

Martin Schastak

Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule

Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual

türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen

Anhang

Verlag Barbara Budrich

Opladen • Berlin • Toronto 2020

Anhang zu:

Schastak, Martin (2020): Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen. Reihe Mehrsprachigkeit und Bildung, Band 4. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



ISBN 978-3-8474-2378-2
DOI 10.3224/84742378A

Dieser Anhang steht auf der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742378A>).

Anhang

Anhangsverzeichnis


<u>Anhang 1 Promptkarten des Lesetrainings</u>	
<u>Anhang 2 Text „Gagrobatz“ (Sitzung 9)</u>	
<u>Anhang 3 Kurzlexikon des Textes „Gagrobatz“ (Sitzung 9)</u>	
<u>Anhang 4 Frage zum Abschnitt am Beispiel des Textes „Gagrobatz“ (Sitzung 9)</u>	
<u>Anhang 5 Promptkarten des Rechentrainings</u>	
<u>Anhang 6 Zusammenfassung der halbschriftlichen Rechenverfahren</u>	
<u>Anhang 7 Typische Rechenaufgaben des Rechentrainings (Sitzung 9, Tausenderraum)</u>	
<u>Anhang 8 Forced Choice-Aufgaben und Transferaufgaben des Rechentrainings (Sitzung 8)</u>	
<u>Anhang 9 Fallvignette zur Etablierung bilingualer Interaktion (Sitzung 1)</u>	
<u>Anhang 10 Leitfaden und Kategoriensystem zur Sequenzierung der Phasen</u>	
<u>Anhang 11 Transkriptionssystem</u>	
<u>Anhang 12 Kategoriensystem zur Bestimmung von Turns</u>	
<u>Anhang 13 Kategoriensystem der selbstberichteten Motive für die Annahme oder Ablehnung des bilingualen Sprachangebots</u>	
<u>Anhang 14 Kategoriensystem der Funktionen bilingualer Praktiken beim Peer-Learning</u>	
<u>Anhang 15 Lebenslauf</u>	
<u>Anhang 16 Erklärung über das selbständige Verfassen sowie die verwendeten Hilfsmittel der vorliegenden Arbeit</u>	

Teamlesen/ Grup okuması



**Lies bitte das Wort und
dann den Satz noch einmal!**

Lütfen kelimeyi ve cümleyi tekrar oku!

Wörter klären/Kelimeleri açıklamak	
 Finde schwierige Wörter! Unterstreiche sie!	Zor kelimeleri bul! Altını çiz!
 Steht eine Erklärung im Text?	Yazıda bir açıklama bulunuyormu?
 Weißt du selbst etwas darüber?	Bunun hakkında birşeyler biliyormusun?
 Helfen dir die Wortteile?	Kelime parçaları sana yardım ediyormu?
 Soll ich dir einen Tipp geben?	Sana bir ipucu vereyim mi?
 Ich schaue im Lexikon nach und gebe dir einen Tipp!	Ben sözlüğe bakacağım ve sana bir ipucu vereceğim!

Zusammenfassen/Özet



**Finde das wichtigste
WER oder WAS!**

**En Önemli KİŞİYİ veya NEYİ
bul!**



**Was ist das Wichtigste
über das WER oder WAS?**

**KİŞİYLE veya NEYLE ilgili en
önemli şey nedir?**



**Schreibe deine
Zusammenfassung in
1-2 Sätzen auf.**

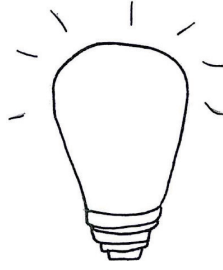
Özetini 1-2 cümle ile yaz.

**In einer guten Zusammenfassung..../
*İyi bir özet içinde...***

- **schreibe ich wirklich nur das WICHTIGSTE auf/
*gerçekten en ÖNEMLİ şeyimi yazıyorum***
- **fasse ich mich KURZ/
*kendimi KISA kesiyormuyum***
- **verwende ich meine EIGENEN Worte/
*KENDİ kelimelerimi kullanıyorum***

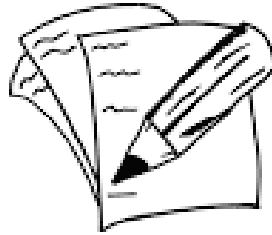


Vorhersagen/Tahminler



**Was könnte im nächsten
Abschnitt passieren?
Begründe deine Antwort!**

**Diğer bölümde neler olabilir?
Cevabını açıkla!**



**Schreibe deine Vorhersage
in 1-2 Sätzen auf!**

Tahminini 1-2 cümlede yaz!



**Ist die Vorhersage
eingetroffen?
Begründe deine Antwort!**

**Tahminin gerçekleşti mi?
Cevabını açıkla!**

<p>Alle Strategien zusammen/ <i>Tüm stratejiler</i></p>
<p>Teamlesen/ <i>Grup okuması</i></p>
<p>Wörter klären/ <i>Kelimeleri açıklamak</i></p>
<p>Zusammenfassen/ <i>Özet</i></p>
<p>Vorhersagen/ <i>Tahminler</i></p>
<p>Frage zum Text/ <i>Yazı ile ilgili soru</i></p>

Abschlussrunde/ Kapanış



**Teamarbeit/
Grup çalışması**



**Das hat mir gefallen.../
*Bunlar hoşuma gitti...***

**Das könnten wir besser machen.../
*Bunları daha iyi yapabiliriz...***



**Text/
Yazı**



**Das hat mir gefallen.../
*Bunlar hoşuma gitti...***

**Das hat mir nicht gefallen.../
*Bunlar hoşuma gitmedi...***

Anhang 2 Text „Gagrobatz“ (Sitzung 9)

Siehe <https://www.loewe-verlag.de/files/media/leseproben/3758.pdf>





(Der Originaltext wurde für den Einsatz in der Studie leicht adaptiert)





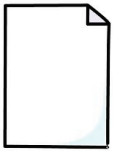
Kurzlexikon: Gagrobatz

<p>Abgase = Schadstoffe, die ein Auto ausstößt</p> <p><i>Beispiel: Beim Autofahren produziert der Motor ungesunde Abgase.</i></p>	<p>haarsträubend = Entsetzen hervorrufend, grauenhaft; Empörung, Ärger, Ablehnung hervorrufend; unglaublich</p> <p><i>Beispiel: Die Geschichte von Gina ist haarsträubend. Ich kann gar nicht glauben, dass ihr das wirklich passiert ist.</i></p>
<p>auf den Magen schlagen (Redewendung) = zu Magenbeschwerden/ Übelkeit/ Unwohlsein führen, jemanden die Laune verderben.</p> <p><i>Beispiel: Die Mathearbeit schlägt mir auf den Magen.</i></p>	<p>köstlich =lecker, mit angenehmem Geschmack</p> <p><i>Beispiel: Kartoffeln und Nudeln sind Ninos Lieblingsgericht. Er findet sie köstlich.</i></p>
<p>Beute = ein Tier, das anderen als Nahrung dient. Ein Beutetier wird von einem Raubtier getötet und verzehrt.</p> <p><i>Beispiel: Antilopen sind die Beute von Löwen.</i></p>	<p>lärmern = Krach machen, laut sein</p> <p><i>Beispiel: Die Klassenlehrerin kann sich nicht konzentrieren, da die Kinder lärmern.</i></p>
<p>Biologie = die Wissenschaft, die sich mit allen Formen des Lebens von Menschen, Tieren und Pflanzen beschäftigt</p> <p><i>Beispiel: Im Biologieunterricht redet Sina darüber, wie aus einer Raupe ein Schmetterling wird.</i></p>	<p>leichtsinnig = so, dass der Betreffende nicht genug über die Konsequenzen seiner Handlungen nachdenkt = unvorsichtig, leichtfertig, fahrlässig</p> <p><i>Beispiel: Ohne Helm Fahrrad zu fahren, ist sehr leichtsinnig.</i></p>
<p>Ein Kinderspiel sein = sehr einfach sein</p> <p><i>Beispiel: Die Aufgabe ist sehr einfach, es ist ein Kinderspiel sie zu lösen.</i></p>	<p>mitsamt = gemeinsam mit</p> <p><i>Beispiel: Nuria geht mitsamt ihrem Koffer in die Schule, da sie danach in den Urlaub fährt.</i></p>
<p>geradewegs = direkt, ohne einen Umweg zu machen</p> <p><i>Beispiel: Das Auto kommt geradewegs auf mich zu, ohne zu bremsen.</i></p>	<p>rasen = schnell fahren</p> <p><i>Beispiel: Der Busfahrer raste um die Kurve.</i></p>
<p>griesgrämig = ohne ersichtlichen Grund schlecht gelaunt, unfreundlich, mürrisch sein</p> <p><i>Beispiel: Herr Mahnke ist ein griesgrämiger Mensch. Sogar bei gutem Wetter ist er schlecht gelaunt.</i></p>	<p>schaurig = Schauer hervorrufend, gruselig, unheimlich, sehr unangenehm, schlimm, schlecht</p> <p><i>Beispiel: Gespenstergeschichten finde ich schaurig.</i></p>

<p>schleppen =etwas Schweres tragen</p> <p><i>Beispiel: Heute musste ich meinen Rucksack in die Schule schleppen.</i></p>	<p>verdutzt = erstaunt sein über etwas Unerwartetes; verwundert, überrascht</p> <p><i>Beispiel: Tania war verdutzt. Eine gute Note in der Mathearbeit hatte sie nicht erwartet.</i></p>
<p>schmackhaft = wohlschmeckend, mit angenehmem Geschmack</p> <p><i>Beispiel: Kartoffeln und Nudeln sind Ninos Lieblingsgericht. Er findet sie sehr schmackhaft.</i></p>	<p>wälzen = hin-und her rollen, umdrehen</p> <p><i>Beispiel: Ich drehe mich beim Schlafen immer von einer Seite auf die andere. Ich wälze mich im Bett herum.</i></p>
<p>stockfinster = sehr dunkel</p> <p><i>Beispiel: Nachts ist es in meinem Zimmer stockfinster. Ich kann nicht einmal meine eigene Hand sehen.</i></p>	<p>Wende = das Umkehren</p> <p><i>Beispiel: Kai machte eine Wende um 180 Grad. Das Boot machte eine Wende und kehrte zum Hafen zurück.</i></p>
<p>Tagaus, tagein = jeden Tag, ununterbrochen</p> <p><i>Beispiel: Tagaus, Tagein stehe ich um 8 Uhr morgens auf.</i></p>	<p>zerbeulen = mehrere Beulen oder Dellen haben</p> <p><i>Beispiel: Christian ist mit dem Auto gegen einen Zaun gefahren. Jetzt ist das Auto an der Seite zerbeult.</i></p>
<p>Tropfsteinhöhle = eine Höhle, in der sich durch tropfendes Wasser (zapfenförmige) Ablagerungen aus Kalk an Decke und Boden gebildet haben</p>	<p>zustimmen = der gleichen Meinung sein</p> <p><i>Beispiel: Die Kinder finden die Idee ihrer Lehrerin gut. Sie nicken zustimmend.</i></p>

Anhang 4 Frage zum Abschnitt am Beispiel des Textes „Gagrobatz“ (Sitzung 9)

<p>Gagrobatz</p> 	<p>Gagrobatz</p> 
<p>Gagrobatz</p> 	<p>Gagrobatz</p> 
<p>Frage 1:</p> <p>Was glaubt ihr, warum Gagrobatz so griesgrämig ist?</p>	<p>Frage 2:</p> <p>Was denkt ihr, was mit dem Bus passiert ist?</p>
<p>Frage 3:</p> <p>Woran erkennen die Kinder, dass sie im Magen von Gagrobatz sind?</p>	<p>Frage 4:</p> <p>Was hättet ihr gemacht, wenn ihr im Bauch von Gagrobatz gefangen gewesen wärt?</p>

Teamrechnen/<i>Takım hesaplama</i>	
	Erkläre die Aufgabenstellung!/ <i>Ödevi anlat!</i>
	Wie willst du die Aufgabe lösen?/ <i>Ödevi nasıl çözmek istiyorsun?</i>
	Löse die Aufgabe und denke dabei laut!/ <i>Ödevi çöz ve sesli bir şekilde düşün!</i>
	Bist du dir mit der Lösung sicher und warum?/ <i>Çözüm ile emin misin ve neden?</i>
	Ich prüfe das Ergebnis mit dem Lösungsblatt!/ <i>Sonuçlarımı çözüm kağıt ile kontrol ediyorum!</i>

Lautes Denken/*Sesle düşünme*







- Alles was ich denke, sage ich laut!/
Düşündüğüm herşeyi, sesli söylüyorum!
- Alles was ich tue, sage ich laut!/
Yaptığım herşeyi, sesli söylüyorum!
- Alle Rechnungen rechne ich laut!/
Tüm hesaplamaları, sesli hesaplıyorum!
- Wenn ich Hilfe brauche, frage ich meinen Trainer!/
Yardıma ihtiyacım olursa antrenörüme soruyorum!

