universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Denk-, Lese- und Schreibprozesse von ungarischen DaF-Lernenden in der Sekundarstufe II. Eine Analyse einer Konversationellen Schreibinteraktion zu einer materialgestützten Schreibaufgabe“

verfasst von / submitted by

Blanka Molnár, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

1.1 Erkenntnisinteresse und Problemstellung 1
1.2 Aufbau der Arbeit 3
1.3 Hinweise zur Schreibweise 5

2 Theoretischer Hintergrund 7

2.1 Das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch 8
2.1.1 Der Stellenwert der Schreibfertigkeit in unterschiedlichen Vermittlungskonzepten 11
2.1.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) 16
2.1.3 Modelle des Schreibprozesses 19
2.1.3.1 Flower / Hayes (1981) 21
2.1.3.2 Ludwig (1983) 28
2.1.3.3 Bereiter / Scardamalia (1987) 31
2.1.3.4 Hayes (1996) 35
2.1.3.5 Wolff (2002) 41
2.1.3.6 Mein Ausgangspunkt basierend auf Flower / Hayes (1981) 42
2.1.4 Schreibförderung 45
2.1.4.1 Schreibdidaktische Ansätze 45
2.1.4.2 Die prozessorientierte Schreibdidaktik 50
2.2 Charakteristika des materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens 54
2.2.1 Von materialgestützten Schreibaufgaben zur Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) 56
2.2.2 Die Österreichische Schule Budapest (ÖSB) 58
2.2.2.1 Die gesetzlichen Vorschriften für Reifeprüfungen an der ÖSB 59
2.2.2.2 Die Maßnahmen für die VWA an der ÖSB 62
2.2.2.3 Die Textsorte der VWA 63

3 Methodisches Vorgehen 67

3.1 Methodik, Forschungsdesign und Forschungsfeld 68
3.1.1 Forschungsmethodologische Verortung 68
3.1.2 Einzelfallstudie als Forschungsdesign 70
3.1.3 Der Forschungsprozess 72
3.1.4 Gütekriterien qualitativer Forschung 74
3.1.5 Ethische Gesichtspunkte 77
3.2 Datenerhebung und Sampling 79
3.2.1 Die Forschungskontexte im AaMoL-Projekt 79
3.2.2 Das Sampling der Masterarbeit 82
3.2.3 Die Untersuchungspersonen 83
3.2.4 Das Schreibgespräch als Situation und Erhebungsverfahren 86
3.2.4.1 Die Merkmale des kooperativen bzw. den Schreibens 86
3.2.4.2 Die Konversationelle Schreibinteraktion als Erhebungsmethode 88
3.2.5 Die Aufgabenstellung 91
3.3 Datenaufbereitung 92
3.4 Datenauswertung- und analyse 95
3.4.1 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse 96
3.4.1.1 Das angewendete Kategoriensystem 102
3.4.1.2 Codierleitfaden 103
3.4.2 Ethnomethodologische Konversationsanalyse 128
3.4.3 Die Kombination der Auswertungsmethoden 130

3.4.4 Prototypische Auswertungsbeispiele 131
3.4.5 Problematische Auswertungsbeispiele 133

4 Präsentation der Ergebnisse 136

4.1 Phase vor dem Schreiben 137
4.2 Phase während des Schreibens 142
4.2.1 Arbeitsauftrag 1 142
4.2.1.1 München 142
4.2.1.2 Bern 151
4.2.1.3 Leipzig 155
4.2.2 Arbeitsauftrag 3 160
4.2.3 Arbeitsauftrag 2 167
4.3 Besonders schwerwiegende Dimensionen und Handlungen in der Schreibinteraktion 173
4.3.1 Die Lesephase 173
4.3.2 Die Schreibphase 175

5 Conclusio 177

5.1 Die Lösung der Schreibaufgabe 177
5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse 179
5.3 Forschungsdesiderata und Ausblick 182

Literaturverzeichnis 184

Abbildungsverzeichnis 197

Tabellenverzeichnis 197

Anhang 198

A Materialien für Erhebung der Daten 198
A.1 Die AaMoL-Schreibaufgabe (Reitbrecht / Dawidowicz 2018a) 198
A.2 Datenschutzerklärung der Universität Wien 202
A.3 Die markierten Fachtexte der SchülerInnengruppe (T3) 204
A.4 Das Textprodukt der SchülerInnengruppe (T3) 254
B Materialien für Aufbereitung der Daten (Transkriptionsleitfaden) 258
C Materialien für Auswertung der Daten 261
C.1 Codiertes Datenmaterial 261
C.2 Übersetzung des codierten Transkripts 337

Abstract 415

1 Einleitung

Die Bewältigung von Kommunikationssituationen ist in verbaler und nonverbaler Hinsicht zweifellos komplex, weil die Teilnehmenden verschiedene Sprachhandlungen in diversen Lebensfeldern ausführen, indem sie ihren Sprachgebrauch an die situativen Umstände (im Alltag, im schulischen und universitären Kontext, am Arbeitsplatz…), an die kulturellen Gegebenheiten und an die RezipientInnen anpassen. Dabei werden diverse sprachliche Mittel einer oder mehrerer Staatssprachen bzw. einer oder mehrerer Varietäten innerhalb einer Staatssprache (Standardvarietät, Umgangssprache, Dialekt, Arbeitssprache, Unterrichtssprache, alltägliche Wissenschaftssprache, unterschiedliche Fach- und Berufssprache(n)…) eingesetzt. Um sich in sprachlichen Situationen adäquat und erfolgreich ausdrücken zu können, müssen die GesprächsteilnehmerInnen vielfältige sprachliche Fertigkeiten beherrschen. Eine von diesen Kompetenzen ist die Schreibfertigkeit, die im erstsprachlichen Unterricht sowie Fremdsprachenunterricht über einen langen Zeitraum erworben und geschult wird (vgl. Mohr 2010: 992). Während dieses Zeitraums wird das „Sach-, Sprach- und Textmusterwissen“ (ebd.: 993) der/des SchreiberIn i.d.R. sukzessive und vorwiegend im erstsprachlichen Unterricht im Schulbereich aufgebaut und in den späteren Lebensphasen weiterentwickelt und erweitert.

In diesem Beitrag steht eine wissenschaftspropädeutische Textsorte aus dem schulischen Kontext im Mittelpunkt, welche hohe Anforderungen an die Maturierenden stellt: die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA). Dabei wird der Versuch unternommen, die Denkprozesse und Schreibprozeduren (Bräuer et al. 2017: 54) nach Flower und Hayes (1981) während der Interaktion einer SchülerInnengruppe der Österreichischen Schule Budapest zu einer materialgestützten Schreibaufgabe zu modellieren.

1.1 Erkenntnisinteresse und Problemstellung

Schulische Textsorten erfordern neben den Ausdrucksformen der Alltagssprache auch fach- und bildungssprachliche Kompetenzen und orientieren sich zumeist an der Schriftsprache bzw. an der „Sprache der Distanz“ (Koch / Oesterreicher 1985). Eine von diesen Texttypen ist eine wissenschaftspropädeutische Arbeit im deutschen, österreichischen und Schweizer Schulbereich, welche in Österreich als Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) in Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) bzw. als Diplomarbeit

(DA) in Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) bezeichnet wird. Diese wurden fester Bestandteil der Matura und stellen für SchülerInnen ab dem Schuljahr 2014/15[1] eine zusätzliche Herausforderung dar (vgl. Niederdorfer 2018: 120).

In deutschsprachigen Regionen wird das Deutsche in allen möglichen Bereichen benötigt und gebraucht, wodurch der Kontakt mit der deutschen Sprache im Idealfall regelmäßig und intensiv ist. Anders ist es im Kontext des Deutschen als Fremdsprache: Die Begegnung mit dem Deutschen beschränkt sich auf institutionelle Möglichkeiten und die Lernenden erhalten einen beschränkten Zugang zu authentischen Kommunikationssituationen. Einer dieser institutionellen Lernorte ist bspw. die Schule, in der die deutsche Sprache zumeist als Fremdsprache unterrichtet wird. Als Ausnahme gelten bilinguale Schulen im Ausland (bspw. österreichische Auslandsschulen), welche das Deutsche als Unterrichtssprache einführen, d.h. ausgewählte Schulfächer werden in deutscher Sprache unterrichtet. Aus diesem Grund sind SchülerInnen in der Österreichischen Schule Budapest (ÖSB) verpflichtet, die österreichische Reifeprüfung abzulegen[2], weshalb diese SchülerInnen (ebenso wie ihre österreichischen KollegInnen) eine VWA schreiben müssen. Diese Problematik wird zwar im Kapitel 2.2 näher beleuchtet, an dieser Stelle lässt sich doch vorwegnehmen, dass Maturierende sowie ihre Betreuende dringende Unterstützung in diversen Feldern brauchen: Derartige Hilfestellungen werden zurzeit für sie nur vereinzelt angeboten und diese Forschungsdesiderata sind von WissenschaftlerInnen zu erfüllen. Eines von diesen Feldern betrifft die Planung und Ausarbeitung von wissenschaftspropädeutischen Arbeiten, weshalb die vorliegende Arbeit die Phasen des Schreibprozesses zu einer ausgewählten Videoaufnahme transparent machen soll. Es wird konkret der Frage nachgegangen, wie die Denk-, Lese- und Schreibprozesse einer ungarischen SchülerInnengruppe des AaMoL[3]-Projekts im Kontext eines Schreibgesprächs gestaltet werden. Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurde das Datenbeispiel anhand des Schreibprozessmodells von Flower und Hayes (1981) nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in deduktiv-induktiver Herangehensweise codiert und an der Konversationsanalyse orientierend analysiert.

[1]Das Schreiben der VWA ist erst ab dem Schuljahr 2014/15 für SchülerInnen in der Sekundarstufe II verpflichtend, obwohl die Möglichkeit auch vorher bestand, eine sog. Fachbereichsarbeit (FB) zu verfassen. Somit konnten SchülerInnen „eine der mündlichen Teilprüfungen […] ersetzen“ (Rheindorf 2016: 8).
[2]S. das Schulprogramm der Österreichischen Schule Budapest, ÖSB 2020a und ÖSB 2020b.
[3]„Am Modell lernen, als Modell lernen“ (für weitere Details über das Projekt s. Kapitel 3.2.1)

1.2 Aufbau der Arbeit

Nachdem das Thema der vorliegenden Studie eingeleitet wurde, soll sie im Kapitel 2 in den relevanten theoretischen Rahmen eingeordnet werden. Daran knüpfen sich forschungsmethodische Erläuterungen (Kapitel 3) und Ergebnisse der Analyse (Kapitel 4) an. Der Hauptteil schließt mit einem Fazit ab (Kapitel 5), bevor diverse Verzeichnisse, der Anhang und das Abstract folgen.

Das Kapitel 2 soll der/dem LeserIn einen umfassenden Einblick in die theoretische Einbettung dieser Arbeit gewähren, indem zentrale Begrifflichkeiten, Ansätze und Modelle zusammenhängend mit dem Schreiben im Kontext des Deutschen als Fremdsprache (2.1) thematisiert werden. Dabei soll die Situation und Bedingungen fremdsprachlichen Schreibens angesprochen werden, wobei sich mit dem Status der Schreibfertigkeit in diversen Vermittlungsmethoden (2.1.1) sowie deren Positionierung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) auseinandergesetzt wird (2.1.2). Außerdem sollen aus der Sicht des Forschungsgegenstands adäquate Schreibprozessmodelle erläutert werden (2.1.3), bevor Möglichkeiten der Schreibförderung (insbesondere die prozessorientierte Schreibdidaktik) kurz skizziert werden (2.1.4). Des Weiteren erscheint es notwendig, auf die Merkmale materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens einzugehen (2.2). In diesem Zusammenhang sollen die Problematik dieser Schreibformen sowie diesbezügliche kontroverse Meinungen und Widersprüche aufgegriffen und die vorbereitende Rolle materialgestützter Schreibformen für die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) aufgezeigt werden (2.2 und 2.2.1). Allerdings soll die Textsorte der VWA erst im letzten Unterkapitel (2.2.2.3) erläutert werden, nachdem spezielle Umstände und Konsequenzen im Hinblick auf das Reifeprüfungssystem (2.2.2.1) und die VWA (2.2.2.2) resultierend aus der ausländischen Situation der Österreichischen Schule Budapest (ÖSB) vorgestellt werden.

Im Kapitel 3 soll ein Überblick über methodische Überlegungen geboten werden. Zunächst soll die Studie aus forschungsmethologischer Perspektive eingeordnet werden (3.1.1) und deren Forschungsdesign vorgestellt werden (3.1.2). Nach der Darstellung des Forschungsprozesses (3.1.3) sollen die Gütekriterien qualitativer Forschung (3.1.4) und ethische Reflexionen behandelt werden (3.1.5). Die darauffolgenden Kapitel werden den drei Hauptphasen des Untersuchungsablaufs gewidmet: der Datenerhebung-, aufbereitung- und analyse. Zunächst soll die Datenerhebung thematisiert werden (3.2), die die Forschungsbereiche im AaMoL-Projekt (3.2.1), die getroffenen

Auswahlentscheidungen, d.h. das Sampling (3.2.2), die ForschungspartnerInnen (3.2.3), die Erhebungsmethode der Konversationellen Schreibinteraktion (3.2.4) und die Aufgabenstellung des AaMoL-Projekts (3.2.5) umfasst. Anschließend folgt das Kapitel über die Datenaufbereitung, in dem deren Schritte bzw. Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den angewendeten Transkriptionssystemen angesprochen und Änderungsentscheidungen begründet werden sollen (3.3). Schließlich soll die Datenanalyse Erwähnung finden (3.4), die die eingesetzte Technik während der Codierung (inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 2016 und Kuckartz 2018) sowie deren Verknüpfung mit einer anderen Auswertungsmethode (Konversationsanalyse, vgl. Schwab 2009 und Grieshammer 2017) einschließt (3.4.1, 3.4.2 und 3.4.3). Das angewendete Kategoriensystem und der Codierleitfaden erscheinen unerlässlich für die Interpretation der Ergebnisse, daher werden diese ebenfalls als Teil des Fließtextes im Kapitel 3.4.1.1 bzw. 3.4.1.2 präsentiert. Das Kapitel 3 schließt mit ausgewählten prototypischen und problematischen Auswertungsbeispielen (3.4.4 und 3.4.5) aus dem Transkript ab.

Im Kapitel 4 finden sich die Resultate der Datenanalyse, die sie in ihrer zeitlichen Abfolge präsentiert werden sollen. In diesem Sinne wird das zuvor präsentierte Kategoriensystem auf den Konversationsablauf des SchreiberInnenteams (T3) projiziiert und nach klar erkennbaren und trennbaren Handlungsschritten interpretiert und reflektiert. Aus diesem Grund orientieren sich die Kapitelüberschriften nach der Phase vor dem Schreiben (4.1) und während des Schreibens (4.2), darunter werden die Arbeitsaufträge bzw. die Städte weiter differenziert. Zuletzt sollen Verbindungen und Akzentuierungen der Diskussion aufgezeigt werden (Kapitel 4.3). Die Beiträge von Schwab (2009) und Grieshammer (2017) unterstützten mich bei der Analyse in gewissem Maße.

Im Kapitel 5 wird zunächst vorgestellt, wie die SchülerInnengruppe (T3) die Schreibaufgabe gelöst hat (5.1). Dieser Abschnitt bildet das Kernstück dieser Untersuchung, da die Erkenntnisse und Ergebnisse der Auswertung in ein Schreibprozessmodell münden, das den Interaktionsablauf der ausgewählten SchülerInnengruppe widerspiegelt und den Kontext materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens berücksichtigt (5.2). In diesem Kapitel soll außerdem der Forschungsprozess reflektiert werden und die Reichweite der Auswertungsresultate (vgl. Schmelter 2014: 43) aufgegriffen werden. Es soll aufgezeigt werden, welchen Beitrag die vorliegende Studie für die Schreibprozess- und strategieforschung sowie für die Schreibdidaktik leisten kann. Außerdem soll ebenfalls überlegt werden, welche weiteren Untersuchungen zur Förde-

rung von (wissenschaftspropädeutischen) Schreibkompetenzen initiiert werden können (5.3).

1.3 Hinweise zur Schreibweise

Im Folgenden werden wesentliche Merkmale zur verwendeten Schreibweise angesprochen, was den LeserInnen die Interpretation dieses Textes erleichtern soll.

Ausgehend von einem geschlechtergerechten Sprachgebrauch wurden entweder genderneutrale Ausdrücke herangezogen oder das betroffene Wort wurde mit einem Binnen-I versehen (z.B. Lernende – LernerInnen). Es kommt jedoch vor, dass nur die feminine oder die maskuline Form genannt wird, dann ist tatsächlich das eine oder das andere Geschlecht gemeint (z.B. Projektleiterinnen). Wörtliche Zitate aus Fachtexten wurden unverändert übernommen, auch wenn die/der AutorIn nicht gegendert hat.

Englische und lateinische Begriffe werden kursiv gesetzt, z.B. *theoretical sampling, in medias res*. Für deutsche Begriffe werden französische Anführungszeichen verwendet, z.B. »kulturreflexiv«. Die Hervorhebungen im Originaltext werden unverändert übernommen, d.h. kursiv/fett gesetzt oder unterstrichen. Um die Bezeichnungen der Haupt- und Subkategorien bzw. der Codes hervorzuheben, wurde der Zeichenabstand dieser Wörter erweitert, z.B. 1 Aufgabenumgebung, 1.1 Rhetorisches Problem, 1.1.1 Thema. Falls dieselben Begriffe im Fließtext nicht als Code verwendet werden, werden sie in dieser Weise nicht hervorgehoben.

Aussagen aus dem Datenmaterial werden ohne Anführungszeichen in kleinerer Schriftgröße als der Haupttext zitiert (im Fließtext werden sie hingegen durch Kursivschrift hervorgehoben, z.B. *Egy szó. De mit írjunk? Mondjátok*). Am Anfang des Zitats ist die Zeilennummer, am Ende die Zeitmarke zu finden. Die deutsche Übersetzung folgt in separater Zeile in eckigen Klammern. Die Anführungszeichen fungieren als Signal für schülerische Formulierungsvorschläge.

> [317] T3.7: Nem. „Als dritt“/ „Als drittbeste Stadt der Welt“ vagy valami ilyesmi/ Egy szó. De mit írjunk? Mondjátok. #00:27:29-5#
> [Nein. „Als dritt“/ „Als drittbeste Stadt der Welt“ oder irgend so etwas/ Ein Wort. Aber was schreiben wir? Sagt schon.]

In der Arbeit werden zahlreiche herkömmliche Abkürzungen verwendet, die nicht näher thematisiert werden (etc., ggf.,...). Außerdem sind folgende Kürzel zentral für diese Forschungsarbeit:

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaM	Deutsch als Muttersprache/Erstsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
L1	Erstsprache
L2	Fremd- oder Zweitsprache
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
SRDP	Standardisierte kompetenzorientierte Diplom- und Reifeprüfung
ÖSB	Österreichische Schule Budapest
VWA	Vorwissenschaftliche Arbeit
DA	Diplomarbeit
FBA	Fachbereichsarbeit
AaMoL	„Am Modell lernen, als Modell lernen“ (Projektname)
T3.7	der Schüler aus dem SchülerInnenteam T3 im AaMoL-Projekt
T3.8	die eine Schülerin aus dem SchülerInnenteam T3 im AaMoL-Projekt
T3.9	die andere Schülerin aus dem SchülerInnenteam T3 im AaMoL-Projekt
F1 und F2	Forscherinnen im AaMoL-Projekt

2 Theoretischer Hintergrund

Im Kapitel 2 sollen wichtige Begriffe, *approaches* und Modelle im Zusammenhang mit dem Schreiben im DaF-Kontext (2.1) aufgegriffen werden, und zwar: die Bedeutung der Schreibfertigkeit in diversen Vermittlungskonzepten (2.1.1) und deren Verortung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), (2.1.2), relevante Schreibprozessmodelle (2.1.3) sowie Richtungen in der Schreibdidaktik (mit besonderem Augenmerk auf die prozessorientierte Schreibdidaktik) (2.1.4).

Außerdem soll sich mit den Eigenschaften materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens befasst werden (2.2), wobei die Problematik dieser Schreibformen und damit zusammenhängend Diskrepanzen bedeutsame Themen in diesem Kontext sind. Des Weiteren soll auf die wissenschaftspropädeutische Funktion materialgestützter Schreibformen für die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) hingewiesen werden (2.2 und 2.2.1). Allerdings soll die Textsorte der VWA erst im letzten Unterkapitel (2.2.2.3) beschrieben werden: Dies ist auf die spezifischen rechtlichen Verhältnisse der Österreichischen Schule Budapest (ÖSB) zurückzuführen, die auf die Gestaltung und Abwicklung von Reifeprüfungen (2.2.2.1) und auf Regelungen für die VWA (2.2.2.2) auswirkt.

Das Schreiben ist zugleich eine grundlegende Kulturtechnik und „Sprachfertigkeit, mittels der sprachlich gefasste Denk- und Kommunikationsinhalte unter Einhaltung vorgegebener, häufig kultur- und sprachenspezifischer Konventionen und Regeln [...] zu unterschiedlichen Zwecken in eine lesbare Form gebracht werden." (Wegner 2010: 284). In der europäischen Tradition herrschte bis zum 18. Jahrhundert (und teilweise auch im 19. Jahrhundert) eine rhetorische Auffassung des Schreibens vor, mit dem man Einfluss „auf Gefühle, Willen und Gedanken von anderen Personen" ausübt, um ggf. diese Personen von der eigenen Position zu überzeugen („Exterioriesierung innerer Zustände", Ludwig 1983: 39-40). In dieser Denkweise erfüllte das Schreiben eine Appellfunktion (vgl. ebd.). Am Ende der Phase der Aufklärung setzte sich zugleich eine andere Vorstellung vom Schreiben durch, in der dem Schreiben eine Ausdrucksfunktion zugeschrieben wurde. Demnach wurde der Schreibbegriff auf die Verbalisierung von inneren Gedanken und Zuständen, d.h. auf die kognitive Dimension reduziert (vgl. ebd.: 39-40).

Schreiben zählt zu den Forschungsgegenständen, der von WissenschaftlerInnen diverser Forschungsrichtungen (Linguistik, Psychologie, Kulturwissenschaften, Fachdi-

daktiken in der Lehramtsausbildung, Pädagogik, Literaturwissenschaften) untersucht wird (vgl. Brinkschulte / Kreitz 2017: 13). Im Zuge der Etablierung dieses Forschungsfeldes wurden bzw. werden zahlreiche Aspekte entdeckt, welche im Rahmen der genannten Forschungsbereiche viel Aufmerksamkeit verdienen: Schriftsprachenerwerb, Schreibsozialisation, Schreibentwicklung, Textproduktionsforschung, die Erforschung der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Schreib-/Textkompetenz, Diagnostik, Schreibblockaden, Schreibberatung bzw. Peer Tutoring, Schreibförderung- und didaktik in der Erst-, Fremd- und Zweitsprache (vgl. Dreyfürst / Sennewald 2014, Grießhaber et al. 2018, Hofer 2006 und Philipp 2015). Das Schreiben kann in unterschiedlichen Bereichen eine wichtige Rolle spielen, weshalb es in diversen institutionellen (Schule, Universität, Arbeitsplatz) und außerinstitutionellen Kontexten untersucht wird (vgl. Brinkschulte / Kreitz 2017: 13). Die Entwicklung des Forschungsinteresses am Schreiben hängt mit dessen Gewichtung in den Unterrichtsmethoden (vgl. Krings 2016: 108, s. Kapitel 2.1.1) bzw. in den Traditionen des Schreibunterrichts zusammen (s. Kapitel 2.1.4), die eine Schwerpunktverschiebung von der produktorientierten zur prozessorientierten Schreibforschung durch Studien der kognitiven Psychologie[4] und der Psycholinguistik nach sich zog (vgl. Ludwig 1983: 40, Krings 2016: 108 und Königs 2017: 300). Ein anderer Perspektivenwechsel betrifft die Hinwendung zur Unterstützung des (Fremdsprachen)lernens durch das Schreiben (*writing to learn* oder „Schreiben als Mittlerfertigkeit“) statt zum Schreibenlernen (*learning to write* oder „Schreiben als Zielfertigkeit“) (Faistauer 2010b: 284 und vgl. Krings 2016: 109).

2.1 Das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Fremdsprachliches Schreiben gilt es vom erst- und zweitsprachlichen Schreiben u.a. aufgrund des Kontextes abzugrenzen: Im Fall des Deutschen als Fremdsprache sind unter »Kontext« einerseits Länder und Regionen außerhalb des deutschsprachigen Raums zu verstehen, andererseits die institutionellen Rahmenbedingungen, in dem das Fremdsprachenlernen angesiedelt ist. In dieser Arbeit wird ausschließlich das Schreiben im Deutschen als Fremdsprache in den Mittelpunkt gerückt.

Laut Tesch (2019) wird das Schreiben in der Fremdsprache im Vergleich mit dem L1-Schreiben als mangelhaft im Forschungsdiskurs angesehen, was auf ein eingeschränktes

[4]Neben der kognitiven Ausrichtung der Schreibprozessforschung existiert ein tiefenpsychologisch orientierter Forschungszweig, „der den Schreibprozess in der Verwirklichung des Selbst, der Identitätsstiftung und der Persönlichkeitsbildung sieht“ (Hofer 2006: 79-80).

sprachliches Repertoire der LernerInnen und begrenzte Automatisierung ihrer Schreibprozesse zurückzuführen ist (vgl. ebd.: 405). Lernende sind daher gezwungen, ggf. L2-spezifische Strategien zu erlernen und einzusetzen, um Kommunikationssituationen zu meistern (vgl. ebd.). Das fremdsprachliche Schreiben besteht laut Krings (2016) aus folgenden Teilkompetenzen (vgl. ebd.: 107):

1. Schreibmotorisches Können
2. Orthographische Fähigkeiten
3. Kenntnisse über das Laut- und Schriftsystem
4. Textsortenkompetenz (wobei sich die Normen derselben Textsorte in unterschiedlichen Sprachen unterscheiden können)
5. Fähigkeit der Schreibprozesssteuerung.

Das Schreiben kann diverse Funktionen im Fremdsprachenunterricht erfüllen: Wie bereits angesprochen kann das Schreiben als Mittlerfertigkeit betrachtet werden (*writing to learn*), aber es kann auch kommunikativen Zwecken und Zielen dienen (bspw. der Pflege von persönlichen Beziehungen) (vgl. Königs 2017: 300, vgl. Faistauer 2010b: 284). Börner (1987) weist auf Moirands und Costes Feststellungen hin: Demnach besteht eine Diskrepanz

> zwischen der engen funktional-didaktischen Begründung kommunikativer Textsorten einerseits und der viel umfassenderen Vorstellung, die die Lerner selber vom Schreiben […] haben: als Lernhilfe, als Gedächtnisstütze, als Produktionskanal beim autonomen Lernen, aber auch als Garant der Norm, als kulturelles Erbe usw. Es darf ja nicht übersehen werden, daß ein Lerner in unseren Institutionen eine Reihe von Lernfächern hat, die sich alle die geschriebene Sprache und das Schreiben zunutze machen (ebd.: 1338-1339).

Laut Faistauer (2010b) kann der Schreibakt kommunikativ-funktionale, personale bzw. kreative, instrumentale und interkulturelle Rollen spielen (ebd.: 284). Im AaMoL-Projekt hatte das Schreiben eine kommunikativ-funktionale Aufgabe, weil die Lernenden ihren Text nach wissenschaftspropädeutischen Konventionen und adressatengerecht produzieren bzw. die Textsorte der VWA im Auge behalten mussten. Nach einer anderen Kategorisierung kann es zwischen gelenktem und freiem Schreiben (*dependent* bzw. *independent autorship*) unterschieden werden: diese Unterscheidung bezieht sich darauf, ob die Schreibaufgabe vorlagengebunden ist (vgl. Königs 2017: 300-301). Gelenkte und vorlagengebundene Schreibaufgaben (wie der materialgestützte Städtevergleich des AaMoL-Projekts) können m.E. die Lernenden auf komplexere Schreibaufgaben und auf das freie Schreiben vorbereiten (in diesem Fall auf das Verfassen der VWA), indem sie

den Anstoß fürs Schreiben geben.[5] Diese Lernprogression kann im Bereich der Textsorten auch gefördert werden, indem am Anfang einfachere Textsorten wie Briefe früher eingeführt werden, als schwierigere Textgenres wie argumentative Texte (vgl. Königs 2017: 301). Nach Keller (2013) ist die Aneignung des argumentativen Schreibens im schulischen Bereich zentral, v.a. weil es zu den bedeutsamen Fähigkeiten für einen erfolgreichen Studienverlauf zählt (vgl. ebd.: 9). Kulturelle Erfahrungen spiegeln sich auch in der Textproduktion bzw. in den Texten der SchreiberInnen wider: ein interessantes Forschungsthema ist der Einfluss von Konventionen einer Sprache auf eine andere Sprache (vgl. Königs 2017: 302). Das „diagnostische mehrsprachige Schreiben" greift dieses Interesse auf: Es ist zugleich ein Konzept und eine Strategie v.a. im DaZ-Kontext, das sich nicht auf problem- und defizitzentrierte Methoden stützt, sondern aus den plurilingualen Wissensstücken der Lernenden ausgeht (Meißner 2010: 4, zit. nach Tesch 2019: 406). Bereits erlernte Normen und Regeln einer Sprache können auf andere Sprachen übertragen und somit leichter angeeignet werden („lexikalische, konzeptuelle [und] morphosyntaktische Transfer- bzw. Differenzpotentiale" des mehrsprachigen Schreibens, ebd.: 406-407). Da das Deutsche oft als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird (vgl. Hufeisen / Neuner 2003: 5), verfügen die Lernenden am Beginn des Deutschlernens häufig über reichliches linguistisches und pragmatisches Wissen in mehreren Sprachen, auch im Fall einer „prospektiven Mehrsprachigkeit"[6] (Neuner 2003: 15): Daher kann dieser Ansatz auch im DaF-Kontext eingesetzt werden. Diese linguistisch-pragmatischen Kenntnisse können die Lernenden nutzen, um Fragen oder Hypothesen herauszufinden und anhand von Hilfsmitteln zu beantworten, was ihre Sprach(lern)bewusstheit, Sprachreflexion und ihr autonomes Lernen fördert (vgl. Tesch 2019: 406). Auf der höchsten Ebene sind die Lernenden fähig, Lerngegenstände selbst zu entdecken (»offener Unterricht«, vgl. Königs 2017: 302). Dieses »hypothesengenerierende forschende Schreiben« ist nach Tesch (2019) in kollaborativen Schreibsituationen (s. Kapitel 3.2.4) ebenfalls denkbar (vgl. ebd.: 406-407), weil die Lernenden ihr Wissen im gemeinsamen Austausch gegenseitig anreichern (im DaF-Unterricht haben die Lernenden zumeist dieselbe Erstsprache, jedoch unterschiedliche Sprachlernbiographien, weshalb ihr Sprachwissen- und können voneinander abweicht) (diese Art von Wissensbereicherung ist auch im Schreibgespräch zu beobachten). In der Schreibsitua-

[5]Als Vorlage für die SchülerInnen diente im AaMoL-Projekt der ForscherInnentext, in dem die Recherchearbeit der Lesetexte durchgeführt wurde, zwei Aufgaben aus der Checkliste gelöst wurden bzw. weitere Hilfsmittel ebenfalls zur Verfügung gestellt wurden (vollständiges Literaturverzeichnis, Zitierregeln, alle nötigen Fachtexte in Papier- und digitaler Form) (s. Kapitel 3.2.5).

[6]Prospektive Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn sich die/der Lernende in einer Sprache sozialisert: Seine/ihre Mehrsprachigkeit entsteht erst durch den Fremdsprachenunterricht (vgl. Neuner 2003: 15).

tion des AaMoL-Projekts war die Form des *kollaborativen* diagnostischen mehrsprachigen Schreibens erkennbar, weil die SchülerInnen an der Textproduktion gleichermaßen teilnahmen, (wissenschafts-)sprachliche bzw. stilistische Fragen stellten bzw. beantworteten.

2.1.1 Der Stellenwert der Schreibfertigkeit in unterschiedlichen Vermittlungskonzepten

Der Begriff »Methode« bedeutet im Fremdsprachenunterricht die Art und Weise, mit der ein vorher definiertes Ziel erreicht wird. Das bedeutet, dass sich die Methodenlehre (Methodik) mit den Verfahren des Lernens und Lehrens befasst, während die Didaktik die Lern- und Lehrinhalte untersucht (vgl. Neuner 2007: 225). Die unten stehenden Methoden streben an, „bestimmte Lerninhalte möglichst anwendungsbereit und dauerhaft zu vermitteln“ (ebd.). Außerdem enthalten diese Konzepte Empfehlungen zur Unterrichtsplanung- und steuerung bzw. zur Lehrmaterialentwicklung (vgl. ebd.).

Die methodischen Ansätze entwickelten sich nebeneinander im Zusammenhang mit der Veränderung von Unterrichtszwecken, was zur gleichzeitigen Existenz diverser Konzepte führte. Ein weiterer Grund dafür ist, dass die Lehrpersonen die unten diskutierten theoretischen Ansätze in ihrem Unterricht nicht unmittelbar darauf realisierten bzw. die verwendeten Lehrwerke spiegelten die aktuellen theoretischen Entwicklungen auch nicht wider (in den 1950er Jahren wurde aus diesem Grund nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode unterrichtet, obwohl dieser Ansatz zu dieser Zeit schon obsolet war) (vgl. Neuner 2007: 227, 230). Die Methoden bzw. deren Grundsätze entstanden aus dem Zusammenspiel von bestimmten Faktoren, wie „von der übergreifende[n] gesellschaftlich/pädagogische[n] Theorie“ und von den „fachwissenschaftlichen und lerntheoretischen Grundlagen“ (ebd.: 227). Im Folgenden sollen die seit dem 19. Jahrhundert existierenden Methoden kurz skizziert werden, denn diese wirkten auf den Fremdsprachenunterricht nachhaltig aus (vgl. ebd).

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) entstand zwar am Ende des 17. Jahrhunderts, doch wurde sie im 19. Jahrhundert immer noch eingesetzt. Im Humanismus war das Sprachenlernen ein wichtiger Teil der geistigen Erziehung und Bildung, deren Grundlagen die Antike, die griechische und lateinische Kultur bzw. Sprache bildeten (vgl. ebd.). Bildung zu erhalten war Jahrhunderte lang ein Vorrecht der Adligen und Wohlhabenden, weshalb das Sprachenlernen ebenfalls diesem Zweck diente. Die An-

eignung der Sprache vollzog sich durch das Erlernen von Wörtern und Grammatikregeln, was jedoch nicht zum Sprachkönnen, sondern zum Sprachwissen führte. Dabei drängten die schriftlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben) die mündlichen (Hören, Sprechen) zurück. Das Schreiben hatte eine Kontrollfunktion, indem es als Mittel zum Zweck verwendet wurde: Der Zweck war die richtige Anwendung von Grammatikregeln (vgl. Faistauer 2010a: 963). Typische Übungstypen für diese Methode waren Umformungsübungen, Schreiben von Paralleltexten und Briefen nach Mustern und Übersetzungen. Durch die Beschäftigung mit literarischen Texten setzten sich Lernende mit der Kultur der Zielsprache auseinander, weshalb interkulturelle Unterschiede festgelegt werden konnten (vgl. Neuner 2007: 227).

Die direkte Methode bzw. „Reformmethode“ (ebd.) entstand parallel als Gegenreaktion auf die GÜM im 19. Jahrhundert und beeinflusste den Fremdsprachenunterricht bis in die 1950er Jahre. Dieser Ansatz folgte ganz anderen Prinzipien als die GÜM, d.h. die Mündlichkeit hatte Primat gegenüber der Schriftlichkeit. Während die GÜM den Schwerpunkt auf nicht veränderbaren schriftlichen Texten gelegt hat, spielte in der Direkten Methode „der lebendige Charakter einer sich ständig wandelnden Sprache“ eine wesentliche Rolle (Faistauer 2010a: 963). Im Fremdsprachenunterricht wurden alltägliche Gespräche simuliert: Die TheoretikerInnen übertrugen das Konzept des Erstsprachenerwerbs auf das Fremdsprachenlernen (d.h. „erfahrungsorientiertes, induktives Lernen“) und verbreiteten den Verzicht auf Übersetzungen (Neuner 2007: 228). Von den Lernenden wurde nicht erwartet, dass sie die Grammatikregeln einprägen und bewusst anwenden: Nach diesem Prinzip wurde Sprachkönnen statt Sprachwissen angestrebt (vgl. ebd.). Daher wurden v.a. die Hörfertigkeit und das reproduktive Sprechen in Form von Dialogen trainiert, gelegentlich wurde laut vorgelesen um die Aussprache zu fördern. Die Schreibfertigkeit wurde zurückgedrängt und wurde lediglich als Instrument eingesetzt (vgl. Faistauer 2010a: 963).

Die audiolinguale Methode entstammt ursprünglich der Ausbildung von amerikanischen DolmetscherInnen aus den 1930er Jahren und stimmte mit sämtlichen Prinzipien der direkten Methode überein: Vor allem darin, dass das allererste Ziel die erfolgreiche (mündliche) Kommunikation in der Fremdsprache war (vgl. ebd.). Die mündlichen Fertigkeiten hatten so viel Vorrang vor den schriftlichen, dass deren Reihenfolge auch definiert wurde: Daher wurden das Lesen und das Schreiben zum Beginn des Lernens ausgeblendet (vgl. Neuner 2007: 229). Das anfängliche Schreiben wurde sogar für hin-

derlich[7] (in Bezug auf die mündlichen Fertigkeiten) gehalten (vgl. Faistauer 2010a: 964). Ein weiteres gleiches Merkmal mit der direkten Methode war, dass die Kommunikation in der Fremdsprache erfolgte und nur bedingt übersetzt wurde. Als linguistische Basis wurde die strukturalistische Sprachanalyse[8] herangezogen, deren Grundlage die gesprochene Sprache ist (vgl. Neuner 2007: 229). Der Ausbau der Sprechfertigkeit sollte ebenso wie in der direkten Methode durch Nachahmung vollziehen, jedoch wurde dies mit Satzmusterübungen (*pattern drills*) erweitert, welche in Situationen eingefügt wurden (*speech patterns*). Die Reihenfolge dieser Übungen folgt jedoch einer Grammatikprogression, d.h. einer „systematische[n] Steigerung der formalen Komplexität der *patterns*" (ebd.).

Der technologischen Entwicklungen zufolge entstand die audiovisuelle Methode in den 1960er Jahren ausgehend von der audiolingualen Methode. Wie der Begriff signalisiert, konnte der Fremdsprachenunterricht mit visuellen Elementen (Dia, Filmstreifen, Folien für den Tageslichtprojektor) bereichert werden bzw. die auditiven Medien wurden ebenfalls weiterentwickelt (Tonband, Casette, Sprachlabor) (vgl. Neuner 2007: 230). Es wurde bemängelt, dass die kreative Fähigkeit der Lernenden durch reproduktives Sprechen nicht ausreichend ausgenutzt wurde und die/der SprachlehrerIn als einer/eines „MedientechnikerIn" im Unterricht fungierte (ebd.).

Neuner (2007) spricht die vermittelnde Methode ebenfalls an, die zur Zeit der audiolingualen Methode entwickelt wurde. Diese Methode versuchte die Ziele der GÜM („Orientierung am Kanon höherer Bildung") mit den Techniken der audiolingualen und direkten Methode zu verbinden (Einbeziehen der Lernende in das Unterrichtsgeschehen, einsprachiger Unterricht mit wenig Übersetzung) (ebd.: 230). Einige Prinzipien blieben im heutigen Fremdsprachenunterricht immer noch zentral: das Erlernen unbekannter Wörter geschieht im Kontext; die Grammatikregeln werden induktiv und in zyklischer Progression vermittelt und die Lernenden werden in authentischen Situationen herausgefordert (vgl. ebd.).

Die kommunikative Methode wird bei Neuner (2007) als kommunikative Didaktik aufgeführt, was auf die synonyme Benützung de Begriffe »Methodik« und »Didaktik«

[7]Die Lernenden begannen in dieser Methode erst später produktiv bzw. frei zu schreiben. Dies beruhte auf „der Überzeugung, dass alle schriftsprachlichen Aktivitäten von der Ausbildung der Fertigkeiten auf unteren Niveaus abhängig sind" (Machowicz 2010: 115). Nach diesem Prinzip müssen die Lernenden eine gewisse Niveaustufe in den anderen Fertigkeiten erreichen, um ihre Gedanken frei äußern zu können. Einerseits hängt die Ausbildung der Schreibfertigkeit von den anderen ab, andererseits soll sie „auch zu ihren Diensten stehen" (ebd.).

[8]Die strukturalistische Sprachanalyse nimmt „nicht mehr das Regelsystem einer zugrundeliegenden Bezugssprache (z.B. Latein) zum Ausgangspunkt der Sprachbeschreibung […], sondern [sucht] jede Sprache nach den ihr eigentümlichen Gegebenheiten zu erfassen" (Neuner 2007: 229).

verweist. Die gesellschaftlich-politischen Entwicklungen in den 1960er Jahren veränderten grundlegend den Fremdsprachenunterricht, nach dem der Unterricht lernenden- bzw. lernprozesszentriert, d.h. nach ihren Bedürfnissen gestaltet werden sollte (vgl. Machowicz 2010: 116, vgl. Neuner 2007: 231). Dies ist nach Neuner ein zentraler Unterschied im Vergleich zu den vorigen Konzepten, welche die Lehrstoffvermittlung und Lehrendenperspektive fokussierten (vgl. ebd.). In diesem Ansatz wurde der Begriff »kommunikative Kompetenz«, ein Synonym für Sprachkönnen und Sprachhandeln eingeführt und als allerwichtigstes Lernziel aufgefasst, die – wie in der direkten, audiolingualen- und visuellen und vermittelnden Methode – durch alltägliche Situationen erreicht werden soll. Die Sprache wurde nicht mehr als „System von sprachlichen Formen, sondern [als] ein Aspekt menschlichen Handelns, [als] ein Mittel der Verständigung“ gesehen (Faistauer 2010a: 964). Die Themenfelder der empirischen Forschung wurden ebenfalls erweitert[9] und die Wichtigkeit der Zielgruppenorientierung wurde erkannt (vgl. Neuner 2007: 231). Durch den pragma- und soziolinguistischen Einfluss und die pragmatische Wende in den 1970er Jahren wurde die Bedeutung des Textes als kohärente Ganzheit von Sätzen entdeckt, was auf die Position der Schreibfertigkeit auswirkte. Dies brachte mit sich, dass das Ziel des Schreibens der Informationsaustausch wurde und dadurch mehr Schwerpunkt auf die Textproduktion gelegt wurde. Die Schreibaufgaben wurden produktorientiert gestaltet: Sie zielten auf das Verfassen von qualitätsvollen, kohärenten Textprodukten ab, die einen pragmatischen Wert haben (vgl. Machowicz 2010: 116). In diesem Ansatz waren kreativ gestalterische und literarische Textsorten nicht von Bedeutung. Es kann zwar eingesehen werden, dass dem Schreiben eine wichtigere Rolle zukam, jedoch diente es immer noch als Instrument für die Entwicklung von anderen Fertigkeiten und es mangelte noch an dem Ausbau der systematischen Vermittlung von Schreibkompetenzen (vgl. ebd.: 117).