Stoppkarte/*Durdurma kartı*



**Ich glaube du hast einen Fehler gemacht.
Versuch es bitte nochmal!/
*Galiba bir hata yaptın.
Lütfen tekrar dene!***

Rechenkonferenz/Hesaplama konferans	
 ICH-Phase	<p>Jeder löst die Aufgaben alleine!/ Herkes ödevi kendisi yapıcak!</p>
 DU-Phase	<p>Jeder erklärt und begründet seinen Lösungsweg!/ Herkes değişimli olarak çözüm yolunu anlatacak!</p>
 WIR-Phase	<p>Wir vergleichen die Lösungswege und die Ergebnisse!/ Çözüm yollarını & sonuçlarını kıyaslıyacağız!</p> <p>Wir einigen uns auf einen Lösungsweg und ein Ergebnis!/ En mantıklı çözüm yollunu ve sonucu kararlaştıracacağız!</p>
 PRÜF-Phase	<p>Wir überprüfen unsere Ergebnisse mit dem Lösungsblatt!/ Sonuçlarımızı çözüm kağıt ile kontrol edeceğiz!</p>

Abschlussrunde/ Kapanış



**Teamarbeit/
Grup çalışması**

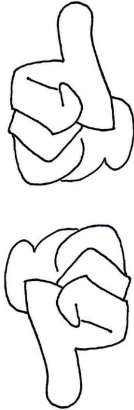


**Das hat mir gefallen.../
*Bunlar hoşuma gitti...***

**Das könnten wir besser machen.../
*Bunları daha iyi yapabiliriz...***



**Aufgaben/
Ödevler**



**Das hat mir gefallen.../
*Bunlar hoşuma gitti...***

**Das hat mir nicht gefallen.../
*Bunlar hoşuma gitmedi...***

Zusammenfassung der Rechentricks

Hilfsaufgabe

- Geeignet für Aufgaben, bei denen eine Zahl nah am nächsten glatten Hunderter oder Zehner ist
- Du bringst eine Zahl durch eine Plusrechnung auf einen glatten Hunderter oder Zehner
 - Bei **Plusaufgaben** ziehst du dann den gleichen Wert vom Zwischenergebnis wieder ab
 - Bei **Minusaufgaben** fügst du dann den gleichen Wert zum Zwischenergebnis wieder hinzu

Beispiele:



$$\begin{array}{l} 564 + 299 = 863 \\ 564 + 300 = 864 \\ 864 - 1 = 863 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 273 + 128 = 401 \\ 273 + 130 = 403 \\ 403 - 2 = 401 \end{array}$$



$$\begin{array}{l} 735 - 498 = 237 \\ 735 - 500 = 235 \\ 235 + 2 = 237 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 667 - 359 = 308 \\ 667 - 360 = 307 \\ 307 + 1 = 308 \end{array}$$

Vereinfachen

- Geeignet für eine Vielzahl verschiedener Aufgaben
- Du veränderst beide Zahlen in einem Schritt
- Bei **Plusaufgaben** bringst du eine der beiden Zahlen auf einen glatten Hunderter oder Zehner
 - Eine Zahl vergrößerst du und die andere Zahl verkleinerst du durch den gleichen Wert
- Bei **Minusaufgaben** bringst du die zweite Zahl auf einen glatten Hunderter oder Zehner
 - Beide Zahlen vergrößerst oder verkleinerst du durch den gleichen Wert

Beispiele:



$$\begin{array}{l} 583 + 367 = 950 \\ 600 + 350 = 950 \\ +13 \quad -13 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 456 + 436 = 892 \\ 452 + 440 = 892 \\ -4 \quad +4 \end{array}$$



$$\begin{array}{l} 674 - 295 = 379 \\ 679 - 300 = 379 \\ +5 \quad +5 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 958 - 516 = 442 \\ 942 - 500 = 442 \\ -16 \quad -16 \end{array}$$

Ergänzen

- Geht nur bei Minusaufgaben
- Geeignet für Minusaufgaben, bei denen beide Zahlen nah beieinander liegen
- Du kehrst Minusaufgaben zu Plusaufgaben um
 - Die erste Zahl der Minusaufgabe wird zum Ergebnis der Plusaufgabe
 - Danach überlegst du, mit welcher Zahl du die zweite Zahl der Minusaufgabe plus rechnen musst

Beispiele:



$$\begin{array}{l} 902 - 897 = 5 \\ 897 + 5 = 902 \end{array}$$



$$\begin{array}{l} 754 - 746 = 8 \\ 746 + 8 = 754 \end{array}$$

Schrittweises und Stellenweises Rechnen

Schrittweises Rechnen

- Geeignet bei Aufgaben, die du nicht mit Kopfrechnen oder einem Rechentrick lösen willst
- Die zweite Zahl zerlegst du in ihre Stellenwerte (Hunderter, Zehner und Einer) und rechnest so:
 1. Du rechnest die erste Zahl mit dem Hunderter der zweiten Zahl
 2. Du rechnest das erste Zwischenergebnis mit dem Zehner der zweiten Zahl
 3. Du rechnest das zweite Zwischenergebnis mit dem Einer der zweiten Zahl



Beispiele:

	$\begin{array}{r} 367 + 256 = 623 \\ 367 + 200 = 567 \\ 567 + 50 = 617 \\ 617 + 6 = 623 \end{array}$		$\begin{array}{r} 736 - 567 = 169 \\ 736 - 500 = 236 \\ 236 - 60 = 176 \\ 176 - 7 = 169 \end{array}$
---	--	---	--

Stellenweises Rechnen

- Geeignet bei Aufgaben, die du nicht mit Kopfrechnen oder einem Rechentrick lösen willst
- Beide Zahlen zerlegst du in ihre Stellenwerte und rechnest so:
 1. Du rechnest den Hunderter der ersten Zahl mit den Hunderter der zweiten Zahl
 2. Du rechnest den Zehner der ersten Zahl mit dem Zehner der zweiten Zahl
 3. Du rechnest den Einer der ersten Zahl mit dem Einer der zweiten Zahl
 4. Du rechnest alle Zwischenergebnisse zusammen
- **ACHTUNG:** Bei Minusaufgaben, bei denen der Zehner oder der Einer der ersten Zahl kleiner ist als der Zehner oder der Einer der zweiten Zahl, solltest du lieber schrittweise Rechnen!

Beispiele:

	$\begin{array}{r} 367 + 256 = 623 \\ 300 + 200 = 500 \\ 60 + 50 = 110 \\ 7 + 6 = 13 \end{array}$		$\begin{array}{r} 589 - 345 = 244 \\ 500 - 300 = 200 \\ 80 - 40 = 40 \\ 9 - 5 = 4 \end{array}$	ACHTUNG:	$\begin{array}{r} 736 - 567 = \dots\dots \\ 700 - 500 = 200 \\ 30 - 60 = \text{☹} \\ 6 - 7 = \text{☹} \end{array}$
---	--	---	--	-----------------	--

Aufgabenblatt 9.1 a

Rechne möglichst geschickt! Schreibe immer deinen Rechenweg auf!

a) $401 - 396 = \underline{\hspace{2cm}}$

b) $375 + 255 = \underline{\hspace{2cm}}$

c) $762 - 499 = \underline{\hspace{2cm}}$

d) $673 + 298 = \underline{\hspace{2cm}}$

e) $548 - 539 = \underline{\hspace{2cm}}$

f) $554 - 286 = \underline{\hspace{2cm}}$

Lösungsblatt 9.1 a

Rechne möglichst geschickt! Schreibe immer deinen Rechenweg auf!

a) $401 - 396 = 5$

b) $375 + 255 = 630$

c) $762 - 499 = 263$

d) $673 + 298 = 971$

e) $548 - 539 = 9$

f) $554 - 286 = 268$

Aufgabenblatt 9.2

1. Sortiere die Aufgaben nach ihrer Schwierigkeit. Benutzt für euer Teamergebnis eine andere Farbe!

a) $903 - 895 =$

b) $243 + 199 =$

c) $723 - 300 =$

d) $575 + 146 =$

e) $445 - 318 =$

f) $448 - 140 =$

Leichte
Kiste

Schwere
Kiste

Trick-
kiste

Bitte umblättern. Auf der nächsten Seite geht es weiter! 

2. Rechne möglichst geschickt. Schreibe immer deinen Rechenweg auf!

a) $477 + 123 = \underline{\hspace{2cm}}$

Unser Lösungsweg	Unser Ergebnis

b) $523 + 298 = \underline{\hspace{2cm}}$

Unser Lösungsweg	Unser Ergebnis

c) $534 - 346 = \underline{\hspace{2cm}}$

Unser Lösungsweg	Unser Ergebnis

d) $874 - 867 = \underline{\hspace{2cm}}$

Unser Lösungsweg	Unser Ergebnis

e) $702 - 696 = \underline{\hspace{2cm}}$

Unser Lösungsweg	Unser Ergebnis

f) $728 - 299 = \underline{\hspace{2cm}}$

Unser Lösungsweg	Unser Ergebnis

Lösungsblatt 9.2

1. Sortiere die Aufgaben nach ihrer Schwierigkeit. Benutzt für euer Teamergebnis eine andere Farbe!

Hier gibt es keine eindeutige Lösung. Hier ist nur eure Meinung wichtig!

2. Rechne möglichst geschickt! Schreibe deinen Rechenweg auf!

a) $477 + 123 = 600$

b) $523 + 298 = 821$

c) $534 - 346 = 188$

d) $874 - 867 = 7$

e) $702 - 696 = 6$

f) $728 - 299 = 429$

Aufgabenblatt 8.1 a

Bearbeitet die Aufgabe 1a) & 1b) ohne die Hilfskarte „Teamrechnen“

1. a) Erkläre deinem Trainer den Rechenweg von Lisa und Tom.
1. b) Welchen Rechenweg findest du besser? Begründe deine Meinung!

$$385 + 166$$

Lisa

$$\begin{array}{r} 385 + 166 = 551 \\ 381 + 170 = 551 \end{array}$$

Tom

$$\begin{array}{r} 385 + 166 = 551 \\ 400 + 151 = 551 \end{array}$$

Isa



2. Löse die zwei Aufgaben möglichst geschickt mit dem Rechentrick „Vereinfachen“!

3. Erfinde drei Plusaufgaben, die sich für den Rechentrick „Vereinfachen“ gut eignen! Rechne diese nicht aus!

a	5	1	6	+	3	8	4	=							b	6	4	4	+	2	7	8	=				

Lösungsblatt 8.1 a

1. a) Erkläre deinem Trainer den Rechenweg von Lisa und Tom.

- Lisa und Tom benutzen beide den Rechentrick „Vereinfachen“
- Lisa verändert die Aufgabe mit der Zahl 4:
 - Sie fügt zu 166 4 hinzu und zieht 4 von 385 ab.
 - Dadurch bekommt sie die zweite Zahl auf einen glatten Zehner.
 - Die vereinfachte Aufgabe $381 + 170$ rechnet sie im Kopf.
- Tom verändert die Aufgabe mit der Zahl 15:
 - Er fügt 15 zu 385 hinzu und zieht 15 von 166 ab.
 - Dadurch bekommt er die erste Zahl auf einen glatten Hunderter.
 - Die vereinfachte Aufgabe $400 + 151$ rechnet er im Kopf.

$$\begin{array}{r} 385 + 166 = 551 \\ 381 + 170 = 551 \\ -4 \quad +4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 385 + 166 = 551 \\ 400 + 151 = 551 \\ +15 \quad -15 \end{array}$$

1. b) Welchen Rechenweg findest du besser? Begründe deine Meinung!

Hier gibt es keine richtige oder falsche Lösung. Hier ist nur eure Meinung wichtig!

2. Löse die zwei Aufgaben möglichst geschickt mit dem Rechentrick „Vereinfachen“!

a		5	1	6	+	3	8	4	=	9	0	0			b		6	4	4	+	2	7	8	=	9	2	2	
		5	0	0	+	4	0	0	=	9	0	0					6	2	2	+	3	0	0	=	9	2	2	
		O	D	E	R																							
		5	1	0	+	3	9	0	=	9	0	0																

3. Erfinde drei Plusaufgaben, die sich für den Rechentrick „Vereinfachen“ gut eignen! Rechne diese nicht aus!

Hier gibt es viele mögliche Lösungen. Der Trainer und Spieler müssen selbst einschätzen, ob sich die Aufgaben eignen.

Anhang 9 Fallvignette zur Etablierung bilingualer Interaktion (Sitzung 1)

Daha önce söylediğim gibi, hepimiz Türkçe konuşuyoruz. Bu yüzden Training sırasında da birbirimizle Türkçe konuşabiliriz. Şimdi size konusu Türkçe olan çok kısa bir hikaye okuyaacağım. Daha sonra sizin fikirlerinizi soracağım. Hazır mısınız? Haydi bakalım!

Aylin und Serdal gehen beide in die 3a. Sie sitzen in fast jedem Fach nebeneinander. Beide sprechen total gut Türkisch und Deutsch. Aylin ist ein echter Matheprofi und Serdal ein sehr guter Leser. Sie arbeiten gerne im Unterricht zusammen. Dabei reden sie auch auf Türkisch miteinander. Sie unterhalten sich über Aufgaben auf Türkisch oder auch in Türkisch und Deutsch gemischt. Zum Beispiel hat Aylin manchmal Probleme, Lesetexte zu verstehen. Dann erklärt Serdal ihr einzelne Textabschnitte auf Türkisch. Serdal hat manchmal Probleme beim Rechnen. Aylin erklärt dann Serdal ihre Rechenwege auf Türkisch.

Wie findet ihr, dass Aylin und Serdal im Unterricht auf Türkisch sprechen? Begründet eure Meinung!

- ☐ beide Kinder sollen sich dazu äußern
- ☐ selber das Gesagte der Kinder nicht kommentieren
- ☐ neutrales Nachfragen, wenn Kinder zu oberflächlich antworten oder nicht begründen:
(ABER: Aufpassen, dass Kinder sich wohlfühlen und nicht von nachhaken bedrängt fühlen)

z.B. „Find ich gut“ → „Warum findest du das gut“?

Warum glaubt ihr, sprechen die beiden auch auf Türkisch miteinander? Begründet eure Meinung!

- ☐ beide Kinder sollen sich dazu äußern
- ☐ selber das Gesagte der Kinder nicht kommentieren
- ☐ neutrales Nachfragen, wenn Kinder zu oberflächlich antworten oder nicht begründen:
(ABER: Aufpassen, dass Kinder sich wohlfühlen und nicht von nachhaken bedrängt fühlen)

z.B. „weil die halt auch Türkisch können“

→ „Warum sprechen die dann nicht nur Deutsch miteinander?“

z.B. „Weil das für die einfacher ist“

→ „Warum glaubst du, ist das für sie einfacher?“

Würdet ihr auch wie Aylin und Serdal im Unterricht Türkisch sprechen? Begründet eure Meinung!

- ☐ beide Kinder sollen sich dazu äußern
- ☐ selber das Gesagte der Kinder nicht kommentieren
- ☐ neutrales Nachfragen, wenn Kinder zu oberflächlich antworten oder nicht begründen:
(ABER: Aufpassen, dass Kinder sich wohlfühlen und nicht von nachhaken bedrängt fühlen)

z.B. „nein, würde ich nicht“

→ „Warum würdest du nicht im Unterricht Türkisch sprechen?“

z.B. „Nein, weil ich das nicht so gut kann“

→ „Hast du es schon mal ausprobiert?“

Evet, şimdi de ben fikrimi söyleyeceğim. Aylin ve Serdal'ın durumunu harika buluyorum. İkisi de aynı dilleri konuşabiliyor. Bu yüzden de birbirleriyle iki dilde de konuşmaları çok normal. Birlikte çalışırken nasıl istiyorlarsa o şekilde birbirleriyle konuşabilmeliler. Burda söz konusu olan da birlikte çalışmaları.

Bence onlar otomatik olarak kendiliğinden Türkçe konuşuyorlar. Ayrıca bence bazı şeylerin Türkçesini söylemek daha kolaylarına geliyor. Bazen insanın aklına söylemek istediği sözcüğün Almancası gelmiyor. Bu yüzden Türkçesi söylenebiliyor. Sonuçta diğeri onu anlıyor. Ya da insan hep Türkçe konuştuğu için bazı şeyleri Türkçe daha iyi açıklıyor.

Ben de derste Aylin ve Serdal gibi Türkçe konuşmayı tercih ediyorum. Eğer Türk arkadaşlarımla okulda Aufgabe ve Lösung'lar hakkında konuşuyorsak, genelde Türkçe ya da Almanca-Türkçe karışık konuşuyoruz. Bazı şeyleri Türkçe söylemek ya da açıklamak daha kolayıma geliyor. Aufgabe ve Lösunglar hakkında Türkçe konuştuğumda hep kendi sözcüklerimi kullanarak konuşuyorum, çünkü Aufgabe'ler ve Lösung'lar Almanca. Böylece hem sürekli birşeyler öğreniyor hem de birşeyi anlamadığım zaman fark ediyorum.

Burada, Training esnasında birbirinizle Türkçe de konuşmalısınız. Türkçe ve Almanca karışık da konuşabilirsiniz. Bu araştırmamızın önemli bir parçası. Trainingimizde birbirinizle Aufgabe'ler hakkında sık sık konuşacaksınız. Aufgabe'ler hakkında konuşurken ve birbirinize Aufgabe'leri ve Lösung'ları açıklarken, Türkçe size kesinlikle yardımcı olacaktır. Bilinen Sprache'ler kullanıldığında birlikte daha iyi üben yapılır. Böylece Aufgabe ve Lösung'lar hakkında konuşmak için daha fazla imkana sahip olunur.

Burada birlikte Türkçe de konuşuyor olmanızı nasıl buluyorsunuz?

Kinder antworten lassen. Wenn Kinder eher negativ eingestellt sind, darauf hinweisen, dass sie es hier ja nur ausprobieren sollen. In der zweiten Trainingshälfte können Kinder miteinander kommunizieren wie sie möchten.

Trainingde Türkçeyle ilgili herhangi bir sorunuz var mı?

Peki o zaman Rechnen kısmına geçelim.

Anhang 10 Leitfaden und Kategoriensystem zur Sequenzierung der Phasen

Anmerkungen:

- Das zu Grunde liegende Datenmaterial stellt in der Regel Interaktionen von bis zu drei verschiedenen Interaktanten dar. Zwischen den Interaktanten der Dyade oder Triade besteht nicht immer **Intersubjektivität**, sodass es zu Divergenzen von fokussierten Themen und Inhalten kommen kann. Die Feststellung, wann alle Interaktanten intersubjektiv ein Thema fokussieren und sich somit in einer Phase befinden, ist schwer zu bestimmen und abhängig von der Interpretation der Forscher. Dementsprechend stellt auch die Identifikation von Phasen häufig eine **Interpretationsleistung** dar, insbesondere wenn die Anfänge und / oder Enden nicht durch sprachliche Handlungen kooperativ affirmiert werden.
- Das Kategoriensystem soll die einzelnen Phasen der Trainingssitzungen **im Sinne einer Sequenzierung strukturieren**, um einen ersten Überblick über die Sitzung zu erhalten und einen leichteren und schnelleren Zugriff für weitere Kodierungen und Analysen erlaubt. Der Fokus liegt hierbei auf dem **Anfang und dem Ende** der zu kodierenden Phasen. Diskurse und /oder sprachliche Handlungen, die während einer Phase vollzogen werden aber mit dem Inhalt und der Organisation (Task-Management s. u.) der Phase nichts zu tun haben, werden nicht gesondert kodiert. Es geht um eine Strukturierung des Materials, nicht um eine inhaltsbezogene, wertende Analyse von Diskursen hinsichtlich der inhaltlichen Bearbeitung. Innerhalb der Phasen kann demnach Task-Management (s.u.) auftreten. Dies beeinflusst nicht die Kodierung der Phasen.
- Die **Äußerungen und Handlungen der Kinder haben Priorität** in der Kodierung und nicht die Übungsleitung. Die Äußerungen und Handlungen der **Übungsleitung können aber im Entscheidungsprozess mitberücksichtigt** werden.
- Die Anfänge und Enden der Phase werden durch die **erste bzw. letzte Handlung der Bearbeitung der Aufgabe/Strategie definiert** (dies schließt am Ende einer Phase zum Beispiel Äußerungen wie „richtig“ oder „ok“ mit ein).
- Am Anfang einer Phase gilt es darauf zu achten, ob ein Interaktant eine Äußerung zur nächsten Phase verfrüht macht, **ohne dass sich beide Peers zu der Phase orientiert – also eine Intersubjektivität hergestellt – haben**. Hierbei sollte die Interaktion näher begutachtet werden, bevor eine Entscheidung getroffen wird (z.B. wenn auf eine Aufforderung des Trainers zur folgenden Phase nicht eingegangen wird, sondern die nächste Äußerung sich weiterhin auf die aktuelle Phase bezieht).

- Phasen können sich **teilweise überlappen**: So kann es innerhalb einer Phase zu **Zwischenphasen** (z. B. Korrektur der Zusammenfassung in der Phase der Vorhersage) oder zu Überschneidungen kommen. **Überschneidungen** entstehen, wenn der Übergang zwischen zwei Phasen nicht deutlich ausgehandelt ist und es kurzzeitig zu Sprüngen zwischen den Strategien kommt, bis die Intersubjektivität wieder hergestellt ist. Zwischenphasen und Überschneidungen werden wie üblich kodiert. Zudem wird ein **Memo (braun; „Überlappung“)** gesetzt, das auf diese Überschneidung oder Zwischenphase hinweist.
- Die Phasen **müssen nicht zwangsläufig aneinander anschließen**, sodass es zu unkodierten Zwischenphasen kommen kann (z.B. Stille, Abschweifen von der Thematik, Task-Management).
- **HINWEIS**: Es können Phasen in den Trainings aus dem regulären Verlaufsplan **übersprungen**, weswegen es zu **Unregelmäßigkeiten** vom erwarteten Ablauf kommen kann.
- **ACHTUNG**: Bitte keine Änderungen an den bestehenden Transkripten vornehmen, da dies die IRR stören würde.
- **ACHTUNG**: Manche Turns treten während eines anderen Turns auf. Diese müssen hinsichtlich ihrer zeitlichen Parallelität bei der Kodierung berücksichtigt werden!

Definition Task-Management: Äußerungen, Diskurse oder Handlungen, in denen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um eine bestimmte Aufgabe/Strategie zu bearbeiten. Hierzu zählen organisatorische Handlungen, die die Bearbeitung einer Aufgabe/Strategie anbahnen bzw. ermöglichen (Erfragen der nächsten Aufgabe/Strategie; Organisation der Materialien zu den Aufgaben/Strategien; Einteilung von Spieler-/Trainerrolle; Ankündigungen von Phasen durch den ÜL etc.)