Es ist nicht eindeutig, ob die postkommunikative Phase (nach Faistauer 2010a) bzw. interkulturelle Didaktik (nach Neuner 2007) als didaktischer, methodischer oder didaktisch-methodischer Ansatz zu betrachten ist. Dies bestätigt Neuners Feststellung, dass der Ansatz konzeptuell nicht völlig ausgearbeitet wurde bzw. die in der kommunikativen Methode bestehende Pädagogik beibehalten wurde. Dementsprechend wurden viel

[9]Lernpsychologische Erkundungen trugen ebenfalls zur Untersuchung von Faktoren des Fremdsprachenlernens bei: Als neue Forschungsfelder galten u.a. die Persönlichkeitsentwicklung, Lernmotivation- und interessen, Lernhaltungen- und traditionen, die Funktion der Lehrkraft, Lernendenaktivierung (selbstentdeckendes Lernen, später: Lernendenautonomie), Kommunikationsstrategien- und techniken, kooperative Lernformen, Lehrmaterialentwicklung und inhaltsorientierter Unterricht. Es wurden Zusammenhänge zwischen lernspezifischen Faktoren und der Erfolgreichkeit des Fremdsprachenlernens aufgedeckt, bspw. Alter, Geschlecht, und eigene soziokulturelle erstsprachliche Vorprägung (vgl. Neuner 2007: 231-232).

mehr die behandelten Themen erweitert, als die Unterrichtsverfahren verändert (vgl. Neuner 2007: 232). Im Zeitalter der Globalisierung und Mobilität begegnen sich Menschen aus verschiedenen Kulturen öfter, was durch digitale Medien erleichtert wird. Somit „wächst die Gefahr des Missverstehens, der Vorurteilsbildung, der Xenophobie[10] und des Kulturschocks“ (ebd.). Daraus lässt sich die didaktische Seite des Konzepts ableiten, nämlich die Entwicklung einer Verhaltensweise, die sich auf die Entdeckung diverser Sprachen und Kulturen vorbereitet wurde (vgl. ebd.). Anders formuliert: Der Fremdsprachenunterricht hat neben dem Sprachenlernen die Erkundung der Kultur zum Ziel gesetzt, was natürlich die Notwendigkeit der Ausbildung von neuen Fähigkeiten zur Folge hatte (u.a. Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Entfaltungen von Strategien für kulturreflexive Situationen) (vgl. ebd.). Der Einfluss des GERS ist ebenfalls erkennbar und es wird unterstrichen, dass die Fertigkeiten „auf bestimmten eigenkulturellen Traditionen“ basieren (Faistauer 2010a: 964). Die „universelle Lebenserfahrungen der Lernergruppen“ in kulturellen Kontexten werden einbezogen und spielen beim Kultur- und Sprachvergleich[11] eine bedeutende Rolle (ebd.). Bei der Anwendung dieser Methode soll die Lehrperson unbedingt auf die Vermeidung von Stereotypen- bzw. Vorurteilsbildung und Stilisierung achten. Kulturen und Sprachen sind keine in sich geschlossenen, stabilen und unveränderbaren Systeme, – wie das »monolithische Kulturverständnis« (Kalpaka 2015: 297) suggeriert –, die sich auf bestimmte Eigenschaften reduzieren lassen und damit erlernbar werden. Sie sind komplexe, wandelnde Artefakte produziert von der Menschheit, die sich ebenfalls stets verändert.

Neben den „klassischen“ Unterrichtsmethoden entstanden die Waldorf-, Montessori- und Freinet-Pädagogik (s. Machowicz 2010) und die sog. alternativen Methoden wie Suggestopädie, Total-Physical-Response bzw. Total-Physical-Response-Storytelling, Silent Way, Community Language Learning, nativistische Ansätze, Natural Approach und die Drama-Methode (s. Ortner 1998). Diese Konzepte werden in dieser Arbeit nicht aufgegriffen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Schreiben vorwiegend eine vernachlässigte Fertigkeit[12] in den „klassischen“ Unterrichtsmethoden war oder z.B. in der GÜM als untergeordnetes Hilfsmittel für das Lernen der Grammatik (vgl. Königs 2017:

[10]Skiba (2010) definiert den Begriff »Xenophobie« als „pauschale Ablehnung fremder bzw. subjektiv als „fremd“ empfundener Personen oder Gruppen.“ (ebd.: 362)

[11]Der Begriff »interkulturell« wird in der heutien Forschungsdiskussion wegen seines kontrastiven Charakters nicht mehr verwendet. Stattdessen wird das Attribut »kulturreflexiv« wegen seiner Neutralität bevorzugt, weil es nicht nahelegt, dass zwei Kulturen bzw. Sprachen gegenübergestellt werden.

[12]Nach Königs (2017) gilt der Vorrang der Mündlichkeit immer noch, jedoch wird dem Schreiben eine erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet, was in der Gründung von universitären Schreibwerkstätten zur Schulung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen auch ersichtlich ist (vgl. ebd.: 302-303).

300 und Krings 2016: 107) oder anderer Fertigkeiten (»instrumentales Schreiben«, vgl. Faistauer 2010b: 284) diente. Diese Überzeugung vom Schreiben löste sich mit der Jahrtausendwende durch die Entstehung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) auf (vgl. Krings 2016: 108). Zudem wurde das Schreiben „als wichtige Möglichkeit der Spracherweiterung und als ein wesentliches Merkmal der fremdsprachlichen Kommunikativität“ bzw. als Mittel der Selbstentfaltung betrachtet (Königs 2017: 300). Seitdem herrscht Methodenpluralismus in der Unterrichtspraxis vor, was den gleichzeitigen und kombinierten Einsatz von einzelnen Unterrichtsprinzipien aus bestehenden Methoden bedeutet. Die Lehrenden unterrichten vorzugsweise nicht mehr aufgrund eines Konzepts, sondern sie berücksichtigen bei der Unterrichtsgestaltung viel mehr folgende didaktisch-methodische Grundsätze, welche sich aus den bisherigen Erfahrungen der Lern- und Lehrforschung herauskristallisierten: Kompetenzorientierung, Lernendenorientierung, Handlungsorientierung, Lernendenaktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Aufgabenorientierung und Mehrsprachigkeitsorientierung (vgl. Ende et al. 2013: 26).

2.1.2 **Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)**

Aufgrund der genannten Umorientierung der Fremdsprachendidaktik entstand 2001 der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (ein „flexibles und ausschließlich deskriptives Werkzeug zur Beschreibung von Sprachkompetenz“ auf sechs Niveaustufen, Vogt 2017: 100), der eine Grundlage für neue Bildungsstandards, Curricula, Lehr- und Lernmaterialien und Prüfungen in den europäischen Staaten mit sich brachte (vgl. Krings 2016: 108 und Vogt 2017: 101).

Diese Standardisierung wirkte sich natürlicherweise auf das Format der Reifeprüfungen in Europa aus. Im ungarischen zweistufigen Zentralreifeprüfungssystem können die SchülerInnen die Prüfungen in den meisten Unterrichtsfächern auf mittlerem oder gehobenem Niveau ablegen. Was die Matura in den lebenden Fremdsprachen angeht, entspricht die mittlere Stufe dem B1-Niveau, die gehobene Stufe dem B2-Niveau aufgrund des GERS nach dem aktuellen Stand (vgl. Oktatási Hivatal 2015: 2). Eine andere Erneuerung betrifft in diesem Bereich das Zulassungsverfahren an ungarischen Universi-

täten. Es wurde ein 500-Punktesystem erstellt, in dem diverse Leistungen der SchülerInnen eine Rolle spielen (vgl. Pethő 2020: 4):

1. Noten in fünf Unterrichtsfächern in den letzten zwei Jahren der Sekundarstufe II
2. durchschnittlicher Prozentsatz in fünf Maturafächern
3. Summe der Prozentsätze von zwei Maturafächern, die für den gewählten Studiengang vorgegeben sind
4. zusätzliche Punkte.

Die SchülerInnen müssen zudem mindestens ein Unterrichtsfach auf dem gehobenen Niveau ablegen oder einen Nachweis eines Hochschuldiploms erbringen (vgl. ebd.: 9). Im Zulassungsverfahren erhalten die AufnahmeberwerberInnen zusätzliche Punkte (s. Nr. 4 in der obigen Aufzählung) u.a. für die staatlich akkreditierten B2- und die C1-Sprachzeugnisse (vgl. Korm.rendelet 2012: 16, 20. §). Die Veränderungen des Maturaformats und das neue Zulassungsverfahren im ungarischen Bildungssystem richten sich nach dem GERS, zumindest was die lebenden Fremdsprachen angeht. Dies hat natürlicherweise Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht bzw. auf das Fremdsprachenlernen: Um die Chancen zum Studieren zu erhöhen, sehen sich viele SchülerInnen gezwungen, neben einer verbindlichen Reifeprüfung in einer Fremdsprache eine (oder mehrere) Sprachprüfung(en) abzulegen. Der Fremdsprachenunterricht wird somit instrumentalisiert und oft als Trainingsanlass für Sprachprüfungen statt Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen angesehen.

Wie die Unterrichtsmaximen signalisierten (vgl. Ende et al. 2013), liegt das Gewicht im heutigen Fremdsprachenunterricht mehr auf den Erwerb des Sprachkönnens als des Sprachwissens. Daraus folgt, dass für die Sprachfähigkeit eines Menschen die automatisierte Beherrschung der Fertigkeiten vorausgesetzt wird, welche in der DDR als „Sprachtätigkeiten“ bezeichnet wurden (Krumm 2001: 5). Krumm vertritt diesbezüglich eine funktionale Sichtweise, indem er feststellt, dass die Fertigkeiten unmittelbar mit kommunikativen Absichten zusammenhängen und dementsprechend in authentischen kommunikativen Situationen im Fremdsprachenunterricht ausgebaut werden sollen (vgl. ebd.: 6). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wurde nach dem handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz erstellt, der die Menschen

> als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. […] Wir sprechen von kommunikativen Aufgaben, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der

> handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen (Europarat 2001: 21).

In den meisten methodischen Ansätzen wurden die Fertigkeiten isoliert betrachtet und eine oder zwei Fertigkeiten wurden stärker betont als andere (vgl. Faistauer 2010a: 963). Studien erwiesen, dass keine getrennten Gehirnbereiche für die einzelnen Fertigkeiten existieren und mehrere Fertigkeiten während der Interaktionen gleichzeitig aktiv sind (vgl. Krumm 2001: 6). Aus diesen Ergebnissen wird offensichtlich, dass das Sprachenlernen ein komplexer, mehrdimensionaler Prozess ist und gezielte, isolierte Fertigkeitsschulungen nicht zu lange dauern sollen. Die Fertigkeiten sollten im Fremdsprachenunterricht ebenfalls kombiniert geschult werden, wie sie in authentischen Situationen vorkommen (vgl. ebd.).

Im Referenzrahmen werden die vier klassischen Fertigkeiten, das Hören und Lesen als rezeptive bzw. das Sprechen und Schreiben als produktive Sprachaktivitäten bezeichnet (vgl. Europarat 2001: 36). Die audiovisuelle Fertigkeit, d.h. das Hör-Sehverstehen wird nicht als eigene Fertigkeit aufgefasst, obwohl einzelne Hinweise unter der Hörfertigkeit (vgl. ebd.) und unter der audiovisuellen Rezeption zu finden sind (vgl. ebd.: 77). Ausgehend von der klassischen dreistufigen Gliederung (Grund-, Mittel- und Oberstufe) wurde ein sechstufiges Skalensystem für die Fertigkeiten erstellt, in dem jeder Hauptkategorie (A, B, C) zwei Unterkategorien (1, 2) angehören. Für die Schreibfertigkeit wurden die Skalen »Schriftliche Produktion allgemein«, »Kreatives Schreiben« und »Berichte und Aufsätze schreiben« erstellt (vgl. ebd.: 66-68), wobei die AutorInnen anmerken, dass die Deskriptoren dieser drei Kategorien empirisch nicht kalibriert, sondern aus anderen Skalen entlehnt wurden (vgl. ebd.: 67). Vogt (2017) greift die fehlende theoretische Untermauerung des Referenzrahmens als eine häufig erwähnte Schwachstelle seitens ZweitsprachenerwerbsforscherInnen auf (vgl. ebd.: 102). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die „Vernachlässigung bildungsrelevanter Aspekte wie die Ausbildung von literar-ästhetischen und plurikulturellen Kompetenzen im Rahmen des eher einseitig orientierten additiven Mehrsprachigkeitskonzepts“, die im Hinblick auf die Migrationswellen besonders an Bedeutung gewinnt (ebd.). Einer Umdeutung bedarf ebenfalls der Begriff der Mehrsprachigkeit, der auch nicht-europäische Sprachen einschließen soll (vgl. ebd.)

2.1.3 **Modelle des Schreibprozesses**

Im Zusammenhang mit der kognitiven Wende[13] wurde ab den 1970er Jahren in der amerikanischen Diskursgemeinschaft zunehmend mehr Aufmerksamkeit den Schreibprozessen geschenkt und Schreibaktivitäten wurden in diversen wissenschaftlichen Bereichen unter der Lupe genommen (vgl. Ruhmann / Kruse 2014: 19). Zuvor interessierten sich WissenschaftlerInnen vielmehr dafür, was Schreibende tun sollen und nicht für ihre tatsächliche Vorgehensweise. Die Abwendung von der normorientierten rhetorischen Tradition (s. Kapitel 2.1.4.1) führte zu empirischen Studien, in welchen u.a. die individuellen Schreibstrategien einer Person erforscht wurden (vgl. ebd.). Trotzdem sprach Krings (1992) von einer fehlenden empirischen Basis hinter den Schreibprozessmodellen bzw. stellte fest, dass die Modelle der Praxis vorangehen (vgl. Krings 1992: 48, zit. nach Girgensohn / Sennewald 2012: 16-17).[14] Häufig werden Schreibprozessmodelle aufgrund ihrer Modellhaftigkeit kritisiert und es wird ihnen vorgeworfen, dass diese nicht der Realität entsprächen. Allerdings müssen sie laut Girgensohn und Sennewald (2012) diesen Zweck nicht verfolgen: Vielmehr sollen sie die Ebenen des Schreibvorgangs näher bringen und begreifbar machen (vgl. ebd.: 17). M.E. gehört zu den Zielen dieser Modelle die Reduktion des Komplexitätsgrades des Schreibprozesses, indem ausgewählte Komponenten oder eine bestimmte Schreibsituation oder Textsorte fokussiert werden. Krings (2016) fasst die allgemein akzeptierten Ergebnisse der Schreibprozessforschung folgendermaßen zusammen:

Das Schreiben in der Fremdsprache (analog zum Schreiben in der L1) ist „ein komplexer, diskontinuierlicher, hierarchischer Prozess“, der aus dem fertigen Text nicht wiederherrstellbar ist (ebd.: 109). Die Vielschichtigkeit des Vorgangs ergibt sich u.a. aus den Teilprozessen, die am Schreiben beteiligt sind. Die Steuerung dieser Subprozesse beansprucht das Arbeitsgedächtnis und kann zur dessen Überforderung und ggf. zu diversen Schreibproblemen führen (vgl. ebd.). Die Funktion der Erstsprache soll nicht unterschätzt werden: Im Datenmaterial des AaMoL-Projekts ist auch zu beobachten, dass die Lernenden auf ihre Erstsprache nicht nur während der Textproduktion zurückgriffen, sondern in allen anderen Phasen auch (s. Kapitel 4 und Anhang C). Laut Krings (2016) treffen Lernende während des Formulierungsprozesses auf fremdspra-

[13]Königs (2017) spricht von einer kommunikativ-pragmatischen Wende (vgl. ebd.: 300).
[14]Krings Aussage stimmt nur eingeschränkt: Im Jahre 1971 befasste sich Janet Emig, eine der ersten SchreibprozessforscherInnen mit schülerischen Textentwicklungen und daraus entstand eine neue Erhebungsmethode, die Think-Aloud-Methode, die u.a. von Flower und Hayes eingesetzt wurde (vgl. Ruhmann / Kruse 2014: 19).

chenspezifische Probleme, für die sie Lösungsstrategien entwickeln (müssen) (vgl. ebd.). Die meisten Schwierigkeiten zusammenhängend mit der Textproduktion entstehen im Bereich des Wortschatzes, d.h. die Schreibenden kämpfen mit der adäquaten Umsetzung von Ideen und Gedanken in (fremd-)sprachliche Form. Der Schreibprozess verläuft bei jeder Person anders: Dieser Variationsreichtum betrifft alle Ebenen und Teilprozesse (vgl. ebd). Die kooperativen Schreibaktivitäten beeinflussen den Schreibprozess: Sie können eine längere Bearbeitungsdauer verursachen, aber auch positive Effekte auslösen (vgl. ebd.).

Ludwig (1983) führt im Zusammenhang mit seinem Modell die Merkmale des Schreibprozesses auf, die im Forschungsdiskurs ebenfalls universal gültig sind:

1. Der Schreibprozess verläuft »multilevel«, d.h. die Tätigkeiten werden in diversen Dimensionen (z.B. konzeptionelle, motivationale, sprachliche Ebene...) ausgeführt (vgl. ebd.: 47).
2. Die »Sukzessivität« des Schreibvorgangs bedeutet, dass die Handlungen generell trennbar sind und eine zeitliche Abfolge aufweisen: einige Operationen (bspw. die Textproduktion) gehen anderen Aktivitäten (z.B. Überarbeiten) voraus. Die Handlungen zeigen jedoch eine hohe Überschneidung auf, d.h. eine bestimmte Aktivität muss nicht vollendet werden, bevor eine andere beginnt (vgl. ebd.).
3. Die Teilprozesse interagieren miteinander und beeinflussen einander (»Interaktivität«). Ludwig (1983) nennt als Beispiel die Planungs- und Produktionsaktivitäten, weil die Planung eine Orientierung für das Textverfassen bietet, aber die Formulierung wirkt auf die Hervorbringung des Textes zurück, wodurch sich die bisherige Konzeption verändern kann (vgl. ebd.: 48).
4. Aus dem vorigen Beispiel folgt, dass das Schreiben einen »iterativen« Charakter aufweist: die Subprozesse wiederholen sich. Die Schreibenden können einen Satz neu überlegen bzw. mehrere Formulierungen aneinanderreihen (vgl. ebd.).
5. Die »Rekursion« des Schreibens verweist auf die Einbettung deren Teilprozesse ineinander. Mit den Worten von Flower und Hayes (1981: 375): „The processes of writing are hierarchically organized, with component processes embedded within other components.“
6. Grundsätzlich können alle Schreibhandlungen »routinisiert« bzw. automatisiert durchgeführt werden, diese Eigenschaft betrifft typischerweise die motorischen Tätigkeiten (vgl. Ludwig 1983: 48).

Vor der Präsentierung der einzelnen Schreibprozessmodelle sollen sie von den Schreibentwicklungsmodellen (s. Bereiter 1980) abgegrenzt werden. Diese zählen zwar zu den Prozessmodellen im weiteren Sinne, jedoch stellen sie nicht den tatsächlichen Produktionsprozess einer Schreibsituation dar, sondern die Erwerbsstufen „von schreibsprachlichen Bausteinen oder von Schreibstrategien“ (Börner 1987: 1339). Weitere bemerkenswerte Kompetenzstufenmodelle im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben wurden von Steinhoff (2007) und Pohl (2015) entwickelt.

Es musste eine Auswahl getroffen werden, welche Schreibprozessmodelle in dieser Arbeit Erwähnung finden sollen. Schließlich wurden Modelle ausgesucht, welche sich m.E. grundsätzlich für die Kontexte des materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens eignen. Aus diesem Grund werden bspw. expressiv geprägte Schreibprozessmodelle (vgl. Hofer 2006: 92-104) wie das von Peter Elbow und Jürgen Fröchling ausgeblendet, weil diese meiner Ansicht nach am ehesten auf das kreative Schreiben übertragbar sind.[15] Auf kommunikativ ausgerichtete Modelle wird ebenfalls kein Bezug genommen, dennoch kann bspw. Bartholomaes intertextuelles Schreibkonzept dem Modelllernen[16] und der Aneignung materialgestützter und wissenschaftspropädeutischer Textsorten dienlich sein (vgl. ebd.: 107).

2.1.3.1 Flower / Hayes (1981)

Das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) wurzelt sich in der Kognitionspsychologie[17] (s. Abb. 1). Krings bezeichnete den Schreibprozess „als Ontogenese des Textprodukts“, was die Wichtigkeit der Produktzentriertheit und der „adäquate[n] Kommunikation nach außen“ in den kognitiv orientierten Schreibprozessmodellen signalisiert (Hofer 2006: 84-85). Weiterhin wird das Schreiben als zielgerichtetes, problemlösendes Handeln[18] bzw. als „Optimierungsprozess“ (Börner

[15]Jedoch merkt Hofer (2006) an, dass Fröchling eindeutig literarische Textsorten fokussiert, während Elbow auf wissenschaftliches Schreiben verweist (vgl. ebd.: 103).

[16]Das Modelllernen bedeutet „das kommentierte Vorzeigen von Handlungen in Lehr-/Lernsituationen. Lehrpersonen (oder auch Peers) zeigen vor, wie sie eine Handlung vollziehen oder eine Aufgabe lösen, und erläutern dabei ihr visuell sichtbares Vorgehen, aber auch mentale Prozesse (z.B. Entscheidungsprozesse und entsprechende Begründungen), die aus der Handlung an sich nicht oder nur ansatzweise erschlossen werden können. [Das] Modellieren […] ist als geplante, didaktisch motivierte Lehrhandlung zu verstehen.“ (Reitbrecht et al. 2019: 85-86)

[17]Hofer (2006) spricht in seinem Beitrag neben den kognitiv orientierten Schreibprozessmodellen die expressiv und kommunikativ orientierten Modelle an.

[18]Nach Wolff (2002) zählt dieses Modell zu den Problemlösungsmodellen: „Jede zielgerichtete symbolische Tätigkeit des Menschen kann als Problemlösungsprozess angesehen werden, denn sie besteht aus heuristischen Suchverfahren, die innerhalb von Problemräumen ablaufen.“ (ebd.: 221)

1987: 1341) angesehen, bei dem unbewusste und emotionelle Seiten des Schreibens ausgeblendet werden (vgl. Hofer 2006: 85).

> Aussagen über den Schreibprozess, die individuelles Empfinden (zum Beispiel Gefühle bei der Schreibblockade) und persönlich bedeutsame Aspekte […] werden als haltlos dargestellt. […] Daraus folgt auch, dass sich der Schreibende niemals der Kontrolle entzieht, was wiederum mit der Auffassung des Schreibprozesses als strategisches Handeln einhergeht (ebd.: 85-86).

In der Gegenüberstellung der gesprochenen und geschriebenen Sprache bei Hofer (2006) ist ersichtlich, dass der Schreibakt als kognitives Bemühen und intellektuelle Aktivität in den kognitiv geprägten Schreibprozessmodellen verstanden wird (vgl. ebd. 86).

Das Modell von Flower und Hayes (1981) ist als Basismodell zu betrachten, weil sie zu den ersten ForscherInnen zählten, die den Schreibprozess empirisch untersuchten (vgl. Hofer 2006: 87). Dabei wurde Janet Emigs introspektive Erhebungsmethode, das laute Denken eingesetzt (vgl. ebd., s. Kapitel 3.2.4.2): SchreiberInnen wurden gebeten, ihre Gedanken während des Schreibens in Protokollen zu verbalisieren.

Das Konzept von Flower und Hayes (1981) basiert auf die folgenden Maximen (ebd.: 366):

> 1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.
> 2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other.
> 3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals.
> 4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing.

Lineare Stufenmodelle (*linear stage models*) besagen, dass die Stufen des Planens, Schreibens und Überarbeitens eindeutig voneinander zu trennen sind bzw. in dieser Reihenfolge verlaufen (vgl. ebd.: 367). Diese Hypothesen werden u.a. von Flower und Hayes (1981) laut des ersten Prinzips aus mehreren Gründen angezweifelt. Erstens stellen solche Modelle zwar die Stufen der Textentwicklung dar, beachteten die inneren Entscheidungsverfahren jedoch nicht (vgl. ebd.). Zweitens belegte Sommers (1980), dass die Überarbeitung nicht (nur) eine letzte Korrekturphase bei Schreiberfahrenen ist, sondern ein kontinuierlicher Vorgang der Überprüfung während des Schreibverlaufs (vgl. Sommers 1980, zit. nach Flower / Hayes 1981: 367). Drittens kritisierten Flower

und Hayes (1981) die Produktorientierung in Stufenmodellen: „Because stage models take the final product as their reference point, they offer an inadequate account of the more intimate, moment-by-moment intellectual process of composing." (ebd.: 367)

Mit Berücksichtigung auf die genannten Kritikpunkte versuchten Flower und Hayes die Schwächen der Stufenmodelle zu beseitigen, indem sie die (Denk-)Prozesse und Dimensionen des Schreibvorgangs in ein hierarchisches System ordneten: Jedoch merkten sie an, dass die auf dieses Modell basierende Aussagen eingeschränkt und keinesfalls allgemeingültig sind (vgl. Späker 2006: 10). Sie setzten sich außerdem zwar zum Ziel, die elementaren mentalen Prozesse ausführlicher als die Stufenmodelle zu schildern, jedoch konnten sie deren dreistufige Gliederung (*planning – translating – reviewing*) nicht loswerden (s. Abb. 1) (Ruhmann / Kruse 2014: 24).

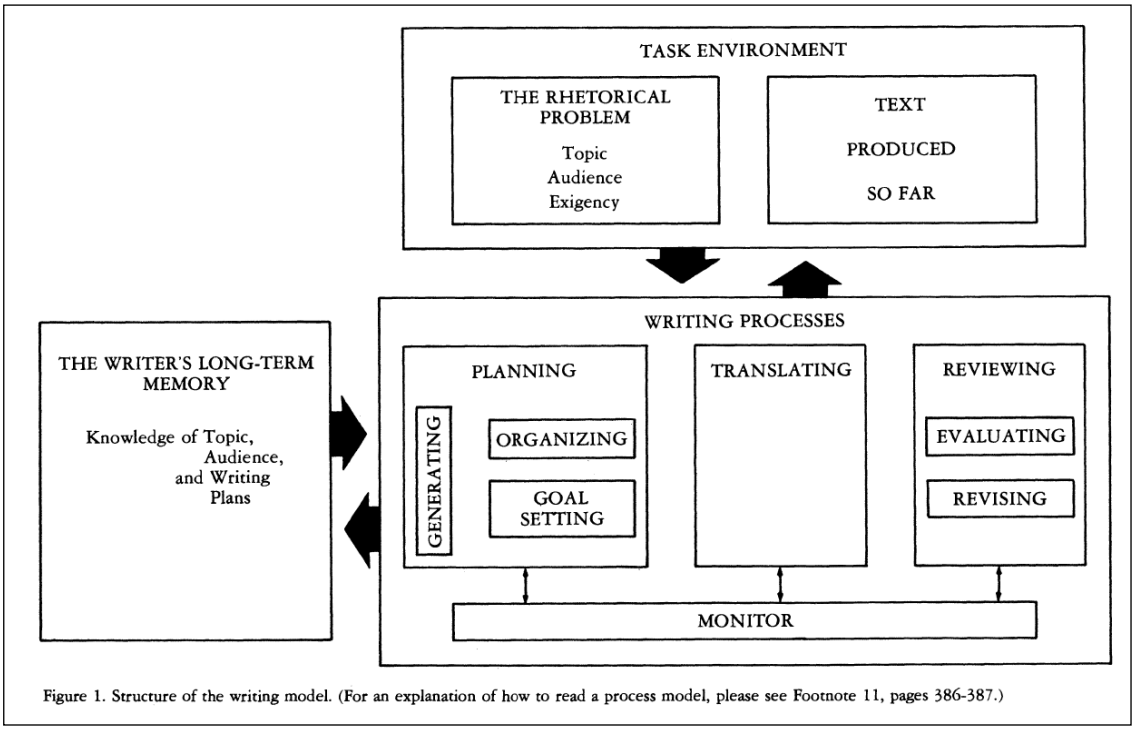


Figure 1. Structure of the writing model. (For an explanation of how to read a process model, please see Footnote 11, pages 386-387.)

Abb. 1: Das Schreibprozessmodell von Flower / Hayes (1981)[19]

Flower und Hayes (1981) betrachteten den Schreibprozess „als zielgerichtete Tätigkeit zur Lösung eines Problems" (Späker 2006: 3): Laut ihnen ist das rhetorische Problem[20] (*the rhetorical problem*) der Auslöser für die Schreibhandlung. Das rhetorische Problem sowie der bisher geschriebene Text (*text produced so far*) sind in die Aufgabenumgebung (*task environment*) eingebettet. Diese übergeordnete Dimension

[19]Vgl. Flower / Hayes (1981: 370).
[20]Bei den deutschen Begriffen stütze ich mich auf die Übersetzung von Sennewald und Roueche (2014).

sowie das Langzeitgedächtnis des/der SchreiberIn (*the writer's long-term memory*) interagieren mit den tatsächlichen Schreibprozessen (*writing processes*), was die Pfeile in beide Richtungen ausdrücken.[21] Die Interaktion zwischen den unterschiedlichen Phasen signalisiert die Dynamik im Schreibprozess und „ein gewisses Maß an Flexibilität" (Hofer 2006: 89).

Das rhetorische Problem enthält das Thema des Textes (*topic*), die (vorgestellten) AdressatInnen (*audience*) und die Motivation (*exigency*), die eventuell auch als Zwangslage übersetzt werden könnte. Letztere spielt eine schwache Rolle im Modell, was von Ludwig (1983: 44) kritisiert wurde. Flower und Hayes (1981) betonten zusammenhängend mit der rhetorischen Situation die Wichtigkeit der selbst definierten Schreibziele: Diese sind die Schlüssel für die Lösung des Problems (vgl. ebd.: 369). Der bisher geschriebene Text ist auch Teil der Aufgabenumgebung, weil die/der SchreiberIn laut der AutorInnen während des gesamten Prozesses zum Textprodukt zurückkehrt und als „übergeordneter Instanz" angesehen wird (Späker 2006: 6).

Das Langzeitgedächtnis ist das Wissensrepertoire, das die/der Schreibende während des Schreibprozesses heranzieht – dies umfasst das Wissen über Thema, AdressatInnen und Schreibpläne (*knowledge of topic, audience and writing plans*) (vgl. Flower / Hayes 1981: 371). Die Abfragung von Informationen, bspw. die Suche nach einem bestimmten Ausdruck bringt Herausforderungen für die Schreibenden mit sich: Wenn unzureichendes lexikalisches Wissen zur Verfügung steht, soll dieses Wissen erst durch Recherche erworben werden, um es für Selbstzwecke zu verwenden.

Die letzte Hauptkategorie im Modell von Flower / Hayes (1981) bilden die eigentlichen Schreibprozesse, welche vom Monitor (*monitor*) kontrolliert bzw. gesteuert werden: „The monitor functions as a writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next." (ebd.: 374) Die VerfasserInnen verweisen

[21]Die Pfeile in Richtung Aufgabenumgebung mögen selbstverständlich erscheinen, denn die Textproduktion wirkt auf das vorhandene Schreibprodukt zurück bzw. auf die Motivation des/der SchreiberIn ebenfalls. Die Tatsache, dass der Schreibprozess das Langzeitgedächtnis beeinflusst, verweist auf die Wissensbereicherung- und modifizierung durch das Schreiben, auf „den Höhepunkt der Schreibentwicklung" (Bereiter 1980: 103). Das Modell von Flower / Hayes (1981) schildert somit den Vorgang beim epistemischen Schreiben, in dem „die Schreibenden ihre Fähigkeit zu reflexivem Denken in ihre Fähigkeit zum kritischen Schreiben integrieren" (vgl. Bereiter 1980: 102). Feilke (2017) unterstreicht, dass materialgestütztes Schreiben zugleich epistemisches Schreiben ist, weil während des Prozesses polytextuelle Materialien angeordnet, verdichtet und in einen eigenen Text transformiert werden (vgl. ebd.: 7-8). Aufgrund meiner Analyse ist davon auszugehen, dass die Schreibenden nicht unbedingt jahrelange Erfahrung brauchen, um Signale epistemischen Schreibens und der Wissensbereicherung aufzuweisen. Es ist denkbar, dass die/der SchreiberIn die niedrigeren Stufen noch nicht angeeignet hat, jedoch zu neuen Erkenntnissen während der Schreibtätigkeit gelangt (eine andere Erklärung wäre, „dass auch andere Stufen des Schreibens Wissen generieren können oder dass es durchaus Mischformen geben könnte", wie Girgensohn und Sennewald (2012: 29-30) ansprechen. Sie verweisen auf Spittas Studie, in der epistemisches Schreiben nicht nur bei schreibtalentierten VolksschülerInnen nachgewiesen wurde (vgl. ebd.: 30).

auf zwei unterschiedliche Herangehensweisen beim Schreibhandeln (vgl. ebd.).[22] Außerdem wurde festgestellt, dass das Wissen über Thema und der Text selbst die Kontrolle über den Schreibprozess genauso übernehmen können wie die selbst definierten Ziele: Diese drei rivalisieren miteinander und wollen die Auswahl- und Entscheidungsprozesse regeln (vgl. ebd.: 380).

Die Schreibprozesse werden nach Flower / Hayes (1981) in Planungs-, Übersetzungs- und Überprüfungsprozesse (*planning – translating – reviewing*) zerlegt. Diese Aufeinanderfolge ist nur bedingt realistisch, bspw. die Übersetzung erfolgt vor der Überprüfung, weil nur bereits formulierte Aussagen überprüft werden können.[23] In kognitiv orientierten Schreibprozessmodellen gehen die Planungsprozesse ebenfalls den Übersetzungsprozessen voraus – im Gegensatz zu expressiven Schreibprozessmodellen (s. die Methode *freewriting* zur Bewältigung von Schreibblockaden, vgl. Hofer 2006: 89, 97). Die/der SchreiberIn kann auch zwischen den (Teil-)Prozessen pendeln, zu einer Aktivität zurückkehren und sie wiederholen, falls es nötig erscheint: „Somit sind die Arbeitsschritte des Modells im Sinne des Problemlösens rekursiv und iterativ" (Späker 2006: 7).[24] Aus dieser Perspektive sind die Subprozesse des Beurteilens (*evaluating*), Überarbeitens (*revising*) und der Ideengenerierung (*generating*) besonders interessant, weil sie jeden anderen Teilprozess unterbrechen und zu jedem Zeitpunkt des Schreibvorgangs auftauchen können (vgl. Flower / Hayes 1981: 374). Der Schreibprozess wird nicht als Aufeinanderfolge von Phasen betrachtet, sondern als eine Reihe optionaler Tätigkeiten (vgl. ebd.: 375). Nach Wolff (2002) besteht die Stärke des Modells in dessen Rekursivität (vgl. ebd.: 224).

Flower und Hayes (1981) begreifen die Planung im breiten Sinne: Währenddessen formen die Schreibenden eine interne Wissensrepräsentation, die sie beim Formulieren einsetzen (vgl. ebd.: 372). Die Planungsaktivitäten umfassen somit die Ideengenerierung (*generating*), Strukturierung (*organizing*) und Zielsetzung(en) (*goal setting*). Der Schreibplan ist zeitlich (sequentiell) und/oder hierarchisch strukturiert (vgl.

[22] „Strukturschaffende" oder *bottom up* SchreiberInnen produzieren viel Text bereits zu Beginn des Verlaufs und entwickeln ihre Textgliederung erst im Zuge des Schreibprozesses. Dagegen bevorzugen „strukturfolgende" oder *top down* Schreibende frühzeitig einen Textaufbau zu erstellen und sich an diesen zu halten (Bräuer 2014: 262-263). Nach Bräuer weisen aus didaktischer Sicht beide Schreibtypen Vor- und Nachteile auf, auf die SchreibmentorInnen im Rahmen einer Beratung eingehen sollen (vgl. ebd.).

[23] Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Textproduktion automatisch der schriftlichen Niederlegung entspricht. Im analysierten Datenmaterial wurden alle Passagen als T e x t g e n e r i e r e n codiert, bei denen eine Formulierungsabsicht seitens der/des SprecherIn sichtbar war – und nur wenige von diesen wurden tatsächlich niedergeschrieben (der Verlauf der Textproduktion wird an einem ausgewählten Exemplar im Kapitel 4.2.1.1 näher beleuchtet).

[24] Dies kommt bspw. vor, wenn die/der SchreiberIn nicht fähig ist, bestimmte Kriterien einzuhalten („z.B. mangelndes Wissen bezüglich der Textsorte, zu wenig Informationen über die AdressatInnen des Textes oder einen Sachverhalt, der zu bearbeiten ist, Zeitknappheit") (Hofer 2006: 89).

Späker 2006: 7). Die Planung der SchülerInnengruppe T3 war sequentiell (vgl. Ludwig 1983: 60). Während der Ideengenerierung[25] werden Informationen (nicht notwendigerweise in sprachlicher Gestalt) aus dem Langzeitgedächtnis entlockt bzw. ganz neue Ideen gesammelt (vgl. Hayes / Flower 1981: 372 und vgl. Späker 2006: 7). Während der Strukturierung werden die (relevanten) Ideen ausgewählt, systematisiert und angeordnet (vgl. ebd., vgl. Hofer 2006: 88). Der Vorgang der erfolgreichen Zielsetzung ist nach Flower und Hayes (1981) ein unentbehrlicher Bestandteil des Schreibprozesses und hängt mit der Bestimmung des rhetorischen Problems zusammen. Sie beschränkt sich nicht auf den Planungsprozess, sondern umfasst den ganzen Schreibprozess. In Bezug auf die Zielsetzung sind Differenzen in der Kreativität von guten und weniger guten SchreiberInnen zu beobachten (vgl. Flower / Hayes 1981: 372-373). Erfahrene SchreiberInnen können beim Schreiben ggf. auf einige Ziele zugreifen, wenn die jeweilige Textsorte bereits eingeübt wurde (vgl. Wolff 2002: 223). Die AutorInnen konzentrierten sich jedoch auf diejenigen Ziele, die die Schreibenden für einen konkreten Text entwarfen (vgl. Flower/ Hayes 1981: 379, 381).

Der Prozess des Übersetzens (*translating*) bedeutet in ihrem Modell die Transformation von inneren Gedanken und Vorstellungen in sprachliche Form – denn diese können auch in kinetischen oder bildlichen Eindrücken abgespeichert sein (vgl. ebd.: 373). Selbst wenn die abgerufenen Informationen bereits eine sprachliche Repräsention haben, sollen diese angepasst an die jeweilige Textsorte in die Schriftsprache übertragen werden (vgl. ebd.). Wolff (2002) sieht die Schwäche des Modells in diesem Bereich, weil er unzureichend ausgearbeitet bzw. erörtert wurde (vgl. ebd.: 223-224). Andere WissenschaftlerInnen machen dem Modell zum Vorwurf, „es tue so, als seien Gedanken rein kognitive, vor-sprachliche Vorgänge, die vom Translator einfach in Sprache gegossen werden, wie in ein Gefäß“ (Ruhmann / Kruse 2014: 21).

Der letzte Teilprozess in ihrem Modell ist das Überprüfen (*reviewing*), das aus dem Beurteilen (*evaluating*) und Überarbeiten (*revising*) besteht. Währenddessen wird das Textprodukt im Hinblick auf diverse Ziele, Konventionen, Kriterien und Erwartungen überprüft (vgl. Späker 2006: 8 und vgl. Hofer 2006: 88). Wie bereits angesprochen, können das Beurteilen und Überarbeiten automatisch und spontan erfolgen und dabei den Schreibprozess jederzeit unterbrechen, was eine Rückkehr zur Planung und Übersetzung verursachen kann (vgl. Flower / Hayes 1981: 374). Die andere Art der Überprüfung verläuft hingegen systematisch: Dafür wird bewusst Zeit gewidmet (vgl.

[25]Für eine detaillierte Darstellung des Teilprozesses der Ideengenerierung s. Späker (2006: 11).

Späker 2006: 8.).[26] Ausgehend von den Datenergebnissen hängen diese Teilprozesse miteinander zusammen und folgen aufeinander: Das Reflektieren und Bewerten des eigenen Textes zieht unbedingt eine Umschreibung mit sich und umgekehrt – der Text müsste nicht revidiert werden, wenn er den Anforderungen der/des SchreiberIn entspräche (*detect and rewrite*, vgl. Hofer 2006: 88).

Flower und Hayes stellten Unterschiede zwischen SchreibexpertInnen- und anfängerInnen in Bezug auf deren Planungs- und Überarbeitungabläufe auf der metakognitiven Dimension fest, die mit der Schreiberfahrung zusammenhängen, „nicht aber generelle Unterschiede betreffend sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten" aufzeigen (Hofer 2006: 90). Schreibkundige können die AdressatInnengerichtetheit in ihrem Textprodukt mehr durchsetzen und widmen mehr Zeit für Planungsprozesse auf der Makrostruktur als SchreibnovizInnen (vgl. ebd., vgl. Hayes 1996: 17). Im ausgewählten Schreibgespräch ist ebenfalls erkennbar, dass die Lernenden lediglich auf der Mikro- und Mesoebene operieren, aber nicht darüber hinausgehen (s. Code S t r u k t u r i e r e n im Codierleitfaden, Kapitel 3.4.1.2). Flower und Hayes (1981) wiesen auf Sondra Perls Beobachtung hin: SchreibanfängerInnen haben Schwierigkeiten mit der Definierung ihrer eigenen Ziele und suchen nach vorgeschriebenen Zielen: Dafür ist ein Zeichen die ständige Rückkehr zur Aufgabenstellung (vgl. ebd.: 379), was die SchülerInnen im ausgewählten Schreibgespräch ebenso getan haben. Was die Revisionsaktivitäten angeht, so überfliegen geübte Schreibende ihren Text häufiger und nehmen ihre Fehler leichter wahr als ungeübte SchreiberInnen (vgl. Hofer 2006: 90). Das Modell von Flower und Hayes (1981) zeigt die Vorgehensweise einer/eines SchreibexpertIn auf (vgl. Wolff 2002: 224).