Lesetraining:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Hinweise für Kodierende (Möglich nicht zwangsläufig)
Einleitung	Phase, in der sich die Gruppe gemeinsam einfindet und keine inhaltlichen Bearbeitungen stattfinden. Umfasst die Begrüßung der Teilnehmenden, Smalltalk sowie Diskurse zur übergeordneten Organisation.	„Hallo, wie geht es euch“ „Heute wird wieder die ganze Sitzung aufgenommen“ „Bitte sprecht eure Codes ein“ „Ich habe euch einen Text mitgebracht“	Anfängliche Einfindungsphase. Beginnt i. d. R. mit dem Anfang der Aufnahme und enthält Gespräche über Befindlichkeiten, Erzählungen und von der Übungsleitung initiierte Erläuterungen zur Organisationen. Die Phase endet, wenn es zum Task-Management einer anderen Phase kommt oder mit der letzten Äußerung eines Peers zum Smalltalk
Vorkenntnisse, Ideen	Phase, in der die Kinder anhand des Texttitels erste Vermutungen über den Inhalt des Textes äußern.	„Was glaubt ihr, was das ist, ein Gagrobatz?“ „Worum könnte es da gehen?“ „Was denkst du?“	Beginnt, sobald die Übungsleitung die Kinder dazu anregt, sich erste Gedanken zu möglichen Inhalten des Textes zu machen. Die Phase endet, sobald die Kinder die letzte Vermutung über den Textinhalt geäußert haben.
Teamlesen	Phase, in der die Kinder abwechselnd jeweils denselben Textabschnitt vorlesen.	„Lies‘ das nochmal“ „Lies‘ bitte das Wort und dann den Satz nochmal“ „Stopp“ „Du hast einen Fehler gemacht“ „Gagrobatz. Ganz oben in den Bergen, wo es nur ...“	Beginnt mit dem Lesen des Textes. Nachdem der erste Abschnitt gelesen wurde, sollten die Rollen getauscht und derselbe Abschnitt von dem bisherigen Trainer vorgelesen werden. Diese Tauschsequenz wird ohne Unterbrechung mitkodiert. Die Phase endet, sobald ein Textabschnitt gelesen wurde.
Wörter klären	Phase, in der die Bedeutung unbekannter und schwieriger Wörter, die in dem gelesenen Abschnitt vorkommen, erschlossen wird.	„Finde schwierige Wörter, unterstreiche sie“ „Was (ist) schwer?“ „Soll ich dir einen Tipp geben?“ „Das weiß / kenne ich (auch) nicht“ „Ich weiß alles“ „Ich hab ein schwieriges Wort“ „Hast du schwierige Wörter?“ „Das heißt/ bedeutet ...“	Beginnt mit der ersten hörbaren Handlung zur Strategievermittlung wie z. B. der Aufforderung zum Suchen von unbekannten oder schwierigen Wörtern, der Mitteilung, ein schwieriges Wort gefunden zu haben oder dem Bestreiten des Vorkommens dieser. Die Phase endet, sobald die Wortbedeutungen aller zu klärenden Wörter aufgeschrieben wurden. Sollte dies nicht anhand von Verbalisierungen markiert werden (z. B. Mitsprechen der Wörter beim Aufschreiben), dann gilt Äußerungen der Peers zum Abschluss dieser Phase zu identifizieren und zwar in folgender Hierarchie: Aushandeln des Endes der Phase, Turn vor Task-Management der nächsten Phase oder Turn vor Beginn der nächsten Phase.
Zusammenfassen	Phase, in der die zentralen Aussagen von Abschnitten (in der Regel 1, 3, 5 & 7) zusammengefasst werden.	„Also es geht (dar)um ...“ „In dem Text ...“ „Finde das Wichtigste Wer oder Was“ „Was ist das Wichtigste über?“	Beginnt mit der ersten hörbaren Handlung zur Strategievermittlung wie z. B. der Aufforderung zur Bestimmung des zentralen Protagonisten oder Inhalts bzw. der Nennung dieser. Die Phase endet, sobald die Zusammenfassung verschriftlicht wurde. Sollte dies nicht anhand von Verbalisierungen markiert werden (z. B. Mitsprechen der Wörter beim Aufschreiben), dann gilt es Äußerungen der Peers zum Abschluss dieser Phase zu identifizieren und zwar in folgender

		„Um wen geht’s?“	Hierarchie: Aushandeln des Endes der Phase, Turn vor Task-Management der nächsten Phase oder Turn vor Beginn der nächsten Phase.
Vorhersagen	Phase, in der der nächste Abschnitt vorhergesagt, dieser gemeinsam (2x mit abwechselnden Rollen) gelesen und das Eintreffen der Vorhersage geprüft werden soll.	„Ich denke/ glaube ...“ „Es wird im nächsten Text passieren, dass ...“ „Im nächsten Abschnitt ...“ „Was könnte passieren?“ „Was glaubst du?“	Beginnt mit der ersten hörbaren Handlung zur Strategieausführung wie z. B. der Aufforderung eine Vorhersage zu machen bzw. der Prognose des weiteren Verlaufs des Textes. Die Phase endet, sobald das Eintreffen der Vorhersage 1) direkt nach dem Lesen des zu vorhersagenden Abschnittes überprüft wurde. Hinweis zu 1): Wenn der darauf folgende, zusammenfassende Abschnitt direkt im Anschluss und noch vor der Überprüfung gelesen wird, wird er in die Phase eingeschlossen (inkl. Rollenwechsel). 2) Findet eine solche <u>Prüfung nicht</u> statt, dann endet die Phase, 2 a) wenn der vorhergesagte Abschnitt vorgelesen wurde (der zusammenfassende Abschnitt wird nicht eingeschlossen). 2 b i) Wird auch der vorherzusagende Abschnitt nicht vorgelesen, dann endet die Phase mit der Verschriftlichung der Vorhersage. 2 b ii) Sollte dies nicht anhand von Verbalisierungen markiert werden (z. B. Mitsprechen der Wörter beim Aufschreiben), markiert die letzte geäußerte Vorhersage des Spielers das Phasenende. 2 b iii) Sollte einer der Indikatoren nicht identifizierbar sein, dann gilt es Äußerungen der Peers zum Abschluss dieser Phase zu identifizieren und zwar in folgender Hierarchie: Aushandeln des Endes der Phase, Turn vor Task-Management der nächsten Phase oder Turn vor Beginn der nächsten Phase. Allgemeiner Hinweis zur Phase: Es ist möglich, dass die Kinder nach dem Vorlesen des vorherzusagenden Abschnittes Wörter zu diesem Abschnitt klären. Dies ist im Training möglich. In diesem Fall gehört „Wörter klären“ zur Phase „Vorhersagen“ und wird als Zwischenphase festgehalten.
Fragen zum Text	Phase, in der eine Frage zu den bisher gelesenen Abschnitten gemeinsam von den Kindern beantwortet wird.	„Was glaubt ihr, warum Gagrobatz so griesgrämig ist?“ „Was denkt ihr, was mit dem Bus passiert ist?“ „Woran erkennen die Kinder, dass sie im Magen von Gagrobatz sind?“ „Was hättet ihr gemacht, wenn ihr im Bauch von Gagrobatz gefangen gewesen wärt?“	Beginnt mit dem Vorlesen der Frage. Die Phase endet mit der letzten Bemerkung eines Peers zu einer Antwort auf die Frage oder der Antwort eines Peers zu der Frage selbst. Wird keine Antwort auf die Frage gegeben, dann gilt es Äußerungen der Peers zum Abschluss dieser Phase zu identifizieren und zwar in folgender Hierarchie: Aushandeln des Endes der Phase, Turn vor Task-Management der nächsten Phase oder Turn vor Beginn der nächsten Phase.
Abschlussrunde	Phase, in der die Kinder die Sitzung unter den Fragen, wie ihnen der Text gefallen hat und was sie das nächste Mal besser machen können, reflektieren.	„Was hat euch heute (nicht) gut gefallen?“ „Was hat euch an dem Text gefallen?“	Beginnt, sobald ein Kind eine Aussage dazu tätigt, was ihm (nicht) gefallen hat oder was sie verbessern könnten. Die Abschlussrunde endet mit der letzten Äußerung der Peers, was sie ihnen (nicht)gefallen hat oder was sie besser machen könnten.

Rechenttraining:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Hinweise für Kodierende
Einleitung	Phase, in der sich die Gruppe gemeinsam einfindet und keine inhaltlichen Bearbeitungen stattfinden. Umfasst die Begrüßung der Teilnehmenden, Smalltalk sowie Diskurse zur übergeordneten Organisation.	„Hallo, wie geht es euch“ „Heute wird wieder die ganze Sitzung aufgenommen“ „Wir fangen an mit bisschen Aufwärmen“	Anfängliche Einfindungsphase. Beginnt i. d. R. mit dem Anfang der Aufnahme und enthält Gespräche über Befindlichkeiten, Erzählungen und von der Übungsleitung initiierte Erläuterungen zur Organisation. Die Phase endet, wenn es zum Task-Management einer anderen Phase kommt oder mit der letzten Äußerung eines Peers zum Smalltalk
Kopfrechnen	Phase, in der die Peers individuell Kopfrechenaufgaben lösen.	„Piep“ „Los“ „Hier sind die Blätter vom letzten Mal“ „Ihr habt euch verbessert“	Beginnt, nachdem die Übungsleitung die Stoppuhr betätigt bzw. das Startsignal zur Berechnung der Aufgaben gibt (Startsignal oder Aufforderung nicht mitkodieren). Wenn die Bearbeitung der Kopfrechenaufgaben nicht nach der Aufforderung der Übungsleitung begonnen wird, dann gilt es die folgende Interaktion dahingehend zu interpretieren, ob a) nicht doch es zu einer Aufgabenbearbeitung kommt (→ Dann Phasenbeginn nach erstem Startsignal des ÜL) oder b) die spätere Bearbeitung nicht auf einen folgenden Zeitpunkt verschoben wird (→ „neues“, „wiederholtes“ Startsignal oder Einigung auf Beginn). Das Ende der Phase zeichnet sich durch das Ablaufen der Zeit für das Kopfrechnen (häufig mit Piepen der Stoppuhr oder Hinweis der ÜL), wobei dieser Turn <u>nicht</u> mitkodiert wird.
Teamrechnen 1	Phase, in der für ca. 10 Minuten ein Aufgabenblatt in den Rollen Spieler und Trainer bearbeitet wird.	„Erkläre die Aufgabenstellung“ „Bist du dir sicher?“ „Ich rechne...“ „Ich fange an mit ...“ „Kannst du mir helfen?“ „Bist du dir mit der Lösung sicher?“ „Weil du mir geholfen hast“ „Richtig“, „Falsch“ „Fertig“	Beginnt, wenn die Kinder mit der Bearbeitung der Aufgaben anfangen. Der Beginn kann durch verschiedene Handlungen initiiert werden (z. B. Vorlesen des ersten Schrittes der Promptkarte durch Trainer, Äußerungen des Spielers zur Aufgabe etc.). Die Phase endet nicht exakt nach 10 Minuten, sondern die Kinder können noch die aktuelle Aufgabe beenden bzw. sind evtl. auch früher mit der Bearbeitung der Aufgaben fertig. Teamrechnen 1 endet, sobald der Spieler die letzte Aufgabe in der vorhandenen Zeit beendet hat oder die Übungsleitung das Ende der Phase bestimmt. Sollte das Tandem nach der Aufforderung der ÜL mit der Zustimmung oder Ablehnung dieser noch eine Aufgabe zu Ende rechnen/besprechen, dann stellt die Beendigung dieser Aufgabe das Ende der Phase dar. Sollte das Ende nicht anhand von Verbalisierungen markiert werden dann gilt es Äußerungen der Peers zum Abschluss dieser Phase zu identifizieren und zwar in folgender Hierarchie: Aushandeln des Endes der Phase, Turn vor Task-Management der nächsten Phase oder Turn vor Beginn der nächsten Phase. Sollte die Übungsleitung dem Abschluss der Aufgabe nicht zustimmen und eine Diskussion entsteht, die Aufgabe aber doch zu beenden, die durch den ÜL verneint wird, gilt die erste Aufforderung der