Am Schreibprozessmodell von Flower und Hayes wurde aus diversen Gesichtspunkten Kritik ausgeübt: Eine der größten Schwachstellen ist der mangelnde linguistische Hintergrund hinter dem Modell bzw. die Simplifizierung der Sprache auf ein Resultat kognitiver Abläufe (vgl. Ruhmann / Kruse 2014: 21). Laut Ludwig (1983) fehlt die Ausarbeitung der motorischen Abläufe und der Aspekt der Motivation kommt zu kurz (ebd.: 44), andere WissenschaftlerInnen greifen die „geringe[n] Ausrichtung auf den Problemlösungsaspekt", „die Vernachlässigung von Rezeptionsprozessen", das Fehlen der didaktischen Realisierungsmöglichkeiten (Hofer 2006: 91) oder der kontextuellen Einbettung (vgl. Ruhmann / Kruse 2014: 20) auf. Börner (1987) sprach weiterhin an, dass das Modell das erstsprachliche Schreiben modelliert, auch wenn es an

[26]Im Schreibgespräch des Teams (T3) blieb keine Zeit für eine abschließende systematische Korrektur.

den Fremdsprachenunterricht angepasst werden kann bzw. dass es empirisch unzureichend begründet ist, weil sich die AutorInnen auf eine/einen ForschungspartnerIn stützen und ihre Untersuchung „einen heuristischen Wert“ hat (ebd.: 1340-1341). Außerdem betonte er, dass Flower und Hayes das kommunikative Schreiben in ihrem Modell fokussierten, wobei der Text einen klaren Adressaten hat, was jedoch nicht für alle Textsorten steht (vgl. ebd.: 1345). Er relativiert die Eigenständigkeit der Texte dadurch, dass er alle Textprodukte als Intertexte[27] ansieht, weil jeder Text auf bereits vorhandene Texte reagiert. Seiner Ansicht nach

> ist dann der durch das Modell von Hayes / Flower abgebildete individuelle Formulier- und Korrektur-Regelkreislauf nur EIN Ausschnitt aus einer im Prinzip unbegrenzten Kette von Formulierungen und Re-Formulierungen eines überindividuellen Intertextes (ebd.).

Die Beschränkung auf eine ausgewählte Schreibsituation in ihrem Modell ist aus meiner Sicht jedoch keine Schwäche: Ludwig (1983) sah die Beschränkung auf eine Schreibform ebenfalls unvermeidlich und nötig, wenn man sich mit Schreibprozessen befassen möchte (vgl. ebd. 37-39).

Trotz der angeführten Kritikpunkte wäre die Schreibprozessforschung ohne dieses Konzept unvorstellbar, daher zogen bzw. ziehen mehrere ForscherInnen dieses Modell heran, um ihr eigenes Schreibprozessmodell zu erstellen (s. Ludwig 1983 und Börner 1987).[28]

2.1.3.2 Ludwig (1983)

Auf der Basis des Modells von Flower / Hayes (1980) strebte Ludwig (1983) an, den Schreibprozess tiefgehender zu modellieren. Neben dem »rekursiven«, »iterativen« und »interaktiven« Charakter des Modells von Flower / Hayes (1980) nennt er drei weitere Merkmale des Schreibprozesses (»multilevel«, »sukzessiv«, »routinisiert«) (s. Kapitel 2.1.3). Er betonte, dass sein Modell das handschriftliche Schreiben fokussiert, bei dem eine Person ununterbrochen alleine plant und schreibt (vgl. Ludwig 1983: 38).

[27]„Intertextualität (IT.) ist ursprünglich ein literaturwissenschaftlicher Begriff, mit dem alle Arten von Beziehungen zwischen literarischen Texten, meistens auf verschiedenen historischen Stufen, bezeichnet wurden. Als Intertexte im weiteren Sinne gelten auch Interpretationen und Kommentare sowie Paratexte, aber auch Übersetzungen und quantitative Transformationen wie z.B. Inhaltsangaben.“ (Hallet 2017: 153)

[28]Es ist wichtig anzumerken, dass die ForscherInnen, die das Modell von Flower und Hayes zitierten bzw. als Sprungbrett für ihr eigenes Modell verwendeten, auf dessen ältere Version aus dem Jahre 1980 zurückgriffen. Dieses weicht in geringem Maße vom späteren Modell (1981) ab, das ich beschrieb und als Referenzpunkt verwendete: Die Pfeilen im früheren Modell befinden sich nicht nur zwischen den drei Hauptdimensionen und sie zeigen nicht in beide Richtungen. Außerdem wurden die Begriffe *stored writing plans, motivating cues* und *reading* statt *knowledge of writing plans, exigency* und *evaluating* herangezogen (vgl. Ludwig 1983: 43). Diese Änderungen stellen m.E. keinen signifikanten Unterschied dar und daher werden die zwei Modelle von Flower und Hayes nicht differenziert.

Dabei fügte er Komponenten hinzu, die sich außerhalb des Vorgangs befinden und die aus dem Konzept seiner Vorfahren fehlten: z.B. die Vorbereitungshandlungen (im Vorfeld des Schreibens sucht die/der SchreiberIn einen ruhigen Ort, besorgt Schreibwerkzeuge für sich usw.). Eine andere Änderung ist, dass der entstehende Text von den situativen Bedingungen (bei Flower / Hayes 1980/1981 *task environment*) auf die Kontextbedingungen verlagert wurde. Neben den bereits genannten Dimensionen steht das Langzeitgedächtnis ebenfalls außerhalb des Schreibverlaufs. Zum Langzeitgedächtnis gehören das Wissen über Sprache und Schreibpläne und Fähigkeiten, u.a. die Beherrschung der motorischen Prozesse. Der Schreibprozess selbst wurde auf fünf Ebenen aufgeteilt: motivationale Basis, konzeptionelle, innersprachliche und motorische Prozesse und redigierende Aktivitäten (s. Abb. 2).[29]

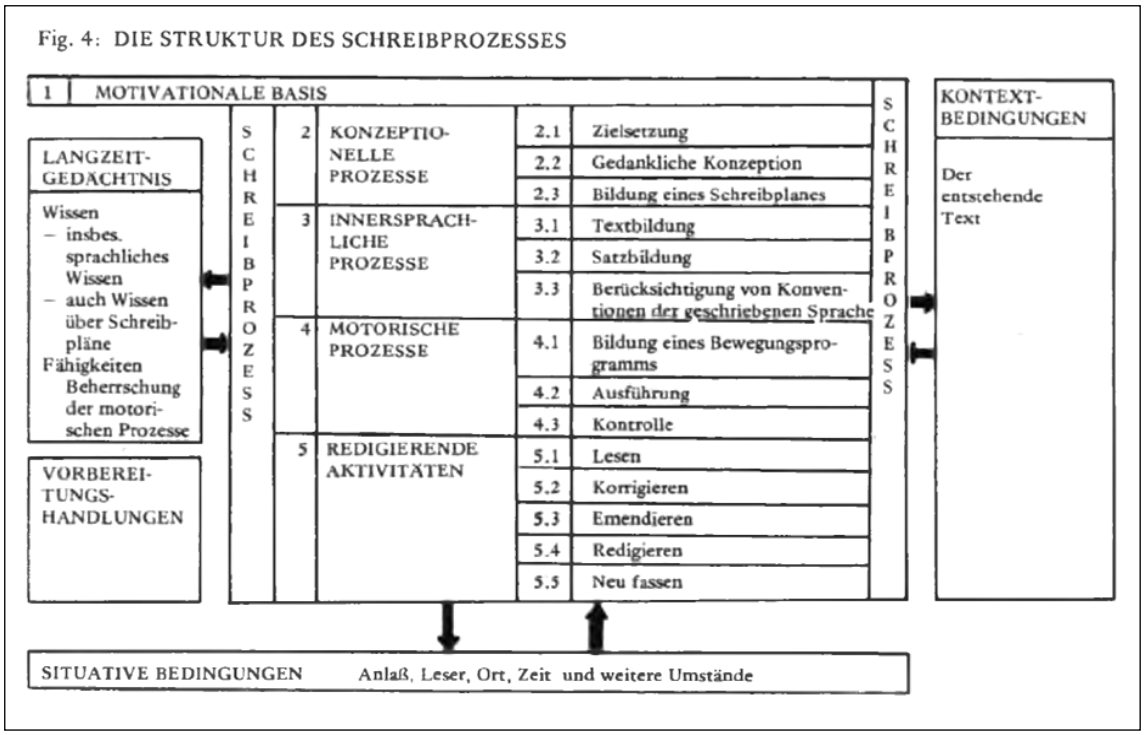


Abb. 2: Die Struktur des Schreibprozesses nach Ludwig (1983)[30]

Einer von Ludwigs Kritikpunkten am Modell von Flower / Hayes (1980) war, dass der Faktor der Motivation zu wenig Aufmerksamkeit erfährt. In seinem Modell bildet die Motivation eine neue Kategorie und wurde zum Schreibprozess (statt zu situativen Bedingungen) hinzugefügt. Es ist daher erstaunlich, dass er zwar einige Aussagen über die Motivation traf (z.B. dass die Motivation zum Schreibbeginn schwächer ist als am

[29]Den konzeptionellen, innersprachlichen und motorischen Prozessen bzw. den redigierenden Aktivitäten wurde jeweils eine Abbildung gewidmet (vgl. Ludwig 1983: 50-52).
[30]Vgl. Ludwig (1983: 46).

Ende), jedoch wurde dieses Feld in seiner Abbildung auch nicht ausgearbeitet (vgl. Ludwig 1983: 49, 53).

Als Orientierungshilfe gilt nach Ludwig (1983) die Zielvorstellung: Er hielt den Schreibprozess für eine zielgerichtete Handlung. Das Textprodukt wird am Ende des Vorgangs mit dieser Vorstellung (Soll-Zustand) verglichen und entweder angenommen oder neu geschrieben (vgl. ebd.: 53). Die Zielvorstellung besteht aus der Absicht der schreibenden Person und der Situationsanalyse, die in wechselseitiger Beziehung miteinander stehen und im Idealfall zur Zielbildung führen (vgl. ebd.: 54). Das Schreiben kann u.a. einen problemlösenden Zweck haben (im AaMoL-Projekt ist dieses „Problem" die Beantwortung der Forschungsfrage). Die Situationsanalyse betrifft die potentiellen LeserInnen, die den Schreibprozess beeinflussen (vgl. ebd.: 55). Die LeserInnenorientierung findet unter den situativen Bedingungen im Modell ebenfalls Erwähnung (s. Abb. 2). Aus der Schreibabsicht und der Situationsanalyse ergibt sich die Zielbildung. Dabei merkte Ludwig (1983) an, dass das Schreiben u.a. dadurch vom Sprechen unterscheidet, dass die/der SchreiberIn ihre/seine Ziele während des Vorgangs aus ihrer/seiner eigenen Entscheidung verändert, nicht auf Druck der/des GesprächspartnerIn: „Der Schreibende reagiert nicht, sondern er agiert" (ebd.: 56).

Anschließend wird der Inhalt konzipiert (was auf die Zielvorstellung zurückwirken kann). Währenddessen wird das Wissen bereitgestellt (entweder vom Langzeitgedächtnis abgerufen oder neues Wissen wird erworben) und verarbeitet. Im Modell wurde dieser Bereich überraschenderweise nicht mit dem Langzeitgedächtnis verbunden. Die abgerufenen Gedanken werden schließlich zusammengestellt und fixiert. Ludwig (1983) kam zu dem Schluss, dass die schreibende Person eine andere Strategie beim Schreiben anwendet als beim Sprechen, was auf der Dauer der Ideenentwicklung basiert:

> Die zeitlichen Bedingungen, unter denen geschrieben wird, erforderten also auf der einen Seite eine größere Leistung des Gedächtnisses, auf der anderen Seite ermöglichten sie eine gedankliche Explikation, die normalerweise beim Sprechen nicht erreicht werden kann (ebd.: 58).

Als Abschluss der konzeptionellen Prozesse wird ein Schreibplan entwickelt (bzw. abgerufen falls bereits vorhanden, in diesem Fall geht es um „konventionelle Schreibpläne", d.h. Textsorten), wenn er nicht vorgegeben ist (ebd.: 59). Währenddessen organisiert die/der Schreibende ihre/seine Gedanken, Aussagen und Argumente (vgl. ebd.). Die Bildung des Schreibplans und die gedankliche Konzeption sind aufeinander bezogen.

Am deutlichsten ist in den innersprachlichen Prozessen erkennbar, dass die (Schreib-)Aktivitäten miteinander verflochten sind. Dieser Bereich entspricht dem Monitor bei Flower und Hayes (vgl. Späker 2006: 13). Dieses Feld setzt sich aus der Text- und Satzbildung zusammen, die miteinander korrelieren, aus denen die Interpunktion folgt. Die Text- und Satzbildung hängen von kommunikativen Faktoren ab, durch die gesprochene Äußerungen und schriftliche Texte voneinander abweichen. Mit der Zeichensetzung wird zudem das Lesen unterstützt (vgl. Ludwig 1983: 65-66).

Sein zweiter wesentlicher Kritikpunkt am Modell von Flower / Hayes (1980) war, dass die motorischen Prozesse wenig beachtet wurden, daher finden diese Platz in seinem eigenen Modell. „[Z]unächst [wird] ein motorisches Schreibprogramm erstellt, aufgrund dieses Programmes dann eine entsprechende Schreibaktivität erzeugt und schließlich die Ausführung vor dem Hintergrund des Programmes kontrolliert“ (Ludwig 1983: 66). Die konzeptionellen, innersprachlichen und motorischen Prozesse beeinflussen einander, was die Pfeile in alle Richtungen signalisieren (vgl. ebd.: 50-51).

Ludwig (1983) vertrat ebenfalls die Auffassung, dass redigierende Aktivitäten auch während des Schreibprozesses stattfinden können. Er betrachtete das Lesen (das bei Flower / Hayes in das Beurteilen integriert ist) als Voraussetzung für die Überarbeitung, daher sind Leseprozesse in die Schreibprozesse eingebettet (vgl. ebd.: 67). Er unterschied zwischen diversen Typen der Überarbeitung: Korrektur, Emendation, Redigierung und Neufassung, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen wird (vgl. ebd.: 67-69). Mischformen sind jedenfalls denkbar, wenn die/der SchreiberIn bei einem Wort einen Flexionsfehler behebt (Korrektur) und zugleich das Lexem aus stilistischen Gründen tauscht (Emendation).

2.1.3.3 Bereiter / Scardamalia (1987)

Die Modelle von Bereiter / Scardamalia (1987) bilden eine Ausnahme unter den thematisierten Schreibprozessmodellen, weil sie zugleich Schreibstrategiemodelle sind. Analog zu Flower und Hayes setzten Bereiter und Scardamalia die Think-Aloud-Methode ein, bei der sich 16 SchülerInnen (der 4. und 6. Schulstufe) und drei Erwachsene über ihre Schreibprozesse äußerten. Eine weitere Ähnlichkeit mit Flower und Hayes ist die kognitive Ausrichtung ihres Modells: „Dementsprechend sind die geistigen Aktivitäten während des Schreibens Informationsprozesse, die in Teilschritten ablaufen und in deren Verlauf es zu einem Erkenntniszuwachs kommt.“ (Girgensohn / Sennewald 2012: 24)

Aus den Ergebnissen ihrer Studie kristallisierten sich zwei Vorgehensweisen der Schreibenden heraus, die als Wissenswiedergabe (*Knowledge-Telling*) und Wissenstransformation (*Knowledge-Transformation*) bezeichnet werden (s. Abb. 3 bzw. Abb. 4).

Der tatsächliche *Knowledge-Telling*-Prozess in der Abb. 3 stellt die Planungs- und Produktionsprozesse detaillierter dar, wobei der Schreibprozess durch die mentale Repräsentation der Schreibaufgabe ausgelöst wird und Wissenselemente bzgl. des Inhalts und der Textsorte aus dem Langzeitgedächtnis der/des SchreiberIn einfließen. Es wird aufgezeigt, wie der Schreibprozess verläuft, wenn ausschließlich das Thema, die Textsorte bzw. der bisher geschriebene Text verfügbar und abrufbar sind (vgl. Bereiter / Scardamalia 1987: 88).

Ausgehend von der Schreibaufgabe werden themen- und textsortenspezifische Begriffe im Gedächtnis aktiviert. Die AutorInnen erwähnten das Beispiel mit einem Essay, in dem thematisiert werden soll, ob Jungen und Mädchen in gemischten Sportteams spielen sollen. Die Wörter *Jungen*, *Mädchen* und *Sport* aktivieren mit ihnen zusammenhängende Begriffe, ein Netzwerk im mentalen Lexikon (vgl. ebd.: 88-89). Die Aufgabenstellung beinhaltet ebenfalls Informationen über die Textsorte, in diesem Fall über die Argumentation (vgl. ebd.: 89). Im Anschluss daran werden diese Elemente einer Eignungsprüfung unterzogen, ob sie in Bezug auf die Aufgabe und den bisher verfassten Text ‚richtig klingen'. Wenn nicht, sucht die/der SchreiberIn nach anderen Begriffen. Wenn die Begriffe jedoch relevant sind, werden sie in Textentwürfe oder Fließtext übertragen und die/der SchreiberIn kehrt zur Ideengenerierung zurück. Die Ideengenerierung und Textproduktion wechseln sich bis zum Ende des Schreibprozesses ab (vgl. ebd.: 89-90).

Diese Schreibstrategie „ist eine naheliegende und effiziente Lösung für die Probleme, mit denen sich unerfahrene Schreibende beim Generieren von Inhalt konfrontiert sehen, wenn sie keine zusätzliche Hilfestellung erhalten." Daher können sie schnell mit der Textproduktion anfangen und fortsetzen (ebd.: 90). Es ist jedoch zu betonen, dass bei dieser Herangehensweise lediglich vorhandenes Wissen bzw. vorhandene Meinungen bzgl. eines Themas herangezogen und ausgedrückt werden können (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 25). Außerdem weicht der Komplexitätsgrad der *Knowledge-Telling*-Strategie im Hinblick auf Planung und Zielsetzung nicht signifikant vom Sprechen ab. Daher ist sie unter SchreibanfängerInnen am häufigsten erkennbar, wird aber in hochschulischen oder beruflichen Kontexten auch eingesetzt. Die Qualität der Textprodukte hängt vom Inhalts- und Textsortenwissen der Schreibenden bzw. von

ihren Sprachkompetenzen ab (Letztere werden im *Knowledge-Telling*-Modell nicht beachtet) (vgl. Bereiter / Scardamalia 1987: 90).

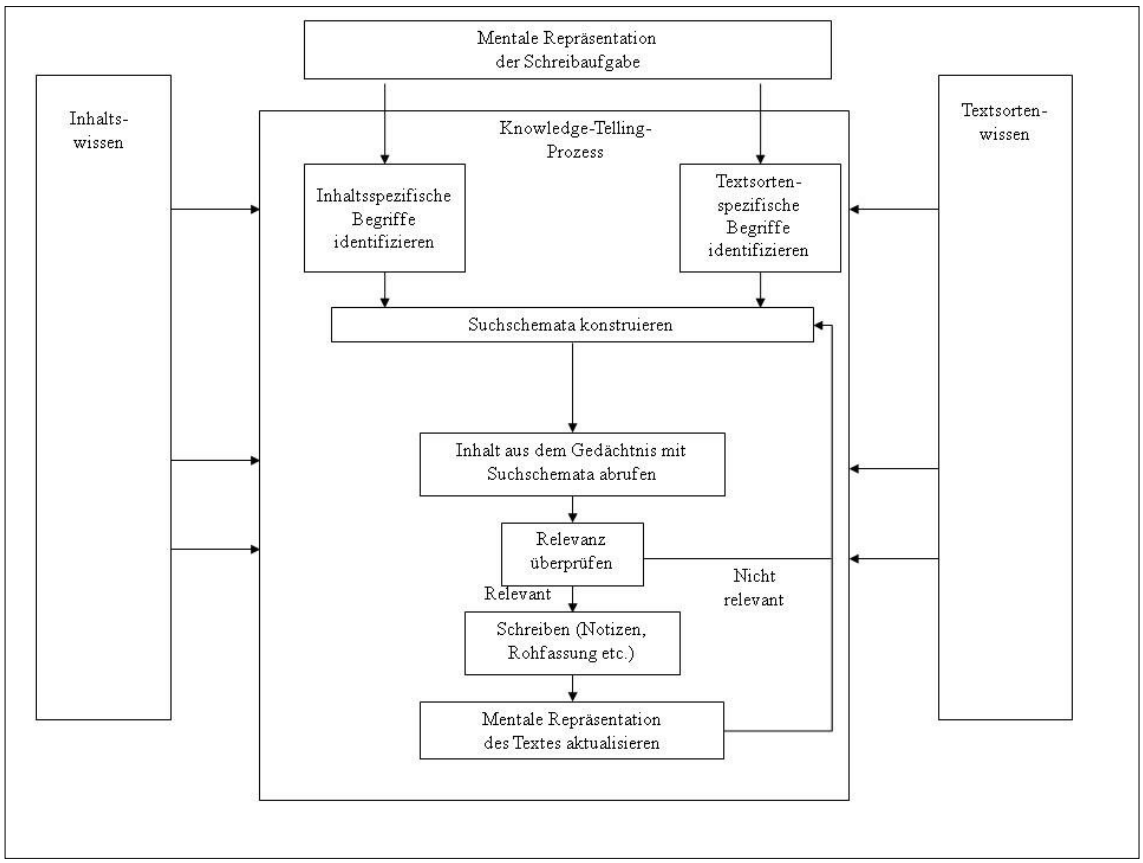


Abb. 3: Struktur des *Knowledge-Telling*-Modells

Der *Knowledge-Telling*-Prozess wurde mit dem Problemlösungs- und Überarbeitungsprozess ergänzt: Daraus entstand das *Knowledge-Transforming*-Modell (s. Abb. 4). Dieses stellt zwar einen komplexeren Schreibverlauf dar, jedoch ist eine *Knowledge-Transforming*-Vorgehensweise auch bei leistungsschwachen SchreiberInnen beobachtbar (vgl. ebd.: 91). Die AutorInnen betonten, dass die Modelle lediglich die Denkprozesse der Schreibenden schildern, jedoch nichts über die Textqualität aussagen (vgl. ebd.: 92).

Der Schreibprozess wird im *Knowledge-Transforming*-Prozess nicht nur als kognitive, sondern auch als problemlösende Handlung verstanden, die sich auf ein inhaltliches und ein rhetorisches Problemfeld aufteilt: Im Inhaltsbereich werden Ideen und Wissensfragen konstruiert, hingegen werden im rhetorischen Bereich die Schreibziele der Textsorte adäquat verwirklicht (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 26). Die

Problemfelder sind durch die Problemübertragung miteinander verwoben und beeinflussen einander gegenseitig (vgl. Bereiter / Scardamalia 1987: 91).

Im *Knowledge-Transforming*-Prozess werden die Ideen im Zuge des Schreibprozesses generiert, überprüft und umgeschrieben (im *Knowledge-Telling*-Prozess werden bereits vorhandene Gedanken niedergelegt) (vgl. ebd.: 90). Die Schreibenden im *Knowledge-Transforming*-Modell kontrollieren, „ob der Text, den sie geschrieben haben, das aussagt, was er aussagen soll, und ob sie den Text selbst überzeugend finden“ (ebd.: 91): Sie bestimmen und lösen Probleme während des Schreibprozesses und halten die Subprozesse unter Kontrolle, weil diese nicht automatisiert vollziehen (vgl. ebd.: 92, Girgensohn / Sennewald 2012: 27). Die Schreibenden wachsen mit dem Vergehen der Zeit an ihren Schreibaufgaben und treffen auf andere Schwierigkeiten als zuvor (vgl. ebd.). Der Schreibprozess wird somit zu einem Erkenntnis- und Lernprozess, in dem die Text- und Wissensentwicklung aufeinander wirken, was eine Grundlage für das epistemische Schreiben (Bereiter 1980) bietet (vgl. ebd.: 91, Girgensohn / Sennewald 2012: 27).

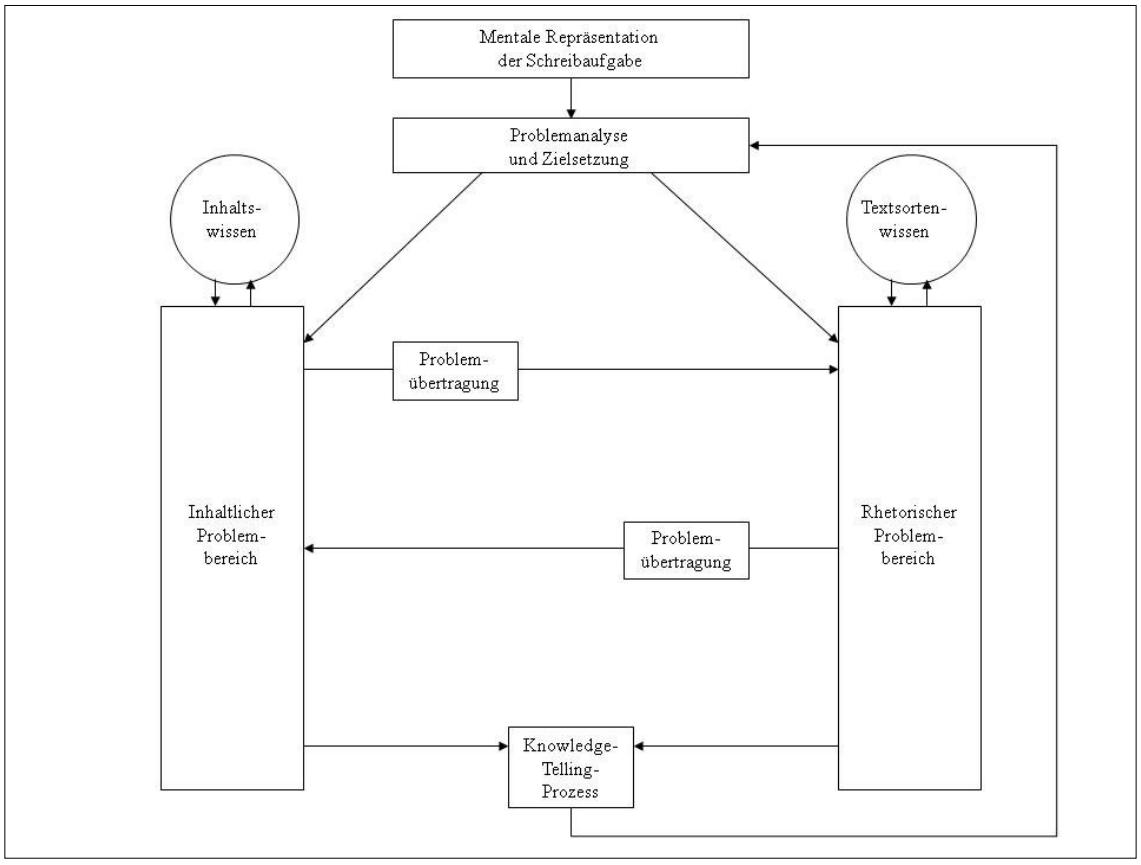


Abb. 4: Struktur des *Knowledge-Transforming*-Modells

2.1.3.4 Hayes (1996)

Im neuen Konzept[31] von Hayes (1996) wurde ausgehend von neueren empirischen Ergebnissen unterstrichen, dass der Schreibverlauf nicht nur ein individueller, sondern auch ein sozialer und kommunikativer Akt ist (s. Abb. 5). Er hielt sein Modell für eine „individuell-umgebungsbedingte" Theorie statt für ein „sozial-kognitives" Konzept (ebd.: 5).[32] Aufgrund der Forschungsrichtung des Autors wurden die individuellen Komponenten, der Bereich des Individuums (*the individual*) ausführlicher ausgearbeitet als die soziale Dimension, das Feld der Aufgabenumgebung (*the task environment*) (vgl. ebd.).

Neben der Hervorhebung der Wichtigkeit des sozialen Aspektes sah Hayes (1996) vier Unterschiede im Gegensatz zum vorigen Modell aus dem Jahre 1981 (vgl. ebd.: 5). Die Funktion des Arbeitsgedächtnisses (*working memory*) und der Faktor der Motivation bzw. des Affekts (*motivation / affect*) wurden unterstrichen, indem sie Hauptkategorien im Feld des Individuums wurden. Außerdem enthält das neue Konzept nicht nur sprachliche, sondern auch „räumlich-visuelle Repräsentationen", die über den Text hinausgehen (Diagramme, Bilder, Tabellen), aber beim Textverstehen eine bedeutsame Rolle spielen. Die Ebenen der kognitiven Prozesse (*cognitive processes*) – im vorigen Modell Schreibprozesse (*writing processes*) genannt – wurden umbenannt: Die Textproduktion (*text production*) entspricht dem Übersetzen (*translating*) und die allgemeineren Kategorien der Textinterpretation (*text interpretation*) und der Reflexion (*reflection*) ersetzten das Überarbeiten (*revising*) bzw. das Planen (*planning*) (vgl. ebd.). Die Rolle der Textinterpretation wird dabei stärker hervorgehoben (vgl. ebd.: 26).

[31]Hayes (1996) erstellte in seinem Beitrag zusätzliche Modelle für die Prozesse der Überarbeitung, des Lesens und der Beurteilung, jedoch werden diese in meiner Arbeit nicht beschrieben.

[32]Für die deutschsprachigen Formulierungen wurde wieder die Übersetzung von Roueche und Sennewald (2014) herangezogen.

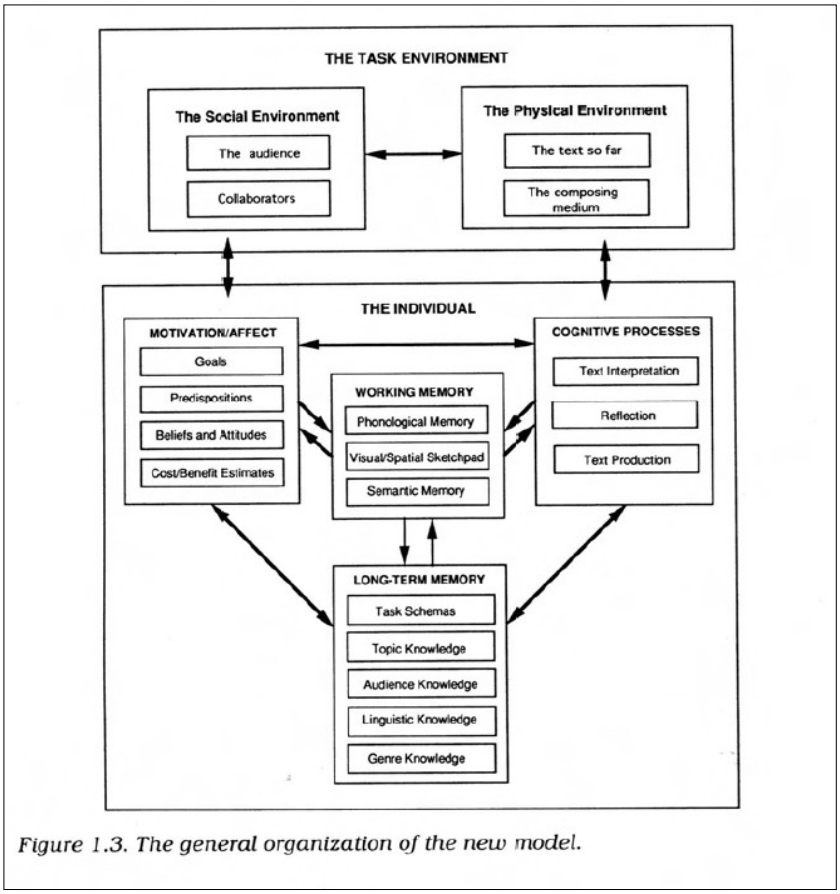


Figure 1.3. The general organization of the new model.

Abb. 5: Das neue Schreibprozessmodell nach Hayes (1996)

Die Abb. 6 zeigt die Illustration von Girgensohn / Sennewald (2012) zum besseren Verständnis des Modells von Hayes (1996) (vgl. ebd.: 17). Das Trapez, auf dem die schreibende Person steht, symbolisiert die externen Einflüsse (soziale Dimension), mit der Formulierung aus dem Jahre 1981 „things outside the writer's skin" (Flower / Hayes 1981: 369), die wolkenartigen Sprechblasen hingegen stellen die internen bzw. individuellen Faktoren dar (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 17-18).

Die äußeren Einflüsse werden wie im vorigen Konzept als Aufgabenumgebung (*the task environment*) bezeichnet, die die soziale (*the social environment*) und physische Umgebung (*the physical environment*) enthält. Hayes (1996) unterstrich die soziale Eingebundenheit der Schreibaktivität aufgrund der gesellschaftlichen Sozialisation des Menschen und des kommunikativen Zwecks des Schreibens. Die sozialen Normen sind auch durch die jeweilige Kultur geprägt und können die Textsorten beeinflussen. Die Schreibkultur, alle sprachliche Elemente, Textsorten und die Vorstellung von AdressatInnen (*the audience*) werden tradiert bzw. dazu gehört auch die ständige Interaktion mit anderen Texten im Sinne der Intertextualität (*collaborators*) (vgl. Hallet 2017: 153). Außerdem nennen Girgensohn und Sennewald (2012) als weiteren Faktor

die Schreiberfahrungen, die die Motivation am Schreiben in positive oder negative Richtung lenken können (vgl. ebd.: 19). Im Zusammenhang damit wies Hayes (1996) auf das förderliche Potential vom kollaborativen Schreiben hin (vgl. ebd.: 6).

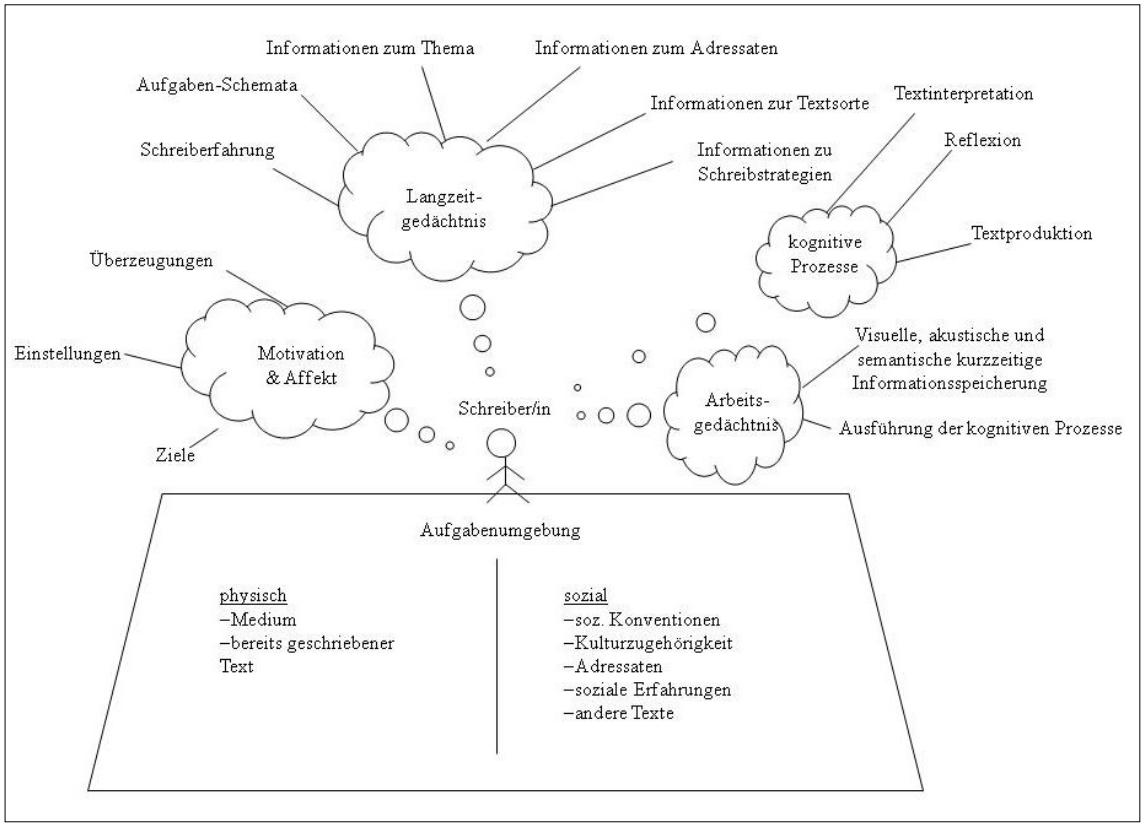


Abb. 6: Das Schreibprozessmodell von Hayes (1996) dargestellt von Sennewald / Girgensohn (2012)

Der bisher geschriebene Text (*the text so far*) konstruiert laut Hayes (1996) die Aufgabenumgebung neu und daher gehörte er im vorigen Modell ebenfalls zu diesem Bereich. Die SchreiberInnen kehren immer wieder zu ihrem Text zurück und setzen aufgrund dessen das Schreiben fort (vgl. ebd.: 6). Das Schreibmedium (*the composing medium*) ist ebenfalls ein bedeutsamer Teil der physischen Aufgabenumgebung, das jeweilige Medium (Stift und Papier, Tastatur und Textverarbeitungsprogramm am Computer) beeinflusst die Schreibaktivität maßgeblich (vgl. ebd.: 7).

Girgensohn und Sennewald (2012) betonen, dass zwar Untersuchungen über die inneren kognitiven Gehirnprozesse vorliegen, jedoch steht die Forschung noch in der Frühphase (vgl. ebd.: 20).

Dem Arbeitsgedächtnis (*working memory*, im vorigen Modell: *monitor*) wurde im neuen Konzept eine zentrale Rolle zugewiesen: Es wurde angenommen, dass alle Subprozesse darauf zugreifen und alle nicht automatisierten Aktivitäten durchführen

(vgl. Hayes 1996: 8). Das Arbeitsgedächtnis arbeitet ähnlicherweise wie der „Arbeitsspeicher eines Computers: Es ist an allen ablaufenden Prozessen beteiligt, indem es die verschiedenen Prozesse koordiniert und überwacht, Informationen speichert und kognitive Prozesse ausführt." (Girgensohn / Sennewald 2012: 21) Das Arbeitsgedächtnis interagiert während des Schreibprozesses mit dem Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis, welche im Parallele-Prozesse-Modell von de Beaugrande Erwähnung finden (vgl. ebd.: 23).[33] Hayes (1996) nahm auf das Kurzzeitgedächtnis zwar keinen Bezug, jedoch spielt es beim Merken von Gedankensträngen oder Satzanfängen eine essentielle Rolle (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 21). Die zentrale „Führungskraft" im Arbeitsgedächtnis stellt das semantische Gedächtnis (*semantic memory*) dar, die logisches Denken, Kopfrechnen und semantische Kontrolle verantwortet (vgl. Hayes 1996: 8). Die zwei anderen Bestandteile des Arbeitsgedächtnisses sind die phonologische Schleife (*phonological loop*) und der räumlich-visuelle Notizblock (*visual-spatial sketchpad*), welche akustische bzw. räumlich-visuelle Informationen aufbewahren. Es wurde von Studien nachgewiesen, dass die parallele Konzentration auf mehrere Aufgaben zur Überforderung des Arbeitsgedächtnisses der/des ProbandIn führen kann (vgl. ebd), was erklärt, warum das Schreiben für eine schwierige Tätigkeit von SchreibanfängerInnen gehalten wird (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 21-22).

Der Faktor der Motivation und Affekte (*motivation / affects*) erhielt eine Hauptkategorie bei Hayes (1996) im Gegensatz zum alten Konzept. Girgensohn und Sennewald (2012) sprechen an, dass zahlreiche Parameter Einfluss auf die Motivation und somit den Schreiberfolg haben: das Thema, der Kontext, die/der (konkrete oder fiktive) AdressatIn oder die Tatsache, ob ein eigenes Lernziel verfolgt wird (intrinsische Motivation) oder von außen bestimmt wird (extrinsische Motivation) (vgl. ebd: 20). Im Schreibgespräch des Teams (T3) waren die TeilnehmerInnen wenig an der Schreibaufgabe motiviert, was neben der physischen-psychischen Belastung (aufgrund des starken Zeit- und Leistungsdrucks, viele Aufgaben am gleichen Tag erledigen zu müssen, s. Punkte 1-5. im Kapitel 3.2.1) und weiteren möglichen Einflüssen auf ihre extrinsische Motivation (ihre Pflicht, sich auf die VWA vorbereiten zu müssen) zurückzuführen ist. Hayes (1996) griff folgende Felder auf, welche er grundlegend für das Schreiben sah: 1. "The nature of motivation in writing"; 2. "Interaction among

[33] „Das Kurzzeitgedächtnis […] ist während des Schreibens mit Formulierung und Ausdruck beschäftigt und hat eine Erinnerungskapazität von ca. 20 Sekunden. Das Langzeitgedächtnis […] hat dagegen keine zeitlichen Begrenzungen; es ist für die konzeptuelle Entwicklung, die Textziele und die Ideenentwicklung zuständig." (Girgensohn / Sennewald 2012: 23).

goals"; 3. "Choice among methods" und 4. "Affective responses in reading and writing" (ebd.: 9-12). Zu dieser Kategorie gehören ebenfalls die Affekte, die Überzeugungen und Einstellungen (*beliefs and attitudes*): Diesbezüglich ist Banduras Begriff, die »Selbstwirksamkeitserwartung« (*self-efficacy*) bemerkenswert. Er bezeichnete damit das Selbstvertrauen einer Person in ihre Kompetenzen, die verlangten Handlungen erfolgreich ausführen und etwas hervorrufen zu können. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung zeigen mehr Erfolge auf, als Menschen, die nicht an ihre Fähigkeiten glauben (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 20).