			ÜL zur Beendigung der Phase als Hinweis auf das Ende der Phase. Die Aufforderung wird <u>nicht</u> mitkodiert.
Teamrechnen 2	Phase, in der für ca. 10 Minuten nach dem Rollenwechsel ein neues Aufgabenblatt in den Rollen Spieler und Trainer bearbeitet wird.	<p>„Erkläre die Aufgabenstellung“ „Bist du dir sicher?“ „Ich rechne...“ „Ich fange an mit ...“ „Kannst du mir helfen?“ „Bist du dir mit der Lösung sicher?“ „Weil du mir geholfen hast“ „Richtig“ „Falsch“ „Fertig“</p>	<p>Beginnt, wenn die Kinder mit der Bearbeitung der Aufgaben anfangen. Der Beginn kann durch verschiedene Handlungen initiiert werden (z. B. Vorlesen des ersten Schrittes der Promptkarte durch Trainer, Äußerungen des Spielers zur Aufgabe etc.). Die Phase endet nicht exakt nach 10 Minuten, sondern die Kinder können noch die aktuelle Aufgabe beenden bzw. sind evtl. auch früher mit der Bearbeitung der Aufgaben fertig.</p> <p>Teamrechnen 1 endet, sobald der Spieler die letzte Aufgabe in der vorhandenen Zeit beendet hat oder die Übungsleitung das Ende der Phase bestimmt. Sollte das Tandem nach der Aufforderung der ÜL mit der Zustimmung oder Ablehnung dieser noch eine Aufgabe zu Ende rechnen/besprechen, dann stellt die Beendigung dieser Aufgabe das Ende der Phase dar.</p> <p>Sollte das Ende nicht anhand von Verbalisierungen markiert werden dann gilt es Äußerungen der Peers zum Abschluss dieser Phase zu identifizieren und zwar in folgender Hierarchie: Aushandeln des Endes der Phase, Turn vor Task-Management der nächsten Phase oder Turn vor Beginn der nächsten Phase.</p> <p>Sollte die Übungsleitung dem Abschluss der Aufgabe nicht zustimmen und eine Diskussion entsteht, die Aufgabe aber doch zu beenden, die durch den ÜL verneint wird, gilt die erste Aufforderung der ÜL zur Beendigung der Phase als Hinweis auf das Ende der Phase. Die Aufforderung wird <u>nicht</u> mitkodiert.</p>
Rechen- konferenz	Phase, in der die Kinder parallel die gleichen Aufgaben in Einzelarbeit lösen und diese anschließend vergleichen, wobei auf die Rollen Spieler und Trainer verzichtet wird. Die Phase dauert ca. 20 min und ist in die Subphasen „ICH-Phase“ (ca. 8 Minuten); „DU- & WIR-Phase“ (ca. 10 Minuten) und „PRÜF-phase“ (ca. 2 Minuten) unterteilt.	<p>„Fangt jetzt an“ „Los“ „Was hast du da?“ „Das hab ich in die Leicht-/Trick-/ Schwerkiste“ „Das hab ich auch“ „Ich habe da was anderes“ „Wie hast du das gerechnet?“</p>	<p>Beginnt, sobald die Peers mit der individuellen Bearbeitung der Aufgaben anfangen. Wird dies im Material nicht deutlich oder gar als Subphase übersprungen, wird der erste Turn, der eine inhaltliche Bearbeitung der Aufgaben (individuell oder diskursiv) markiert, als Beginn der Phase kodiert. Die einzelnen Subphasen werden durch die Stoppuhr (bzw. Start-/Stoppsignal der Übungsleitung) definiert und nicht einzeln mitkodiert. Diese Phase endet mit dem Abschluss der PRÜF-Phase, also wenn alle Ergebnisse auf ihre Korrektheit geprüft wurden. Sollte dies nicht anhand von Verbalisierungen markiert werden dann gilt es Äußerungen der Peers zum Abschluss dieser Phase zu identifizieren und zwar in folgender Hierarchie: Aushandeln des Endes der Phase, Turn vor Task-Management der nächsten Phase oder Turn vor Beginn der nächsten Phase.</p>
Abschluss- runde	Phase, in der die Kinder die Sitzung unter den Fragen, wie ihnen der Text gefallen hat und was sie das nächste Mal	<p>„Was hat euch heute (nicht) gut gefallen?“ „Was hat euch an den Aufgaben gefallen?“</p>	<p>Beginnt, sobald ein Kind eine Aussage dazu tätigt, was ihm (nicht) gefallen hat oder was sie verbessern könnten. Die Abschlussrunde endet mit der letzten Äußerung der Peers, was sie ihnen (nicht)gefallen hat oder was sie besser machen könnten.</p>

	besser machen können, reflektieren.	„Was könnt ihr das nächste Mal besser machen?“	
--	--	---	--

Anhang 11 Transkriptionssystem

Transkriptionsregeln

ÜL: Übungsleiter

P1: Peer 1

P2: Peer 2

* : ausführliche Beschreibungen sind im Leitfaden vorzufinden.

<u>Modul</u>	<u>Ausführung</u>	<u>Beispiel</u>
Schriftart/-größe	Courier New 10 pt	
Schriftfarbe	schwarz rot	Deutsch Türkisch
Groß- und Klein-schreibung	Es wird durchgehend kleingeschrieben, Ausnahmen: P1, P2, ÜL	54 P1: ja, ich brauche lexikon. warte mal.
Zeichensetzung*	Grammatikalische Zeichensetzung für eine bessere Lesbarkeit. Dementsprechend müssen Zeilenenden keine Punkte enthalten Markierung wörtlicher Rede	54 P1: ehm, also was ich zuerst machen würde, ist bla bla 43 P1: fängst du an? 44 P2: ja 94 P1: und ich sagte dann: „ja ok, lass uns das zuerst so machen“.
Nummerierung der Zeilen	Zeilen des Transkriptes werden durchnummeriert → gilt auch für Pausen, nonverbale Handlungen usw. Bei unklarer Zuordnung von Gesprochenem zu Peer: P? Irgendjemandem aus der Gruppe: G?	01 P1: xxxx 02 P2: yyyy 03 (pause) 04 ÜL: zzzz 05 (pause) 06 P?: (schreibt) 47 P?: bbbb 59 G?: aaaa
Anonymisierung	Erklärende Umschreibung bei Benennung von Namen und personenbezogenen Schuldaten	[name von P1/P2/ÜL] [name der schwester] [adresse des arbeitgebers]
Zahlen*	Zahlen bis einschließlich 12 ausschreiben, danach als Zahl bzw. Ziffer. Gleichungen & klare mathematische Formulierungen sind stets in Ziffern zu schreiben	24 P1: ich rechne --- 401 - 396. 57 P1: also zuerst reche ich 315 + 129 = 444.

	Ausnahmen: Wenn sich das Kind verspricht/ verbessert/ Teile betont, wird die Zahl ausgeschrieben.	51 P1: ich rechne --- vier- 401 minus dreihundert- eh 396. 31 P1: du musst minus zweihundert <u>sechzig</u> rechnen.
Leichte Sprachglättung*	Korrektur des „breiten“ Dialekts, aber Umgangssprache, fehlerhafte Ausdrücke und Fehler im Satzbau werden beibehalten. Phonologische Fehler werden nicht berücksichtigt. Orthographie korrekt transkribieren.	
Pausen*	Pause < 3 Sek. Pause > 3 Sek. Pause > 20 Sek.	--- (pause) (pause)#Beginn der Pause - Ende der Pause#
Betonung	Betontes Wort bzw. betonte Silbe wird das Wort gänzlich unterstrichen. Ausnahmen: Bei Teilbetonungen von Zahlwörtern, wird nur der betonte Teil unterstrichen!(s.o. auch oben bei „Zahlen“)	26 P2: das mache ich <u>immer</u> so. 86 P1: das ergibt nicht 365, sondern dreihundert <u>vier</u> undsechzig
Lautäußerungen	Planungsäußerungen (z.B. ähm, mhm, öhm) Zuhörersignale (z.B. mhm, aha, ja) im Transkript ohne Zeilensprung Eindeutig zustimmende Lautäußerungen im Sinne von „ja“ Eindeutig ablehnende Lautäußerungen im Sinne von „nein“ Eindeutig Irrelevanz zeigende Lautäußerung im Sinne von „egal“	47 P1: ich bin ähm elf jahre verheiratet. 87 P2: ich habe gestern mein auto gewaschen (ÜL: mhm) und bin dann in den regen gekommen. ((bejahend)) mhm ((verneinend)) mhm ((verneinend)) tzö ¹ ((gleichgültig)) tzö

¹ Typischer Schnalzlaut, der mit der Zunge produziert wird und im türkischsprachigen Raum genutzt wird, um Verneinung oder Gleichgültigkeit auszudrücken.

	Wenn Wertung der Lautäußerung nicht klar erkennbar	mhm, tzö
Wortabbruch*	Wortabbruch	24 P1: das ist doch einf- (einfach?) #00:08:27# 32 P1: ödevi nasıl çöz- çözmek #Ü #00:12:57#
Nicht-sprachliche Ereignisse*	Non-verbale Äußerungen vermutete non-verbale Äußerungen mit „?“ kennzeichnen Ausnahmen: wenn sich nicht-sprachliche Ereignisse kontinuierlich über einen definierbaren Zeitraum ziehen, wird die Tätigkeit für die ganze Äußerung an den Beginn gesetzt und mit „kont.“ (für kontinuierlich) markiert	17 P1: (räuspert sich) 57 P1: (seufzt) 79 P1: (lacht) 118 P1: (flüstert) 05 P1: das (zeigt auf den bauch?) ist der magen. 11 P1: (schreibt kont.) also, dreihundert- ähm, nein, 217 - 117. ich rechne erst 200-100 (pause), das ist 100, dann 17-17 = 0. das war stellenweise. 73 P2: okay, dann schreib die Zusammenfassung jetzt auf. 74 P1: (schreibt kont.) gagrobatz lebt alleine in einer Höhle und hat Hunger.
Hörbare Ereignisse/ Hintergrundgeräusche*	Hörbare Handlungen Einmalige Hintergrundgeräusche Permanente Hintergrundgeräusche im TK ² unter „Besonderheiten“* Stoppuhr	17 P1/P2/ÜL/P?: (haut auf den tisch) 51 P1/P2/ÜL/P?: (schreibt) 72 P1/P2/ÜL/P?: (handy klingelt) 133 P1/P2/ÜL/P?: (tür geht auf) (spielende kinder auf dem schulhof) ÜL: (startet stoppuhr)
Interaktion	Gleichzeitiges Sprechen in Partiturschreibweise	76 P1: ist das immer so? 77 P2: _ ja das ist
Unsicherheit, Vermutungen	Unverständliches Wort mehrere unverständliche Wörter alternativ vermuteter Wortlaut wenn türkischsprachige Anteile vermutet werden + #Zeitangabe#	(...?) #00:12:03# (...??) #00:15:03# (mein?/dein?) #00:24:03# (...?/ ...?? #Ü) #00:27:03#
Unterbrechung	Art und Dauer der Gesprächsunterbrechung	(P1/ P2/ ÜL verlässt den raum) #00:07:36 - 00:08:35#

² Transkriptionskopf (TK)

	+ #Zeitangabe - Zeitangabe #	
Auslassung	Beim Transkribieren einer bestimmten Sequenz, z.B. nur Teamrechnen + #Zeitangabe - Zeitangabe #	[...] Teamrechnen #00:04:51 - 00:28-47#

Türkisch/ Deutsch

Übersetzungen*	<p>Deutsche Übersetzung kursiv unter die jeweilige Transkriptzeile</p> <p>Redewendungen sinngemäß übersetzen und mit [] kennzeichnen</p> <p>Fehler werden mit GROSSBUCHSTABEN markiert. Das korrekte oder zu vermutende Wort soll in runden Klammern notiert werden(+ #Ü)</p>	<p>18 P1: ich denke bu çok ağır. #Ü das ist sehr schwer.</p> <p>54 P1: tövbe estağfurullah. #Ü um gottes willen [türk. redewendung].</p> <p>68 P2: sen onu yazabilirIM-yazabilirIMsin (yazabilirmisin?)? #00:14:47# #Ü</p>
Code-switching / code-mixing*	<p>Türkischsprachige Anteile, Codeswitching und -mixing in rot farblich hervorheben + am Ende des Redebeitrags mit „#Ü“ markieren.</p> <p>Vermutungen sollen in runden Klammern und einem Fragezeichen dahinter angegeben werden. Interpretationen sollen in eckigen Klammern angegeben werden.</p> <p>Grammatikalische Fehler mit Großbuchstaben kenntlich machen:</p> <p>Englische, spanische oder anderssprachige Inhalte sollen mittranskribiert werden (Farbe: blau + #Ü).</p>	<p>18 P1: ich denke bu çok ağır. #Ü</p> <p>19 P2: hayır. sen falschsin. eigentlich voll kolay. #Ü</p> <p>47 P1: echtceden. #Ü #00:11:44# [ceden von (gercekten?) = wirklich?]</p> <p>24 P1: yazabilirIMsin (yazabilirmisin?)? #Ü #00:14:47#</p> <p>28 ÜL: wollen wir anfangen?</p> <p>29 P1: alright #Ü</p>