Das Langzeitgedächtnis (*long term memory*) war im vorigen Modell ebenfalls eine wichtige Dimension, wurde jedoch von Hayes (1996) umstrukturiert: Die Kategorien des Wissens über Thema und AdressatInnen (*topic knowledge, audience knowledge*) wurden beibehalten, das Wissen über Schreibpläne (*knowledge of writing plans*) wurde in Aufgabenschemata (*task schemas*) umbenannt. Des Weiteren wurde das Konzept mit dem linguistischen Wissen (*linguistic knowledge*) und Textsortenwissen (*genre knowledge*) ergänzt. Besonders interessant erschienen für ihn die Aufgabenschemata, das AdressatInnenwissen und die gesammelten Schreiberfahrungen der/des SchreiberIn. Mit Aufgabenschemata sind Prozeduren bzw. Schreibstrategien gemeint (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 21): die Art und Weise der Aufgabenlösung während des Schreibprozesses. „Typically, task schemas will include information about the goals of the task, the processes to be used in accomplishing the task, the sequencing of those processes and criteria for evaluating the success of the task." (Hayes 1996: 24) Einen anderen wichtigen Aspekt stellt das AdressatInnenwissen dar. Wenn die/der AdressatIn des Textes konkret definiert ist, nimmt die Motivation am Schreiben i.d.R. zu und fällt die Informationsvermittlung leichter aufgrund des gemeinsamen Vorwissens der/des SchreiberIn und der/des LeserIn. Ist die/der AdressatIn hingegen nicht vorher definiert, kann nicht von gemeinsamen Vorkenntnissen oder Erfahrungen ausgegangen werden: Dadurch sind die SchreiberInnen gezwungen, leserorientiert zu schreiben (vgl. ebd.). In Forschungsergebnissen ist ersichtlich, dass Schreibende oft sich selbst als Prototyp für AdressatInnen ansehen: Dies erklärt die Tatsache, warum es routinierten SchreiberInnen bzw. SpezialistInnen schwer fällt, Texte für ungeübte SchreiberInnen bzw. Laien zu gestalten (s. Beispiel der Gebrauchsanweisung, vgl. ebd.: 25). Die Schreibgeübtheit steht zwar nicht in Hayes' Abbildung, jedoch erachtet er diese als einen wesentlichen Einflussparameter auf den Schreibprozess. SchreiberInnen erweitern im Laufe der Zeit ihr Strategienrepertoire, Textsortenwissen, Sprachwissen- und können, was zur Verbesserung der Schreibkompetenz führt (vgl. ebd.: 26).

Die kognitiven Prozesse (*cognitive processes*) sind die tatsächlichen mentalen Lese- und Schreibprozesse der/des SchreiberIn. Im alten Modell bildeten diese eine eigene Hauptkategorie neben der Aufgabenumgebung und dem Langzeitgedächtnis, diesmal wurden sie in den Bereich des Individuums verlagert. Diese Modifizierung ist damit zu begründen, dass die Denkprozesse innerhalb der schreibenden Person ablaufen.

Bei den kognitiven Prozessen ist die erste Dimension interessanterweise nicht die Reflexion (*reflection*), die im alten Modell dem Planen (*planning*) entspricht, sondern die Textinterpretation (*text interpretation*), die das Überarbeiten (*revising*) ersetzt. Dieser Fakt ist damit zu begründen, dass für Hayes (1996) das Lesen eine steuernde Funktion erfüllt. Dabei unterscheidet Hayes (1996) zwischen zwei Arten von Lesen, die vom Zweck abhängen: Einerseits werden Texte gelesen, um deren Inhalt zu erfassen (vgl. ebd.: 14-15) (dies ist z.B. bei materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibaufgaben sowie bei wissenschaftlichen Textsorten der Fall: für das Schreiben dieser Textsorten müssen Fachartikel interpretiert und bearbeitet werden). Die andere Art vom Lesen geht vielmehr problem- als inhaltsorientiert vor: Die SchreiberInnen lesen ihren eigenen Text durch, um nach Problemen zu suchen. In diesem Fall steht das Lesen im Dienst der Beurteilung und Überarbeitung (vgl. ebd.: 15). Es handelt sich dabei um zwei unterschiedliche mentale Prozesse, die in zwei Abbildungen skizziert wurden (vgl. ebd.: 15-16). Im ersten Fall handelt es von Fremdtexten, im zweiten Fall von eigenen Texten der/des SchreiberIn. Die Textinterpretation als Ausdruck legt m.E. nahe, dass beide Typen vom Lesen im Gegensatz zur Überprüfung (*reviewing*) im vorigen Modell einbezogen werden.

„Reflection is an activity that operates on internal representations to produce other internal representations.“ (Hayes 1996: 13) Währenddessen werden die „neu entwickelten Ideen“ mit „den bereits gespeicherten Informationen zum Thema“ abgeglichen (Girgensohn / Sennewald 2012: 21). Zu diesem Prozess gehört nicht nur das Planen (wie im alten Modell), das eingebettet in das Problemlösen (*problem solving*) ist, sondern auch die Entscheidungsfindung (*decision making*) und das Schlussfolgern (*inferencing*) (vgl. Hayes 1996: 20). Beim Problemlösen kristallisiert sich eine Reihe von Schritten heraus, die zur Zielrealisierung (z.B. zur Textproduktion) führen (vgl. ebd.: 20). Während der Entscheidungsfindung wird die geeignete Formulierungsoption ausgewählt (vgl. ebd.: 21). Beim Schlussfolgern werden neue Informationen aus den alten konkludiert (vgl. ebd.). Der letzte kognitive Prozess ist die Textproduktion (*text production*), deren Ablauf Hayes (1996) beschrieb bzw. Hypothesen diesbezüglich aufstellte (vgl. ebd.: 23-24).

2.1.3.5 Wolff (2002)

Das Modell von Wolff (2002) ist aus diversen Gründen als Ausnahme in dieser Anführung zu betrachten (s. Abb. 7). Im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Modellen

1. skizziert es das Sprechen und Schreiben;
2. nimmt Bezug auf die Zweitsprache (wobei Wolff zwischen den Begriffen »Fremdsprache« und »Zweitsprache« nicht unterscheidet);
3. ist es kein kognitionspsychologisches, sondern ein konstruktivistisches Modell.

In Anlehnung an Dechert versteht Wolff (2002) die Sprachrezeption- und produktion als Konstruktionsprozesse,

> die eigenständig durchgeführt werden. Aus seinen kognitiven Repräsentationen konstruiert der Lerner, meist auf dem Umweg über die Muttersprache, sprachliche Strukturen, von welchen er annimmt, dass der Interaktionspartner als Hörer oder Leser sie versteht (ebd.: 335).

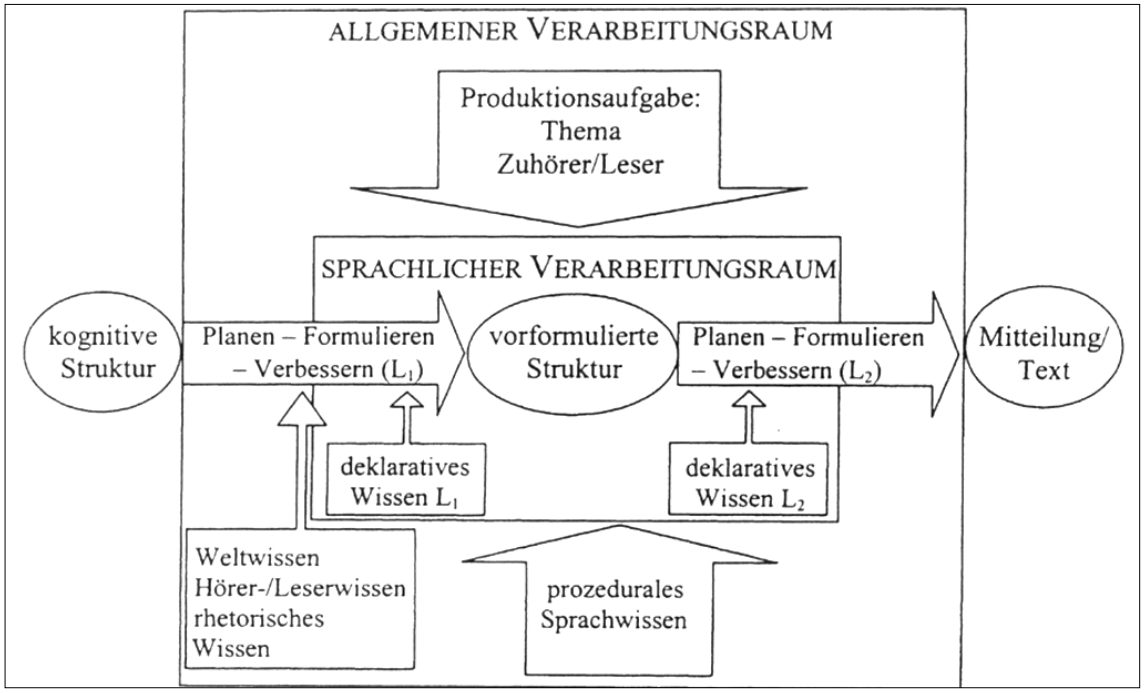


Abb. 7: Zweitsprachliches Produktionsmodell nach Wolff (2002)

Der Produktionsprozess vollzieht sich in einem allgemeinen Verarbeitungsraum, ein Teil davon ist der sprachliche Verarbeitungsraum. Die Ausgangsbasis bildet die kognitive Struktur, das Resultat ist die mündliche oder schriftliche Äußerung: Die beiden Komponenten stehen außerhalb des allgemeinen Verarbeitungsraums (vgl. ebd.: 335). Die kognitive Struktur (bei Flower / Hayes 1981 *internal representation of*

knowledge) muss nicht unbedingt sprachlicher Natur sein, kann auch akustisch oder visuell gespeichert sein, jedoch steht dies m.E. nicht für die Mitteilung / den Text.

Der Produktionsprozess wird durch die Produktionsaufgabe (in anderen Modellen Schreibaufgabe) gesteuert, die das Thema bzw. die EmpfängerInnen des sprachlichen Produktes vorgibt. Die tatsächlichen ZuhörerInnen und LeserInnen können Rückmeldung auf die Äußerung geben und die Mitteilung / den Text beeinflussen (vgl. ebd.: 336). Während des Prozesses ziehen die Sprechenden / Schreibenden ihr Weltwissen, HörerInnen- und LeserInnenwissen, rhetorisches Wissen, bzw. prozedurales Sprachwissen und deklaratives Wissen[34] heran (vgl. ebd.: 335). Bemerkenswert ist die Bezeichnung und die Platzierung dieser Wissenskomponenten innerhalb des Modells: Aus meiner Sicht kann eine Person alle genannten Wissenskomponenten in der Erst- sowie in der Fremd-/Zweitsprache erwerben und im Produktionsprozess verwenden, nicht nur das deklarative (wie es im Modell markiert ist). Im Modell beziehen sich das Weltwissen, HörerInnen- und LeserInnenwissen, und rhetorisches Wissen lediglich auf L1-Versprachlichungsprozesse, das deklarative Wissen sowohl auf L1- als auch L2-Prozesse und das prozedurale Sprachwissen auf den sprachlichen Verarbeitungsraum als Ganzes. Diese Darstellung wird nicht näher erörtert. Ich bin der Ansicht, dass alle Wissensdimensionen auf den ganzen sprachlichen Verarbeitungsraum verweisen sollen.

Der tatsächliche Versprachlichungsprozess ist in den üblichen drei Stufen aufgeteilt: in Planen, Formulieren und Verbessern. Wolff (2002) nimmt an, dass die/der Lernende die kognitive Struktur in eine L1-spezifische sprachliche Struktur überträgt, bevor sie/er die Äußerung in der L2 formuliert (bei Lernenden auf hohem Sprachniveau ist dieser Schritt vermutlich ausgeblendet) (vgl. ebd.: 335). Grundsätzlich geht dem Formulierungsprozess in der L2 der Vorformulierungsprozess in der L1 voraus (vgl. ebd.: 336).

2.1.3.6 Mein Ausgangspunkt basierend auf Flower / Hayes (1981)

Ludwig (1983) wies darauf hin, dass sich die/der SchreibforscherIn entscheiden muss, welche Art von Schreiben er/sie fokussieren möchte. Dabei muss angenommen werden,

[34] „Unter deklarativem W. wird im Langzeitgedächtnis gespeichertes, auf Fakten bezogenes und zugleich faktisch vorhandenes W. verstanden, das bewusst und in der Regel verbalisierbar ist bzw. das mindestens bewusst gemacht werden kann. […] Prozedurales W., auch als Handlungs-W. bezeichnet, wird gemeinhin als direkt handlungssteuerndes, aber weitgehend unbewusstes W. verstanden. Es befähigt Lernende, komplexe kognitive, motorische oder sprachliche Handlungen durchzuführen, ohne dabei die einzelnen Bestandteile dieser Handlungen bewusst verbalisieren oder kontrollieren zu können.“ (Viebrock 2017: 375)

dass nicht die ganze Bandbreite, sondern nur eine bestimmte Form des Schreibens analysiert werden kann (vgl. Ludwig 1983: 37-39). Seiner Ansicht nach sind bei der Erforschung des Schreibprozesses folgende Unterscheidungen unentbehrlich (vgl. ebd.):

1. Ob man den Schreibbegriff auf die Wiedergabe von Buchstaben (graphomotorische Prozesse) reduziert oder im weiteren Sinne alle Vorgänge, Dimensionen und Aktivitäten des Textgenerierens einbezieht (s. auch Späker 2006: 2).
2. Ob das handschriftliche Schreiben oder das Schreiben mit technischen Geräten wie Computer oder mobile Endgeräte in den Vordergrund gerückt wird.
3. Ob der Text von der/dem SchreiberIn selbst verfasst wird (Produktion) oder nicht (Reproduktion) (AutorIn des Textes).
4. Ob eine oder mehrere Personen am Schreiben beteiligt sind. Letzteres hat mehrere Ausprägungen (s. Kapitel 3.2.4) (Arbeitsform).
5. Ob das Schreiben geplant, ungeplant oder automatisiert vorgeht.
6. Ob die Diskontinuierlichkeit des Schreibprozesses berücksichtigt wird.

M.E. ist es auch wichtig, welche Textsorte die/der ForscherIn im Auge hat und welche Rolle das Schreiben in ihren/seinen Überlegungen spielt.[35]

Ausgehend von der Ausrichtung des AaMoL-Projekts wird in dieser Arbeit eine eigenständige, zielgerichtete und kollaborative Form des Schreibens in den Mittelpunkt gerückt. Die VerfasserInnen planten ihren Text und sie schrieben an einem Laptop. Weiterhin handelt es sich in dieser Arbeit um das Schreiben im weiteren Sinne. Der Schreibfluss wurde zwar gelegentlich durch Störfaktoren unterbrochen, jedoch wurde darauf in diesem Beitrag keine Rücksicht genommen. Außerdem weist die Schreibaufgabe des AaMoL-Projekts die Merkmale des materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens auf und ist als Sprungbrett für die Textsorte der VWA (bzw. DA) anzusehen.

Mit Blick auf diese Fokussierungen entschied ich mich für eine modifizierte Variante des Schreibprozessmodells von Flower / Hayes (1981), die ich weiter unten genauer erläutere. Ein wichtiger Aspekt für diesen Entschluss war dessen Praktikabilität und Simplizität im Vergleich mit anderen Modellen: An erster Stelle stand die Anwendbarkeit des Modells auf das ausgewählte Schreibgespräch, auch wenn es in der Forschungsdiskussion Kritik aufgrund seiner „einseitige[n] Orientierung auf kognitive Prozesse“ auslöste (Späker 2006: 10). Zwar gibt es detalliertere Schreibprozessmodelle

[35]Wie bereits angesprochen, unterscheidet Faistauer (2010) zwischen den kommunikativ-funktionalen, personalen bzw. kreativen, instrumentalen und interkulturellen Arten vom Schreiben (vgl. ebd.: 284).

(s. Ludwig 1983, Hayes 1996) oder solche, die dem fremdsprachlichen Schreiben entsprechen (s. Börner 1987, Wolff 2002), jedoch schienen sie für meinen Zweck nicht anwendbar zu sein. Sie modellieren den Schreibprozess vielleicht realitätsnaher als das Modell von Flower / Hayes (1981), aber die in ihnen angesprochenen mentalen Prozesse sind m.E. im Schreibgespräch nicht zugänglich und daher nicht codierbar.

Vor dem tatsächlichen Codierprozess wurde das Schreibprozessmodell modifiziert (s. Abb. 8). Erstens wurde aus praktischen Gründen auf die deutsche Übersetzung von Sennewald und Roueche (2014) zurückgegriffen (vgl. ebd.: 40). Im Schreibprozessmodell (1981) waren die Begriffe »Generieren« und »Übersetzen« missverständlich, aus diesem Grund wurden diese durch Ausdrücke eines vorigen Modells ersetzt (»Ideen generieren« und »Text generieren«, s. ebenfalls die Übersetzungen von Sennewald / Roueche 2014: 59). Des Weiteren wurden drei Subkategorien des Textgenerierens im Hinblick auf die verwendeten Sprachen erstellt, um eventuelle Code-Switching-Phänomene[36] offenzulegen. Schließlich ist anzumerken, dass in dieser Schreibsituation dem Lesen eine zentrale Rolle zukam, was beim materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreiben üblich ist. Aus diesem Grund wurde die Kategorie Schreibprozesse auf Lese- und Schreibprozesse verändert. Die Anwendung der einzelnen (Sub-)kategorien und Codes wird im Kapitel 3.4.1.2 erörtert, begründet und mit Ankerbeispielen (ggf. mithilfe von deutscher Übersetzung) illustriert.

[36]Nach Dirim (2016) wird unter »Code Switching« der „abwechselnde[n] Gebrauch verschiedener Sprachen in einer Kommunikationssituation“ verstanden (ebd.: 316-317).

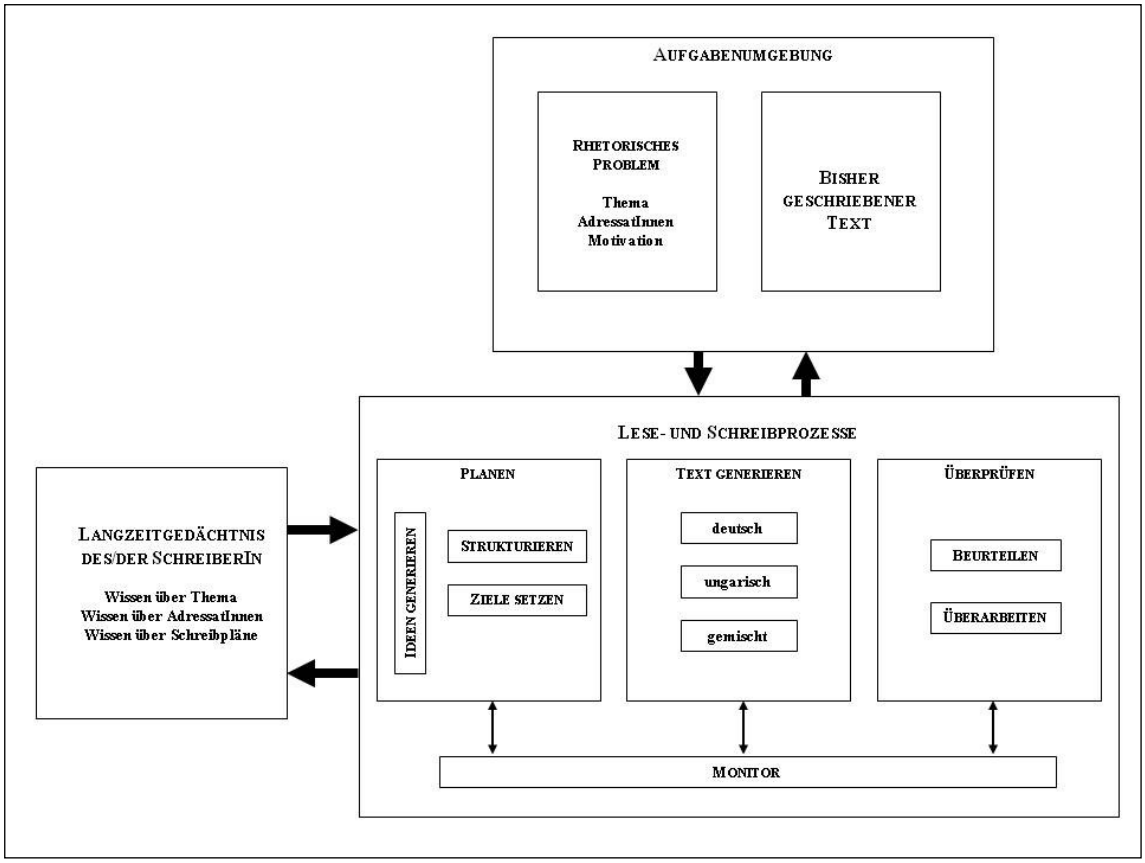


Abb. 8: Ausgangspunkt für die Codierung und Analyse ausgehend von Flower / Hayes (1981)

2.1.4 **Schreibförderung**

Im vorigen Kapitel wurden Ergebnisse und ausgewählte Modelle der Schreibprozessforschung diskutiert. Im Folgenden sollen die Traditionen des Schreibunterrichts im deutschen und amerikanischen Sprachraum ab dem 19. Jahrhundert angesprochen werden. Außerdem soll ein didaktisches Konzept hervorgehoben werden, das die Theorie der Schreibprozessforschung im Schreibunterricht umsetzt und für (vor-)wissenschaftliche Schreibkontexte adaptierbar ist.

2.1.4.1 Schreibdidaktische Ansätze

Im deutschsprachigen Raum

Die Schreibvermittlung beschränkte sich vom Mittelalter bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts auf das Buchstabenschreiben in den Volksschulen im deutschen Sprachraum (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 75). In den höhreren Schulen diente das Schreiben zu dieser Zeit im Sinne der antiken römisch-griechischen Rhetorik als Merkhilfe und Skizze für argumentative Reden. Die SchülerInnen wurden auf diese

Weise in lateinischer Sprache auf einen kirchlichen Beruf oder auf das Studium vorbereitet. Das Ziel war die Schulung mitreißender und gewandter Vortragender, die das Publikum überzeugen können (vgl. ebd.: 76). Allmählich erfuhr das Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert mehr Aufmerksamkeit: Im rhetorischen Aufatz stand das Verfassen des Textes nach bestimmten Kriterien im Mittelpunkt (vgl. Hofer 2006: 80). Zudem hängt die Rhetorik mit der Errichtung der Universitäten zusammen: einerseits als Unterrichtsgegenstand, andererseits als Wissenschaftszweig, in dem das überzeugende Argumentieren erforscht wurde. Die Rhetorik wurde an deutschsprachigen Universitäten durch neue philologische Unterrichtsfächer ersetzt. In den USA hingegen war eine Rückkehr der Rhetorik bis in die 1970er Jahre spürbar (vgl. Ruhmann / Kruse 2014: 16).

Als Parallelerscheinung der Aufklärung wurden die Ziele des Schreibens im 18. und 19. Jahrhundert verändert: Statt der Aneignung von rhetorischen Kompetenzen wurden auch andere Fähigkeiten betont, die zum Erwerb der Allgemeinbildung gehören. Es wurde auf Deutsch unterrichtet und die allgemeine Schulpflicht wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts verbreitet (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 76).

Am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde das Schreiben zur Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen reformpädagogischer Konzepte eingesetzt. „Im Zuge der Reformpädagogik entstand erstmals eine eigenständige Aufsatztheorie, mit der der Grundstein für die heutige deutschsprachige Aufsatzdidaktik gelegt wurde“ (Girgensohn / Sennewald 2012: 77). Zur Etablierung des freien Aufsatzes trug neben der Reformpädagogik die Kunsterziehung bei (vgl. Hofer 2006: 81). Beim freien Aufsatz erfüllte das Schreiben die Funktion des Selbstausdrucks und wandte sich von Genieästhetik ab: es wurde für die künstlerische Anerkennung von weniger talentierten Schreibenden plädiert (vgl. ebd.). Der freie Aufsatz konnte lediglich in den Volksschulen implementiert werden. Die Schreibaufgaben enthielten keine Vorschriften bzgl. Thema, Form oder Sprache, daher wurde diese Methode vielfach kritisiert und schließlich von anderen Ansätzen abgelöst (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 77).

In der Epoche des Nationalsozialismus galt der freie Aufsatz nicht mehr, weil er mit der nationalsozialistischen Ideologie nicht übereinstimmte. Interessanterweise ist die damalige Beschränkung auf bestimmte Textsorten (Erzählung und Bericht, Beschreibung und Schilderung) bis heute erhalten geblieben und Stilübungen wurden noch immer nicht in den Aufsatzunterricht aufgenommen (vgl. Ludwig 2003: 174, zit. nach Girgensohn / Sennewald 2012: 77-78).

In den 1970/1980er Jahren wurden verschiedene Theorien entwickelt, die mit der kognitiven Wende, dem Paradigmenwandel der Psychologie einhergehen (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 78). Beim expressiven bzw. personalen Aufsatz standen Selbstausdruck und Selbsterkenntnis im Mittelpunkt und er war ebenfalls nicht an thematischen oder formalen Vorgaben orientiert wie der damalige freie Aufsatz (vgl. ebd., Königs 2017: 302). Das kreative Schreiben nutzte die Phantasie der Schreibenden (auch SchreibanfängerInnen) in spielerischer Weise zur Sprachaneignung und Persönlichkeitsentwicklung, wobei literarische Werke einen Anhaltspunkt bildeten. Der kommunikative Aufsatz (sowie die kommunikative Didaktik) war hingegen stark zielgruppenorientiert und der Text wurde als Kommunikationsmedium aufgefasst. Die prozessorientierte Schreibdidaktik bezieht alle Eigenschaften des Schreibens ein (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 78 und Königs 2017: 302).

Im amerikanischen Sprachraum

In Bezug auf die amerikanische Schreibpädagogik können andere Entwicklungslinien und Ergebnisse festgestellt werden, die zur prozessorientierten Schreibdidaktik beisteuerten. Girgensohn und Sennewald (2012) bzw. Hofer (2006) fokussierten das Schreiben im Hochschulkontext (vgl. ebd.: 78-84). In den USA stehen derzeit viele Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrenden vom Volksschul- bis zum Hochschulbereich zur Verfügung, welche die Schreibkrise (s. Kapitel 2.1.4.2) auslöste: *freshman writing, composition writing, literature writing, creative writing, writing across the curriculum* und *Peer Tutoring*.

Die Unterrichtssprache war in den USA im 19. Jahrhundert ebenfalls Latein und der rhetorische Aufsatz war auch präsent, und zwar zunächst als Entwurf für mündliche Präsentationen, später erhielt der Text selbst eine eigene Rolle. Der Schreibunterricht (*english composition*) war „durch das Erlernen schablonenartiger Textmuster sowie durch Grammatik und Formalitäten“ charakterisiert (Girgensohn / Sennewald 2012: 79). Im Gegensatz zu Deutschland etablierte sich das Schreiben zu einem eigenen Forschungszweig (mit diversen Ausrichtungen) im 20. Jahrhundert. Im Zuge der kognitiven Wende wurde erkannt, dass Schreibprozesse ausgehend vom Textprodukt nicht ermittelbar sind und von diversen Faktoren, u.a. vom Individuum abhängen. Es reichte nicht mehr aus, das Wissen über Texteigenschaften und Bewertungskriterien im Schreibunterricht zu vermitteln (vgl. ebd.). Im Rahmen der verpflichtenden Schreiblernseminare (*Composition Studies*) kristallisierten sich drei Richtungen heraus: der expressionistische Ansatz (*expressionist rhetoric*), der soziale Ansatz (*epistemic*

rhetoric) und der kognitive Ansatz (*rhetoric of cognitive psychology*). Im Licht der Individualisierung von Schreibvorgängen wurde der expressionistische Ansatz in den 1960er Jahren ins Leben gerufen, in dem das Schreiben als „persönlicher Entfaltungsprozess" galt (Hofer 2006: 92). Dieses Konzept plädierte für die Auffindung von individuellen Anknüpfungspunkten zu (akademischen) Schreibthemen, bevor die leserorientierte Textproduktion beginnt. Für Elbow, einen Vertreter dieses Ansatzes ist *freewriting* ein denkbares Werkzeug (vgl. Hofer 2006: 97), um persönliche Interessen zum Schreibanlass aufzudecken, wobei sprachliche Korrektheit und Konventionen zur Seite gelegt werden (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 79-80). Beim sozialen Ansatz wird das Schreiben als gesellschaftliche Handlung angesehen (vgl. Hofer 2006: 105). Daher spielt die Forschungsgemeinschaft viel mehr eine Rolle als das Individuum: Hier ist das Ziel die Aneignung der Wissenschaftssprache durch das Studieren wissenschaftlicher Beiträge (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 80). Zu den bekanntesten VertreterInnen des kognitiven Ansatzes gehören Flower und Hayes, in dem der Schreibverlauf als problemlösende Handlung galt. Umgesetzt in die Schreibförderung sollen SchreiberInnen lernen, ihre Probleme zu identifizieren und zu beheben (vgl. ebd.).

Eine andere Entwicklungsrichtung war seit den 1970er und vielmehr seit den 1990er Jahren die *writing-across-the-curriculum*- bzw. *writing-in-the-disciplines*-Strömung (*wac-movement*), die aus England stammt (und dort als *language-across-the-curriculum* bezeichnet wird) und später eine Maxime vom *National Writing Project* (*NWP*) wurde (vgl. ebd., Hofer 2006: 82). Dieser Ansatz beruft auf der Idee der „schreibintensive[n] Lehre": Das Schreiben soll demnach ein fester Bestandteil von diversen Studiengängen sein, d.h. Studierende müssen häufig mit der Wissenschaftssprache und der jeweiligen Fachsprache konfrontiert werden und viele Schreibaufgaben (u.a. reflexive und literarische) ausführen. In dieser Hinsicht korreliert dieser Ansatz mit dem *epistemic rhetoric*, weil Schreiben in den beiden Approaches als Lernmedium dient (Girgensohn / Sennewald 2012: 80-81). Teilnehmende Lehrpersonen an *wac*-Fortbildungen werden selbst den Herausforderungen des Schreibens ausgesetzt und lernen die Schwierigkeiten ihrer LernerInnen unmittelbar kennen.[37] In der Fachliteratur sind verschiedene Begrifflichkeiten des Ansatzes präsent, jedoch werden unter *wac* alle schreibförderlichen universitären Angelenheiten verstanden, die nicht mit den Composition-Kursen oder Englisch-Abteilungen zusammenhängen (vgl. ebd.: 81).

[37]Dadurch, dass sich VertreterInnen verschiedener Unterrichtsfächer an der Weiterbildung beteiligen, wird interdisziplinäre Kooperation angetrieben (vgl. Hofer 2006: 82).

Vor der kognitiven Wende, bereits in den 1930er Jahren wurden die *writing labs* und *writing clinics* (die Vorgänger der gegenwärtigen Schreibzentren) errichtet, in denen schreibschwache StudienanfängerInnen beim akademischen Schreiben von ExpertInnen gefördert wurden. Als Richtlinien galten gelehrte, weiße Personen aus der Mittel- und Oberklasse (vgl. ebd.). Diese Art der Schreibförderung zeigte wenige positive Effekte, weil leistungsschwache Schreibende stärker von ihren StudienkollegInnen separiert wurden und die Schreiblehrenden immer noch viele Einwände gegenüber diesen StudentInnen hatten. Daraus ergab sich, dass untalentierte Studierende die Schreiblabore trotz ihrer Probleme nicht besuchten (vgl. ebd.). Kenneth Bruffee setzte sich mit diesem Problem auseinander und arbeitete die Methode des Peer Tutorings aus, bei der sich studentische Ratsuchende mit ebenfalls studentischen SchreibtutorInnen auf Augenhöhe treffen (vgl. ebd.: 82). Aufgrund der Ausblendung der hierarchischen Verhältnisse verliefen die Konsultationen entspannter, effektiver und beide Seiten profitierten von den Sitzungen. Ungeübte SchreiberInnen trauten sich, ihre eigenen Ideen zum Ausdruck zu bringen und die BeraterInnen verbesserten ihre Schreibkompetenz ebenfalls (vgl. ebd.). Ein zentraler Aspekt des Konzepts besteht in der gemeinsamen Wissenskonstruktion (*collaboration*) im Sinne von konstruktivistischen Lerntheorien, weil SchreibbegleiterInnen schreibdidaktische Kenntnisse, Ratsuchende Wissen über ihr Thema mitbringen (vgl. ebd.: 83).

Aus dem Vergleich der deutschsprachigen und (hauptsächlich) amerikanischen Schreibdidaktik geht hervor, dass für die *Composition Studies* als Fachgebiet kein Äquivalent in der deutschsprachigen Region existiert. Laut Girgensohn und Sennewald (2012) wurden dank diesem Forschungszweig in den USA facettenreichere Auseinandersetzungen ausgelöst und (im Gegensatz zur deutschsprachigen Schreibpädagogik) in der Praxis realisiert. Im deutschsprachigen Raum wurden diese Forschungsresultate verzögert wahrgenommen und es ist ein „Entwicklungsrückstand von mehreren Jahrzenten“ sichtbar (Kruse / Jakobs 1999: 19, zit. nach Girgensohn / Sennewald 2012: 83). Obwohl schriftliche Arbeiten zunächst als Forschungsmedium, später als obligatorische Prüfungsleistung bereits im 19. Jahrhundert Bestandteile des Studiums waren, ist es erstaunlich, dass die Förderung der Studierenden in ihrem Schreibprozess trotz jahrhundertelanger Beschwerden über ihre unzureichende Schreibkompetenzen bis in die 1990er Jahre keine Aufmerksamkeit erhielt (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 85, Ruhmann / Kruse 2014: 16). Seit der Einführung der Bologna-Reform werden auch in den deutschsprachigen Ländern immer mehr Schreibworkshops- und werkstätten organisiert (vgl. ebd.: 16-17), wobei als Pionier das

Sprachlabor der Universität Bielefeld gilt (vgl. Girgensohn / Sennewald 2012: 87).[38] Eine systematische Förderung akademischen Schreibens von der Primarstufe bis zur Tertiärstufe, die im amerikanischen Hochschulkontext vorhanden ist, steht im deutschsprachigen Raum aus. Obwohl in diesem Kapitel der universitäre Bereich fokussiert wurde, ist die Unterstützung von SchülerInnen / Studierenden in ihrem Schreibprozess in allen Schulstufen relevant und notwendig. Im folgenden Kapitel soll ein Konzept vorgestellt werden, das auf alle akademischen Kontexte übertragbar ist.

2.1.4.2 Die prozessorientierte Schreibdidaktik

Der bereits angesprochene Paradigmenwechsel der Psychologie von der Produkt- zur Prozessorientierung brachte den Anspruch auf Veränderung der Sichtweise in der Schreibforschung mit sich (vgl. Hofer 2006: 79).

> Die kognitive Wende löste bisher vorherrschende behavioristisch orientierte Lerntheorien ab, und im Rahmen einer kognitiven Schreibforschung, die in den achtziger Jahren in Europa Aufmerksamkeit fand, untersuchte man mentale Prozesse des Schreibens. Die „Black Box", die von den Behavioristen als wissenschaftlich unzulängliche Komponente im Abseits stand, gelangte in den Mittelpunkt kognitiver Schreibforschungsbemühungen (ebd.).

Die Fokusverschiebung betraf auch die Schreibpädagogik: Im amerikanischen Sprachraum und in einzelnen EU-Ländern wurde eine Schreibkrise festgestellt (vgl. ebd.: 78). Personen waren nicht imstande, kohärente Texte zu verfassen, ihre Schreibfähigkeiten waren den Forderungen der Informationsgesellschaft nicht mehr gerecht und die Analphabetenrate erhöhte sich. ForscherInnen sahen allmählich ein, dass die Schreibförderung nicht an die Qualität des Endprodukts anknüpfen soll, sondern den Prozess zerlegen und vorantreiben soll (vgl. ebd.).

Ruhmann und Kruse (2014) sprechen von prozessorientierten Schreibdidaktiken im Pural, weil diese je nach Zielgruppe und Textsorte unterschiedlich konzipiert werden. Jedoch unterliegen sie gemeinsamen Prinzipien. Die Textproduktion bedeutet zugleich Wissensaneignung- und produktion im Sinne des epistemischen Schreibens (Bereiter 1980), somit wird das Schreiben zu einem Lerninstrument. Die Iterativität und Rekursivität des Schreibprozesses wurden bereits erörtert – diese Merkmale werden bei diesem Ansatz beachtet. Auf die erfolgreiche Problemlösung wird besonderes Augenmerk gelegt, weil während der Schreibhandlung diverse Probleme auftauchen (können). Des

[38]Das Center of Teaching and Learning der Universität Wien konzipierte unterschiedliche Formate für diverse Zielgruppen, bspw. das Schreibmentoring für Bachelorstudierende. Online unter: https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/ (Letzter Zugriff: 30.06.2020)

Weiteren ist das Schreiben durch eine angemessene Instruktion, die reflexive und kollaborative Phasen einbezieht und auf die individuellen Unterschiede zwischen den Schreibenden (in ihren Schreibstrategien, Arbeitstechniken) eingeht, lern- und lehrbar (vgl. Ruhmann / Kruse 2014: 17). Die Schreibförderung soll bei den Schreibenden an ihrem Entwicklungsstand und an ihren Kompetenzen ansetzen. Es ist außerdem wichtig, Schreibhandlungen für die Selbstwahrnehmung der schreibenden Personen sichtbar zu machen, um ihre Arbeitsweise und ihr Schreibverhalten verändern zu können (vgl. ebd.: 18). Nach Dengscherz (2017) sollen sich Lernende auch mit ihren Schreibstrategien- und routinen und ihrer Haltung gegenüber dem Schreiben beschäftigen (vgl. ebd.: 170).

Ruhmann und Kruse (2014) stellten fest, dass die bekannte dreischrittige Einteilung (Planung – Textproduktion – Überarbeitung) von Schreibprozessen unzureichend für die Schreibdidaktik in (vor-)wissenschaftlichen Kontexten ist (vgl. ebd.: 24). Nach den AutorInnen brauchen Lernende Unterstützung in folgenden Phasen:

1. Planung des Schreibprozesses
2. Materialsammlung
3. Schreiben der Rohfassung (*drafting*)
4. Überarbeitung
5. Formatierung / Edititerung (vgl. ebd.: 24-25).

Ruhmann und Kruse (2014) verweisen allerdings auf die Sukzessivität, Iterativität und Rekursivität des Schreibprozesses (vgl. Ludwig 1983: 47-48) bzw. auf die individuelle Vorgehensmöglichkeiten der Schreibenden (strukturfolgend vs. strukturschaffend, vgl. Bräuer 2014: 362-363). Diese Etappen sind nicht als Vorgabe, sondern als Orientierungshilfe zu sehen: Ihre Abfolge ist zwar nicht festgelegt (vgl. Ruhmann / Kruse 2014: 25), jedoch sollten m.E. alle Bestandteil des Schreibprozesses sein bzw. in der Schreibberatung behandelt werden. Dabei ist die Überarbeitung hervorzuheben, die nach Murray eine Steuerfunktion im Schreibprozess erfüllt und für diverse Zwecke genutzt werden kann (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit Schreibprozessen erscheinen die Begriffe »Text- und Schreibprozeduren« wesentlich. »Schreibprozeduren« beziehen sich auf die Herangehensweise beim Schreiben, »Textprozeduren« auf den Text und Textaufbau (vgl. Bräuer et al. 2017: 53). Die strategische Arbeitsweise während des Schreibens entfaltet sich bei jeder Person unterschiedlich und eigenartig, demnach können Schreibprozeduren nicht nach der Richtig-Falsch-Dichotomie beurteilt werden (vgl. ebd.: 54). Textprozeduren sind „kommunikativ-sprachliche Handlungskomponente[n]“, sie sind normiert und konventionalisiert (Feilke 2014: 20, zit. nach Bräuer et al. 2017: 53-54). Werden

bestimmte Handlungen automatisiert und routinisiert, werden sie Schreib- oder Textroutinen genannt (vgl. Dengscherz 2017: 158). In Schreibwerkstätten werden Schreibstrategien eingeführt, in denen die/der TeilnehmerIn lernt, „angemessene *Schreibprozeduren* aus[zu]wählen und der gegebenen Situation entsprechen ein[zu]setzen“: „Durch [den] adaptiven Einsatz [von Schreibprozeduren] wird aus Schreibprozeduren eine je spezifische und situative *Schreibstrategie*“ (Bräuer et al. 2017: 56, Hervorhebung im Original).

Die Rückmeldung auf die Schreibhandlung wurde in vielen Ansätzen ausgelassen bzw. vernachlässigt, sie bildet hingegen eine wesentliche Komponente in der prozessorientierten Schreibdidaktik. Diese Art vom Feedback sollte jedoch nicht mit der Bewertung verwechselt werden: Erstere richtet sich auf den Schreibprozess und gibt den Schreibenden Vorschläge, wie sie ihr Schreibverhalten effizienter konstruieren können; die Bewertung hingegen fokussiert das fertige Textprodukt und dessen Merkmale (vgl. ebd.: 27), was in vorigen schreibdidaktischen Ansätzen typisch war. (Grundsätzlich besteht das Ziel in beiden Arten vom Feedback in der Entwicklung und Förderung von Text- und Schreibkompetenzen bzw. in der Steigerung der Textqualität.) Die AutorInnen unterstreichen, dass im Textfeedback der prozessorientierten Schreibdidaktik die positiven Leistungen betont werden sollen, jedoch soll es auf eine Überarbeitung ausgerichtet werden (vgl. ebd.). Außerdem kann der Schreibverlauf befördert werden, indem die Lernenden Aufgaben vor, während und nach der Formulierungsphase lösen. Kooperative und kollaborative Schreibformen können als Sozialform zur Reduzierung des Leistungszwangs beitragen (vgl. Königs 2017: 301).

Reflektierendes Schreiben ist ein wesentlicher Bestandteil der prozessorientierten Schreibdidaktik. „Reflexion ist in der Pädagogik ein wichtiges Mittel für die Verarbeitung und Auswertung von Erfahrungen und für die selbstgesteuerte Organisation des Lernens.“ (Ruhmann / Kruse 2014: 29) Im Zusammenhang mit dem Schreiben geschieht Reflexion durch Portfolios oder Lerntagebücher und dient u.a. der Wahrnehmung von eigenen Erfolgen, Fortschritten (vgl. ebd.).

Trotz der vielversprechenden wissenschaftlichen Erkenntnisse wird die prozessorientierte Schreibdidaktik aufgrund der Angst vor Zeitaufwand von Lehrenden nur selten praktiziert (vgl. ebd.: 30). Hauptsächlich VolksschullehrerInnen gehen prozessorientiert (dank dem Weiterbildungsrepertoire im Tertiärbereich) in ihrem Unterricht vor. In der Sekundarstufe hingegen überwiegen immer noch produktzentrierte Aufsatztypen, welche mit festen thematischen wie formalen Regeln und Normen verbunden sind (vgl.