Operationalisierung, Identifikation und Auszählung der Turns

Allgemeine Informationen:

- Zur Identifikation und Auswertung der Turns werden die Tools von MAXQDA verwendet
- Da die Suchfunktion innerhalb bestimmter Codierungen nicht zuverlässig funktioniert, ist zum Teil händisches Arbeiten von Nöten
- Das unten aufgeführte Vorgehen ist chronologisch bestimmt und einzuhalten

Definition und Operationalisierung verschiedener Arten von „Turns“:

- Turns sind Redebeiträge eines Gesprächsteilnehmer:
„was ein Gesprächsteilnehmer inhaltlich sagt, wenn er an der Reihe ist“
[→ Morpheme, Wörter, Monologe können alle ein Turn sein]
- Sind im Transkript als gesprächsteilnehmergebundener Absatz formal markiert
- Die auszuwertenden Gesprächsteilnehmer sind nur die Peers:
 - P1/P2: Peer 1/2
 - P? : nicht einem Peer eindeutig zuordnungsbarer Turn
 - G?: nicht der Gruppe (P1, P2 und Übungsleitung) eindeutig zuordnungsbarer Turn
- Die Basissprache (vgl. Grosjean, 2008) im vorliegenden Setting ist Deutsch
- Turns, die mind. ein türkischsprachiges Element enthalten → bilinguale Praktiken (quantitatives Verhältnis von Türkisch und Deutsch in einem Turn hierbei unerheblich)
- Es werden türkisch- (BP), rein türkisch- (T BP), türkischsprachige Code-Switchings (CS BP), deutschsprachige Turns (D), nicht vokalsprachliche Turns (NV), anderssprachige Turns (AS) sowie nicht kategorisierbare Turns (NK) voneinander unterschieden:
 - **BP**: bilinguale Praktiken, die mind. ein türkischsprachiges Element haben
 - **T BP**: bilinguale Praktiken, die eine rein türkischsprachige Äußerung enthalten
 - Wenn Wörter innerhalb dieses Turns hinsichtlich der Sprache nicht klar zuzuordnen sind, werden diese nicht in die Kodierung einbezogen
 - Planungsäußerungen („eh“, „e“) werden bei der Kodierung nicht mitberücksichtigt
 - **CS BP**: bilinguale Praktiken, die innerhalb eines Turns Code-Switching aufweisen.
 - **D**: rein deutschsprachige Turns
 - !!! hierzu zählen auch Geräusche, die nicht als Wort existieren, aber im Transkript ausgeschrieben wurden [z. B. „hihihihi“, „diiitdiiitdiiit“) und es sich hierbei um Geräusche mit vokalsprachlichen Elementen (Phoneme) handelt !!!
 - **NV**: Turns, die kein vokalsprachliches Element enthalten
[z. B. P1: (seufzt)/(lacht)/(gähnt)/(kichert); „tzö“ (=Schnalzlaut, in den Transkripten manchmal aber auch so ausgeschrieben)]
 - **AS**: Turns, die ein nicht deutsch- o. türkischsprachiges Element enthalten (z. B. Englisch)
ABER: eingedeutschte, umgangssprachliche Anglizismen wie z. B. „sorry“, „Smartphone“, „ok“, „Bro“, „cool“, „nice“, „Loser“, „Chips“ etc. und interventionsgebunden Anglizismen wie „Prompt“ werden hiervon ausgeschlossen

- **NK**: Nicht bestimmbare sprachliche Äußerungen /Turns aus lediglich einem Namen / Restekategorie
[z. B. „(flüstert)“, P2: „mehtap“, [Name des P1/P2]“, „(...??) #44:23-44:24#“, . „(...??) #22:43-22:24#“]
- Mehrfachkodierungen eines Turns sind zu vermeiden. Treten mehrere Kategorien in einem Turn auf, gilt folgende Hierarchie: AS > BP > D > NV > NK
- Umgang mit Planungsäußerungen und Interjektionen
 - sind größtenteils sprachgebunden
 - Rein Türkischsprachige Planungsäußerungen und Interjektionen sind folgende:
 - Türkische Interjektionen (Bedeutungen sind im Anhang enthalten)
 - ayol
 - haydi/hadi
 - sakın
 - Yaşa
 - İş
 - Of / Öf
 - Allah Allah
 - Bak şimdi
 - Hayrola
 - Cici
 - Vah vah
 - Oh olsun
 - Ha şöyle
 - Gel be
 - Yapma be
 - Türkische Planungsäußerung (vgl. Furman & Özyürek, 2007)
 - şey
 - yani
 - işte
 - falan
 - ➔ diese werden als türkischsprachige Interjektionen und Planungsäußerungen kodiert
 - Interjektionen, die lautlich sowohl dem Türkischen als auch dem Deutschen zugeordnet werden können, sind folgende:
 - Oh
 - Ah
 - Ai/Ei/Ay
 - Hoppala/hoppla
 - ➔ Treten diese in bP auf, werden sie nicht berücksichtigt, sodass sie keinen Einfluss auf die Kodierung hinsichtlich „T bP“ und „CS bP“ nehmen
 - ➔ Treten diese alleine als Turn auf, werden diese als nicht bestimmbar (NK) kategorisiert

- Alle Interjektionen, die nicht in der oben aufgeführten Liste sind, werden als deutsche Interjektionen kodiert (z. B. Hmmm, häh, O je, juhu, auweiha, ojemine, eia, ach, autsch etc.)

Phasen:

Die folgenden Phasen sollen (aktuell) in die Analyse miteinbezogen werden:

- Allgemein:
 - „Abschlussrunde“ (ABR-L/R)
 - „Zwischenphasen“: alle Turns, die **zwischen** den u.a. Phasen auftreten (ZWP-L/R)
→ werden nach der Phasierung einer Sitzung vorgenommen
- Lesetraining:
 - „Teamlesen“ (TL)
 - „Wörter klären“ (WK)
 - „Zusammenfassen“ (ZSF)
 - „Vorhersagen“ (VHS)
 - „Fragen zum Text“ (FR)
- Rechentraining:
 - „Kopfrechnen Warm Up“ (KOPF)
 - „Teamrechnen“ (TR1 und TR2)
 - „Rechenkonferenz“ (RK)

Nachträgliche Verbesserungen des Transkripts:

- Wenn beim Kodierprozess eindeutige Transkriptfehler (außer Rechtschreibung) auffallen, gilt es diese durch den Erstkodierer auszubessern
- Zur Nachvollziehbarkeit wird bei Verbesserungen des Transkripts die entsprechende Stelle mit einem Memo (Typ: Braun/Gelb) markiert werden. In dem Memo soll kurz expliziert werden, welcher Fehler wie behoben wurde.
- Wichtig: Verbesserungen des Transkripts treten in der Regel auf, wenn schon ein Code oder mehrere gesetzt wurden. Nachdem das Transkript verbessert wurde, gilt es die Kodierung zu prüfen, ob diese noch korrekt ist. Die Kodierung muss dann u. U. modifiziert werden (am besten durch verschieben vom Transkript in die Kategorien)
- Häufig auftretende Fehlerquellen können sein:
 - Keine Markierung von bilingualen Praktiken (#Ü und/oder Färbung fehlt)
 - Gleichzeitiges Sprechen als Zuhörersignal transkribiert
 - !!!als **Zuhörersignale** gelten nach den Transkriptionsregeln die folgenden Beispiele: „mhm“, „aha“, „ja“. Zudem gilt es zu beachten, dass auch Zuhörersignale anders versprachlicht werden können. Dies ist dann in Abhängigkeit von dem Turn zu

interpretieren. Dementsprechend sollen die in den Transkripten auftretenden Zuhörersignale nochmals überprüft werden!!!

- Falsche Sprecherzuordnung → Korrekte Sprecherzuordnung vornehmen
 - fehlende Übersetzung
 - Übersetzung steht in neuem Absatz
 - etc.
- Die Zweitkodiererin arbeitet mit den ausgebesserten Transkripten, da es ansonsten zu Problemen mit der IRR kommt aufgrund unterschiedlicher Datengrundlage
 - Wenn weitere Fehler im Transkript von der Zweitkodiererin gefunden werden, müssen diese bei der Zweitkodierung hingenommen werden und **nicht** gesondert in der Kodierung berücksichtigt werden.

Z. B.: Ein als Zuhörersignal transkribierter Turn wurde nicht verbessert → Zweitkodiererin lässt das so und kodiert dieses Zuhörersignal nicht als eigenen Turn.

- Weitere identifizierte Fehler im Transkript sollen aber mit einem Memo (pink/gelb) markiert werden und darin kurz in Stichpunkten ausgeführt werden, was zu verbessern ist.

Codierschemata der Turns in MAXQDA hierarchisch nach Trainings, Gesprächsteilnehmern und Codes

Bsp. Rechnen:

- P1 Turns
 - P1 bP
 - P1 CS bP
 - P1 T bP
 - P1 D
 - P1 AS
 - P1 NV
 - P1 NK
- ➔ Das Gleiche Schema gilt für P2 und P?
- ➔ G? Turns werden nur auf der ersten Ebene angelegt (= G? Turns)

Identifikation und Codierung der Turns

Überblick:

1. Bestimmung der Gesamtzahl der Turns
2. Bestimmung der bilingualen Praktiken Turns sowie der anderssprachigen Turns
3. Bestimmung der rein deutschsprachigen Turns und der nicht-vokalsprachlichen Turns
4. Bestimmung der Turns abhängig von Trainingsphase

Allgemeine Hinweise zum Vorgehen:

- die o.a. Schritte erstmal personengebunden durchgehen → P1 Gesamtzahl, P1 bP, P1 D, P1 NV/AS/NK...
- Zwischenspeicherungen anlegen: ...TURN_P1_MS; ...TURN_P1_P2_MS...
- Nach Abschluss einer Person Kodierungsquantitäten überprüfen ($P1 = P1 \text{ bP} + P1 \text{ D} + P1 \dots$)

1. Bestimmung der Gesamtanzahl der Turns:

- Relevanten Phasenbereich mit Memos markieren:
 - Anfang: mit Memo „Anfang der Turncodierung“ taggen
(Absatznummer auf Schmierblatt notieren)
 - Ende: mit Memo „Ende der Turncodierung“ taggen
(Absatznummer auf Schmierblatt notieren)
- Identifikation und Codierung der P1 und P2 Turns: Erweiterte Lexikalische Suchfunktion
 - Einstellungen:
 - Suchbegriffe: „P1:“ ; „P2:“
 - Keiner dieser Suchbegriffe: „(P1:“ ; „(P2:“
(notwendig, um Zuhörersignale nicht mitzucodieren)
 - Suchort: in Dokumenten
 - Text-Dokument: innerhalb von einem Absatz
 - PDF-Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)
 - Tabellen Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)
 - Output um die Fälle beschneiden, die nicht in den relevanten Phasen liegen
(„Strg“ gedrückt + runterscrollen → Markierung mehrerer Fälle)
(mit „Einfahrt Verboten Icon“ Deaktivierung der Fälle für Autocodierung)
 - Beschnittenen Output autocodieren in „P1/2 Turns“
(mit Funktion „Suchergebnisse autocodieren“ und aktivierter Option „Absatz“)
- Identifikation und Codierung der P? und G? Turns: Erweiterte lexikalische Suchfunktion:
 - Einstellungen:
 - Suchbegriffe: „P?:“; „G?:“
 - Keiner dieser Suchbegriffe: „P1:“ „P2:“ („G?:“ / „P?:“)
(notwendig, da MAXQDA „?“ nicht als Zeichen mitauswertet/erfasst)
 - Suchort: in Dokumenten
 - Text-Dokument: innerhalb von einem Absatz
 - PDF-Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)
 - Tabellen Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)
 - Output um die Fälle beschneiden, die nicht in den relevanten Phasen liegen
 - Beschnittenen Output autocodieren in „P/G? Turns“