Hofer 2006: 82).[39] Laut Hofer steckt viel Potential in prozessorientierten Methoden – sowohl für das Erst-, Zweit- und Fremdsprachenlernen, als auch für andere Fächer (vgl. ebd.). Die prozessorientierte Schreibdidaktik ist im universitären Bereich ebenfalls unterrepräsentiert: Die Normorientierung wissenschaftlicher Textsorten lässt wenig Kreativitätsentfaltung zu und prozess- bzw. kreativitätsunterstützende Schreibtechniken im Zusammenhang mit akademischem Schreiben sind selten zu finden (vgl. ebd.: 83). Die Aneignung der Wissenschaftssprache bzw. der Schreib- und Textkompetenz ist eine Voraussetzung für die Qualifizierung von (angehenden) ForscherInnen, jedoch ist die dafür vorgesehene Zeit seit der Bologna-Reform zu kurz. Laut Ruhmann und Kruse (2014) liegt das Interesse am akademischen Schreiben lediglich im Leistungs- und Zeitdruck der Studierenden und in der kompetenzorientierten Ausbildung, nicht in der Erkenntnis der pädagogischen Vorteile der prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. ebd.: 30).

Die prozessorientierte Schreibdidaktik enthält eine Einstellung, die sich von der einseitigen instrumentalisierten Unterweisung von Skills und Konventionen ablöste und das Schreiben als Werkzeug für das Denken und Forschen ansieht, wobei fachspezifische Schreibformen und Textsorten beachtet werden müssen. Dieser Ansatz konnte sich im Gegensatz zu nordamerikanischen Universitäten aufgrund der kurzen Mindeststudienzeit im deutschsprachigen Raum noch nicht verbreiten. Er soll jedoch nicht isoliert von den konkreten Schreibaufgaben betrachtet bzw. unterrichtet werden, sondern alle Lehrveranstaltungen durchdringen und Studierende in die Lage versetzen, Texte selbstständig und ohne Nachahmung von ForscherInnenbeiträgen zu produzieren (vgl. ebd.) (dies hängt mit der Herausbildung der eigenen „Stimme“ zusammen, vgl. ebd.: 23). Durch die Einsicht, dass das Schreiben nicht ausschließlich „Zielfertigkeit“ (*learning to write*), sondern zugleich „Mittlerfertigkeit“ (*writing to learn*) ist (Faistauer 2010b: 284 und vgl. Krings 2016: 109), kann eine fortlaufende Kompetenzentwicklung erzielt werden (vgl. Ruhmann / Kruse 2014: 30).

Wissenschaftspropädeutisches Schreiben bzw. die VWA bilden den Vorraum für wissenschaftliche Textsorten im Hochschulkontext und die ausgeführten Forschungserkenntnisse können auf den Schulbereich übertragen werden. Wie Königs (2017) im Kontext des regulären Fremdsprachenunterrichts aufgreift, sollten auch schulische Schreibaufgaben eine durchdachte Progression aufweisen (vgl. ebd.: 301). Dementsprechend können Schreibaufträge, welche wenig Recherchearbeit und Zeitaufwand bedürfen, bereits anfänglich eingesetzt werden und später an komplexere Aufgaben (bzw.

[39] Als Ausnahme erwähnt Hofer (2006) die Textsorte des inneren Monologes (vgl. ebd.: 82).

schließlich an die VWA) heranführen, welche mehr autonomes Handeln erfordern (vgl. Feilke 2017: 8-9). Am Weg zum selbstständigen Lernen bzw. Schreiben verwandeln sich Lehrpersonen von reinen WissensvermittlerInnen / DirigentInnen in WegbegleiterInnen.

2.2 Charakteristika des materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens

Lehnen und Schindler (2017) behandeln Übergänge in diversen Schreibkontexten: den Umbruch zwischen dem schulischen und hochschulischen Kontext; innerhalb der Universität und zwischen der Hochschule und dem Arbeitsplatz bzw. Übergänge innerhalb des beruflichen Bereichs (vgl. ebd.: 9-10). Wissenschaftspropädeutische und materialgestützte Textsorten, darunter die Facharbeit im deutschen Bildungssystem[40] sind nach den Autorinnen ein Mittel zum Meistern des erstgenannten Überganges in der Schreibentwicklung und spielen dementsprechend eine vorbereitende Rolle auf das akademische Schreiben (vgl. Schindler / Fischbach 2015: 7, Lehnen / Schindler 2017: 10). Während dieses Umbruchs wird vom subjekt- zum objektbezogenen, bzw. vom geleiteten zum autonomen Schreiben gewechselt (vgl. Bräuer et al. 2017: 50).

Ähnlich zu den deutschen Bildungsstandards setzen die österreichischen Maßnahmen ebenfalls hohe Anforderungen an die SchülerInnen (s. Kapitel 2.2.2.3).[41] Schindler und Fischbach (2015) bzw. Lehnen und Schindler (2017) sind der Meinung, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen von StudentInnen nicht mehr als selbstverständlich angenommen werden: Die Autorinnen meinen, dass es berücksichtigt werde, dass die Aneignung der Wissenschaftssprache bzw. des wissenschaftlichen Schreibstils ausgehend von den Kompetenzstufenmodellen von Steinhoff (2007) und Pohl (2015) ausreichend Zeit und Unterstützung benötigt – Philipp (2017) spricht von etwa 10 000 Stun-

[40]Die österreichische Entsprechung für die Facharbeit ist die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) bzw. die Diplomarbeit (DA), im Schweizer Bildungssystem wird diese Textsorte als Maturaarbeit bezeichnet (vgl. Schindler / Fischbach 2015: 7).

[41]„Bei der Themenfestlegung ist zu beachten, dass neben umfangreichen Fachkenntnissen auch vorwissenschaftliche Arbeitsweisen unter Beweis gestellt werden sollen. Dafür ist erforderlich, dass unterschiedliche Informationsquellen unter sachgerechter Nutzung sowie der Einsatz neuer Medien und geeigneter Lern- und Arbeitstechniken zielführende Aufschlüsse über den Themenbereich zulassen. Zusammenhängende Sachverhalte sollen selbstständig mit geeigneten Methoden erfasst und unter Zugrundelegung logischer Denkweisen sinnvoll hinterfragt und kritisch problematisiert werden können. Sowohl die schriftliche Arbeit als auch die Präsentation und Diskussion sollen Gelegenheit geben, neben klarer Begriffsbildung auf hohem Niveau differenziertes Ausdrucksvermögen, umfangreiche Kenntnisse, Methodik, Selbstständigkeit sowie Kommunikations- und Diskursfähigkeit unter Beweis zu stellen.“ (BGBl. II Nr. 174/2012: 5, ÖSB 2020a: 3).

den bewussten Übens für das Erreichen von großer Expertise (vgl. ebd.: 38). Dafür seien die besagten Textsorten ein fester Bestandteil dieses Erwerbsprozesses (vgl. Schindler / Fischbach 2015: 7, Lehnen / Schindler 2017: 10).

Die Behauptungen, dass „[d]as gelungene Schreiben von Studierenden an der Hochschule […] nicht mehr vorausgesetzt [wird]" (Schindler / Fischbach 2015: 7), bzw. dass „Übergänge hier[42] als curricularer Bestandteil mitbedacht und Anforderungen der hochschulischen Schreibpraxis antizipiert werden" (Lehnen / Schindler 2017: 10) würden die gelungene Konzipierung und Implementierung einer prozessorientierten Schreibdidaktik bedeuten. Die Ausführungen des vorigen Kapitels zeigen jedoch, dass diese Methode im deutschsprachigen Raum in der Lehrpraxis in der Sekundarstufe nicht an Boden gewinnen konnte. Damit SchülerInnen jedoch den anspruchsvollen wissenschaftspropädeutischen Anforderungen gerecht werden können, müssten schulische Lehrpläne sinnvoll gestaltet werden: Dies bedeutet ein Paradigmenwandel auch im Schreibunterricht: (1) Prozessorientiertes Schreiben soll neben der produktorientierten Perspektive Eingang finden (s. Kapitel 2.1.4.2). (2) Wie bereits angedeutet, sollen sich Schreibaufgaben und Textsorten an die Entwicklungsstufe der SchülerInnen anknüpfen (s. Scaffolding-Methode bei Rheindorf 2016: 20). (3) Die Aneignung von Fachkenntnissen und die Ausbildung/Entwicklung von Schreibkompetenzen sollen sich parallel vollziehen und ggf. einander fördern (s. Kapitel 2.2.2.3).

Der scheinbaren erfolgreichen Anbahnung wissenschaftspropädeutischer Schreibkompetenzen steht ebenso Rheindorfs (2016) Studie gegenüber, bei der ausgewählte Lehrpersonen und SchülerInnen über die Erfahrungen und Schwierigkeiten bzgl. der VWA befragt wurden. Trotz einzelner positiver Berichte sehen sich beide Gruppen am meisten mit Problemen konfrontiert, welche sich im Bereich (vor-)wissenschaftlicher Handlungen und (vor-)wissenschaftlicher Textgestaltung befinden; wie diese beigebracht bzw. gelernt werden können. Lehnen und Schindler (2017) räumen allerdings auch ein, dass bestimmte curriculare Ansprüche an Maturierende realitätsfern sind und von StudentInnen auch nicht zu verlangen sind (vgl. ebd.: 11). Angesichts der Analyse von nordamerikanischen[43] Forschungsbeiträgen gelangte Philipp (2017) zu der Konklusion, dass es sich vielmehr um Sollbruchstellen zwischen den Bildungsstufen handelt, als um fließende Übergänge (vgl. ebd.: 46).[44]

[42]Die Autorinnen verweisen auf das Hessische Kerncurriculum (Gymnasiale Oberstufe für das Fach Deutsch).
[43]Derartige quantitative Studien stehen im deutschsprachigen Raum noch aus (vgl. Philipp 2017: 33).
[44]Um den (deutschen) Bildungsstandards entsprechen zu können, müssen SchülerInnen von Schreiben von Texten (4. Klasse, Primarstufe) bis zur autonomen Planung von Schreibprozessen (1. Klasse, Sekun-

2.2.1 Von materialgestützten Schreibaufgaben zur Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA)

Ein zentraler Begriff in diesem Kontext ist das materialgestützte Schreiben, wobei es zu klären gilt, in welchem Zusammenhang es mit dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben steht. Je nachdem, welche Art vom Material beim materialgestützten Schreiben herangezogen wird, kann zwischen alltagsweltlichen (journalistischen bzw. populärwissenschaftlichen) und wissenschaftspropädeutischen Schreibformen unterschieden werden (vgl. Jost / Wieser 2017: 27). Daraus ergibt sich, dass wissenschaftspropädeutisches Schreiben immer materialgestütztes Schreiben ist (umgekehrt gilt es nicht). Werden hingegen literarische Texte analysiert, handelt es sich dabei um textbezogenes Schreiben (vgl. KMK 2012: 24).

Mertlitsch und Halfmann (2015b) sowie auch Feilke (2017) vertreten die Ansicht, dass kürzere wissenschaftsorientierte bzw. materialgestützte Texte das Verfassen der VWA vorbereiten können. Außerdem ist das informierende und argumentierende materialgestützte Schreiben als neues Aufgabenformat für die allgemeine Universitätsreife in den deutschen Bildungsstandards aufgenommen (vgl. Schüler 2015: 26, KMK 2012: 24). Es ist bemerkenswert, dass sich Verweise auf sehr unterschiedliche Realisierungen des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards finden. Demnach sollen die SchülerInnen „in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben“ und „wissenschaftspropädeutische Texte, zum Beispiel Fach- oder Seminararbeiten, planen, strukturieren, verfassen und überarbeiten“ (KMK 2012: 17). Viele weiteren Prozeduren unter dem Punkt „Erklärend und argumentierend schreiben“, z.B. Fragestellung entwickeln und Fazit aus der eigenen Analyse ziehen, setzen ebenso Fähigkeiten wissenschaftspropädeutischen Arbeitens voraus (ebd.).

Jost und Wieser (2017) heben hervor, dass sich alltagsweltliche (journalistische und populärwissenschaftliche) Schreibformen in vielen Aspekten von wissenschaftspropädeutischen Textsorten unterscheiden, bspw. im Umgang mit Materialien und Quellen

---

darstufe II) gelangen, was viel Zeit und eine angemessene Förderung in Bezug auf Schreibprozesse, Textgattungen bedarf, wobei „Schreiben als soziale Praxis“ erachtet wird (Philipp 2017: 32). Der Autor kategorisierte die Erkenntnisse in vier Felder (Textgenres, Schreibzeit, Schreibförderung, Ausbildung der Lehrpersonen). Die Anzahl von längeren Textsorten, die Schreibzeit und die Einsetzung von Fördermaßnahmen sinken im Zuge der schulischen Laufbahn in den USA (vgl. ebd: 45-46). Er spricht folgenden Widerspruch an: Je höher und komplexer die Anforderungen werden, desto weniger wird das Schreiben praktiziert (vgl. ebd.: 46). Die Qualifizierung von Lehrkräften ist ebenso verbesserungsbedürftig: Die AntwortgeberInnen meinten, sie seien während des Studiums ungenügend auf den schulischen Schreibunterricht vorbereitet (vgl. ebd.: 47).

oder in den zu verwendenden Textprozeduren (vgl. ebd.: 27). Ob Literaturhinweise bzw. Quellenverzeichnis im jeweiligen Text notwendig sind oder nicht, drücken die Begriffe »explizite Intertextualität« und »implizite Intertextualität« (bzw. »Schreiben *über* Texte« und »Schreiben *mit* Texten«) aus (Schüler 2017: 16-17, zit. nach Jost / Wieser 2017: 27). Da die zwei Textformen einander ausschließen, ist es durchaus problematisch, welche Form vom materialgestützten Schreiben als präskriptiv gilt und den SchülerInnen beigebracht werden soll (vgl. Jost / Wieser 2017: 26-27). Eine denkbare Schreibprogression wäre, SchülerInnen in der Sekundarstufe I mit alltagsweltlichen Textsorten vertraut zu machen, bevor sie sich mit wissenschaftspropädeutischen Texten in der Sekundarstufe II auseinandersetzen (vgl. ebd.: 27-28). Da die abschließende Arbeit im deutschsprachigen Raum wissenschaftspropädeutische Merkmale aufweist, erscheint es sinnvoll, derartige Textsorten spätestens in der gymnasialen Oberstufe einzuführen. Fleischhauer (2015) ist sogar der Meinung, dass die Sekundarstufe II alleine nicht ausreicht, wissenschaftspropädeutisches Schreiben zu erwerben (vgl. ebd.: 19). Um den „Wissenschaftsschock" zu vermeiden, könnte eine Sensibilisierung für Wissenschaftlichkeit mit dem Vortragen von Kurzreferaten, Literaturrecherchen und Bibliotheksbesuchen bereits in der mittleren Bildung beginnen (ebd.).

Für das materialgestützte Lesen und Schreiben leistet das Fach Geschichte ein treffendes Beispiel im ungarischen Bildungssystem: Dies gehört seit Jahren zur Unterrichtspraxis als fester Bestandteil des problemzentrierten Geschichtsunterrichts. Das Konzept der problemorientierten Geschichtsdidaktik wurde in den 1970er Jahren in Deutschland entwickelt (vgl. Fischerné Dárdai 2007). Was das materialgestützte Lesen und Schreiben angeht, soll die Fachlehrkraft während der Schulzeit den SchülerInnen den Umgang mit Quellen unterschiedlicher Art beibringen. Bereits das Lehrbuch ist dementsprechend aufgebaut: Neben dem Lehrstoff befinden sich hauptsächlich Primärquellen (historische Akten, Auszüge aus Chroniken und Kodexen, Landkarten Gemälden, Fotos und Statistiken) im Schulbuch (vgl. ebd.).[45] Es ist nicht verwunderlich, dass sich die Anforderungen der Reifeprüfung im Fach Geschichte[46] an dieser Richtlinie orientieren. Die Aufdeckung von historischen Analogien durch ein kritisches, problemzentriertes Denken, die Orientierung im Raum und in der Zeit, die Interpretierung und Beurteilung von Quellen

[45]Werden auch auditive und audiovisuelle Medien einer Homepage einbezogen, geht es um polytextuelle Formate (Makrotexte), die eine neue Dimension der Intertextualität eröffnen und im Alltag der SchülerInnen stets präsent sind (vgl. Feilke 2017: 5-6). Daher sind die Makrotexte offen, nicht linear und deren Bearbeitung benötigt zusätzliche (mediale) Kompetenzen, was neue Herausforderungen für SchülerInnen mit sich bringt (vgl. ebd.: 7).

[46]Im ungarischen Reifeprüfungssystem ist die Prüfung im Fach Geschichte verpflichtend abzulegen. Die Prüfung (auf dem mittleren sowie auf dem gehobenen Niveau) besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Teilprüfung (vgl. Korm. rendelet 2018: 2).

und die fachgerechte Darlegung von Konklusionen gehören zu den verlangten Kompetenzen der PrüfungskandidatInnen (vgl. Oktatási Hivatal 2017a: 2-7). Die KandidatInnen müssen durch Quellennutzung sowohl einfachere Aufgaben lösen, die kurze Antworten benötigen, als auch komplexere Schreibaufgaben, bei denen sie zusammenhängende Texte verfassen müssen (vgl. Oktatási Hivatal 2017b).

Neben der Entscheidung, ob materialgestützte Schreibaufgaben journalistisch, populärwissenschaftlich oder wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet werden sollen, sollen nach Jost und Wieser (2017) weitere Anforderungen festgelegt werden. Erstens sollen Aufgaben so gestaltet werden, dass sie auf bestimmten Vorkenntnissen basieren, welche im Unterricht vermittelt wurden. Damit geht einher, ob die Aufgabe eine informierende oder argumentierende Funktion besitzt (vgl. ebd.: 28-29).[47] Zweitens ist zu bestimmen, wie viele Materialien sinnvoll und nötig für die jeweilige Schreibaufgabe sind und welche Materialien in welcher Reihenfolge präsentiert werden. Dabei ist auch die Materialreduzierung, d.h. in welchem Maß Texte gekürzt und welche Auszüge präsentiert werden, ein bedeutsamer Punkt (vgl. ebd.: 30). Abhängig von der Ausrichtung der materialgestützten Schreibaufgabe soll schließlich entschieden werden, ob die Zieltextsorte für die SchülerInnen vorgeschrieben werden soll: bei alltagsweltlichen Textformen ist es wahrscheinlich hilfreich, bei wissenschaftspropädeutischen Schreibformen weniger ratsam (vgl. ebd.: 30-31).

2.2.2 **Die Österreichische Schule Budapest (ÖSB)**

Die Österreichische Schule Budapest (ÖSB) besitzt einen speziellen Rechtsstatus, weil sie die Ablegung der österreichischen und ungarischen Matura und einen Zugang zum österreichischen und ungarischen Tertiärbereich gestattet (vgl. Schulprogramm der Österreichischen Schule Budapest). Die ÖSB ist ein vierjähriges Realgymnasium, d.h. dem Unterrichtsfach Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern kommt besondere Aufmerksamkeit zu. Die Unterrichtssprache ist hauptsächlich Deutsch, die Unterrichtsstunden werden von deutschsprachigen Lehrpersonen nach den österreichischen Curricula abgehalten, wobei die Fächer Ungarische Sprache und Literatur und Ungarische Geschichte bzw. die Fremdsprachenfächer eine Ausnahme

[47] „Handelt es sich um eine Aufgabe zum materialgestützten Argumentieren, müsste das Vorwissen wesentlich differenzierter ausfallen, während beim materialgestützten informierenden Schreiben der Umfang neuer Aspekte, die durch die Materialien offeriert werden, höher sein kann." (Jost / Wieser 2017: 29)

bilden (vgl. ebd.). Der Unterricht wird kompetenzorientiert konzipiert und umgesetzt.[48] Für SchülerInnen mit unzureichenden Deutschkenntnissen besteht die Möglichkeit, eine Vorbereitungsklasse mit 20 Wochenstunden Deutsch zu besuchen, am deren Ende mind. das B1-Niveau in allen Fertigkeiten erreicht werden soll. Die Matura im Fach Deutsch ist mit der C1-Niveaustufe äquivalent (vgl. ebd.).

2.2.2.1 Die gesetzlichen Vorschriften für Reifeprüfungen an der ÖSB

Das ungarische zweistufige Zentralreifeprüfungssystem wurde im Kapitel 2.1.2 im Zusammenhang mit dem GERS bereits aufgegriffen. Aus Sicht der ÖSB sind Einzelheiten des ungarischen Maturasystems nur dann relevant, wenn die/der jeweilige SchülerIn Zulassung zum ungarischen Hochschulbereich erhalten möchte (dieser Fall wird am Beispiel von medizinischen Studiengängen erläutert). Daher werden im vorliegenden Kapitel ausschließlich die einschlägigen Regelungen der ÖSB mit Schwerpunkt auf die VWA[49] thematisiert, die auf den relevanten österreichischen Maßnahmen der Prüfungsordnung AHS basieren (vgl. ÖSB 2020a).[50]

Daraus folgt, dass das Maturazeugnis der ÖSB mit dem österreichischen Reifeprüfungszeugnis äquivalent ist (vgl. ÖSB 2020b: 3). In diesem Sinne müssen PrüfungskandidatInnen der ÖSB

1. eine VWA verfassen, am Prüfungstag präsentieren und zur Diskussion stellen[51]
2. eine Klausurprüfung schreiben, die Klausurarbeiten beinhaltet (und ggf. mündliche Kompensationsprüfungen)
3. zur mündlichen Prüfung antreten, die sich aus Teilprüfungen zusammensetzt (vgl. BGBl. II Nr. 174/2012: 2, ÖSB 2020a: 1).

[48]2008 wurde ausgehend von gesamteuropäischen Entwicklungen im Schulsystem eine Bildungsreform in Österreich eingeführt, die den Beschluss von Bildungsstandards und die Fokusverschiebung vom inhalts- zum kompetenzorientierten Unterricht mit sich brachte. Erkenntnisse aus empirischen Studien zu Qualitätsanalysen (u.a. PISA), die besagte Bologna-Reform und die sich wandelnden Lehr-/Lernvoraussetzungen führten zur Neuausrichtung des Schulunterrichts (vgl. Pichler 2014: 9-10). Die standardisierte kompetenzorientierte Diplom- und Reifeprüfung (SRDP) wurde zum ersten Mal „flächendeckend im Haupttermin 2014/15 durchgeführt." (BMBWF o.D.a)

[49]Die gesetzlichen Grundlagen für die Diplomarbeit (DA) in berufsbildenden höheren Schulen (BHS) werden nicht behandelt, weil diese nicht Gegenstand dieses Beitrags sind.

[50]Das Schuljahr 2019/2020 stellte aufgrund der COVID-19-Pandemie einen Spezialfall dar (vgl. ÖSB 2020c: 1). Die SchülerInnen des AaMoL-Projekts waren von den diesbezüglichen Sonderregelungen zwar betroffen, jedoch werden diese nicht thematisiert.

[51]Bis 2014/2015 existierte die Fachbereichsarbeit (FBA), deren Schreiben aber optional war. Das Verfassen der VWA ist dagegen für alle SchülerInnen obligatorisch (vgl. Mertlitsch / Halfmann 2015a: 22). Damals ersetzte die FBA eine der mündlichen Teilprüfungen (vgl. Rheindorf 2016: 8).

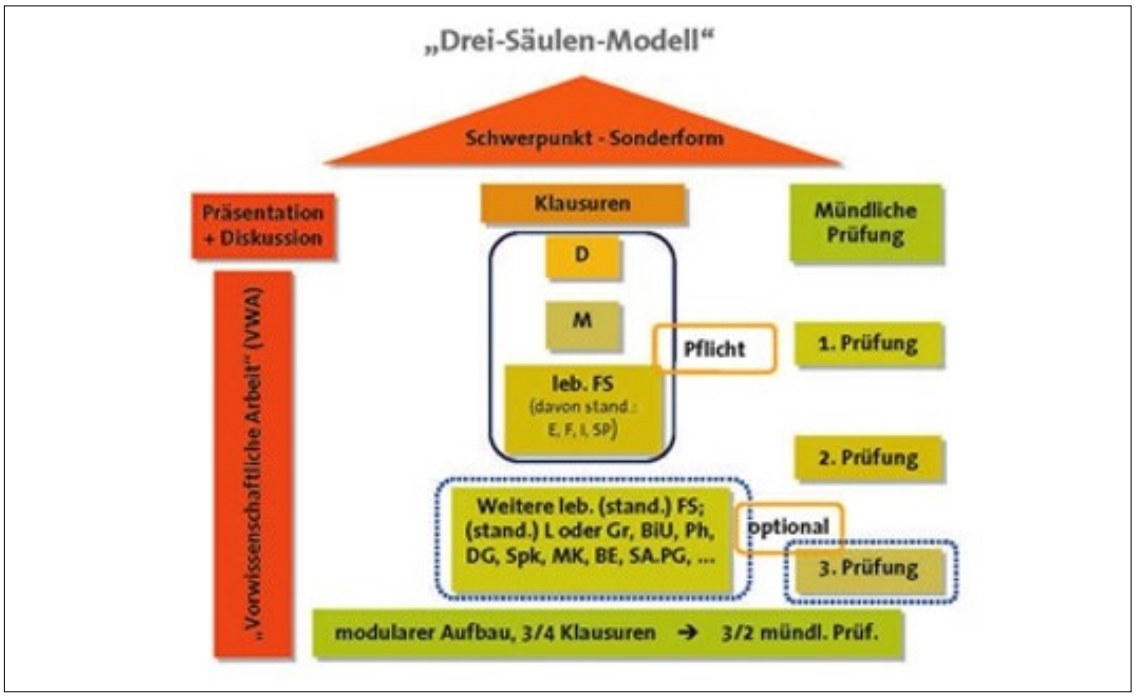


Abb. 9: Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS (BMBWF o.D.a)

Die Reifeprüfung ist modular gestaltet, d.h. trotz der negativen Beurteilung einer Klausurarbeit kann der Prüfling eine andere Teilprüfung absolvieren. Im Fall von einer negativ beurteilten Klausurarbeit muss die/der PrüfungskandidatIn eine mündliche Kompensationsprüfung ablegen (diese findet zum selben Termin statt wie alle anderen mündlichen Prüfungen). Den Aufbau der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS schildert das Drei-Säulen-Modell in der Abb. 9 (vgl. BMBWF o.D.a).

Die PrüfungsteilnehmerInnen können (1) entweder drei Klausurarbeiten und drei mündliche Teilprüfungen oder (2) vier Klausurarbeiten und zwei mündliche Teilprüfungen absolvieren (vgl. ebd.). Im Fall (1) ist eine Klausurarbeit in folgenden Unterrichtsfächern verpflichtend zu verfassen:

1. „Deutsch“
2. „Englisch“ oder
   „Französisch“ oder
   „Russisch“ oder
   „Ungarisch“ (als Fremdsprache) oder
   „Ungarische Sprache und Literatur“ (nach dem ungarischen zweistufigen Zentralreifeprüfungssystem)
3. „Mathematik“ (vgl. ÖSB 2020b: 1).

Die drei mündlichen Teilprüfungen können entweder in diesen Unterrichtsfächern absolviert werden oder weitere Unterrichtfächer können auch in Frage kommen. Dabei ist wichtig zu beachten, dass mind. ein Prüfungsbereich in deutscher oder in einer lebenden Fremdsprache abgehalten wird. Manche Prüfungsfelder können nach dem österreichischen sowie nach dem ungarischen Maturasystem absolviert werden:

1. „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ entspricht „Történelem“ (Geschichte)
2. „Biologie und Umweltkunde“ entspricht „Biológia“ (Biologie)
3. „Chemie“ entspricht „Kémia“ (Chemie) (vgl. ebd.: 2).

Die anderen Prüfungsgebiete („Geografie und Wirtschaftskunde“, „Physik“, „Psychologie und Philosophie“, „Musikerziehung“, „Bildnerische Erziehung“, „Informatik“) können nach österreichischen Vorschriften absolviert werden (vgl. ebd.). Zum selben Prüfungszeitraum kann derselbe Prüfungsgegenstand nicht nach österreichischen und ungarischen Maßnahmen gewählt werden (vgl. ebd.: 3).

Im Fall (2) – wenn vier schriftliche und zwei mündliche Prüfungen abgelegt werden – muss neben den drei Pflichtgegenständen ein weiteres Gebiet für den schriftlichen Teil gewählt werden:

1. „Physik“
2. „Biologie und Umweltkunde“
3. „Biológia“
4. „Kémia“ (vgl. ebd.: 1).

Falls die/der SchülerIn in Ungarn weiterstudieren möchte, muss sie/er ggf. in mehr Unterrichtsfächern und oft auf gehobenem Niveau maturieren, als für das österreichische Zulassungsverfahren notwendig wäre (s. das Beispiel 8, vgl. ÖSB 2020b: 9). Das ungarische Zulassungsverfahren regelt die Zulassungsvoraussetzungen für alle Studiengänge einheitlich. Z.B. für SchülerInnen, die an medizinischen Studienrichtungen interessiert sind, sind folgende Fächerpaare (auf gehobenem Niveau) denkbar: „Biologie“ + „Physik“ oder „Biologie“ + „Chemie“. Für das Fach „Physik“ besteht an der ÖSB zwar nicht die Möglichkeit, es auf dem gehobenen Niveau nach dem ungarischen zweistufigen Zentralreifeprüfungssystem zu absolvieren,[52] jedoch kann der Prüfling in diesem Fach eine schriftliche und mündliche Prüfung in Physik ablegen, die als gehobene Niveaustufe für ungarische Universitäten angerechnet werden kann (vgl. ebd.: 4).

[52]Dasselbe gilt für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch als erste lebende Fremdsprache (vgl. ÖSB 2020b: 4).

2.2.2.2 Die Maßnahmen für die VWA an der ÖSB

Vom BMB wurde eine unverbindliche Handreichung und Beurteilungshilfe für die VWA erstellt, die auf den Vorschriften vom BGBl. II Nr. 174/2012 basieren. Die Regelungen der ÖSB weichen teilweise von den österreichischen Vorgaben ab: An dieser Stelle werden Erstere fokussiert (vgl. ÖSB 2020a).

Im ersten Semester der 7. Klasse muss die/der SchülerIn eine/einen BetreuerIn suchen, das Thema mit ihr/ihm vereinbaren und das Thema (inkl. Erwartungshorizont) bei der/dem SchulleiterIn bis Ende März des zweiten Semesters einreichen (vgl. ÖSB 2020a: 3). Eine/ein LehrerIn kann prinzipiell drei bis fünf Arbeiten betreuen, jedoch kann diese Zahl aus organisatorischen oder pädagogischen Gründen ausnahmsweise steigen (vgl. ebd.). Bei der Themenfestlegung sollen Lehrpersonen berücksichtigen, dass sie über die nötige „berufliche oder außerberufliche Sach- und Fachkompetenz" für die Betreuung verfügen (BMB 2016a: 6). Allerdings können keine SchülerInnen abgelehnt werden, sondern nur ihre Themenideen: Unter Umständen soll das gewählte Thema modifiziert oder eingegrenzt werden, damit es innerhalb von zwei Jahren zu behandeln ist (vgl. ebd.).[53]

Das Verfassen der VWA erfolgt im ersten Semester der 8. Schulstufe unter durchgehender Betreuung durch die Lehperson. Am Ende der ersten Unterrichtswoche des zweiten Semesters geben die KandidatInnen ihre Texte digital sowie in Papierform ab (vgl. ÖSB 2020a: 4). Die VWA beträgt 60 000 Zeichen inkl. Leerzeichen, Zitationen und Fußnoten, exkl. Vorwort, Inhalts-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis und muss ein Abstract im Unfang von 1000 bis 1500 Zeichen enthalten. SchülerInnen der ÖSB können ihre Arbeit neben der deutschen in ungarischer oder einer (von ihnen besuchten) lebenden Fremdsprache schreiben; in diesem Fall kann die Präsentation und Diskussion der VWA in dieser Sprache stattfinden (vgl. ebd.). Nach der Abgabe der VWA soll ein abschließendes Gespräch mit Bezug auf die Präsentation und Diskussion erfolgen (vgl. ebd.). Die/der SchulleiterIn schlägt Prüfungstermine für die Hauptprüfung dem BMBWF vor. Die konkreten Prüfungstermine werden vom BMBWF bestimmt (vgl. ÖSB 2020a: 2). Abschließend findet die Präsentation und Diskussion der VWA statt, für die 10 bis 15 Minuten vorgesehen sind (vgl. BMB 2020a: 15). Ein Leitfaden für die Betreuung wurde nicht erstellt, daher sehen sich Lehrpersonen mit zeitlichen, räumlichen, didaktischen Fragen und Problemen mit der curricularen Einbindung bzw.

[53]Nach Deichert (2015) kommt der Themenfestlegung eine besondere Bedeutung auch im Kontext der bundesdeutschen Facharbeit zu (vgl. ebd.: 17). BetreuerInnen kämpfen allgemein mit Zeitmangel, jedoch erfährt die Vertiefung ins Thema zu wenig Zeit, was zu Problemen mit der Themeneingrenzung führt (vgl. ebd.).

mit der Unsicherheit beim wissenschaftlichen Schreiben konfrontiert (vgl. Rheindorf 2016: 19-20, 24).

Während des Arbeitsprozesses führt die/der SchülerIn ein Begleitprotokoll, die Lehrperson ein Betreuungsprotokoll. Das Begleitprotokoll wird zusammen mit der VWA abgegeben, das Betreuungsprotokoll ist dem Prüfungsprotokoll anzuschließen (vgl. BMB 2016a: 7, 11). Die Unterlagen dokumentieren den Arbeitsverlauf aus zwei Perspektiven: Das Begleitprotokoll schildert den Prozess aus schülerischer Sicht. Die/der SchülerIn stellt die Entstehung ihres/seines Textes dar, welche Hilfsmittel verwendet wurden und welche Fragen und Probleme in den Sitzungen mit der Lehrperson diskutiert wurden (vgl. ebd.: 7). Die Lehrkraft beschreibt den Entstehungsprozess aus ihrer Sicht auch nach der Abgabe der schriftlichen Arbeit (vgl. ebd.: 11).

2.2.2.3 Die Textsorte der VWA

Die Etablierung der VWA hängt mit der Schwerpunktverlagerung von Inhalts- auf Kompetenzorientierung in der Schulpraxis (sowie im Maturasystem) zusammen: Der Unterricht soll sich dementsprechend nicht in der Anhäufung von Wissen erschöpfen, sondern soll Kompetenzen für die eigenständige Bewältigung alltäglicher Probleme fördern (vgl. Pichler 2014: 10). Am Reifeprüfungssystem sind nicht nur die Kompetenzorientierung neu, sondern auch die Standardisierung bzw. das Verfassen der VWA (vgl. Rheindorf 2016: 7). Während des Schreibens der VWA eignen sich SchülerInnen Fertigkeiten an, welche die Beteiligung an Forschung erleichtern können (vgl. Gruber et al. 2014: 27).

Wie bereits aufgegriffen, existierte vor der VWA die fakultativ zu verfassende Fachbereichsarbeit (FBA). Dadurch, dass dessen Schreiben lediglich optional war und die formalen Kriterien nicht angegeben wurden, produzierten die SchülerInnen qualitativ sehr unterschiedliche Texte, daher brachte dieses Format keine vollkommene Zufriedenheit mit sich (vgl. Rheindorf 2016: 8, Pichler 2014: 12). Aus diesem Grund wurde die Textsorte neu gestaltet und im Schuljahr 2013/14 als Schulversuch, ein Jahr später landesweit eingeführt (vgl. Rheindorf 2016: 9).

Das Genre der VWA ähnelt der Seminar- und sogar der Bachelorarbeit in vieler Hinsicht: Sie verlangt Eigenständigkeit, regelmäßige Treffen mit der/dem BeutreuerIn, bei denen Ziele, Fragen und Probleme geäußert werden und diverse Fertigkeiten, die im Hochschul- und Berufskontext gefragt sind (vgl. BMB 2016a: 4). Die meisten Formalia (bspw. der Umfang) wurden bereits angesprochen. Einerseits muss der Text in ein ein-

heitliches Format gebracht werden und gut lesbar sein. Andererseits muss eine Zitierweise verwendet werden (vgl. ebd.: 7-8). All diese Anforderungen stehen für wissenschaftliche Texte ebenfalls. Das Attribut »vorwissenschaftlich« ist in vieler Hinsicht problematisch: Es grenzt sich vom wissenschaftlichen Bereich ab, zugleich knüpft es daran an. Es wird signalisiert, dass diese Textsorte eine auf die Wissenschaft vorbereitende Funktion erfüllt, paradoxerweise decken sich die Anforderungen weitgehend mit der Bachelorarbeit (vgl. Rheindorf 2016: 10, 12, Gruber et al. 2014: 28).

Die Handreichung zählt diverse fächerübergreifende Fähigkeiten auf, bei denen die Ansprüche hoch angesetzt sind und mit einer autonomen Arbeitsweise zusammenhängen (vgl. BMB 2016a: 9). Es wird außerdem hervorgehoben, dass die Lehrperson eine BegleiterIn- oder Coachrolle übernehmen und Feedback zu verschiedenen Aspekten geben soll, jedoch bedeutet dies keinesfalls Korrekturlesen (vgl. ebd.: 9, 12).

Daher stellt sich die Frage, wodurch die VWA von der Seminararbeit unterschieden wird. Ein Anhaltspunkt kann hierfür sein, dass das Ziel der VWA nicht in der Erkenntnisgewinnung besteht, sondern in der Beantwortung der Forschungsfrage(n) in sprachlich korrekter Form (vgl. ebd.: 9) bzw. in der Einhaltung „der wichtigsten Regeln der Wissenschaftlichkeit“ (BMBWF o.D.b, zit. nach Rheindolf 2016: 11).[54] Wenngleich kein neues Wissen während des Schreibens der VWA entsteht, muss die/der KandidatIn aus methodologischer Sicht durchaus wissenschaftlich handeln: sich an ihrer/seiner Fragestellung orientieren, (außer-)sprachliche Informationen aus unterschiedlichen Medienressourcen bearbeiten und in den eigenen Text einbeziehen, den eigenen Standpunkt zum Thema versprachlichen und argumentieren und schließlich die Forschungsfrage(n) beantworten.[55] Des Weiteren soll der Text einen informativen, objektiven Sprachstil aufweisen, wobei die/der KandidatIn die sprachlichen Normen beherrschen und adäquate stilistische Mittel einsetzen soll (vgl. ebd.: 10). Rheindorf (2016) findet die oben angeführten Ankerpunkte des Bundesministeriums wenig brauchbar, weil sie mit den gesetzlichen Rahmenbedinungen und Umsetzung der Bachelorarbeit übereinstimmen (vgl. ebd.: 12). Allerdings weisen Gruber et al. (2014) darauf hin, dass den größten Unterschied zwischen wissenschaftspropädeutischen und wissenschaftlichen

[54]Jedoch kommt es häufig während der Einhaltung dieser Regeln (etwa bei der Interpretation von Fachbeiträgen, Erstellung von Zusammenhängen und Skizzierung von Kontroversen zum Gegenstand) zur Erkenntnisbildung, was Schüler (2015) als „Strukturneubildung“ bezeichnet (ebd.: 25). Dies stellt die obige Aussage vom BMBWF in Frage.

[55]Diese Tätigkeiten stimmen mit Graefens Definition über die Wissenschaftssprache überein: „Wissenschaftssprache ist kein fertig vorliegendes Substrat, dessen grammatisch-lexikalische Bestandteile zu betrachten sind, sondern *ein Typ sprachlichen Handelns*, in dem Wissenschaft als gesellschaftliche Aufgabe und als Beruf realisiert wird. Dieses Handeln bedient sich allgemeiner und
speziell wissenschaftlicher sprachlicher Mittel in zweckmäßiger Weise.“ (Graefen 1997: 73, Hervorhebung von B.M.)

Texten die „Qualität der Umsetzung wissenschaftlicher Handlungen“ darstellt, „die entsprechend dem Alter, den möglichen Vorkenntnissen und den möglichen Ressourcen […] beurteilt werden muss.“ (ebd.: 29). Wenn die LehrerInnen dies jedoch tun, „treten sie in Konflikt und Widerspruch mit den offiziellen Vorgaben *in concreto*.“ (Rheindorf 2016: 14, Hervorhebung im Original)[56]

In der Beurteilungshilfe des BMB wurden die zu bewertenden Fähigkeiten für die VWA und deren Präsentation und Diskussion zusammengefasst und durch Deskriptoren im Bewertungsraster konkretisiert (BMB 2016b: 2, 4-7):

- Selbstkompetenz
- Inhaltliche und methodische Kompetenz
- Informationskompetenz
- Sprachliche Kompetenz
- Gestaltungskompetenz

} schriftlicher Teil

- Strukturelle und inhaltliche Präsentationskompetenz
- Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz
- Kommunikations- und Diskursfähigkeit

} mündlicher Teil

Aus dem Bewertungsraster geht hervor, dass sich die Kompetenzen hauptsächlich auf den schriftlichen Teil beziehen. Die Fähigkeiten werden nach einem fünfstufigen verbalisierten Skala bewertet („nicht erfüllt“ – „überwiegend erfüllt“ – „zur Gänze erfüllt“ – „über das geforderte Maß hinaus erfüllt“ – „weit über das geforderte Maß hinaus erfüllt“). Um die Prüfung zu bestehen, müssen alle Kompetenzbereiche zumindest als „überwiegend erfüllt“ eingestuft werden (ebd.).

Gruber et al. (2014) weisen allerdings darauf hin, dass die Textsorte der VWA künstlich entwickelt wurde – im Gegensatz zu akademischen Textsorten, die im Zuge der Gründung von Universitäten entstanden (vgl. ebd.: 26-27). Daraus ergibt sich, dass die VWA nicht in die Diskursgemeinschaft eingebunden ist und keine kommunikative Funktion besitzt: deren einzige/einziger LeserIn ist die Betreuungsperson (vgl. ebd.: 27, Schindler / Fischbach 2015: 9). Die Paradoxität der Textsorte besteht darin, dass ihr zwar keine Forschungsfunktion zugewiesen wurde, jedoch soll sie den gleichen Krite-

[56]Wissenschaftspropädeutisches Schreiben stellt einen Übergang zwischen den schulischen und wissenschaftlichen Schreibaufträgen dar. Dieser Übergang ist schwer zu definieren: „Wo fängt ein Übergangn an und wo hört er auf? […] Gerade das ist beim Schreiben und in der Schreibsozialisation eines einzelnen Schreibers/einer einzelnen Schreiberin kaum zu bestimmen. Denn mit dem Übergang in einen anderen Schreibkontext werden bestehende Schreibpraktiken nicht einfach abgelegt und durch neue ersetzt. Sie werden mitgenommen, verändert, erweitert und adaptiert. All dies geschieht allmählich und ist der systematischen Beobachtung und Reflexion häufig entzogen.“ (Lehnen / Schindler 2017: 16)

rien – abgesehen von der Wissenserzeugung – gerecht werden wie die studentische Seminararbeit, auf die sie vorbereiten soll (vgl. Gruber et al. 2014: 30). Bei der VWA fehlt nicht nur der wissenschaftliche Kontext, sondern auch der fachliche Bezug: Seminararbeiten entstehen zumeist nach einer semesterlangen Beschäftigung mit einem bestimmten Thema und die Studierenden erwerben fundierte Kenntnisse im jeweiligen Bereich, die im Fall der VWA nicht vorhanden sind (vgl. Schindler / Fischbach 2015: 10). Das größte Problem diesbezüglich liegt an der „unterschiedliche[n] Lehr- und Lernkultur" der Schule und der Universität, daher sollte die Schule „der Wissenschaftskultur" näher kommen, um eine (vor-)wissenschaftliche Sphäre für die SchülerInnen zu schaffen (vgl. Gruber et al. 2014: 31).

Die fehlende wissenschaftliche Einbettung kann und soll durch Workshops und Schreibzentren überwunden werden, für welche sich vermehrt Initiativen im deutschsprachigen Raum finden.[57] Gruber et al. (2014) empfehlen von Lehrpersonen moderierte Forschungswerkstätten in den Schulen zu organisieren, die als verkleinerte Science Communities fungieren. Somit könnten SchülerInnen ihre Texte füreinander zielbewusster verfassen und Rückmeldung geben; dadurch bekäme die AdressatInnenorientierung mehr Aufmerksamkeit (vgl. ebd.: 32, s. auch bei Mertlitsch / Halfmann 2015c: 42). Rheindorf (2016) berichtet davon, dass aufgrund der Ungenauigkeiten viele Schulen gezwungen waren, eigene Orientierungshilfen zu entwickeln (vgl. ebd.: 16).

Gruber et al. (2014) stellen Möglichkeiten bereit, wie die Arbeit mit der VWA stufenweise angeleitet werden kann. Neben dem Studieren von Fachtexten und Zitierübungen sollen relevante Textsorten, bspw. *Zusammenfassung* und *Argumentation* analysiert und praktiziert werden. Außerdem sollen die Anforderungen an die VWA reduziert werden: Es gibt eine Reihe von wissenschaftlichen Handlungen, die die Handreichung anspricht, jedoch ein Teil von denen kann lediglich von Studierenden gefordert werden (vgl. ebd.: 34). Hierzu gehören u.a. die Entwicklung einer sachgerechten Fragestellung, ein kontinuierlich objektiver Sprachstil oder umfassende Argumentationsstränge mit Pro- und Contra-Argumenten zur vollständigen Übersicht des Forschungsstands (vgl. ebd.)

[57]Hier seien Beispiele ohne Anspruch auf Vollständigkeit genannt:

- Kooperationsprojekt „Wissenschaftspropädeutik im Seminarfach" zwischen Studierenden (BeraterInnen) und SchülerInnen (vgl. Bräuer et al. 2017),
- „Wissenschaftliches Schreibwerkstatt" für Lehrpersonen (vgl. Mertlitsch / Halfmann 2015b),
- Lehrveranstaltung „Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit" (für DaF/DaZ und Lehramt Deutsch Masterstudierende an der Universität Wien). Kooperationsprojekt mit dem Abendgymnasium Wien zwischen Studierenden (BeraterInnen) und SchülerInnen.

Pichler (2014) betont ebenfalls, dass Kompetenzaufbau seitens der SchülerInnen und LehrerInnen ein weitreichender Prozess ist: Einerseits sollen Lehrkräfte in jedem Fach gründlich für die Betreuungsaufgabe ausgebildet werden, andererseits soll ausreichend Zeit für den Erwerb von vorwissenschaftlichen und fachspezifischen Lese- und Schreibkompetenzen gelassen werden (vgl. ebd.: 21). Hierfür empfiehlt Rheindorf (2016) die Scaffolding-Methode, wobei die relevanten Themenbereiche eine Lernprogression (beginnend mit dem „Grundlegende[n] Verständnis von Wissenschaft“) aufweisen sollen bzw. in kleinere Themen aufgeteilt werden sollen (ebd.: 20). Nebenbei soll die Schreibprozessbegleitung fächerübergreifend berücksichtigt werden; dabei merkt er an, dass dafür Grundsteine bereits vor der Betreuung in jedem Fach gelegt werden können (vgl. ebd.: 23).

Allerdings ist mit Problemen zu rechnen; für viele sind weder die SchülerInnen noch die Betreuenden verantwortlich bzw. können diese lösen. Ein Problemfeld betrifft die hohen Anforderungen bzgl. der Wissenschaftlichkeit und Wissenschaftssprache für Lernende sowie für Lehrende (vgl. ebd.: 18-19). Andererseits ist fraglich, wie die Betreuungssituation konkret zu organisieren ist bzw. wie der vorhandene Lehrplan und die Kriterien der VWA miteinander zu vereinbaren sind (vgl. ebd.: 32). Für Letzteres bieten sich der Scaffolding-Ansatz und die prozessorientierte Schreibdidaktik an (vgl. ebd., Ruhmann / Kruse 2014).

3 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel soll die vorliegende Forschungsarbeit in den Rahmen der Wissenschaftstraditionen eingebettet werden und zugleich auf die Konzeptionalisierung und Implementierung des Forschungsvorhabens eingegangen werden. Darüber hinaus soll der Untersuchungsplan (vgl. Mayring 2016: 40) präsentiert und mit dem bereits in der Einleitung dargestellten Erkenntnisinteresse verknüpft werden. Außerdem soll ein Einblick in die Schritte des Forschungsablaufs geboten werden, bevor die Gütekriterien qualitativer Forschung thematisiert und ethische Überlegungen geschildert werden (s. Kapitel 3.1).

Im Anschluss daran werden die Datenerhebung und das Sampling behandelt: Im Kapitel 3.2 sollen die Forschungskontexte und -themen dargestellt und der Gegenstand dieser Arbeit innerhalb des AaMoL-Projekts hervorgehoben werden. Darüber hinaus wird begründet, warum das Schreibgespräch des SchülerInnenteams (T3) vom Korpus

als Untersuchungsgegenstand ausgewählt wurde (*theoretical sampling*, vgl. Settinieri 2014: 61) und die Teammitglieder werden unter Berücksichtigung der ethischen Codes dargestellt. Anschließend wird die Erhebungsmethode der Konversationellen Schreibinteraktion (vgl. Schindler 2017) im Hinblick auf ihre situativen und technischen Potentiale erörtert, bevor die zu lösende AaMoL-Schreibaufgabe präsentiert wird.

Des Weiteren sollen im Kapitel 3.3 die Phasen der Datenaufbereitung bzw. die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den eingesetzten Transkriptionssystemen aufgezeigt und Entscheidungen für Modifizierungen erläutert werden.

Zuletzt soll die Datenanalyse präsentiert werden (s. Kapitel 3.4). Zunächst soll auf die eingesetzte Technik (inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 2016 und Kuckartz 2018) während der Codierung eingegangen werden, bevor das angewendete hierarchische Kategoriensystem (der sog. Code-Baum) und der Codierleitfaden präsentiert werden. Im Anschluss daran soll auf die aufgetretenen Schwierigkeiten in Bezug auf die Präsentation der Ergebnisse Rücksicht genommen werden und deren Bewältigung angesprochen werden (Konversationsanalyse, vgl. Schwab 2009 und Grieshammer 2017). Abschließend werden ausgewählte prototypische und problematische Datenbeispiele aus dem Datenmaterial vorgestellt.

3.1 Methodik, Forschungsdesign und Forschungsfeld

3.1.1 Forschungsmethodologische Verortung

Thematisch gesehen ist diese Forschung einerseits innerhalb fremdsprachendidaktischer Forschungstraditionen zu positionieren, andererseits gehört sie sich auch der Gruppe empirischer Forschungen an, weil das Datenmaterial die Grundlage empirischer Forschung bildet (vgl. Schramm 2016: 49). Ausgehend vom Umfang der Datengrundlage der jeweiligen Studie unterscheidet Schramm vier Stufen der Empirie, aufgrund deren diese Forschung zu den „deskriptive[n] Studien“ zählt (ebd.: 50): Deskriptive Untersuchungen streben an, explorativ bereits erforschte Phänomene tiefgehend und detailliert zu schildern.

Im Rahmen empirischer Forschungen ist vorliegende Untersuchung ist im qualitativen Paradigma zu verorten, weil „Exploration und Verstehen“ im Mittelpunkt meiner Forschung stehen und die Forschungsgegenstände aus der Sicht der Untersuchungsteilnehmenden in ihrer soziokulturellen Umgebung betrachtet werden (Riemer 2014: 21). Trotz der thematisierten theoretischen Erkenntnisse (s. Kapitel 2) wurden Hypothesen bzw.

Theorien nicht im Voraus, sondern im Zuge des Arbeitsprozesses aufgedeckt, weshalb der Begriff „hypothesengenerierende Forschung“ treffend erscheint (ebd.). Dies ist besonders relevant für die Einzelfallstudie, bei der sich mit einem Fall intensiv auseinandergesetzt wird (s. Kapitel 3.1.2): Da die Forschungsergebnisse nicht „durch das hypothetische Raster des Forschers“ vorherbestimmt werden, wird die Datenauswertung nicht durch eine bestimmte Richtung gesteuert (Lamnek 2010: 299).

Obwohl eine Laborsituation sicherlich die Vorteile einer stillen und ungestörten Kommunikationssituation gehabt hätte, wurde im AaMoL-Projekt auf die Natürlichkeit der Erhebungssituationen geachtet, indem „keine besonderen Arrangements für die Datenerhebung eingerichtet“ wurden (Riemer 2014: 21). Die Datenerhebung wurde in der Abwesenheit von ForscherInnen und Lehrpersonen in der eigenen Schule der betroffenen SchülerInnen vorgenommen. Die SchreiberInnengruppen arbeiteten nebeneinander in Klassenzimmern oder auf dem Flur und Aufsichtpersonen standen ihnen als Hilfe zur Verfügung, wenn es nötig war (s. Kapitel 3.2). Dementsprechend liefen die Erhebungen weder unbeeinträchtigt noch geräuscharm, was die Aufbereitung und Auswertung erschwerte. Allerdings kann die Erhebungssituation nicht in den Rahmen „videobasierte[r] Unterrichtsforschung“ eingeordnet werden, weil die Daten nicht im herkömmlichen (Fremd-)sprachenunterricht erhoben wurden (Schramm 2014: 243).

Trotz der angesprochenen soziokulturellen Eingebundenheit der Untersuchungen haben videographische Daten gleichzeitig eine gewisse Unabhängigkeit vom soziokulturellen Kontext im Sinne, dass sie von Forschenden aufbereitet und analysiert werden können, „denen dieser soziokulturelle Kontext weitgehend unbekannt ist und die sich den Videodaten gewissermaßen als neutrale Beobachter von außen nähern“ (ebd.: 245). Durch ihre digitale Fixierung ist es möglich, die Aufnahmen unabhängig von Raum und Zeit beliebig oft zu rezipieren: Aus diesem Grund kann der Forschungsgegenstand gründlicher, präziser und ggf. aus mehreren Aspekten analysiert werden (vgl. Schramm / Schwab 2016: 149). Der Forschungsgegenstand, das ausgewählte Schreibgespräch wird aus der etischen Forschungsperspektive analysiert, d.h. aus der Außenperspektive der Forscherin (vgl. ebd.).[58]

[58]Die Analyse der emischen Perspektive (die subjektive Innenperspektive der Untersuchungspersonen) unter den Rahmenbedingungen des AaMoL-Projekts wäre ebenfalls denkbar gewesen. In der Teilstude „Am Modell lernen“ könnten die Perspektiven der SchülerInnengruppe verglichen werden, wenn retrospektive Interviews mit den Gruppenmitgliedern aufgezeichnet worden wären. In der Teilstudie „Als Modell lernen“ wurden Interviews mit den Lehrpersonen aufgenommen (s. Kapitel 3.2.1).

3.1.2 **Einzelfallstudie als Forschungsdesign**

Der Fallbericht gehört zu den sozialwissenschaftlichen *approaches*, weil er die ganze Bandbreite der Sozialwissenschaften abdeckt, die theoretischen methodologischen Regeln „in praktische Handlungsanweisungen“ umwandelt und keine bestimmte Erhebungsmethode damit verbunden ist (Lamnek 2010: 273). Die Forschungskonzeption (vgl. Mayring 2016: 40) dieser Masterarbeit lässt sich als Einzelfallanalyse bezeichnen, weil sie „die genaue Beschreibung und Rekonstruktion eines Falls“ fokussiert (Flick 2017: 253).

Der Begriff des Falls ist im breiten Sinne zu verstehen, denn den Gegenstand der Analyse können Personen, soziale Gemeinschaften, Organisationen und Institutionen bilden (vgl. ebd.: 253-254), „[e]s handelt sich also jeweils um ein Individuum im sozialwissenschaftlichen Sinne“ (Lamnek 2010: 273). In dieser Forschungsarbeit stellt den Fall das Schreibgespräch des ungarischen SchülerInnenteams (T3) des AaMoL-Projekts dar (s. Kapitel 3.2).[59] Diese Untersuchung entzieht sich jeglicher Verallgemeinerung und fokussiert die Individuen bzw. ihre Äußerungen, die an dieser Interaktion teilnahmen: In diesem Forschungsarrangement ist es möglich, „[d]ie Komplexität des ganzen Falles“ (Mayring 2016: 42) und „die Tiefe der Analyse“ (Caspari 2016b: 68) aufzuzeigen, was in quantitativen Untersuchungen i.d.R. nicht denkbar ist. Durch die Einbeziehung verschiedener Perspektiven können tiefgehende Einblicke durch die Fallanalyse gewonnen werden (vgl. Mayring 2016: 42, Caspari 2016b: 68).[60]

Die angesprochenen Vorteile der Fallbeschreibung sind aus der Sicht von quantitativen WissenschaftlerInnen viel mehr Nachteile: Aus der Beschaffenheit des Forschungsansatzes ergibt sich, dass aufgrund von Einzelfallanalysen keine zuverlässige Generalisierungen im Gegensatz zu *surveys* erfolgen können. Diese Tatsache steht mit den „Menschenbilder[n]“ (Riemer 2014: 20) der Forschungskonzepte im Zusammenhang, weil quantitative Studien „nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten such[en], die eben nur durch große Fallzahlen statistisch zu prüfen sind“, ist in qualitativen Untersuchungen die Erkundung „individueller Eigenheiten“ das zentrale Forschungsziel (Lamnek 2010:

[59]Würden mehrere Konversationelle Schreibinteraktionen unter einem Aspekt, z.B. in Bezug auf die Textproduktion verglichen werden, wäre das Forschungsdesign nach Flick (2017) Vergleichsstudie (vgl. ebd. 254).

[60]Um möglichst viele Schichten des Forschungsgegenstandes zu analysieren, ist eine „multimethodische[s]“ Herangehensweise empfehlenswert (Lamnek 2010: 292). In diesem Sinne wurden verschiedene Erhebungsmethoden im AaMoL-Projekt herangezogen, z.B. die Schreibinteraktionen wurden mittels der Webkamera des Laptops audiovisuell aufgezeichnet und die Schreibhandlungen wurden mit einem Screen-Recorder-Programm fixiert (s. Kapitel 3.2.1).

277). Allerdings heißt es nicht, dass Einzelfallstudien keine Aufgabe in quantitativ orientierten Untersuchungen erfüllen können: Sie können explorative, hypothesengenerierende etc. Funktionen übernehmen, jedoch haben sie nur marginale Rollen innerhalb einer quantitativen Studie (vgl. ebd.: 277-284).

Nach Casparis (2016b) Kriterien kann diese Forschung als (1) eine Einzelfallstudie; (2) eine „eingebettete Studie" (*embedded study*) bezeichnet werden, weil „der einzelne Fall [...] ausschnitthaft in Bezug auf einen übergeordneten Fall untersucht [wird]" und (3) eine „beschreibende Fallstudie" betrachtet werden, denn der Fall wird in seiner Komplexität dargelegt (ebd.: 68). Nach Lamneks Kategorienmatrix (2010: 294) ist die vorliegende Studie dem Typ 3 zuzuordnen: Das Untersuchungselement ist eine bestimmte Gruppe, d.h. ein „soziales Aggregat" und die innere Struktur der Schreibinteraktion zwischen den Lernenden soll in dieser Arbeit skizziert werden (ebd.: 297).

Es wird davon ausgegangen, „dass sich in Einzelfällen über das ihnen Spezifische hinaus generelle Strukturen manifestieren" (Caspari 2016b: 68). Lamnek (2010) stellt in diesem Sinne fest, dass Fallgeschichten das Ziel haben, „typische[...] Handlungsmuster" zu erarbeiten, wobei die Gründe und Folgen dieser Handlungen aufgedeckt werden sollten (ebd.: 285) Allerdings ist es unabdingbar anzumerken, dass es nach den Kategorien von Grum und Legutke (2016) nicht feststellbar war, ob der untersuchte Fall neben den anderen Fällen im AaMoL-Projekt im Hinblick auf den Forschungsgegenstand typisch ist (vgl. ebd.: 86-87).[61] Trotzdem wird angenommen, dass die im Analysekapitel aufgedeckten Dimensionen der materialgestützten Schreibproduktion eine gewisse Allgemeingültigkeit für wissenschaftspropädeutische Textsorten beanspruchen können. Grünewald (2006) hebt die wissenschaftliche Relevanz und Rechtfertigung von Fallstudien hervor:

> methodisch kontrollierte Einzelfalldarstellung[en] können mehr, als Theorien zu veranschaulichen oder zu überprüfen. Sie können auch mehr als nur Hypothesen für weitere Forschung generieren: Sie tragen zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und damit letzendlich zur Theoriebildung bei (ebd.: 316, zit. nach Caspari 2016b: 70, s. auch bei Flick 2017: 258).

Während der Planung vorliegender Forschung wurden die folgenden Richtlinien von Mayring (2016: 43) beachtet:

1. Die Forschungsfrage der Untersuchung wurde im Vorfeld formuliert.

[61] Allerdings genügt es laut Lamnek, wenn der Untersuchungsgegenstand einen Idealfall darstellt (s. Kapitel 3.2.4.2), weil er das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) „komplexer, differenzierter und profunder gestalten kann" (Lamnek 2010: 286).

2. Der Fall wurde eindeutig definiert (das Schreibgespräch der SchülerInnengruppe T3 aus dem AaMoL-Projekt).
3. Die Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethode wurden festgelegt.
4. Das Fallmaterial (d.h. das Schreibgespräch) wurde videographiert, transkribiert bzw. kommentiert (das betrifft manche nonverbale Details, s. Kapitel 3.3 und das Transkriptionssystem im Anhang B).

> Bei der weiteren Bearbeitung des Materials haben sich die Arbeitsschritte der Fallzusammenfassung und Fallstrukturierung bewährt:
> In der **Fallzusammenfassung** werden die wichtigsten Eckpunkte übersichtlich dargestellt. Bei biographischen Analysen sind dies z.B. die wichtigsten Lebensdaten in ihrer Chronologie. Für die **Fallstrukturierung** wird versucht, das Material zu gliedern, in Abhängigkeit von Fragestellung und Theorie das Fallmaterial in einzelne Kategorien zu ordnen. Sie bilden die Grundlage der *Fallinterpretation*, ermöglichen, dass schrittweise Erklärungen an das Material herangetragen werden können (ebd.; Hervorhebung im Original).

5. Zuletzt soll der Fall in einen umfangreicheren Kontext eingebunden werden: Somit wird die Vergleichbarkeit mit anderen Fällen ermöglicht, „um die Gültigkeit der Ergebnisse abschätzen zu können“ (ebd.: 44).

3.1.3 **Der Forschungsprozess**

Die Beschaffenheit qualitativer Studien lässt im Gegensatz zu quantitativen Forschungen eine gewisse Flexibilität zu, da deren Ablauf „iterativ-zyklisch“ organisiebar ist, da die einzelnen Phasen stark miteinander verflechten und die gewählten Methoden und Forschungsziele gewissermaßen veränderbar sind (Settinieri 2014: 58).

Der Forschungsprozess lässt sich in fünf Hauptphasen einteilen (s. Abb. 10), wobei die Entwicklung der Forschungsfrage und die Einarbeitung in die theoretische und methodische Fachliteratur über den gesamten Forschungsverlauf erstreckte. Das bedeutet eine sukzessive und andauernde Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur und mit den Datenmaterialien des AaMoL-Projekts, aufgrund deren sich das Forschungsziel herauskristallisieren konnte. Im Weiteren soll lediglich auf die Inhalte tiefgehender eingegangen werden, die für diese Forschung relevant sind: Andere Felder werden nur kurz beschrieben (s. Kapitel 4.2).

Die Datenerhebung wurde im September 2018 vom Forschungsteam des AaMoL-Projekts durchgeführt. Um zu detaillierten Einblicken in die Vorgehensweise, Aushandlungsprozesse der SchülerInnen und sonstige Geschehnisse während der Aufgabenlösung zu gelangen, wurde die „Konversationelle Schreibinteraktion“ (Schindler

2017) als Erhebungsmethode herangezogen. Dank der technologischen Fortschritte ist heutzutage möglich, mentale und interaktionale Vorgänge sichtbar und hörbar zu machen: Die Schreibgespräche wurden mithilfe der Bildschirm- und Webcamaufzeichnung aufgenommen.

Unmittelbar danach erfolgte die Datenaufbereitung: Die Daten wurden nach dem (modifizierten) einfachen Transkriptionssystem von Dresing / Pehl (2013) transkribiert, von mir lektoriert und von einer deutschsprachigen Übersetzerin ins Deutsche übertragen. Währenddessen konnte ich einen Überblick über das gesamte Datenmaterial erhalten und abwägen, welches Schreibgespräch (oder welche Schreibgespräche) der Gegenstand der Analyse sein sollten. Schließlich entschied ich mich für ein aus der Sicht dieser Forschung substanzielles Gespräch, in dem die Schreibaufgabe intensiv diskutiert wurde und die Denk- bzw. Schreibprozesse besonders gut versprachlicht wurden. Diese Merkmale treffen auf die Schreibinteraktion des Teams 3 (s. Abb. 11) zu.

Nach der Aufbereitung des gesamten Datenmaterials wurde die ausgewählte Videoaufnahme erneut abgespielt bzw. deren Transkript durchgelesen. Dies war notwendig, um Fehler unterschiedlicher Art zu beheben (s. Kapitel 3.3). Gleichzeitig wurde das Transkriptionssystem an die Forschungsziele dieser Arbeit angepasst bzw. ergänzt (das überarbeitete Transkriptionssystem findet sich im Anhang B).

Die Daten wurden mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse durch eine deduktiv-induktive Vorgehensweise (vgl. Mayring 2016 und 2017) ausgewertet, wobei das Programm MAXQDA zum Einsatz kam.

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt jedoch nicht durch inhaltliche Kategorien, wie es ursprünglich geplant wurde und wie es bei qualitativen Inhaltsanalysen i.d.R. der Fall ist, sondern orientiert sich vielmehr an der Konversationsanalyse nach Schwab (2009) und Grieshammer (2017).

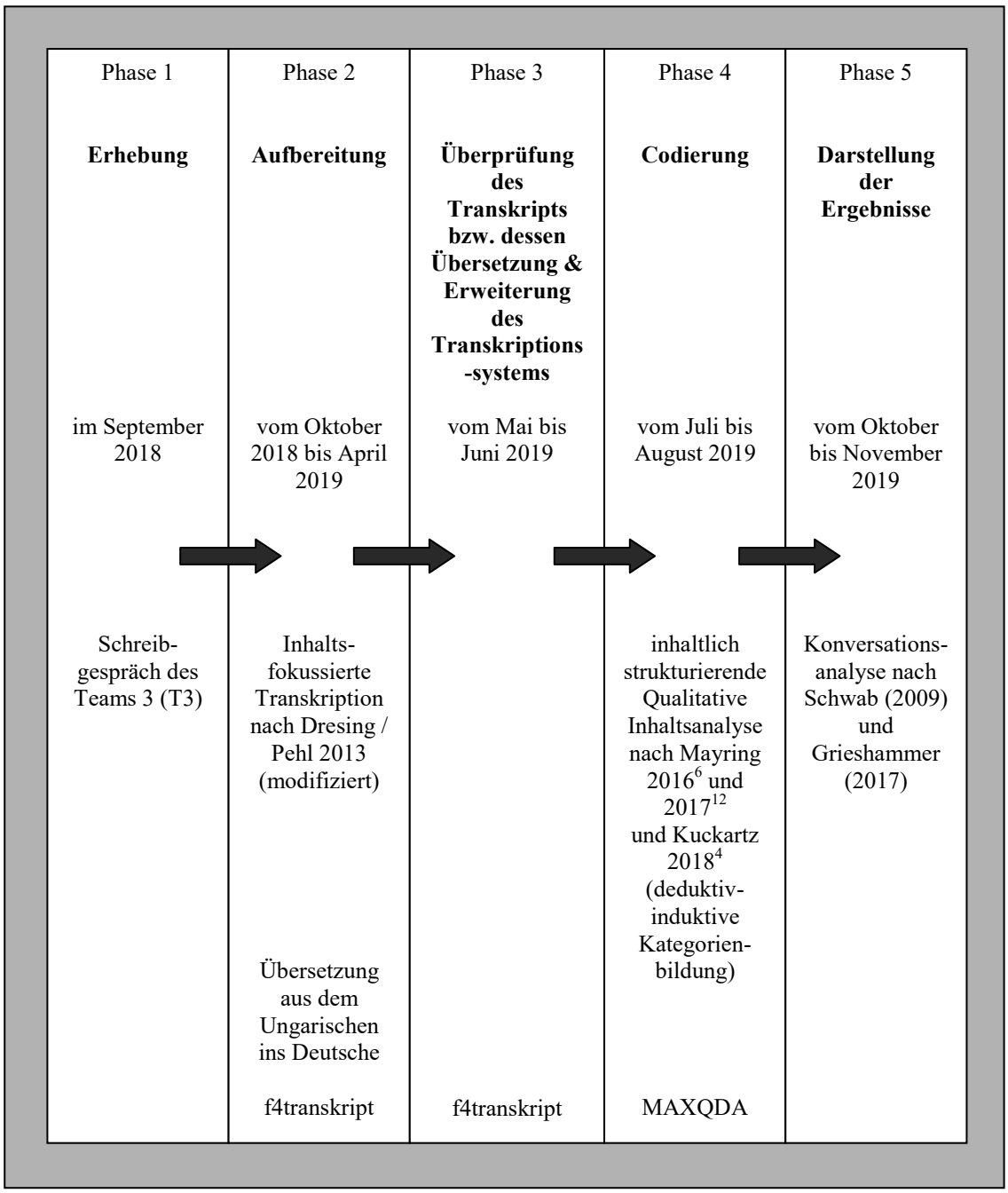


Abb. 10: Phasen des Forschungsprojektes

3.1.4 **Gütekriterien qualitativer Forschung**

„Die Gütekriterien [empirischer Forschung] definieren Mindestanforderungen, denen ein empirisches Forschungsprojekt zu genügen hat, wenn es als wirklich gute wissenschaftliche Forschung gelten möchte“ (Hug / Poscheschnik 2015: 93). Weiterhin sind mit deren Hilfe die Stärken und Schwachstellen einer Forschungsarbeit prüfbar (vgl. ebd.).

In der Diskursgemeinschaft existieren mehrere Ansichten bzgl. der Qualitätskriterien im qualitativen Paradigma (vgl. Kuckartz 2018: 202): Einige WissenschaftlerInnen schlagen vor, quantitative Kriterien auf qualitative Forschung zu übertragen. Andere argumentieren für die Ablehnung solcher Kriterien: Ein Grund dafür ist, „dass es unmöglich sei, Kriterien auf ein festes Bezugssystem zu beziehen“ (Steinke 2017: 321). In dieser Arbeit wird jedoch die dritte Position verfolgt, nämlich, dass qualitative Forschungen eigene Qualitätsstandards bedürfen.[62] Schmelter (2014: 33) und Steinke (2017: 324) sind darin einig, dass diese abstrakten Maßstäbe als Richtlinien dienen und ihre konkrete Gestalt in realen Forschungen annehmen.

Schmelter (2014) spricht zwei übergreifende Kriterien an, welche für den analytisch-nomologischen und für den explorativ-interpretativen Ansatz ebenfalls gelten. Das erste von diesen Kriterien ist die Transparenz (im qualitativen Paradigma: intersubjektive Nachvollziehbarkeit, im quantitativen Paradigma: intersubjektive Überprüfbarkeit), mit der die Ergebnisse bewertet werden können (vgl. Steinke 2017: 324-325). Dies wird als Hauptkriterium betrachtet, weil die Daten im Gegensatz zu quantitativen Studien nicht repliziert werden können (Schmelter 2014: 42), da die Verfahren nicht standardisiert sind (Mayring 2016: 144-145). Zur Gewährleistung der Transparenz wurden die Arbeitsschritte, Bestandteile und Probleme des Forschungsprozesses dokumentiert. Die Erhebungskontexte sind ausführlich dargestellt, das angewendete Transkriptionssystem wird beschrieben und begründet. Weiterhin sind sämtliche Materialien aus dem AaMoL-Projekt im Anhang verfügbar – außer den Daten, welche wegen der ethischen Standards nicht publiziert werden können (Näheres dazu s. im Kapitel 3.1.5) (Schmelter 2014: 42). Außerdem werden die Auswertungsmethoden bzw. der Analayseprozess offengelegt, um die Interpretation für die LeserInnen zugänglich zu machen. Darüber hinaus werden Forschungsentscheidungen und Probleme bzgl. des Samplings und der Datenaufbereitung- und analyse thematisiert. Die Situation der Datenerhebung wird ebenfalls geschildert, die Entscheidungen diesbezüglich können jedoch nicht begründet

[62]Quantitative Kriterien basieren auf den Grundsätzen quantitativer Forschung – die sich von den Grundlagen qualitativer Forschung wesentlich unterscheiden (s. *objectivist* vs. *subjectivist approach to social science* bei Caspari 2016a: 8-11): Aus diesem Grund „ist es nicht gerechtfertigt, von ihr zu erwarten, dass sie den Kriterien quantitativer Forschung entsprechen kann oder soll“ (Steinke 2017: 322). Wissenschaftliche Erkenntnisse können von Alltagserfahrungen dadurch abgegrenzt werden, dass die „Gegenstände [der Wissenschaft] in methodisch kontrollierter und und systematischer Weise“ untersucht werden (Schmelter 2014: 33). Zu dieser Systematik gehört u.a. die Bewertbarkeit von Forschungsarbeiten, um Beliebigkeit und Willkür der/des ForscherIn zu vermeiden und für die Anerkennung in der Forschungsgemeinschaft zu sorgen (vgl. Steinke 2017: 321-322). Aus diesen Gründen wurden die etablierten Bewertungskriterien qualitativer Forschung in dieser Arbeit in Betracht genommen (s. Steinke 2017, Schmelter 2014, Hug / Poscheschnik 2015, Mayring 2016).

werden, weil diese Forschungsphase nicht von mir selbst durchgeführt wurde (vgl. Steinke 2017: 325).

Das zweite allgemein geltende Kriterium ist die Limitation, d.h. „die Festlegung des Geltungsbereiches“ der Forschungsarbeit (Schmelter 2014: 37, 43). In diesem Sinne wird thematisiert, welche bestehende Theorien und Studien für diese Forschung als relevant erscheinen, welche Praxisfragen sich im Arbeitsprozess ergeben und ob bzw. inwieweit die Ergebnisse auf andere Forschungskontexte übertragbar sind (vgl. ebd.).[63] Dies überschneidet sich mit dem Kriterium „Relevanz“ (Steinke 2017), wobei überprüft werden soll, ob die Forschungsfrage relevant ist und welchen Beitrag die Ergebnisse für die Wissenschaft leisten (vgl. ebd.: 330). Unten folgen die ansatzspezifischen Gütekriterien.

Zu den zentralen Charakteristika qualitativer Forschungen gehört die Eingebundenheit der Forschenden auf allen Dimensionen und Phasen des Arbeitsprozesses (vgl. ebd.: 42). Daraus ergibt sich, dass „die konstruierende Rolle des Forschers als Subjekt“ nicht unterschätzt und die eigene Subjektivität[64] durch Selbstbeobachtung reflektiert werden soll (Steinke 2017: 330-331). Eine weite Ferne vom Untersuchungsfeld bzw. von den untersuchten Personen ist festzustellen, denn ich beteiligte mich an der Datenerhebung nicht (vgl. Schmelter 2014: 43).

Ein weiteres Kriterium ist die Indikation des Forschungsprozesses, wobei der gesamte Forschungsprozess in Bezug auf seine Angemessenheit geprüft wird (vgl. Steinke 2017: 326): Dabei soll reflektiert werden, ob die eingesetzten Erhebungs-, aufbereitungs- und auswertungsmethoden adäquat zum Untersuchungsgegenstand und zur Fragestellung ausgewählt wurden und ob sie zusammenpassen (vgl. Steinke 2017: 326-328, Schmelter 2014: 43).

Obwohl Schmelter (2014) betont, dass obwohl bisher keine Übereinstimmung bzgl. qualitativer Gütekriterien existiert, wurden folgende Prinzipien anerkannt, welche teilweise mit den bereits ausgeführten Kriterien zusammenghängen: Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität (vgl. ebd.: 42).

[63]Ruhmann und Kruse (2014) betonen, dass den jeweiligen Schreibvorgang eine Reihe von Faktoren beeinflusst: die Schreibsituation auf der Skala der Authentizität zwischen Laborexperiment und Feldstudie, die Schreibaufgabe, die schreibende Person mit ihrer eigenen Lernbiographie (vgl. ebd.: 21). Laut ihnen überwiegen Laborversuche im Bereich der Schreibprozessforschung: daher stellt sich die Frage, wo sich die Erhebungssituation des AaMoL-Projekts auf diesem Spektrum befindet.

[64]Die Subjektivität ist in der Kategorienbildung ebenfalls erkennbar, weil wegen der verschiedenen Vorkenntnisse, der Erfahrungen und Weltsichten der Codierenden keine perfekte Übereinstimmung erreichbar ist. Eine Übereinstimmung ist erst nach der Festlegung des Kategoriensystems und der Codierregeln zu realisieren (vgl. Kuckartz 2018: 206).

3.1.5 **Ethische Gesichtspunkte**

Das Feld der Forschungsethik beinhaltet nach Hopf (2017)

> all jene ethische Prinzipien und Regeln [...], in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden [...] und den in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen [...] zu gestalten sind (ebd.: 589-590).

Jede Forschung muss in Anbetracht der „gute[n] wissenschaftliche[n] Praxis" (Riemer 2014: 25) den sog. ethischen Codes gerecht werden: dem Prinzip der Schadensvermeidung, dem Prinzip des Nutzens bzw. Mehrwerts der Forschung, dem Prinzip des Respekts vor Menschen und dem Prinzip der Redlichkeit (vgl. Legutke / Schramm 2016: 108-109) und dem Prinzip der informierten Einwilligung (Hopf 2017: 591).

Das letzte Prinzip ist möglicherweise das allerwichtigste, denn die Forschung kann ohne Informierung und freiwillige Teilnahme der ForschungspartnerInnen nicht vorgenommen werden (vgl. Hopf 2017: 592). Im Idealfall geschieht die Informierung noch vor der Datenerhebung, wie es im AaMoL-Projekt auch der Fall war. Die SchülerInnen sowie ihre Eltern wurden über das Vorgehen aufgeklärt[65] und sie unterschrieben eine Einverständniserklärung (Später zogen die Mitglieder eines ungarischen SchreiberInnenteams ihre Einwilligung zurück, weshalb die Daten im DaF-Bereich nicht von acht, sondern von sieben ungarischen SchülerInnenteams verarbeitet wurden.). Die Datenschutzerklärung der Universität Wien wurde veröffentlicht und wurde im Anhang zur Verfügung gestellt (A.2).

Ebenfalls zentral erscheint das Prinzip der Nicht-Schädigung, das die Anonymität der ForschungspartnerInnen betrifft. Dabei ist zu beachten, dass die Vertraulichkeit der Daten auf keinen Fall gefährdet wird (vgl. Legutke / Schramm 2016: 113). Im Rahmen des AaMoL-Projekts konnte wegen des kleinen Samples keine Anonymisierung gegenüber den Forschenden gewährleistet werden, d.h. die Namen der Beteiligten waren im Projektteam bekannt.[66] Jedoch wurden ihre Namen durch Kürzel ersetzt, wobei die Zugehörigkeit der SchülerInnen zu einer Gruppe ebenfalls ersichtlich ist (T1.1 war im Team 1, T4.10 im Team 4, T6.17 im Team 6). Unbekannte Personen, bspw. Aufsichtspersonen bzw. teamexterne SchülerInnen wurden als solche im Transkript gekennzeichnet. Weiterhin wurde in der Beschreibung der untersuchten Gruppe auf die Präsentation von biographischen Details (bspw. bisher besuchte Schulen) verzichtet, die einen Auf-

[65] Der Elternbrief wurde ins Ungarische übersetzt.
[66] Dies wird als Pseudonymisierung bezeichnet (vgl. Schramm 2014: 247).

schluss auf die jeweiligen Personen ermöglichen würden. Das codierte Transkript inkl. dessen Übersetzung wurde im Anhang C bereitgestellt, wobei ebenfalls auf den Schutz der ForschungspartnerInnen Rücksicht genommen wurde. Selbstverständlich konnten Videoausschnitte und Screenshots aus dem untersuchten Schreibgespräch nicht eingefügt werden (vgl. Legutke / Schramm 2016: 113).

Ein wichtiger Aspekt stellt das „Verhälntnis des Gebens und Nehmens“ dar, nämlich, dass die Forschungsteilnehmenden eine Gegenleistung für ihre Teilnahmebereitschaft erhalten sollen (Legutke / Schramm 2016: 109). Die beteiligten SchülerInnen konnten einerseits durch die Sichtung von den Modellvideos sowie mit deren Auseinandersetzung vom Projekt profitieren. Andererseits fassten sie die erworbenen Schreibstrategien in einem Abstract zusammen, erstellten daraus ein Lernvideo für andere SchülerInnen mithilfe der Rückmeldung der Projektleiterinnen und sie stellten dieses Produkt an der DaFWEBKON-Konferenz vor. Währenddessen wurden ihre Kompetenzen wahrscheinlich angereichert (neben den vorwissenschaftlichen Lese- und Schreibkompetenzen bspw. ihre Medienkompetenz). Was die Lehrpersonen betrifft, konnten sie ihre Lese- und Schreibstrategien reflektieren bzw. eine Bewusstheit in diesem Bereich erreichen. Durch den Akt des Modellierens bzw. durch die Beschäftigung mit dem Lernvideo als Textsorte, durften sie wichtige Erkenntnisse im Zusammenhang mit Lehrkompetenzen gewinnen (vgl. Universität Wien 2018).

3.2 Datenerhebung und Sampling

3.2.1 Die Forschungskontexte im AaMoL-Projekt

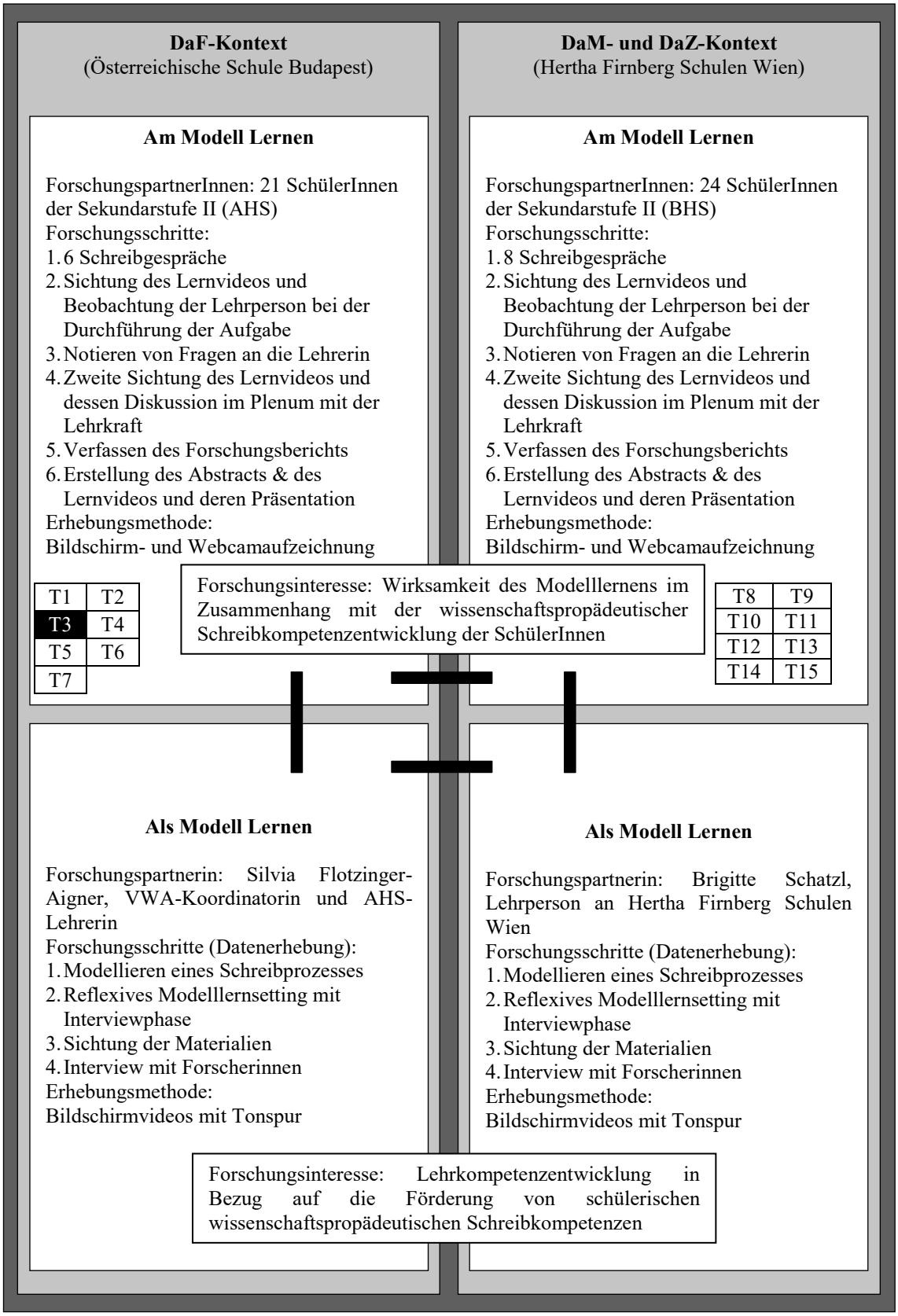


Abb. 11: Felder der Datenerhebung im AaMoL-Projekt
(erstellt nach Universität Wien 2018 und Reitbrecht / Dawidowicz 2019)

In der Abb. 11 sind die unterschiedlichen Kontexte der Datenerhebung des gesamten AaMoL-Projekts zu erkennen. Die Daten wurden in zwei Schulen in zwei Städten erhoben: Dabei müssen einerseits der sprachliche Kontext der Datenerhebung, andererseits die unterschiedlichen Schultypen hervorgehoben werden.