2. Bestimmung der bilingualen Praktiken Turns:

- Identifikation und Codierung der P1 und P2 bP Turns: Erweiterte Lexikalische Suchfunktion

- o Einstellungen:

- Suchbegriffe: „P1“ / „P2“ und „#Ü“
- Keiner dieser Suchbegriffe: „(P1:“ ; „(P2:“
(notwendig, um Zuhörersignale nicht mitzucodieren)
- Suchort: in Dokumenten
- Text-Dokument: innerhalb von einem Absatz
- PDF-Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)
- Tabellen Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)

→ Output um die Fälle beschneiden, die nicht in den relevanten Phasen liegen

→ Beschnittenen Output autocodieren in „P1/2 bP“

- Identifikation und Codierung der P? bP Turns: Erweiterte lexikalische Suchfunktion:

- o Einstellungen:

- Suchbegriffe: „P?“ und „#Ü“
- Keiner dieser Suchbegriffe: „P1:“ „P2:“ „G?:“
- Suchort: in Dokumenten
- Text-Dokument: innerhalb von einem Absatz
- PDF-Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)
- Tabellen Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)

→ Output um die Fälle beschneiden, die nicht in den relevanten Phasen liegen

→ Beschnittenen Output autocodieren in „P? bP“

- Händisches Autocodieren der bP Turns in CS Turns und T Turns in Ausgabefenster von bP Turns

- o CS bP: bilinguale Praktiken, die innerhalb eines Turns Code-Switching aufweisen
- o T-only bP: bilinguale Praktiken, die eine rein türkischsprachige Äußerung in einem Turn enthalten
- o AS: Turns, die ein sprachliches Element enthalten, welches nicht dem Deutschen oder Türkischen zugehörig ist.

!!!Nicht die Fälle aus dem Outputfenster von Px bP in die Unterkategorien CS und T ziehen!!!

→ Die Fälle werden sonst aus der Px bP Kategorie getilgt; ziehen aus Transkript selbst aber geht. → Safeway: lieber Autocodefunktion nutzen

3. Bestimmung der rein deutschsprachigen Turns:

- Identifikation und Codierung der D-Only Turns: Komplexe lexikalische Suchfunktion:

- o Einstellungen:

- Suchbegriffe: „P1“ / „P2“ / „P?:“
- Keiner dieser Suchbegriffe: „#Ü“
- Suchort: in Dokumenten
- Text-Dokument: innerhalb von einem Absatz

- PDF-Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)
- Tabellen Dokument: innerhalb des gesamten Dokuments (Defaulteinstellung)

→ Output um die Fälle beschneiden, die nicht in den relevanten Phasen liegen

→ Beschnittenen und um NV reduzierten Output autocodieren in „P1/2/? D“

→ Spalte „Vorschau“ der „P1/2/? D“ Kodierungen durchscrollen und nach:

- ❖ nicht-vokalsprachlichen Turns,
- ❖ nicht-kategorisierbaren Turns,
- ❖ Turns anderer Teilnehmer und
- ❖ nicht markierten bP Turns gucken sowie T/CS Kodierung vornehmen

(Ziehfunktion zum Verschieben von Fällen in andere Kodierungen hier geeignet)

4. Bestimmung der Turns abhängig von Trainingsphase:

- Identifikation und Codierung der Turns abhängig von Trainingsphase: Komplexe Coding Suche

- Einstellungen

- Funktion: „Wenn innerhalb“
- A Codes: Px bP/CS bP/ T-only bP/ AS / NV
- B Codes: Phasencodes (einzeln)
- Ergebnis: Fenster A Code

→ Aktivierung mit „Start“

→ Output wird nicht als eigene Tabelle erzeugt, sondern in „Liste der Codings“

→ Output autocodieren in „Px in X“

(auf Pfade achten: Man kodiert schnell T bPs als CS bPs und umgekehrt)

- Überschneidungen von Phasen

- kleine Überschneidungen:

- Betreffen die überschneidenden Phasen nur einen oder zwei Turns, werden die Turns derjenigen Phase zugeordnet, zu denen mehr Inhalt der Turns sich auf diese Phase bezieht.
- Kann kein eindeutiges Gewicht hinsichtlich der Überschneidung zu einem Turn entschieden werden, wird der Turn der anschließenden Phase zugeordnet

- Große Überschneidungen

- Betrifft die Überschneidung eine deutlich größere Anzahl an Turns (z. B. Klären eines Wortes beim Zusammenfassen) werden die Turns der übergeordneten Phase zugeordnet

A. Türkischsprachige Interjektionen

Die **Interjektionen** (*Ünlemeler*)

Hier sind die wichtigsten **Interjektionen** aufgeführt:

ayol „he/na“ (meistens von Frauen gebraucht): *Ayol, sen nerelerde kaldın?* „He, wo steckst du denn?“.

haydi ~ hadi „auf, los/na schön, also gut“: *Hadi bakalım* „Auf, los!“, *Haydi gidelim* „Auf, gehen wir“;

Hadi senin istediğin olsun „Na schön, machen wir, was du willst“, *Hadi hadi, ben seni bilirim* „Also also, ich kenn dich schon“.

sakın „wörtlich: Hüte dich“: *Sakın (ha) bunu elleme! / Sakın bunu elleme ha!* „Fass das bloß nicht an!“, *Sakın bunu Ali yapmış olmasın* „Dass das nur nicht der Ali gemacht hat“.

- Weitere **Interjektionen** oder als Interjektion gebrauchte Begriffe:

Freude: *Yaşa!* (wörtlich: *Lebe!*) „Juhu!“.

Wohlbehagen: *Oh!* „Ah!“.

Sehnsucht: *Ah!* „Ach!“.

Schmerz: *Ay!* „Auweh!“, *İş!* „Au! / Autsch!“, *Of!* „Ach!“.

Ekel: *İu!* „Igitt!“.

Verwunderung, Erstaunen: *Allah Allah* „O Gott, o Gott!“, *Bak şimdi* „Hoppla“, *Hayrola* „Nanu!“, *Hoppala* „Was du nicht sagst“, *Öf öf!* „Oha!“.

Liebkosung: *Cici!* „Eia!“.

Bedauern: *Vah vah!* „Ojemine!“, *Öf!* „O je!“.

Spott: *Oh olsun!* „Ätsch!“.

Zustimmung: *Haaa!* „Ach so!“ (der Hörer hat verstanden); *He!* „Hm!“.

Verwirklichung von etwas Erwartetem: *Ha şöyle* „Na also!“.

Aufforderung zum Weitererzählen: *Ee?* „Und, wie weiter?“.

Nicht gerade höflich ist die Interjektion *be*: *Gel be!* „Komm Menschenskind!“, *Yapma be!* „Lass das doch!“.

- Einige Tierlaute:

Hund: *hav hav*, Katze: *miyav*, Esel: *a-i a-i*, Kuh: *mö*, Hahn: *ü-ü-ü-rü*.

Ersen-Rasch (2001). Türkische Grammatik: für Anfänger und Fortgeschrittene. Ismaning: Max Huber Verlag, S. 117.

Anhang 13 Kategoriensystem der selbstberichteten Motive für die Annahme oder Ablehnung des bilingualen Sprachangebots

Kategoriensystem zur selbstberichteten Türkischnutzung: Annahme

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Hinweise für Kodierer
Individuumsebene (IE) Gründe für die Annahme des Sprachangebots, die die eigene Person bzw. ihre Eigenschaften und Einstellungen anführen			
Kompetenz	Gründe für die Annahme des Angebots, die individuelle sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen anführen.	„weil ich gut Türkisch kann“ „weil es mir einfacher ist“ „weil ich manche Wörter auf Deutsch nicht verstehe“ „weil ich bisschen mehr türkisch lernen will“	Antworten, die die Kompetenz im Türkischen, Sprachasymmetrie Türkisch-Deutsch zugunsten des Türkischen oder fehlende Kompetenz im Deutschen nennen sowie auf eine Erleichterung zur Aufgabenbewältigung hinweisen.
Affinität	Gründe für die Annahme des Angebots, die positive Empfindungen bzw. Gefühlszustände anführen.	„weil es mir Spaß gemacht hat“ „weil ich es mag“	Antworten, die auf positive Empfindungen und Gefühlszustände oder eine emotionale Favorisierung des Türkischen hinweisen.
IE Sonstige	Gründe für die Annahme des Angebots, die auf der Individuumsebene anzusiedeln sind, aber weitere Faktoren neben Kompetenz und Affinität anführen.	„weil ich Türke bin“ „weil ich es wollte“	Antworten, die zwar die eigene Person bzw. ihre Eigenschaften nennen, aber sich nicht in eine der oben angeführten Unterkategorien einordnen lassen.
Gesprächspartnerebene (GE) Gründe für die Annahme des Sprachangebots, die die Gesprächspartner oder das Tandem anführen			
Peertandem	Gründe für die Annahme des Angebots, die den Peer oder das Tandem bzw. das sprachliche Verhalten des Peers oder des Tandems anführen.	„weil es [Name des Peers] geholfen hat“ „wegen [Name des Peers]“	Antworten, die den Peer oder das Tandem bzw. das sprachliche Verhalten des Peers oder des Tandems nennen.
Übungsleitung	Gründe für die Annahme des Angebots, die die Übungsleitung bzw. das sprachliche Verhalten der Übungsleitung anführen.	„weil [Name der Übungsleitung]Türke ist“	Antworten, die die Übungsleitung bzw. das sprachliche Verhalten der Übungsleitung nennen. Antworten, die zwar die Übungsleitung nennen, aber die Übungsleitung als Instanz darstellen, die das bilinguale Sprachangebot vermittelt bzw. durchsetzt, fallen unter „Kontextebene: Aufforderung“.
GE Sonstige	Gründe für die Annahme des Angebots, die auf der Gesprächspartnerebene anzusiedeln sind, aber nicht explizit den Peer bzw. die Übungsleitung fokussieren.	„Weil wir alle sprechen Türkisch.“	Antworten, die die Gruppe als Ganzes bzw. das sprachliche Verhalten der Gruppe nennen.
Kontextebene (KE) Gründe für die Annahme des Sprachangebots, die den Kontext bzw. die Intervention selbst anführen			
Aufforderung	Gründe für die Annahme des Angebots, die das Sprachangebot als obligatorischen Teil der Intervention anführen.	„weil wir Türkisch sprechen mussten“ „weil unsere Trainerin es so wollte“	Antworten, die das Angebot zum Sprechen des Türkischen als eine Aufforderung bzw. als einen obligatorischen Teil der Intervention interpretieren, der von dem Training selbst oder von der Übungsleitung gefordert wurde.
Angebot	Gründe für die Annahme des Angebots, die das Sprachangebot als optionales Angebot der Intervention anführen.	„weil wir das machen dürfen“	Antworten, die auf den Angebotscharakter bzw. die Erlaubnis zum Sprechen des Türkischen hinweisen.
KE Sonstige	Gründe für die Annahme des Angebots, die weitere Faktoren neben Aufforderung und Angebot anführen.		Antworten, die weitere kontextuelle Faktoren wie z. B. die Örtlichkeit, das Material etc. anführen.
Keine Begründung Antworten für die Annahme des Sprachangebots, die keine Gründe für das sprachliche Handeln angeben			