Der sprachliche Kontext wurde bereits im Kapitel 1.1 aufgegriffen. Ob das Deutsche Staatssprache im jeweiligen Land ist, bestimmt die Möglichkeiten der deutschsprachigen Interaktion. Lernende in deutschsprachigen Regionen werden im Gegensatz zu Lernenden im Ausland mit der deutschen Sprache tagtäglich konfrontiert und haben mehr Chancen, die Sprache in allen Facetten anzueignen. Einen Anlass für authentische Interaktionen bieten Auslandsschulen an, bspw. die im Kapitel 2.2.2 vorgestellte Österreichische Schule Budapest (ÖSB).

Auf der anderen Seite soll der Unterschied zwischen der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) und der Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) im Hinblick auf ihren Bildungsinhalt berücksichtigt werden. Nach der vierjährigen Volksschule können die SchülerInnen die Neue Mittelschule (NMS) oder die Unterstufe in einer AHS besuchen, nach deren Abschluss sich ihre Möglichkeiten ausweiten: zwei Wege von denen stellen die Oberstufe der AHS oder die BHS dar. Der Besuch einer AHS dauert vier Jahre lang, das Lernen in einer BHS dauert dagegen fünf Jahre lang. In beiden Schultypen müssen die SchülerInnen eine wissenschaftspropädeutische Arbeit verfassen (s. Kapitel 2.2.2.3) und eine Matura (im berufsbildenden Bereich: Diplom- und Reifeprüfung) ablegen. AbsolventInnen von beiden Schultypen erhalten einen Zugang zur Tertiärstufe (Universität, Fachhochschule usw.). Außerdem bekommen AbsolventInnen der BHS eine Berufsausbildung, die ihnen einen sofortigen beruflichen Einstieg am Arbeitsmarkt in ihrem Fachbereich ermöglicht.[67] Aus diesem Grund wurde die wissenschaftspropädeutische Textsorte an die beiden Schultypen angepasst und mit zwei unterschiedlichen Begriffen versehen: In den AHS können die SchülerInnen ihr Thema frei wählen, sie müssen ihren theoretischen Text allein schreiben (40 000-60 000 Zeichen einschließlich Leerzeichen, exkl. Vorwort, Inhalts-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis, vgl. BGBl. II Nr. 174/2012: 5). Diese Textsorte wird als Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) bezeichnet. Dagegen schreiben die SchülerInnen einer BHS ihre Diplomarbeit (DA) in Gruppen und ihr Text ist länger (höchstens 80 000 Zeichen pro SchülerIn) und praxisbezogener (weil das Thema ihrem künftigen Beruf angeknüpft werden kann) als die VWA (vgl. Pichler 2014: 14-15).

[67]S. die Website über das österreichische Bildungssystem: www.bildungssystem.at/ (Letzter Zugriff: 28.05.2019)

Weitere Felder im Projekt stellen die SchülerInnen- und LehrerInnenkontexte dar[68]. Es wird im Projekt einerseits der Versuch unternommen, eine Hilfestellung für die Förderung wissenschaftspropädeutischer Schreibkompetenzen der SchülerInnen darzubieten (Feld „Am Modell lernen"); andererseits gleichzeitig einen Beitrag zur Aus- und Fortbildung der schulischen Lehrpersonen bzw. BetreuerInnen zu leisten (Feld „Als Modell lernen").

Die schwarzen Striche in der Abb. 11 sollen die Zusammenhänge zwischen den Feldern signalisieren:

1. Das im DaF-Bereich erstellte Modellvideo bildet das zentrale Lehr- und Lernmaterial für die DaF-SchülerInnen und dasselbe gilt im DaM/DaZ-Kontext.
2. Die Lehrpersonen hatten die gleichen thematischen Schwerpunkte in ihrem Lernvideo, die sie unterschiedlich lange behandelten (vgl. Reitbrecht et al. 2019: 90). Weiterhin zeigte sich, dass „die Synthese von Informationen aus mehreren Texten" den wienerischen SchülerInnen nicht leichter fiel als den BudapesterInnen (ebd.: 104). Damit wird nicht gemeint, dass die Herangehensweise im DaF- und DaM/DaZ-Kontext verglichen werden kann oder dass die SchülerInnenvideos den LehrerInnen-Modellvideos gegenübergestellt werden können. Jedoch ist offensichtlich, dass sich die Schritte der Datenerhebung in Budapest und in Wien deckten.
3. Des Weiteren mussten alle SchülerInnen und Lehrpersonen dieselbe Schreibaufgabe mit denselben zur Verfügung gestellten Materialien lösen, auch wenn die Schreibgespräche im Gegensatz zu den Lernvideos authentische Kommunikationssituationen waren. Der Grund dafür ist, dass einerseits in den Lernvideos nicht der gesamte Lese- und Schreibprozess beobachtbar ist wie bei den SchülerInnenvideos. Andererseits ist das Modellieren eine kognitiv anstrengende Handlung und kann im Gegensatz zum Lauten Denken nicht spontan realisiert werden (vgl. ebd.: 96). „Das heißt, dass der verbale Kommentar beim Modellieren zwar vom eigenen Handeln ausgeht, zugleich aber auch an einem konkreten Lehrziel ausgerichtet und auf dieses hin verdichtet wird" (ebd.: 86).

[68]Für weitere Informationen über das AaMoL-Projekt s. Reitbrecht / Dawidowicz (2018a), (2018b), (2019), Reitbrecht / Dawidowicz / Flotzinger - Aigner / Schatzl (2019), Universität Wien (2018).

3.2.2 **Das Sampling der Masterarbeit**

Die Qualität einer wissenschaftlichen Arbeit wird neben den bereits genannten Gütekriterien auch von Samplingsentscheidungen beeinflusst (vgl. Grum / Legutke 2016: 78). Als Sampling werden Auswahlentscheidungen bezeichnet, welche im Forschungsprozess getroffen werden. Dies geschieht auf drei Ebenen: (1) Fallauswahl bzw. Fallgruppenauswahl; (2) Auswahl des Materials bzw. Auswahl im Material und (3) Präsentation des Materials (vgl. Merkens 2017: 286).

Auf der Ebene der Datenerhebung (1) musste ein Sample ausgewählt werden: „eine Stichprobe, also eine Gruppe von Menschen oder Objekten, die einer Grundgesamtheit (Population) entnommen wurde“ (Grum / Legutke 2016: 79). Es ist zu bemerken, dass die Population für meine Forschungsarbeit alle im AaMoL-Projekt beteiligten ungarischen SchülerInnenteams bildeten (insg. sieben SchreiberInnengruppen, davon sechs Schreibgespräche): Aus dieser Grundgesamtheit wurde eine für die Forschungsfrage relevante SchülerInnengruppe ausgewählt.[69] Dabei ist zu beachten, dass die SchreiberInnengruppen als empirische Einheiten behandelt wurden, d.h. es wurde i.d.R. nicht berücksichtigt, wer die jeweilige Handlung während der Kommunikationssituation durchführte, sondern was diese aus der Sicht der Denk-, Lese- und Schreibprozesse bedeutete. Diese Abstraktion war für die Beantwortung der Forschungsfrage unentbehrlich, auch wenn dadurch die Individualität der Beteiligten in den Hintergrund gedrängt wurde.

Die relevante Gruppe wurde mit Blick auf die Fragestellung ausgewählt. Im AaMoL-Projekt entstanden Schreibgespräche unterschiedlicher Qualität, was von den Aufnahmeverhältnissen, von den untersuchten SchülerInnen und von der technischen Ausstattung abhing. Da im Mittelpunkt der Untersuchung die von einem SchreiberInnenteam verbal thematisierten Denk-, Lese- und Schreibprozesse standen, war besonders zentral, dass diese Prozesse gemeinsam und mündlich in der Gruppe ausgehandelt wurden. Aus diesem Grund wurde eine Interaktion ausgewählt, während der relativ gute Aufnahmeverhältnisse herrschten und sich die Lernenden vergleichsweise viel mit der Schreibaufgabe befassten, was als fruchtbar für meine Forschung erschien. Die grundsätzliche Bereitschaft zur kooperativen Aufgabenbewältigung war erkennbar und die MitschülerInnen schienen miteinander vertraut, jedoch nicht eng befreundet zu sein, was nach

[69]Entscheidungen, welche die Projektleiterinnen bzgl. ihres Samplings im Projekt getroffen haben, können in dieser Arbeit nicht erörtert werden: Das betrifft u.a. Fragen der räumlichen und institutionellen Zugänglichkeit, die Machbarkeit des Projekts und die Bereitschaft der UntersuchungsteilnehmerInnen (vgl. Grum / Legutke 2016: 85).

Schindler (2017) von Vorteil ist (vgl. ebd.: 31). Diese Auswahlmethode wird als *theoretical sampling* bezeichnet (vgl. Settinieri 2014: 61).

Auf der Ebene der Datenauswertung (2) musste entschieden werden, welche Äußerungen relevant für die Fragestellung sind, d.h. welche Textteile aus der Interaktion auf Denk-, Lese- oder Schreibprozesse hinweisen. Ausschließlich relevante Textstellen wurden ausgewertet und analysiert (s. Kapitel 3.4 und Kapitel 4).

Bzgl. der Darstellung der Ergebnisse (3) wurde neben der Forschungsfrage die Theoriebildung (vgl. Flick 2017: 258) im Blick behalten: Dabei wurde berücksichtigt, welche Ergebnisse zu einem neuen theoretischen Konzept beitragen können.

3.2.3 **Die Untersuchungspersonen**

Am Tag der Datenerhebung füllten die SchülerInnen einen Fragebogen aus, in dem sie über ihre Sprachlernbiographie, Lese- und Schreibkompetenzen in unterschiedlichen Sprachen und über ihre Erfahrungen mit der AaMoL-Schreibaufgabe befragt wurden. An dieser Stelle sollen ihre Antworten zusammengefasst werden, wobei auf den Schutz ihrer Identität geachtet wird.

Das untersuchte SchreiberInnenteam bestand aus drei MitschülerInnen der 7. Klasse der Sekundarstufe II an der Österreichischen Schule Budapest: aus einem 18-jährigen Schüler und aus zwei 16-jährigen Schülerinnen (im Folgenden wird der Schüler mit der Abkürzung T3.7, die Schülerinnen mit T3.8 bzw. T3.9 bezeichnet). Im Gegensatz zu T3.7, der zu einer ungarischsprachigen Volksschule ging, besuchten T3.8 und T3.9 vor der Österreichischen Schule Budapest eine deutsch- und ungarischsprachig geführte Volksschule. Zur Zeit der Datenerhebung (September 2018) befanden sich die SchülerInnen in der Phase der Festlegung des Themas für ihre VWA.[70]

Die SchülerInnen wurden gebeten, die jeweiligen Sprachen in einer Tabelle chronologisch aufgrund ihrer Aneignung einzutragen (Sprachenlernen). In einer anderen Tabelle mussten sie diese Sprachen nach ihren Sprachkompetenzen anordnen, in der glecihzeitig eindeutig wurde, welche Rolle die jeweiligen Sprachen in ihrem Leben spielen (dabei standen Lese- und Schreibkompetenzen im Vordergrund).

Alle Lernenden gaben das Ungarische als ihre Erstsprache an, die sie drei bis fünfmal wöchentlich bzw. täglich verwenden und in der sie gute (2) bzw. sehr gute (1) Lese- und

[70] „Die Themenfestlegung hat […] im ersten Semester der vorletzten Schulstufe zu erfolgen“ (BGBl. II Nr. 174/2012: 5).

Schreibkompetenzen nach ihrer Selbsteinschätzung[71] aufweisen. Sie setzen das Ungarische in ihrer alltäglicher Kommunikation (Chats, SMS, Lesen von Nachrichten) bzw. in Unterrichtskontexten (Bücher, Aufsätze, Hausaufgaben, Notizen) ein.

Die Kompetenzen der SchülerInnen in ihrer L1 und deren Rolle in ihrem Lebensumfeld stellten keine signifikanten Unterschiede dar, aber bzgl. der deutschen und englischen Sprache stimmten ihre Antworten nicht immer überein. T3.7 lernte Englisch ab seinem 8. Lebensjahr als seine erste Fremdsprache im Gegensatz zu T3.8 und T3.9, die das Deutsche seit der 1. Klasse der Volksschule lernten. Es ist erstaunlich, dass T3.7 das Englische häufiger als alle anderen Sprachen (inkl. Ungarisch) in seinem Leben zum Einsatz bringt. Er liest englische Berichte, kommuniziert in Chats bzw. via E-Mail und recherchiert im Internet öfters in englischer Sprache. T3.8 und T3.9 gaben ebenfalls ein, dass sie jeden Tag englischsprachige Aufsätze und Hausübungen verfassen, Nachrichten auf Englisch rezipieren. T3.8 und T3.7 lesen literarische Werke und T3.9 erstellt Untertitel für Videos. Mit der täglichen Verwendung des Englischen korreliert, dass sie ihre Lese- und Schreibkompetenzen für gut (2) oder sehr gut (1) halten. Diese Informationen unterstreichen die allgemein zentrale Rolle des Englischen in der Welt (vgl. Sándor 2006: 974-976).

Die SchülerInnen wenden die deutsche Sprache (fast) jeden Tag an, einen deutlichen Unterschied zum Englischen stellt jedoch der Kontext dar. Während die Interaktion in englischer Sprache in formellen sowie in informellen Bereichen stattfand, kommt die deutsche Sprache bei ihnen ausschließlich in schulischen Feldern und Textsorten vor: Sie lesen und schreiben Hausübungen, nehmen Analysen vor, lösen Aufgaben, machen Notizen im Unterricht und interpretieren literarische Texte (eine Ausnahme bildet die Antwort von T3.7, nämlich, dass er auch auf Deutsch chattet). Trotz des Besuchs von bilingualen Schulen gab T3.8 sogar niedrigere Lese- (2) und Schreibkompetenzen (3) im Deutschen als im Ungarischen und Englischen an (T3.7 findet seine Deutschkenntnisse gut (2) bzw. sehr gut (1), T3.9 sehr gut (1).). Dies mag mit ihrer fehlenden Motivation für das Deutsche zusammenhängen, die sich in ihrer Aussage widerspiegelt, nämlich dass sie ihre VWA auf Englisch statt auf Deutsch schreiben will. T3.7 schreibt seine VWA ebenfalls auf Englisch und zeigt diesbezüglich ähnliche Emotionen (s. Anhang 4C). Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass T3.7 erst seit 2015, d.h. seit drei Jahren vor der Datenerhebung mit dem Deutschlernen begann und dennoch keine auffallenden (wissenschafts-)sprachlichen Differenzen im Vergleich mit T3.8 und T3.9

[71]Sie mussten ihre Sprachkenntnisse auf einer mehrstufigen Skala (1 bis 5) einschätzen, wobei die Note 1 ein fortgeschrittenes, hohes Niveau, die Note 5 ein AnfängerInnen-Nivau bedeutete.

aufwies, die seit dem Anfang ihrer schulischen Laufbahn Deutsch lernten. Dies ist möglicherweise u.a. der Vorbereitungsklasse zu verdanken, die T3.7 besuchte: Dort wird das Deutsche mit 20 Wochenstunden unterrichtet und die Lernenden streben an, am Ende des Schuljahr zumindest die Niveaustufe B1 in allen Fertigkeiten zu erreichen (s. Kapitel 2.2.2).

Was die anderen Sprachen betrifft, trugen die Lernenden ähnliche Antworten ein. Ihre dritte Sprache ist ausnahmslos Französisch bzw. ihre vierte Sprache ist Italienisch. Sie begannen mit dem Französischlernen vor einem Jahr vor der Datenerhebung und lesen Bücher, Aufgaben, schreiben Hausübungen und lösen Aufgaben im Unterricht, der dreimal wöchentlich stattfindet. T3.7 und T3.9 bezeichnen ihre Kenntnisse als befriedigend (3), T3.8 will Französisch gut (2) bzw. sehr gut (1) beherrschen.

Alle SchülerInnen lernten Italienisch als Wahlfach unterschiedlich lang (ein bis vier Jahre), heutzutage spielt es keinerlei Rolle in ihrem Leben im Gegensatz zu den vorher genannten Sprachen. Dementsprechend schätzen sie ihre Sprachkompetenzen als befriedigend (3) oder genügend (4) ein.

Das letzte Thema des Fragebogens stellten Fragen dar, welche mit dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben zu tun hatten. T3.8 macht sich Sorgen darum, dass sie möglicherweise zu wenig Quellen und Zeit beim Schreiben der VWA haben wird. T3.7 fürchtet sich, dass er mit Schwierigkeiten bei der Forschung, beim Thema und beim Zitieren konfrontiert wird. T3.9 erwähnte zunächst das Auftreten von Schreibblockaden, die sie dann aber ausstrich und stattdessen ebenfalls mangelnde Zeit eintrug.

Eine Frage betrifft die Vorerfahrungen der SchülerInnen mit Materialien, Lese- und Schreibrozessen bei materialgestützten Schreibaufgaben. T3.7 und T3.9 nahmen an einer eljub E-Book-Woche teil[72], die sie nicht ausführlich beschrieben. T3.8 war daran nicht beteiligt. T3.9 entdeckte keine Unterschiede zwischen des eljub- und des AaMoL-Projekts, T3.7 war aber neu, dass die Quellen beim AaMoL-Projekt vorgegeben waren, ihr Gespräch aufgezeichnet wurde und sie eine Analyse durchführen mussten.

Der Schwierigkeitsgrad AaMoL-Schreibaufgabe wurde auf einer vierstufigen verbalisierten Skala[73] bewertet. T3.8 und T3.9 fanden die Aufgabenstellung „angemessen", T3.7 „schwer, aber machbar". Im Weiteren überlegten sich die Lernenden verschiedene Aspekte bzw. Handlungen der Projektaufgabe und trugen diese in die Spalte „besonders leicht" oder „stark überfordernd" ein. Als „besonders leicht" wurden eindeutig die zur

[72]Informationen über diese Organisation sind unter der Webseite https://www.eljub.eu/ zu finden.
[73]Folgende Antwortoptionen konnten angekreuzt werden: „zu leicht" – „angemessen" – „schwer, aber machbar" – „stark überfordernd".

Verfügung gestellten Fachtexte genannt, die verhältnismäßig schnell und leicht zu bearbeiten waren und in denen die Informationen leicht zu finden waren. Die Handlung des Lesens wurde insgesamt leicht gefunden. T3.7 gab an, dass er von der Videographie des Geschehens nicht gestört worden sei, T3.9 ordnete diesen Aspekt zu den Schwierigkeiten. Alle der SchülerInnen fanden den vorgegebenen Zeitumfang für die Lösung der Schreibaufgabe gering, dies wurde bei T3.7 durch das Modaladverb „sehr" und durch die drei Ausrufezeichen besonders augenfällig. Weiterhin nannte er als Herausforderung den Umgang mit sämtlichen Daten, aus denen die relevanten Informationen schwer selektierbar waren.

3.2.4 Das Schreibgespräch als Situation und Erhebungsverfahren

3.2.4.1 Die Merkmale des kooperativen bzw. den Schreibens

Als kooperatives Schreiben werden alle Formen des Schreibens bezeichnet, bei denen Mitglieder einer Gruppe zusammen an einem Text arbeiten. Die Aufmerksamkeit auf die Beobachtung und Analyse von kooperativen Schreibprozessen wurde erstmals in der amerikanischen Forschung gerichtet, wobei der berufliche und der akademische Kontext fokussiert wurden (vgl. Strommer 2013: 44). Dabei wurden diverse Begriffsbezeichnungen verbreitet: *„cooperative writing, collaborative writing, co-authoring, collaborative composing, collaborative editing, group writing, interactive writing team writing, workshopping"* (ebd.). Als übergeordneter Fachausdruck in der deutschsprachigen Literatur gilt das »kooperative Schreiben«, obwohl der Grad der Kooperativität durchaus variieren kann (vgl. Würffel 2008: 5).

Das bedeutet, dass ein breites Spektrum bzw. Kontinuum zwischen zwei Extremen besteht (dazwischen lassen sich zahlreiche Formen des gemeinsamen Schreibens finden): 1) Die Textarbeit kann aufgeteilt werden, indem eine Person den Text diktiert und die andere Person ihn abschreibt. Ein weiterer Extremfall umfasst Formen der Rückmeldung (Schreibkonferenz, Textlupe, Frage- bzw. Kommentarlawine[74] etc.), bei denen der Text zwar individuell verfasst wird, aber die/der AutorIn Feedback von einer (mehreren) Person(en) bekommt und anhand deren überarbeitet sie/er den Text. Diese Art von Kooperation wird als »Peer-Feedback« bzw. »arbeitsteiliges Schreiben« bezeichnet. 2) Im anderen Extremfall können sich alle Mitglieder von der Planung über die Formulierung bis auf die Revisionen in jeder Schreibphase beteiligen. Diese Form vom koope-

[74]Vgl. Strommer 2013: 45.

rativen Schreiben wird »Ko-Autorschaft« (Lehnen 2017: 299) oder »kollaboratives Schreiben« (Würffel 2008) genannt: „Auf der lerntheoretischen Ebene bleibt Lernen im Konzept des kooperativen Lernens ein individueller Akt, wohingegen in der Theorie des kollaborativen Lernens Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Lernerinnen stattfindet“ (Carrell 2006: 21-23, zit. nach Würffel 2008: 25).

Die technologischen Entwicklungen im Bereich des Schreibens brachten Vorteile für die Zusammenarbeit im Fremdsprachenunterricht mit sich, indem Offline- und Online-Editoren zum Einsatz kommen können. Darunter sind die Online-Textverarbeitungssoftwares besonders interessant, weil sie kooperatives Schreiben in der Art und Weise so ermöglichen, dass sich die Schreibenden gar nicht im selben Raum befinden müssen: Diese Schreibsituationen werden »virtuelle Schreibinteraktionen« genannt (vgl. Lehnen 2017: 305). Würffel (2008) unterscheidet zwischen asynchronen und synchronen Online-Textverarbeitungsprogrammen. Als asynchrone Plattformen gelten bspw. die Wikis, bei denen gleichzeitig eine Person am Dokument arbeiten kann. Erst nachdem er den Text gespeichert hatte, kann eine andere Person das Produkt editieren (vgl. ebd.: 10-11). Anders ist es bei synchronen Online-Editoren, bei denen eine (fast) zeitgleiche Bearbeitung durch mehrere AutorInnen gestattet wird (z.B. Zoho), obwohl eine maximale AutorInnenzahl diese Funktion doch einschränkt. Da es sich im AaMoL-Projekt um eine Face-To-Face-Interaktion handelte, war es eine synchrone Textbearbeitung, die als »konversationelle Schreibinteraktion« bezeichnet wird (vgl. Lehnen 2017: 305).

Die verschiedenen SchülerInnenteams im AaMoL-Projekt gingen in ihrem Schreibprozess unterschiedlich vor. Dementsprechend nähert sich ihre Herangehensweise entweder dem arbeitsteiligen und kooperativem Schreiben mehr oder dem kollaborativen Schreiben. In einigen Gruppen wurde eine/ein Schreibende ausgewählt, die/der von Anfang bis zum Ende am Laptop tippte und die anderen zwei SchülerInnen den Text verfassten. In anderen Gruppen wurden die Rollen gewechselt, was mobilisierend auf den Arbeitsprozess wirkte. Obwohl die Beteiligten gebeten wurden, die zur Verfügung gestellten Fachartikel für das Lesen zwischen ihnen nicht aufzuteilen, taten dies manche Teams, um den Arbeitsablauf zu kürzen. Infolgedessen formulierten SchreiberInnen ihre Sätze zum jeweiligen Fachtext in diesen Teams individuell, welche am Ende zusammengestellt wurden. In manchen Teams schrieb eine/ein SchülerIn größtenteils und stumm, währenddessen sich die anderen Gruppenmitglieder mit anderen Tätigkeiten befassten oder mit anderen Teams bzw. externen Personen sprachen (obwohl dies ebenfalls verboten war).

In der Videoaufnahme, welche der Gegenstand dieser Analyse ist, ist eine (vorwiegend) kollaborative Schreibweise zu beobachten, weil alle drei SchülerInnen zumeist anwesend waren und sich aktiv in die Arbeit einbrachten (alle Lernende waren zu verschiedenen Zeitpunkten auch Schreibende). Zwei TeilnehmerInnen planten und formulierten Sätze, währenddessen sich die/der Dritte vorwiegend auf die Orthographie und Grammatik konzentrierte.

3.2.4.2 Die Konversationelle Schreibinteraktion als Erhebungsmethode

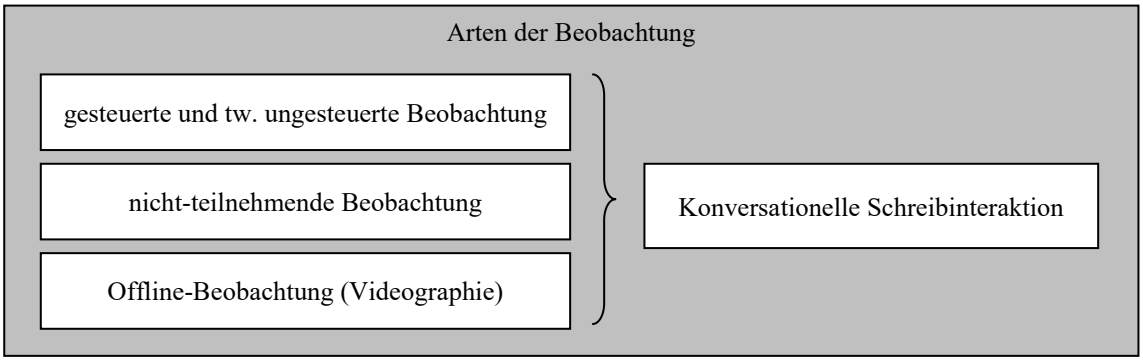


Abb. 12: Positionierung Konversationeller Schreibinteraktionen des AaMoL-Projekts (vgl. Schramm / Schwab 2016)

Im Folgenden werden die situative und die technische Dimension der Erhebungsmethode skizziert. Die Abb. 12 zeigt, welchen Typen von Beobachtung die AaMoL-Schreibgespräche der SchülerInnen zugeordnet werden können. Es ist wichtig anzumerken, dass diese Abbildung nicht universal zu begreifen ist, d.h. andere Realisierungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Konversationellen Schreibinteraktion (vgl. Schindler 2017) sind jedenfalls denkbar.

Erstens wird zwischen der gesteuerten und ungesteuerten Beobachtung unterschieden (vgl. Schramm / Schwab 2016: 142). Im Projekt wurde deduktiv gearbeitet, d.h. ein vorab erarbeitetes Kategoriensystem basierend auf schreibdidaktischen Erkenntnissen wurde auf die Daten angewendet (vgl. Universität Wien 2018). Diese Art von Beobachtung ist in diesem Sinne viel gesteuerter, als meine Beobachtung. Die Auswertung dieser Arbeit begann zwar ebenfalls mit einem theorieorientierten Kategoriensystem (Flower / Hayes 1981), jedoch wurde es im Zuge des Forschungsprozesses ausgehend vom Datenbeispiel modifiziert bzw. ergänzt.

Ein zweites Charakteristikum von Beobachtungen ist der Teilnahmegrad der ForscherInnen, bei dem die Extreme teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung zu erwähnen sind. Nach der Kategorisierung von Johnson / Christensen (2012)

waren die Forschenden des AaMoL-Projekts *observer-as-participants*, da sie die ForschungspartnerInnen über die Untersuchung detailliert informierten, aber geringe Zeit mit ihnen verbrachten. Sie erklärten die Aufgabenstellung vor der Datenerhebung und standen bei etwaigen Fragen zur Hilfe (ebd.: 209, zit. nach Schramm / Schwab 2016: 143). Dies hat zur Folge, dass diese Form von Beobachtung stärker von „Distanz" als von „Identifikation" mit den Beteiligten geprägt ist (ebd.). Dadurch, dass die Forschenden während der Aufnahmesituation abwesend waren, waren die von Kuckartz (2018) aufgezählten Nachteile von Aufzeichnungen nicht spürbar (vgl. ebd.: 165). Die ForschungspartnerInnen benahmen sich natürlich und das Gespräch war durch spontane Äußerungen geprägt.

Mit den Attributen *online* und *offline* wird signalisiert, „ob die Beobachtung im Moment des Geschehens selbst erfolgt (*online*) oder auf Basis von Audio- und Videoaufzeichnungen im Anschluss an das Geschehen (*offline*)" (Schramm / Schwab 2016:143, Hervorhebung im Original).

Ein großer Unterschied zwischen den Formen der Befragung und Beobachtung liegt darin, dass Befragungen die Attitüden und Emotionen der Untersuchten beforschen, währenddessen Beobachtungen ihr „äußerlich wahrnehmbares Verhalten" in den Mittelpunkt rücken (Schramm / Schwab 2016: 141). Im Allgemeinen trifft auf videographische Daten zu, dass sie statt der mentalen Prozesse der Untersuchten die interaktionale bzw. soziale Ebene der Diskussion fokussieren (vgl. Schramm 2014: 243). Anders als in anderen Erhebungsmethoden, ist durch die zentrale Eigenschaft der Erhebungsmethode, die enge Kooperation der Untersuchungspersonen während der Konversation möglich, ihre mentalen Denk-, Lese- und Schreibprozesse offenzulegen: „Konversationelle Schreibinteraktionen dienen primär der Erhebung von Prozessdaten – sie ermöglichen es, Schreibprozesse dokumentiert und detailliert beobachtbar aufzuzeichnen" (Schindler 2017: 25).[75] Wie im Kapitel 3.1.2 bereits angesprochen wurde, stellte das Schreibgespräch des ScheriberInnenteams (T3) aus dieser Sicht einen Idealfall dar, denn die Lernenden waren an allen Phasen der Textproduktion gleichermaßen tätig: Diese Form von Konversationeller Schreibinteraktion kann als „gemeinsames Schreiben" eingestuft werden (ebd.: 27). Einblicke ins „Schreibhandeln" und ins strategische Vorgehen der SchülerInnen lassen sich gewinnen, indem sie gezwungen waren, ihre Entscheidungen zu erklären und Meinungen zu begründen (vgl. ebd.: 26), was bei introspektiven

[75]Aus der Beschaffenheit der Erhebungsmethode ergibt sich, dass die Handlungen der einzelnen Person nicht im Mittelpunkt der Untersuchung liegen, u.a. weil sie vom Kooperationsprozess überdeckt werden (vgl. Schindler 2017: 36).

Verfahren wie Lautes Denken und Lautes Erinnern nicht der Fall ist. Ein weiterer Vorteil dieser Erhebungsmethode ist, dass sich der Schreibprozess während des Gesprächs nicht verändert (Lautes Denken) und er verliert seine Authentizität ebenfalls nicht (Lautes Erinnern) (vgl. Schramm 2018: 38-40). Zu den Nachteilen zählt die längere Bearbeitungsdauer und eventuell Gesichtsbedrohung (vgl. Schindler 2017: 28).

Linnemann (2017) kategorisierte die zur Erfassung von Schreibprozessen in Frage kommenden Erhebungsmethoden nach Synchronizität, Direktheit und Detailliertheit. Unter Synchronizität wird charakterisiert, ob die Daten vor, während oder nach dem Schreiben erhoben werden (vgl. ebd.: 335). Der Grad der Direktheit bezieht sich darauf, ob die Prozessdaten direkt von der/dem SchreiberIn stammen (ob die Handlung kommentiert wird, wie beim Lauten Denken) oder nicht. Das Spektrum der Detailliertheit zeigt, „wie detailliert kognitive Schreibprozesse abgebildet werden“ (ebd.: 336). Aufgrund von diesen Kategorien ist die Videographie und Screen Capture eine synchrone, indirekte und stark detaillierte Erhebungsmethode (vgl. ebd.: 337).

Mittels dieser Methode können kognitive Prozesse zwar sehr detailliert beobachtet werden (Grad der Detailliertheit), dies hat jedoch zur Folge, dass „indirekte, also stark zu interpretierende Daten produzier[t]“ werden, was den Grad der Direktheit betrifft (ebd.: 340). Heutzutage ist o.W. möglich, nicht nur am Computer geschriebene, sondern auch handschriftlich geschriebene Texte zu videographieren: Hierfür können digitale Stifte und Grafiktabletts eingesetzt werden (vgl. ebd.: 345). Für die Aufzeichnung der Handlungen auf dem Computerbildschirm kann eine Screen Recorder-Software herangezogen werden. Die Kombination dieser Methoden ist besonders gewinnbringend, falls das Gelesene (wenn die SchreiberInnen Texte in digitaler Form lasen), Gesprochene und Geschriebene auch untersucht werden. U.a. zur Erleichterung der SprecherInnenidentifizierung empfiehlt sich, den Dialog audiovisuell, vielleicht aus mehreren Perspektiven und den Ton separat aufzunehmen. In diesem Fall müssen die Audio- und Videoaufnahme(n) geschnitten werden, damit das Bild und der Ton miteinander übereinstimmen (Audiomischung) (vgl. Linnemann 2017: 343, 345-346). Im AaMoL-Projekt wurde der Laptop als Schreibinstrument verwendet und der Ton und das Bild wurden nicht separat aufgezeichnet.

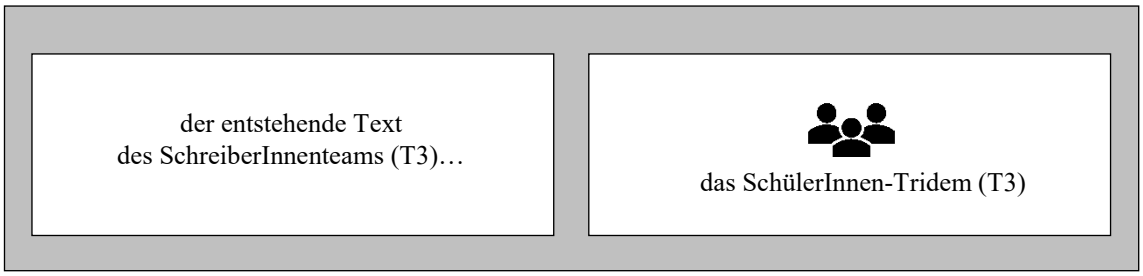


Abb. 13: Die Konversationelle Schreibinteraktion unterstützt durch die Bildschirm- und Webcamaufzeichnung im AaMoL-Projekt

Die Abb. 13 zeigt den Bildschirm des eingesetzten Laptops während der Schreibinteraktion: Auf der linken Seite ist der Computerbildschirm der SchülerInnen zu sehen, auf dem sie diverse Handlungen durchführten (Öffnen von Dokumenten, Suche nach bestimmten Informationen in Fachtexten, Lesen, Schreiben, Überprüfung des Geschriebenen) (Screen Capture). Im Projekt wurde zu deren Aufzeichnung eine Screencast-Software eingesetzt.[76] Auf der rechten Seite dieser Abbildung ist die mit der Webkamera des Laptops aufgezeichnete Schreibgruppe sichtbar.

Videodateien sind durchaus komplexer als Audiodateien, was eine Fokussierung auf das Relevante unentbehrlich macht. In diesem Sinne wurde in dieser Arbeit u.a. auf die Vorstellung der räumlichen Situation verzichtet und ausschließlich für die Forschung substanziellen Aspekte wurden berücksichtigt. Eine ausführliche Begründung zu derartigen Entscheidungen folgt im Kapitel 3.3.

3.2.5 **Die Aufgabenstellung**

Die Schreibaufgabe des AaMoL-Projekts[77] wurde ausgehend von wissenschaftspropädeutischen Anforderungen konzipiert, die an die SchülerInnen beim Schreiben ihrer VWA oder Diplomarbeit gestellt werden (vgl. Reitbrecht / Dawidowicz 2018: 5). Das Aufgabenbeispiel nimmt die Rolle ein, die SchülerInnen der 6-7. Schulstufe auf diese Anforderungen vorzubereiten, und zwar nach den Prinzipien vom „Sachfachunterricht in der Fremdsprache“ (Schlemminger 2013: 379): Die Aufgabe stammt zwar aus dem Erdkundeunterricht, jedoch enthält sie für das (vor-)wissenschaftliche Schreiben zentrale Handlungen bzw. Prozesse, welche durch die Sprache zutagekommen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass von den Lernenden ein materialgestützter Städtevergleich verlangt wurde, der die Bearbeitung von Quellen unterschiedlicher Art

[76]Snagit wurde bei Windows-Betriebssystemen, QuickTime Player bei iOS-Geräten herangezogen (vgl. Reitbrecht et al. 2019: 95).
[77]Die gesamte Schreibaufgabe befindet sich im Anhang (A.1).

erfordert – was beim Schreiben (vor-)wissenschaftlicher Texte auch der Fall ist (vgl. Reitbrecht et al. 2019: 89). Weiterhin entspricht das Konzept der Schreibaufgabe den nötigen kognitiven Anforderungen und erfordert eine angemessene Problemlösung von den SchülerInnen (vgl. Schindler 2017: 31). Laut der Klassifizierung der KMK (2012) weist diese Schreibaufgabe ein informierendes Aufgabenformat auf.[78]

Im Mittelpunkt der AaMoL-Schreibaufgabe stand der „Operator des Vergleichens" (Reitbrecht / Dawidowicz 2018b: 6), wobei die SchülerInnen darum gebeten wurden, drei Städte aus dem deutschen Sprachraum (München, Leipzig, Bern) in Bezug auf das Kriterium „gefühlte psychische (sic!)[79] Sicherheit" ihrer EinwohnerInnen „wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs" zu vergleichen (Reitbrecht / Dawidowicz 2018a, Anhang A.1). Um die Komplexität der Aufgabe bzw. die Aufzeichnungsdauer der Interaktion zu reduzieren, wurde die Schreibaufgabe vorentlastet, indem die Projektleiterinnen den Anfang des Textes im Voraus schrieben und dabei die ersten zwei von fünf Teilaufgaben lösten: (1) die Nennung der Forschungsfrage und (2) die Begründung der Auswahl des Kriteriums (vgl. ebd.). Die SchülerInnen mussten somit neben (3) dem Städtevergleich (4) „die Eckdaten der einbezogenen Studien [...] transparent" machen und (5) die Fragestellung „auf Basis des Vergleichsergebnisses" beantworten (ebd.). Diese materialgestützte Schreibaufgabe konnte den Anforderungen nach Jost / Wieser (2017) gerecht werden.

3.3 Datenaufbereitung

Im Anschluss an die Datenerhebung erfolgte die Transkription (s. Abb. 10), d.h. die Übertragung mündlicher Aussagen von einer ausgewählten Videoaufnahme des AaMoL-Projekts in eine schriftliche Form. Da die technologischen Fortschritte im Bereich der Spracherkennung für Forschungszwecke noch nicht ausreichen, bleibt der Transkriptionsprozess weiterhin ein notwendiger Schritt der Datenaufbereitung (vgl. Mempel / Mehlhorn 2014: 147).

Ziel der Verschriftlichung ist die Flüchtigkeit von mündlichen Gesprächen zu überwinden und das Gesprochene für die Datenauswertung zugänglich zu machen (vgl.

[78] „Das materialgestützte Verfassen informierender Texte besteht im Kern darin, Leser über einen Sachverhalt so zu informieren […], dass sie eine Vorstellung über seine wesentlichen Aspekte entwickeln können" (KMK 2012: 25).

[79] An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass Garcia Diez (2015) von „physischer", nicht von psychischer Sicherheit schreibt (ebd: 18).

Dresing / Pehl 2013: 17). Dresing und Pehl (2013) erläutern die Paradoxität des Transkriptionsverfahrens folgendermaßen:

> Mit dem Anspruch, einen mündlichen Diskurs zu repräsentieren, verfasst man einen Text, also ein statisches Schriftstück. Die Anfertigung eines Transkripts wird damit zu einem Dilemma zwischen realistischer Situationsnähe und praktikabler Präsentations-ja eigentlich Kompromissform. Die Schwierigkeit beim Transkribieren besteht also darin, diese Diskrepanz zu kennen und bestmöglich – wie heißt es so schön: gegenstandsangemessen – zu bewältigen (ebd.).

Aus dieser Feststellung ergibt sich, dass Transkripte mündlichen Kommunikationssituationen nie vollständig gerecht sein können bzw. diese abbilden können. Folglich können nicht alle während des Gesprächs aufgetretene Faktoren festgehalten und analysiert werden.[80] Davon sind besonders nonverbale Dimensionen wie Raumordnung, (technische) Ausstattung, Uhrzeit und Dauer des Gesprächs, Geruch, Optik, Mimik und Gestik betroffen (vgl. ebd.). Obwohl derartige Merkmale die Gesprächssituation durchaus beeinflussen konnten, mussten aufgrund des Forschungsvorhabens nicht-sprachliche Phänomene bzw. die meisten Suprasegmentalia (Intonation, Prosodie, Akzentuierung, Intensität, Sprechgeschwindigkeit, Stimmklang) außer Acht gelassen werden. Pausen wurden lediglich über 10 Sekunden gekennzeichnet. Daraus ergibt sich, dass Transkripte die elektronischen Aufzeichnungen zwar ergänzen, jedoch nicht ersetzen können (vgl. Kowal / O'Connell 2017: 438).

Da in dieser Arbeit vorwiegend der semantische Inhalt fokussiert wurde, waren gute Lesbarkeit, Nachvollziehbarkeit und nicht zu lange Umsetzung die allerersten Ziele der Transkriptionsarbeit (vgl. ebd.: 149), obwohl dieser Beitrag der Interaktionsforschung[81] zuzuordnen ist und eine der Auswertungsmethoden die Konversationsanalyse ist. In diesem Sinne wurden Bergmanns (2017) Empfehlungen außer Acht gelassen (vgl. ebd.: 531): Es wurde wörtlich transkribiert, umgangssprachliche Elemente wurden an die Standardvarietät des Ungarischen bzw. des Deutschen angenähert und Wortverschleifungen wurden an die Schriftsprache angepasst (vgl. Dresing / Pehl 2013: 21 und vgl. Kowal / O'Connell 2017: 441). Grundsätzlich wurde nach dem einfachen Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2013) vorgegangen, jedoch wurde das Regelsystem

[80]Infolgedessen obliegt die Entscheidung der/dem ForscherIn, welche Aspekte in der Untersuchung aufgrund der „Forschungsmethodik, Erkenntniserwartung und forschungspragmatische[n] Gründe[n]“ fokussiert werden (Mempel / Mehlhorn 2014: 148).