Kategoriensystem zur selbstberichteten Türkischnutzung: Ablehnung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Hinweise für Kodierer
Individuumsebene (IE) Gründe für die Ablehnung des Sprachangebots, die die eigene Person bzw. ihre Eigenschaften und Einstellungen anführen			
Kompetenz	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die individuelle sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen anführen.	„weil ich besser Deutsch als Türkisch kann“ „weil ich türkische Zahlen nicht zählen kann“ „weil wir rechnen und ich nicht an türkisch denken kann. Wir rechnen ja und reden nicht über türkisch“	Antworten, die die Kompetenz im Deutschen, Sprachasymmetrie Türkisch-Deutsch zugunsten des Deutschen oder fehlende Kompetenz im Türkischen nennen sowie auf eine zusätzliche Belastung für die Aufgabenbewältigung hinweisen.
Affinität	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die negative Empfindungen bzw. Gefühlszustände anführen.	„weil Türkisch sprechen zu langweilig ist“ „weil ich gerne Deutsch spreche“	Antworten, die auf negative Empfindungen und Gefühlszustände oder eine emotionale Favorisierung des Deutschen hinweisen.
IE Sonstige	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die weitere Faktoren neben Kompetenz und Affinität anführen.	„ich habe vergessen, Türkisch zu sprechen“	Antworten, die zwar die eigene Person bzw. ihre Eigenschaften nennen, aber sich nicht in eine der oben angeführten Unterkategorien einordnen lassen.
Gesprächspartnerebene (GE) Gründe für die Ablehnung des Sprachangebots, die die Gesprächspartner oder das Tandem anführen			
Peertandem	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die den Peer oder das Tandem bzw. das sprachliche Verhalten des Peers oder des Tandems anführen.	„wegen [Name des Peers]“	Antworten, die den Peer oder das Tandem bzw. das sprachliche Verhalten des Peers oder des Tandems nennen.
Übungsleitung	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die die Übungsleitung bzw. das sprachliche Verhalten der Übungsleitung anführen.	„weil Frau [Name der Übungsleitung] Deutsch redet“	Antworten, die die Übungsleitung bzw. das sprachliche Verhalten der Übungsleitung nennen.
GE Sonstige	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die auf der Gesprächspartnerebene anzusiedeln sind, aber nicht explizit den Peer bzw. die Übungsleitung fokussieren.		Antworten, die die Gruppe als Ganzes bzw. das sprachliche Verhalten der Gruppe nennen.
Kontextebene (KE) Gründe für die Ablehnung des Sprachangebots, die den Kontext bzw. die Intervention selbst anführen			
KE Sonstige	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die Faktoren des Kontextes anführen.	„weil wir es nicht dürfen“	Antworten, die kontextuelle Faktoren wie z. B. die Intervention selbst, das Setting, die Örtlichkeit etc. anführen.
Keine Begründung Antworten für die Ablehnung des Sprachangebots, die keine Gründe für das sprachliche Handeln angeben			
Keine Begründung	Keine Gründe bzw. Unwissen über Gründe für Ablehnung des Angebots.	„weil wir nicht gesprochen haben.“ - keine Antwort -	Antworten, die keine Gründe für das sprachliche Handeln anführen oder auf das Unwissen über Gründe hinweisen.

Kategoriensystem zur selbstberichteten Türkischnutzung: Ablehnung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Hinweise für Kodierer
Individuumsebene (IE) Gründe für die Ablehnung des Sprachangebots, die die eigene Person bzw. ihre Eigenschaften und Einstellungen anführen			
Kompetenz	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die individuelle sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen anführen.	„weil ich besser Deutsch als Türkisch kann“ „weil ich türkische Zahlen nicht zählen kann“ „weil wir rechnen und ich nicht an türkisch denken kann. Wir rechnen ja und reden nicht über türkisch“	Antworten, die die Kompetenz im Deutschen, Sprachasymmetrie Türkisch-Deutsch zugunsten des Deutschen oder fehlende Kompetenz im Türkischen nennen sowie auf eine zusätzliche Belastung für die Aufgabenbewältigung hinweisen.
Affinität	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die negative Empfindungen bzw. Gefühlszustände anführen.	„weil Türkisch sprechen zu langweilig ist“ „weil ich gerne Deutsch spreche“	Antworten, die auf negative Empfindungen und Gefühlszustände oder eine emotionale Favorisierung des Deutschen hinweisen.
IE Sonstige	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die weitere Faktoren neben Kompetenz und Affinität anführen.	„ich habe vergessen, Türkisch zu sprechen“	Antworten, die zwar die eigene Person bzw. ihre Eigenschaften nennen, aber sich nicht in eine der oben angeführten Unterkategorien einordnen lassen.
Gesprächspartnerebene (GE) Gründe für die Ablehnung des Sprachangebots, die die Gesprächspartner oder das Tandem anführen			
Peertandem	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die den Peer oder das Tandem bzw. das sprachliche Verhalten des Peers oder des Tandems anführen.	„wegen [Name des Peers]“	Antworten, die den Peer oder das Tandem bzw. das sprachliche Verhalten des Peers oder des Tandems nennen.
Übungsleitung	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die die Übungsleitung bzw. das sprachliche Verhalten der Übungsleitung anführen.	„weil Frau [Name der Übungsleitung] Deutsch redet“	Antworten, die die Übungsleitung bzw. das sprachliche Verhalten der Übungsleitung nennen.
GE Sonstige	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die auf der Gesprächspartnerebene anzusiedeln sind, aber nicht explizit den Peer bzw. die Übungsleitung fokussieren.		Antworten, die die Gruppe als Ganzes bzw. das sprachliche Verhalten der Gruppe nennen.
Kontextebene (KE) Gründe für die Ablehnung des Sprachangebots, die den Kontext bzw. die Intervention selbst anführen			
KE Sonstige	Gründe für die Ablehnung des Angebots, die Faktoren des Kontextes anführen.	„weil wir es nicht dürfen“	Antworten, die kontextuelle Faktoren wie z. B. die Intervention selbst, das Setting, die Örtlichkeit etc. anführen.
Keine Begründung Antworten für die Ablehnung des Sprachangebots, die keine Gründe für das sprachliche Handeln angeben			
Keine Begründung	Keine Gründe bzw. Unwissen über Gründe für Ablehnung des Angebots.	„weil wir nicht gesprochen haben.“ - keine Antwort -	Antworten, die keine Gründe für das sprachliche Handeln anführen oder auf das Unwissen über Gründe hinweisen.

Anhang 14 Kategoriensystem der Funktionen bilingualer Praktiken beim Peer-Learning

Kategorie	Definiton	Beispiele	Hinweise für Kodierer
On-Task Aufgabenbearbeitung (OnT AB)	Bilingualen Praktiken, die die inhaltliche Bearbeitung der Lerninhalte und Aufgaben betreffen.	yedi. eder 901 --- yedi. <i>sieben. ergibt 901 --- sieben.</i> diğer bölüme gagrobatz bi tane arkadaşı bulabilir. <i>im nächsten Abschnitt könnte Gagrobatz einen Freund finden.</i>	Die Kategorie „On-Task Aufgabenbearbeitung“ umfasst bilinguale Praktiken, die sich auf trainings- bzw. aufgabenrelevante Themen und Handlungen beziehen. Hierzu gehören u. a. inhaltliche Aufgabenbearbeitung, Strategieanwendungen, Erläuterungen, Erklärungen, Ko-Konstruktionen und Aushandlungsprozesse.
On-Task Task-Management (OnT TM)	Bilinguale Praktiken, die die Organisation der inhaltlichen Bearbeitung der Lerninhalte, Aufgaben und der Zusammenarbeit betreffen.	en önemli kişi ve neyi bul <i>Finde das wichtigste Wer oder Was?</i> nerde şu ke- kağıt nerde kart? <i>Wo ist dieses Blatt wo ist die Karte?</i>	Die Kategorie „Task Management“ erfasst bilinguale Praktiken, die den strukturellen Rahmen des Peer-Learnings mit den (rollenbezogenen) Handlungsmöglichkeiten sowie die Zusammenarbeit organisieren. Hierzu gehören u. a. die Zuteilung von Rollen und Aufgaben, die Nennung von Arbeitsschritten und -phasen, das Vorlesen von „Promptkarten“, die Beschaffung von benötigtem Material etc. Zudem werden Prozesse der Planung der Aufgabenbearbeitung bzw. Zusammenarbeit ebenfalls unter dieser Kategorie gefasst statt als metakognitive (Selbst-)Regulation.
On-Task Metakognition und (Selbst-)Regulation (OnT MK/R)	Bilingualen Praktiken, die sowohl metakognitives Wissen als auch emotionale, motivationale sowie metakognitive (Selbst-)Regulationen in Form von Monitoring, Kontrolle oder Bewertung von inhaltlichen (Peer-Learning) Prozessen betreffen.	sus sus sus sus und [...] Sei still, sei still, sei still, sei still ja such weiter tövbe estağfurullah <i>Um Gottes Willen</i> senin suçundu du passt nicht auf <i>Es war deine Schuld.</i> bu mu en önemli kişi? --- tövbe o kişi bile değil <i>Ist das das wichtigste Wer?---Um Gottes Willen [Abkürzung von türk. Redewendung] das ist nicht mal ein Wer.</i>	Die Kategorie „On-Task Metakognition und (Selbst-)Regulation“ umfasst bilinguale Praktiken, die zwar wie die Kategorie „On-Task Aufgabenbearbeitung“ auf den Lerninhalt oder wie die Kategorie „On-Task Task-Management auf die Zusammenarbeit bezogen sind, aber primär regulatorische Funktionen des Monitorings, der Kontrolle und der Bewertung hinsichtlich Emotion, Motivation oder Metakognition bezüglich sich selbst oder des Lernpartners adressieren. Dementsprechend schließt diese Kategorie auch metakognitives Wissen mit ein. Hinsichtlich metakognitiver (Selbst-)Regulation erfasst diese Kategorie Aufmerksamkeitssteuerung, Hilfeverhalten wie Fragen stellen, Tipps geben oder auf alternative Lösungswege und Fehler hinweisen, das Wechseln zu anderen Lösungsansätzen, Selbstkorrekturen, die Bewertung von Ergebnissen, Strategien und Prozessen etc. Bezüglich emotionaler und motivationaler (Selbst-)Regulation umfasst die Kategorie bilinguale Praktiken die emotionale und motivationale Zustände wiedergeben bzw. betreffen.
On-Task Sonstige (OnT S)	Bilingualen Praktiken, die sich auf das Peer-Learning beziehen, aber keiner der drei oben angeführten Kategorien zugeordnet werden kann.	teşekkür ederim <i>Dankeschön.</i>	Die Kategorie „Sonstige“ fungiert als Restkategorie, der alle bilingualen Praktiken zugeordnet werden können, die sich „on-task“ auf das Peer-Learning beziehen, aber keiner der oben angeführten „On-Task“ Kategorien zugeordnet werden können. Weiterhin werden z. B. bilinguale Praktiken, die aufgrund fehlender Spezifizierung theoretisch mehreren On-Task Kategorien zugeordnet werden können, in dieser Kategorie verortet. Zudem werden Korrekturen von linguistischen Fehlern von türkischsprachigen Produktionen unter diese Kategorie statt als „On-Task Metakognition und (Selbst-)Regulation“ gefasst, da diese Korrekturen sich nicht auf das Peer-Learning bzw. die Inhalte beziehen.
Off-Task (OffT)	Bilingualen Praktiken, die keinen Bezug zu den Lerninhalten bzw. zum Peer-Learning aufweisen.	[...] bu çocuk da kafa gidik [...] <i>dieses Kind hat den Verstand verloren</i> [...] ay ayağım sıkıştı he <i>Ah mein Fuß hat sich eingeklemmt he.</i>	Zentral für die Kategorie „Off-Task“ ist der fehlende Bezug zum Peer-Learning wie zum Lerninhalt, zur Zusammenarbeit und zur Organisation. Hierzu gehören u.a. bilinguale Praktiken zu Inhalten wie z. B. Weltgeschehen, Freizeit, Familie, Mitschüler, Lehrer etc. sowie das Treiben von Unfug wie Ärgern des Tandempartners oder der Übungsleitung.
Nicht kategorisierbar (NK)	Bilingualen Praktiken, die aufgrund fehlender semantischer oder diskursiver Klarheit nicht in ihrer Bedeutung und somit auch nicht in ihrer Funktion interpretiert werden können.	(...??) #00:02:46#	Hierzu gehören vor allem unvollständige Sätze, unverständliche Äußerungen sowie Ambiguitäten, aber auch Äußerungen, die nicht eindeutig den Kategorien „On-“ oder „Off-Task“ zugeordnet werden können.