[81]Während bei der Festlegung des Forschungsdesigns formale Aspekte gelten, wird das jeweilige Forschungsfeld einer Untersuchung im Hinblick auf deren Forschungsthema bestimmt. Nach Caspari (2016a) gehören „Forschungen zu Bedingungen, Verlaufsformen und Strukturmerkmalen fremdsprachiger Interaktion in unterschiedlichen sozialen Arrangements sowie ihre Erträge“ der Interaktionsforschung an (ebd.: 14). Eine Unterkategorie der Interaktionsforschung ist die Schreibprozessforschung.

an die Forschungszwecke angepasst: Das bedeutet Modifizierungen und Erweiterungen im Transkriptionssystem.

Ein deutlicher Unterschied zwischen Audio- und Videoaufnahmen liegt in der visuellen Ebene bzw. in den daraus entstehenden Konsequenzen. Durch den Einsatz der Webcamaufzeichnung war in diesem Fall einigermaßen möglich, „sichtbare Verhaltensweisen und Handlungen“ (Mempel / Mehlhorn 2014: 157) zu erfassen. Die Analyse dieser Dimension war wegen der Umstände während der Datenerhebung, der kommunikativen Bedingungen und der technischen Ausstattung nur eingeschränkt möglich (die Webkamera des Computers hatte kein Weitwinkelobjektiv, daher waren nicht alle SchreiberInnen für die Transkribendin jederzeit gleichzeitig sichtbar und hörbar). Eine Auswahl an nonverbalen Handlungen wurde getroffen: Die für die Analyse nötigen nicht-sprachliche Erscheinungen werden im Transkriptionsleitfaden (Anhang B) themastiert. Da „die Transkription ein interpretativer, selektiver Prozess und dementsprechend fehleranfällig“ ist, ist laut Mempel und Mehlhorn (2014) empfehlenswert, auf die Videoaufnahme auch während der Datenanalyse zurückzugreifen (ebd.: 158). Ausgehend von den vorigen Überlegungen wurden Sagers (2001) Anforderungen[82] in Bezug auf die Transkription nonverbaler Handlungen berücksichtigt, um eine Überforderung der/des LeserIn zu vermeiden.

Da die Forschungsziele des AaMoL-Projekts und dieser Masterarbeit nicht vollständig übereinstimmen, wurden die Transkriptionsregeln des AaMoL-Projekts während der Kontrollierung des Transkripts ebenfalls ergänzt und an das Forschungsvorhaben angepasst. Jedoch lässt sich feststellen, dass dieses Transkript trotz der folgenden Ergänzungen ein einfaches Transkript bleibt und sich eindeutig von detaillierten, in der Diskurs- und Konversationsanalyse etablierten Transkriptionssystemen (vgl. Mempel / Mehlhorn 2014: 149) unterscheidet.

Das modifizierte und schließlich angewendete Transkriptionssystem des betroffenen Transkripts ist im Anhang B zu finden. Zur Transparenz wurde das codierte Datenmaterial bzw. dessen Übersetzung in Anhang C beigefügt.

Bei der Transkription wurde die Software f4transkript eingesetzt, welche die Verknüpfung der Videodatei mit dem Transkript ermöglichte. Mithilfe des Programms konnten Zeitmarken automatisch gesetzt und die Sprechgeschwindigkeit ohne Tonhöhenänderung bzw. das automatische Rückspulintervall beim Pausieren eingestellt werden, was die Arbeit erleichterte und beschleunigte (vgl. Mempel / Mehlhorn 2014: 150).

[82]Die Anforderungen nach Sager (2001) sind die Praktikabilität, Relevanz, Adäquatheit, Neutralität und die Variabilität (vgl. Sager 2001: 1069-1070, zit. nach Mempel / Mehlhorn 2014: 159).

Der zweite Schritt der Datenaufbereitung war die Übersetzung aus dem Ungarischen ins Deutsche, die durch eine deutschsprachige Übersetzerin erfolgte (s. Abb. 10). Beim Zitieren folgt die deutsche Übersetzung dem ungarischen Original in eckigen Klammern. Code-Switching-Phänomene kamen außerdem während der Schreibinteraktion oftmals vor: d.h. die beiden Sprachen wurden abwechselnd verwendet.[83] Solche Wechsel zwischen den Sprachen sind sogar innerhalb eines Satzes und eines Wortes zu beobachten. Da diese sprachlichen Erscheinungen kein Gegenstand der Analyse sind, wurden sie im Transkript nicht gekennzeichnet.

Wie bereits angesprochen, wurde das gesamte Transkript wieder überprüft: Dabei wurden sprachliche Fehler, Tippfehler, Hörverständnis- und Übersetzungsfehler korrigiert. Parallel wurde das Transkriptionssystem – wie oben beschrieben – ergänzt (s. Abb. 10).

3.4 Datenauswertung- und analyse

Die Datenanalyse kann Demirkaya (2014) zufolge als wissenschaftliches Sinnverstehen charakterisiert werden, weil die Handlungen des Datenbeispiels „vor dem Hintergrund des jeweiligen Forschungsinteresses gedeutet und interpretiert“ werden (ebd.: 213), wobei dies auf einer theoretischen Grundlage beruht und durch die methodische Kontrolliertheit und Reflektiertheit gekennzeichnet ist (vgl. ebd.: 214). Auf der anderen Seite gehört zu den zentralen Prinzipien qualitativer Forschungen die Flexibilität: die Bereitschaft, einzelne Details der Studie verändern zu können. Dies betrifft v. a. die eingesetzten Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden (vgl. Schmelter 2014: 42).

Laut Demirkaya (2014) knüpft sich das Sinnverstehen u.a. an die Vorkenntnisse der/des ForscherIn an und „sie können nur das in den Daten erkennen, wovon sie ein Konzept haben“ (ebd.: 215). Um dem entgegenzuwirken, wurde das Prinzip der Offenheit ebenfalls berücksichtigt: Zwar wurde in dieser Untersuchung vom Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) ausgegangen, jedoch wurde das Kategoriensystem offen für neue Erkenntnisse und Veränderungen gehalten, damit die Ergebnisse den tatsächlichen Gesprächsablauf widerspiegeln (vgl. Demirkaya 2014: 215).

Für die Untersuchungsteilnehmenden wirkte es sicherlich entlastend, dass sie sich in ihrer L1 äußern konnten, obwohl sie in der Videoaufnahme keinerlei Schwierigkeiten

[83]Jedoch sind zahlreiche Stellen zu beobachten, in denen es nur in deutscher Sprache gesprochen bzw. formuliert wurde und diese nicht übersetzt werden mussten.

mit dem spontanen Sprechen auf Deutsch zeigten. Dies hatte aber zur Folge, dass zweisprachige Daten entstanden sind, weshalb der Übersetzung aus dem Ungarischen eine nicht zu unterschätzende Rolle zukam. Zur Gewährleistung der Transparenz der Analyse wurde die Übersetzung den Originalzitaten beigefügt (vgl. ebd.).

Zur Analyse des Schreibgesprächs des Lernendenteams (T3) wurden sowohl Primär-, als auch Sekundärdaten aus dem AaMoL-Projekt herangezogen (vgl. Legutke 2016: 62): Die Analyse erfolgte vorliegend mittels des codierten Transkripts (Sekundärdate), im Zweifelsfall wurde jedoch die Videoaufnahme (Primärdate) als Stütze verwendet. Der entstandene Text (ebenfalls Primärdate) wurde aus produktorientierter Perspektive nicht analysiert. Die von den Lernenden markierten Fachtexte dienen lediglich als Hilfestellung für die interpretierenden LeserInnen (s. Anhang A.3). Aufgrund von der Kategoriesierung nach dem Erhebungsinstrument liefern die Schreibgespräche sog. „Diskursdaten“ (ebd.: 63).

3.4.1 **Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse**

Die wissenschaftliche Inhaltsanalyse findet zurzeit in vielen Disziplinen Anwendung: in der Geschichtsforschung, Literaturwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Politikwissenschaft, Publizistik und Sprachlehrforschung (vgl. Lamnek 2010: 441). Ihre Wurzeln lassen sich bis 1910 zurückführen, als der Soziologe Max Weber in seinem Vortrag eine quantitative Themenfrequenzanalyse von Massenmedien vorschlug (vgl. Kuckartz 2018: 13-14). Im Zusammenhang mit der Entfaltung des Behaviorismus auch im sozialwissenschaftlichen Feld wurde der Hypothesentestung, Theorieprüfung (und damit einhergehend den statistischen Resultaten) Jahrzehnte lang viel Wert beigemessen: Parallel verlor die qualitative Forschung an Bedeutung (vgl. ebd.: 15). Diese Attitüde spiegelt sich in der Ansicht von Berelson wider, nach der „Content analysis is a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication.“ (Berelson 1952: 18, zit. nach Kuckartz 2018: 15). Darauffolgend äußerte Kracauer eine Kritik gegen Berelsons Inhaltsanalyse, in der Kracauer die Tiefe der Analyse bemängelte (vgl. ebd.).

Aus der Kritik an der quantitativen Inhaltsanalyse entstand die qualitative Inhaltsanalyse als zu deren Ergänzung, in der dem bereits genannten Sinnverstehen und der Text-

interpretation eine wichtige Rolle zukam (vgl. ebd.: 21).[84] Mayring war der erste Wissenschaftler, der qualitative Inhaltsanalyse nicht nur praktizierte, sondern eine methodische Basis dafür herausarbeitete, bei der er auf verschiedenen Fachrichtungen und Konzepten beruhte (vgl. ebd.: 25-26). Er versuchte die zuvor vernachlässigten Aspekte einzubeziehen, dementsprechend verdienen bei der qualitativen Inhaltsanalyse auch folgende Details Aufmerksamkeit: der Sinnzusammenhang der Textbausteine, die versteckten Sinnstrukturen, die „markante[n] Einzelfälle", sowie Informationen außerhalb des Datenbeispiels (Mayring 2016: 114). Anders als bei der klassischen Inhaltsanalyse erfüllen statistische Messungen bei der qualitativen Inhaltsanalyse keine Funktion oder nur eine Nebenfunktion.[85] Ein weiterer Unterschied zur quantitativen Inhaltsanalyse ist, dass das gesamte Datenbeispiel codiert wird (vgl. Burwitz-Melzer / Steininger 2016: 258). Nach der Kategorienbildung ist der Text selbst immer noch relevant und unterstützt die Präsentation der Ergebnisse durch Zitate von den Untersuchungspersonen (vgl. Kuckartz 2018: 48). Die systematische Herangehensweise der quantitativen Inhaltsanalyse wird jedoch behalten, denn der Prozess der Materialbearbeitung kann in bestimmte Schritte aufgeteilt werden (vgl. Mayring 2016: 114), die u.a. vom Typ der Inhaltsanalyse abhängt (s. Tab. 1).

Die Auswertung folgte dem Handbuch von Kuckartz (2018), weil er Mayrings Vorgehensweise detailliert und nachvollziehbar mit Beispielen aus seinen eigenen Studien darstellte (vgl. ebd.: 98). Allerdings wies er durchgehend auf das Interview als Erhebungsmethode hin, das in sämtlichen Aspekten von der Konversationellen Schreibinteraktion abweicht. Weil die Unterschiede zwischen den zwei Erhebungsmethoden auf die Auswertung auch auswirken, wurden seine Empfehlungen nicht vollständig übernommen.[86]

Der Auswertungsprozess des Schreibgesprächs (T3) verlief wie folgt:

---

[84]Befürworter der qualitativen Inhaltsanalyse unterstrichen, dass die subjektive Deutung von Texten nicht umgangen werden kann. Dies ist darauf zurückzuführen, dass jeder Text i.d.R. sämtliche Interpretationsmöglichkeiten hat, denen statistische Auswertungsverfahren nicht genügen können (vgl. Kuckartz 2018: 22).

[85]Theoretisch wäre in dieser Forschung möglich, innerhalb des analysierten Schreibgesprächs Quantifizierungen vorzunehmen (vgl. Kuckartz 2018: 53). Dies ist technisch jedoch nicht oder schwer realisierbar, weil alle Codiereinheiten unabhängig von ihrer Länge einmal zählen. Was als durchschnittliches codiertes Segment zählt, ist nicht zu bestimmen, weil die codierten Elemente von einem Wort bis mehrere hundert Wörter reichen. Wesentliche Charakteristika und Zusammenhänge zwischen den Codes sind allerdings ohne exakte Berechnungen erkennbar. Im Zusammenhang mit Interviews vermerkt Kuckartz, dass Häufigkeiten bei nicht gesteuerten Interviews wenig Bedeutung haben, was wahrscheinlich für ungesteuerte Konversationelle Schreibinteraktionen ebenfalls zutrifft (vgl. ebd.: 54).

[86]Um nur zwei Bespiele zu nennen: Die „initiierende Textarbeit" (Kuckartz 2018: 56), d.h. die intensive Beschäftigung mit dem Text war Teil der Aufbereitung der Daten bzw. der Überprüfung des Transkripts (s. Abb. 10). Weiterhin war das Schreiben einer Fallzusammenfassung in dieser Arbeit nicht möglich (vgl. ebd.: 58).

0. Formulierung der Forschungsfrage
1. Gestaltung des Kategoriensystems nach dem Schreibprozessmodell von Flower / Hayes (1981)
2. Formulierung von Codierregeln und Anwendung am Material
   a. Verfassen des Codierleitfadens (inkl. Definitionen, Erklärungen und Ankerbeispiele)
   b. Codierung des Datenbeispiels
   c. Modifizierungen im Kategoriensystem bzw. in der Codierung
3. Entdeckung und Diskussion von Abgrenzungsproblemen mit anderen Forscherinnen
4. Präzisierung und Fertigstellung der Codierung anhand der Empfehlungen

Dabei ist wichtig anzumerken, dass die Schritte 2.a, b und c parallel und iterativ erfolgten. Diese Iterativität qualitativer Forschungen ist für den Analyseprozess ebenfalls charakteristisch, weil die Schritte keine scharfen Grenzen aufweisen, nur teilweise linear abliefen und die Vervollständigung des Kategoriensystems auf die Forschungsfrage (Schritt 0) auswirken kann (vgl. Kuckartz 2018: 46). Zur Qualitätssicherung wurde angestrebt, trennscharfe Kategorien zu definieren und ein Kategoriensystem zu entwickeln, das die Zusammenhänge in der Schreibinteraktion tatsächlich widerspiegelt. Dafür waren sämtliche Codierdurchgänge und Rücksprachen mit anderen Kolleginnen in Zweifelsfällen notwendig (vgl. Burwitz-Melzer / Steininger 2016: 260).

Die Auswertung wurde mittels der Software MAXQDA durchgeführt, was u.a. die bereits genannten Arbeitsphasen erleichterte und beschleunigte. Dies betrifft v.a. die Kategorienzuweisungen im Material, deren übersichtliche Darstellung und das Suchen nach Textstellen im Korpus (vgl. ebd.: 180). Des Weiteren ermöglichen die verschiedenen Visualisierungsmöglichkeiten die Verknüpfungen zwischen den Kategorien aufzudecken und die Struktur der Interaktion abzubilden (vgl. ebd.: 194).

Im Zusammenhang mit der Vorgehensweise bei der Kategorienbildung lassen sich viele Typen qualitativer Inhaltsanalyse ableiten (vgl. ebd.: 48), an dieser Stelle werden jedoch lediglich die Basistechniken geschildert (s. Tab. 1). Einerseits können qualitative Inhaltsanalysen aufgrund von der Existenz einer relevanten theoretischen Grundlage charakterisiert werden: wenn diese Basis vorliegt, handelt es sich um eine A-priori-Kategorienbildung. Wenn das Forschungsfeld jedoch unerforscht ist, sollen die Kategorien ausgehend vom Datenmaterial erstellt werden. Für meine Fallanalyse ist die dritte Variante zutreffend, weil das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) zwar einen Anhaltspunkt bedeuetete, jedoch wurde es als flexibel und veränderbar erachtet (vgl. Kuckartz 2018: 63-96). In diesem Sinne wurde das Kategoriensystem an das Schreibgespräch adaptiert.

Andererseits können qualitative Inhaltsanalysen nach ihrer Vorgehensweise beim Codieren unterschieden werden. In den strukturierenden qualitativen Inhaltsanalysen[87] ist eine Gemeinsamkeit, dass das Transkript vom Anfang bis zum Ende anhand des vorhandenen Kategoriensystems schrittweise durchgekämmt wird und die Codes einzelnen zutreffenden Textstellen zugeordnet werden (dies war in dieser Forschung die Phase der deduktiven Kategorienbildung) (vgl. ebd.: 102). Zur Reduzierung des Arbeitsaufwandes wurden die Textstellen von Anfang an den Codes, d.h. den niedrigsten Stufen des Kategoriensystems zugewiesen, d.h. es wurde „keine gesonderte Codierung der Hauptkategorien" durchgeführt (ebd.: 110). Nicht nachvollziehbare bzw. für den Forschungsgegenstand irrelevante Textabschnitte wurden nicht codiert (vgl. ebd.: 102). War eine Textstelle für die Forschungsfrage relevant, entsprach jedoch keinem der vorhandenen Codes, musste das Kategoriensystem erweitert werden (induktive Kategorienbildung) (vgl. ebd.: 106).[88] Wie oben angedeutet, ist die Erstellung eines Codierleitfadens bei strukturierenden qualitativen Inhaltsanalysen zentral, der zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und zur Qualitätssicherung beiträgt (vgl. Mayring 2017: 473). Obwohl Kuckartz nur auf thematische Kategorien verweist, bewährte sich diese Arbeitsweise bei analytischen Kategorien ebenfalls.

		Vorgehensweise beim Codierprozess				
		zusammenfassend	explizierend	strukturierend		
				inhaltlich strukturierend	skalierend/ evaluativ	typenbildend
Bezug für die Kategorien-bildung	Theorie (deduktiv)					
	Empirie (induktiv)					
	Mischformen (deduktiv-induktiv)			X		

Tab. 1: Grundtypen der qualitativen Inhaltsanalyse (erstellt nach Mayring 2016 und Kuckartz 2018)

Schließlich sollen einige Begriffe bzgl. der Inhaltsanalyse geklärt werden: Der wichtigste von ihnen ist die »Kategorie«. Kategorien im Kontext der Inhaltsanalyse erfüllen eine reduzierende Funktion: Unter bestimmten Aspekten, die mit der Forschungsfrage der Studie einhergehen, werden relevante Textstellen gekennzeichnet und verschiede-

[87] „In der Literatur zur Inhaltsanalyse besteht Einigkeit darüber, dass die strukturierende Inhaltsanalyse *das* inhaltsanalytische Kernverfahren ist" (Kuckartz 2018: 224, Hervorhebung im Original).

[88] In meiner Codierung erfolgten Veränderungen auf allen Ebenen (Haupt- und Subkategorie bzw. Code). Außerdem handelte es sich um eine Entfernung eines Codes auch: der Code Ziele setzen bzw. dessen Codiereinheiten wurden in den Code Überwachung der Lese- und Schreibprozesse aufgenommen (s. Codierleitfaden im Kapitel 3.4.1.2).

nen, vorab definierten „Merkmalsklassen“ zugeordnet bzw. codiert, irrelevante Passagen werden nicht markiert (Früh 2004: 42, zit. nach Kuckartz 2018: 32). Daraus ergibt sich, dass die originale Textstruktur dabei zerschlagen und neu gestaltet wird (vgl. Demirkaya 2014: 218).

Nach der Unterscheidung von Kuckartz (2018) sind meine Kategorien in der Auswertung »analytische Kategorien«, weil sie weder den Inhalt der jeweiligen Aussagen der Forschungsteilnehmenden noch Fakten oder Bewertungen bezeichnen, sondern die Äußerungen wurden auf einen bestimmten theoretischen Hintergrund hin abstrahiert. Aus diesem Grund können meine Kategorien auch als »theoretische Kategorien« charakterisiert werden (ebd.: 34).

Die Begriffe »Kategorie« und »Code« werden in der Forschungsliteratur nicht einheitlich verwendet bzw. die jeweiligen Ansätze haben unterschiedliche Präferenzen (vgl. ebd.: 35). In meinem Codierleitfaden finden beide Ausdrücke Anwendung und sollten die Hierarchie des Kategoriensystems unterstreichen. Somit wird die höchste Stufe als »Hauptkategorie« (z.B. 1 Aufgabenumgebung), die mittlere Stufe als »Subkategorie« (z.B. 1.1 Rhetorisches Problem) und die niedrigste Stufe als »Code« bezeichnet (z.B. 1.1.1 Thema), wobei in einigen Fällen die jeweilige Subkategorie und deren Code identisch sind (z.B. 2.2 Wissen über AdressatInnen).

Ein anderes wichtiges Fachwort ist die »Codiereinheit« bzw. »codiertes Segment«: eine mit einem Code versehenen Textpassage. Im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse bleibt der Ausgangstext im gesamten Analyseprozess in Verbindung mit den zugewiesenen Kategorien (vgl. ebd.: 41-42). Der häufige SprecherInnenwechsel und die parallellen Gesprächsthemen (und daraus folgend: sich überlappende Codes innerhalb von einer Codiereinheit) während der Schreibinteraktion hatten zur Folge, dass der Umfang der Codiereinheiten in meiner Auswertung ein breites Spektrum umfasst. Dadurch ist die Vielschichtigkeit und die Komplexität des Schreibgesprächs eindeutig sichtbar. In einigen Fällen ist eine Codiereinheit lediglich eine Zeile oder ein Teil einer Zeile, in anderen Fällen erstreckt sie sich über mehrere Zeilen oder Äußerungen. Da die Kategorien einander nicht ausschließen, können sämtliche Aussagen und Codiereinheiten gleichzeitig mehreren Codes aus dem Kategoriensystem zugewiesen werden (vgl. ebd.: 103): Dies ist ebenfalls eine Ursache für die Mehrfachcodierung.[89]

[89]Es wurde angestrebt so zu codieren, dass die Codiereinheit außerhalb des Kontextes auch verständlich ist. Dies funktionierte jedoch wegen der angesprochenen Beschaffenheit der Interaktion nicht immer. Andererseits wurde versucht, Sinneinheiten zu codieren, auch wenn diese lediglich Satzteile waren (vgl.

Trotz der genannten Vorteile der qualitativen Inhaltsanalyse (Systematizität, Regelgeleitetheit, Durchsichtigkeit, schnelle Erlernbarkeit) kam ein Merkmal zutage, das in dieser Analyse als Schwachpunkt erschien. Dies ist die Tatsache, dass durch die Kategorisierung das Transkript neu gegliedert wurde und dementsprechend der ursprüngliche Gesprächsablauf verschwand. Dies wird in thematischen Analysen nicht als Problem, sondern vielmehr als Ziel betrachtet, weil in denen der Inhalt der Äußerungen von großer Bedeutung ist. Anders ist es in meiner Analyse, weil meine Kategorien keine Inhalte, sondern Handlungen / Schreibprozeduren (innerhalb der Hauptkategorie 3 Lese- und Schreibprozesse, 4 Problemlöseprozesse) oder Dimensionen (1 Aufgabenumgebung, 2 Langzeitgedächtnis des/der SchreiberIn) bezeichnen. Aus diesem Grund ist die Skizzierung des Interaktionsprozesses in seiner Chronologie zielführend. Einerseits wird aufgezeigt, wie die ethnomethodologische Konversationsanalyse dieser Anforderung entsprechen kann (s. Kapitel 3.4.2) und andererseits wie sie mit der angewendeteten Technik der qualitativen Inhaltsanalyse verknüpft werden kann (s. Kapitel 3.4.3).

Kuckartz 2018: 104). Abgebrochene Sätze sind aber ebenso Bestandteile dynamischer Auseinandersetzungen.

3.4.1.1 Das angewendete Kategoriensystem

Das hierarchische Kategoriensystem aus dem Auswertungsprogramm MAXQDA, das während der Auswertung entwickelt und an das Datenmaterial angewendet wurde, wird im Folgenden zur besseren Lesbarkeit und Nachvollziehbarkeit der Analyse eingefügt (s. Abb. 14). Die Anordnung des Kategoriensystems sagt nichts über die Abfolge aus, in der die Prozesse bzw. Ebenen im Schreibgespräch aktiviert wurden.

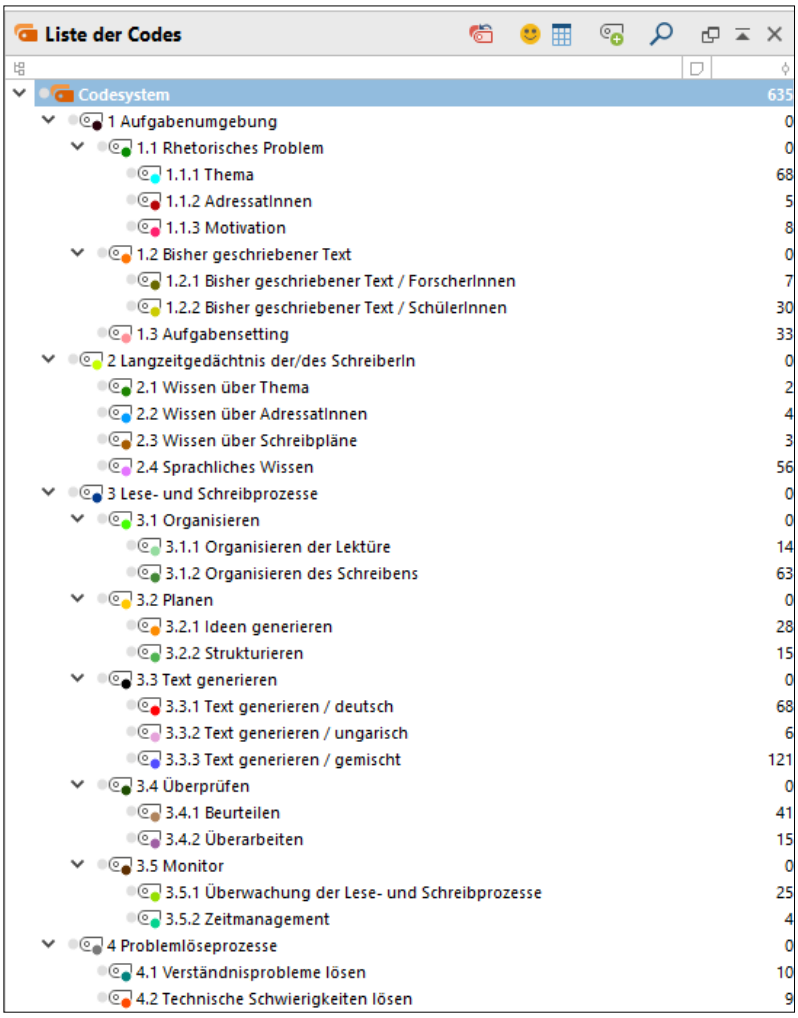


Abb. 14: Das Kategoriensystem dargestellt in MAXQDA

3.4.1.2 Codierleitfaden

Grundsätzlich wurde in dieser Arbeit nach dem Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) vorgegangen, jedoch enthält der Codierleitfaden weitere Impulse und Ergänzungen aus einem späteren Artikel von Hayes (1996). Keines von den beiden Konzepten ist vollständig und konnte der Vielfältigkeit des materialgestützten Schreibens gerecht werden, weshalb ich den Leitfaden erweitert und die neuen Codes selbst definiert habe. Der Verständlichkeit und Einheitlichkeit halber wurden die deutschsprachigen Bezeichnungen der Kategorien aus der Übersetzung von Sennewald und Roueche (2014) übernommen. Die originalen Begriffe, wo möglich war, wurden jedoch kursiv in Klammern angegeben.

Wenn sich ein Code über Äußerungen von mehreren Personen erstreckte, wurde nur ein Code über mehrere Zeilen vergeben, z.B. unter dem Code Thema fallen die beiden Äußerungen, jedoch wurden sie einmal codiert:

[150] T3.7: Subjektive Sicherheitsgefühl der Befragten der (unv.) Szóval ez érdekes lenne. #00:12:25-3#
[Subjektive Sicherheitsgefühl der Befragten der (unv.). Also das wäre interessant.]

[151] T3.9: Igen, meg néz/ Sicher/ szóval/ na/ nem minden szól a Sicherheitról. Itt az 5.3-ban a Sicherheitsgefühl, a Sicherheit (unv.) #00:12:34-4#
[Ja, es schaut/ Sicher/ also/ na/ es geht nicht in allem um die Sicherheit. Hier im 5.3 das Sicherheitsgefühl, die Sicherheit (unv.).]

Es kam ebenfalls vor, dass zwei oder mehrere Codes für eine Äußerung vergeben wurden. In dieser Aussage wurde einerseits das Thema von der Aufgabenstellung aktiviert, andererseits war es ein Zeichen für die Ideengenerierung und das Organisieren des Schreibens:

[274] T3.9: [Text] Akkor kezdj/ szerintem kezdjük úgy, hogy valami Allgemeinerungról, hogy miért fontos a Sicherheit. #00:25:03-1#
[[Text] Also fangen/ meiner Meinung nach fangen wir so an, über irgendeine Allgemeinerung, warum die Sicherheit wichtig ist.]

Textstellen, welche irrelevant für den Schreibprozess oder für die Schreibaufgabe waren, wurden nicht codiert. Bspw. wurde das Gespräch über den Teamnamen, den die Lernenden ins Dokument eintragen mussten, nicht codiert. Folgendes Gespräch wäre ein geeignetes Ankerbeispiel für den Code Wissen über Thema, jedoch sind New York und London nicht Teil der Schreibaufgabe:

[308] T3.8: Persze. New York olyan élhető. Hát/ mhm (zweifelnd) / mhm (zweifelnd), azért azt nem mondanám. #00:26:54-4#
[Natürlich. New York ist so lebenswert. Na/ mhm (zweifelnd) / mhm (zweifelnd), das würde ich nicht sagen.]

[309] T3.7: Mert? #00:26:55-4#
[Weil?]

[310] T3.8: Meg London/ #00:26:56-9#
[Und London/]

[311] T3.7: Hol van? #00:26:57-4#
[Wo ist es?]

[312] T3.8: Koszos. Meg/ New Yorkban tudod hány embert ölnek meg csak így késelésekkel? Nem tudom, hogy az mitől (unv.) #00:27:05-6#
[Es ist dreckig. Und/ In New York, weißt du, wie viele Menschen umgebracht werden nur mit Messerstechereien? Ich weiß nicht, wieso (unv.).]

[313] T3.7: Azért New York nem olyan rossz szerintem. #00:27:05-8#
[Also New York ist nicht so schlecht meiner Meinung nach.]

[314] T3.9: Na de ez nem csak a Sicherheitsot veszi alapul. #00:27:07-7#
[Na, aber das nimmt nicht nur die Sicherheit als Grundlage.]

Äußerungen, welche nach wiederholtem Abspielen der Videoaufnahme zusammen mit dem Kontext nicht interpretiert werden konnten, wurden ebenfalls nicht codiert:

[107] T3.9: Figyeljetek, kezdődik, hatalmas probléma volt ez a dolog, de most már/ #00:09:01-9#
[Passt auf, es fängt an, ein gewaltiges Problem war diese Sache, aber jetzt schon/]

Hauptkategorie	Subkategorie	Name des Codes	Beschreibung der Subkategorie	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiele	Übersetzung von Ankerbeispielen
1 Aufgabenumgebung (bei Flower / Hayes 1981: *task environment*)	1.1 Rhetorisches Problem (bei Flower / Hayes 1981: *the rhetorical problem*)	1.1.1 Thema (bei Flower / Hayes 1981: *topic*)	Das rhetorische Problem ist sozusagen der Auslöser des Schreibprozesses bzw. dessen unentbehrlicher Bestandteil (vgl. Flower / Hayes 1981: 369). Das Schreiben ist demnach ein problemlösender Prozess, wobei die/der SchreiberIn dieses Problem selbst definieren muss, um es lösen zu können (vgl. ebd.: 369, 371).	*Thema*: Unter diesen Code fallen jene Textstellen, in denen das Thema als Teil der Aufgabenstellung vorkommt, z.B. wenn die Aufgabenstellung vorgelesen wird (s. Beispiel 1), Quellen zitiert werden (s. Beispiel 2) oder wenn das Thema der Fachartikel ausgehandelt wird (s. Beispiel 3). Dieser Code kommt oft zusammen mit der Textinterpretation- und produktion vor. Selbstverständlich umfasst der Code *Thema* das ganze Schreibgespräch, jedoch wird er in den Formulierungen aus ökonomischen Gründen explizit nicht ausgewiesen.	Beispiel 1 [20] T3.9: [Text] Den Ausgangspunkt für euren Text stellt die Mercer Studie/ Mercer 20/ igen/ dar, die auf die Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. [Text]	
					Beispiel 2 [193] T3.9: Sicherheit im öffentlichen Raum ist ein wichtiges Thema. [Text]	
					Beispiel 3 [151] T3.9: Igen, meg néz/ Sicher/ szóval/ na/ nem minden szól a Sicherheitról. Itt az 5.3-ban a Sicherheitsgefühl, a Sicherheit (unv.)	Beispiel 3 T3.9: Ja, es schaut/ Sicher/ also/ na/ es geht nicht in allem um die Sicherheit. Hier im 5.3 das Sicherheitsgefühl, die Sicherheit (unv.).]

		1.1.2 AdressatInnen (bei Flower / Hayes 1981: *audience*)		*AdressatInnen*: Bei diesem Code werden Textstellen genannt, welche die AdressatInnen ausgehend von der Schreibaufgabe implizit oder explizit beinhalten. Unter AdressatInnen verstehe ich hierbei die Projektleiterinnen.	Beispiel 1 [20] T3.9: [Text] Stellt euch beim Verfassen des folgendes Textes also als Situation vor, dass ihr die Aufgabe wie in der VWA/Diplomarbeit bearbeitet [Text]	
					Beispiel 2 [145] T3.9: De pont azt mondták, hogy ezt ne csináljuk (lachend).	Beispiel 2 T3.9: Aber genau das haben sie gesagt, dass wir das nicht machen sollen (lachend).
		1.1.3 Motivation (bei Flower / Hayes 1981: *exigency*)		*Motivation*: Hierbei wurden Passagen codiert, welche Hinweise für die Motivation bzw. Demotivation in Bezug auf die Schreibaufgabe sind (s. Beispiel 1, 2). Bei vielen Äußerungen ist es ausschließlich in den suprasegmentalen Merkmalen bzw. in der Mimik und Gestik ersichtlich, dass die/der SchülerIn motiviert oder demoti-	Beispiel 1 [304] T3.8: Erre kapunk jegyet? [305] T3.9: Nem.	Beispiel 1 T3.8: Bekommen wir dafür eine Note? T3.9: Nein.
					Beispiel 2 [152] T3.8: (unv.) De mi/ miért pazarolunk egy napot?	Beispiel 2 T3.8: (unv.). Aber was/ warum verschwenden wir einen Tag?
					Beispiel 3 [1161] T3.9: Jaj istenem, ehhez Duden kellene/ Vagy mi ez/ Szótár kellene. (seufzend) [1162] T3.8: Ehhez	Beispiel 3 T3.9: Oh Gott, dazu bräuchten wir den Duden/ Oder was/ Ein Wörterbuch bräuchten wir.

				viert ist. Darauf wurde während der Codierung Rücksicht genommen und aus diesem Grund wurde das Seufzen ebenfalls transkribiert.	Matura se elég. (lachend) [1163] T3.9: Ehhez egy Matura se elég? [Text]	(seufzend) T3.8: Dafür reicht auch die Matura nicht. (lachend)
	1.2 Bisher geschriebener Text (bei Flower / Hayes 1981: *text produced so far*)	1.2.1 Bisher geschriebener Text / ForscherInnen	Darunter wird „the influence that the growing text exerts on the composing process“ verstanden (Flower / Hayes 1981: 371). In dieser rhetorischen Situation muss jedoch zwischen zwei Texten unterschieden werden: dem Text, den die Forschenden als Vorentlastung für die SchülerInnen schrieben und dem Text, den die SchülerInnen selbst verfassten.	*Bisher geschriebener Text / ForscherInnen*: Dabei werden Passagen codiert, die sich auf den Text (bzw. auf das Literaturverzeichnis) beziehen, den die Forschenden schrieben (s. Beispiel 1) oder auf die ersten zwei Arbeitsaufträge, die die ForscherInnen selbst lösten (s. Beispiel 2).	Beispiel 1 [124] T3.9: Nem olvassuk el, hogy mit írtak eddig? [125] T3.7: De. (unv.) Beispiel 2 [22] T3.9: [Text] Vorlage für die Aufgabenbearbeitung, bei der bereits die ersten beiden Arbeitsaufträge bearbeitet wurden [Text]	Beispiel 1 T3.9: Sollen wir nicht durchlesen, was sie bisher geschrieben haben? T3.7: Doch. (unv.)
		1.2.2 Bisher geschriebener Text / SchülerInnen		*Bisher geschriebener Text / SchülerInnen*: Diesem Code werden Äußerungen zugeordnet, in denen die SchülerInnen ihren eigenen Text wieder lesen/vorlesen (s. Beispiel 1) oder über ih-	Beispiel 1 [1642] "Für Bern wurden die Daten von Statistik Bern benutzt/ Die Antwortgeber haben auf die Frage: Wie sicher sie sich nachts alleine im eigenen Quartier fühlen"/ "Wie	

				ren Text, ihre Formulierungen sprechen (ein besonders häufiges Thema ist die Vermeidung von Wortwiederholungen) (s. Beispiel 2).	sicher/ fühlen sie sich".	
					Beispiel 2 [1335] T3.7: De ne/ ne úgy/ ne írjuk már megint a „Sicherheitsgefühl“-t.	Beispiel 2 T3.7: Aber nicht/ nicht so/ schreiben wir nicht schon wieder „Sicherheitsgefühl“.
	1.3 Aufgabensetting	1.3 Aufgabensetting	Diese Kategorie bzw. dieser Code fehlt bei Flower und Hayes (1981) bzw. Hayes (1996) vollständig.	Unter *Aufgabensetting* werden Passagen verstanden, welche die Beschreibung der Aufgabenstellung, die Situation des materialgestützten Schreibens und die Simulation des Schreibens einer VWA beinhalten. Hierzu zählen operative Anweisungen wie ‚lesen‘, ‚vergleichen‘ (s. Beispiel 1) und organisatorische Regeln auch (s. Beispiel 2). Weiterhin werden Aussagen auch co-	Beispiel 1 [20] T3.9: [Text] Vergleicht die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums. Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, zum Beispiel Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit transparent. Bearbeitet die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses.	

				diert, welche die Länge des zu schreibenden Textes beinhalten, weil es ein immer wiederkehrendes Thema unter den SchülerInnen ist (obwohl der Umfang des Textes von den Projektleiterinnen nicht vorgeschrieben wurde) (s. Beispiel 3).		
					Beispiel 2 [35] T3.7: Ebbe bele szabad írni? [36] T3.9: Aha. [37] T3.7: Vagy nem? Nem azt írta, hogy ebbe nem szabad/ [38] T3.8: Ez a Schwarz-Weiß-Kopie. Ebbe szabad. [39] T3.7: Jó, de melyik nem a Schwarz-Weiß? [40] T3.9: Ez. [41] T3.7: Hát de nem az. [42] T3.8: Ez színes. [43] T3.9: Ez is színes. Jézusom. És utána megkapjuk mindegyiket.	Beispiel 2 T3.7: Ist es erlaubt, da hineinzuschreiben?T3.9: Aha. T3.7: Oder nicht? Das steht nirgendwo, dass es da hinein nicht erlaubt/ T3.8: Diese ist die Schwarz-Weiß-Kopie. Da hinein ist es erlaubt. T3.7: Gut, aber welche ist nicht schwarz-weiß? T3.9: Diese. T3.7: Na, aber das ist nicht das. T3.8: Das ist farbig.

						T3.9: Das ist auch farbig. Meine Güte. Und nachher bekommen wir alle.
					Beispiel 3 [823] T4.12: Miért mi/ mennyit akartok írni? [824] T3.9: Mi csak (unv.). [825] T3.8: Szerintem befejezzük, és aztán kész. [826] T3.9: Ez ilyen száz szó.	Beispiel 3 T4.12: Warum was/ wieviel wollt ihr schreiben? T3.9: Wir nur (unv.). T3.8: Ich denke, wir beenden das, und dann fertig. T3.9: Das sind so hundert Wörter.
2 Langzeitgedächtnis des/der SchreiberIn (bei Flower / Hayes 1981: *the writer's long-term memory*)	2.1 Wissen über Thema (bei Flower / Hayes 1981: *knowledge of topic*)	2.1 Wissen über Thema	Das Langzeitgedächtnis ist „a storehouse of knowledge about the topic and audience, as well as knowledge of writing plans and problem representation“	*Wissen über Thema*: Bei diesem Code kommen Aussagen vor, in denen die SchülerInnen ihr Weltwissen einbringen: Das sind Informationen, von denen vermutet wird, dass	[870] T3.7: [Text] "In der Hauptstadt Sachsens/ vessző, Leipzig/ [871] T3.8: Ez biztos? [872] T3.9: Ja, földrajz az biztos. [873] T3.7: Okay. Szerintem. (unverständliches	T3.7: [Text] „In der Hauptstadt Sachsens/ Komma, Leipzig“/ T3.8: Ist das sicher? T3.9: Ja, die Geographie ist sicher.

			(Flower / Hayes 1981: 371). Das Langzeitgedächtnis kommt m.E. zum Einsatz, wenn die Schreibenden ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen aktivieren.	sie nicht unbedingt in den Fachtexten zu finden sind.	Gespräch) [874] T3.7: Szász szövetségi tartomány legnagyobb városa. [875] T3.8: Okay. [876] T3.7: Szász szövetségi tartomány legnagyobb városa. (unv.)	T3.7: Okay. Meiner Meinung nach. (unverständliches Gespräch) T3.7: Die größte Stadt des Bundeslandes Sachsen. T3.7: Okay. T3.7: Die größte Stadt des Bundeslandes Sachsen.
	2.2 Wissen über AdressatInnen (bei Flower / Hayes 1981: *knowledge of audience*)	2.2 Wissen über AdressatInnen		*Wissen über AdressatInnen*: Dieser Code könnte auch als AdressatInnenorientierung genannt werden: Dabei werden Äußerungen codiert, die mit bildungs- und wissenschaftssprachlichen Normen zusammenhängen. Im Gegensatz zum Code *AdressatInnen* werden hierbei nicht die Projektleiterinnen, sondern die Diskursge-	[353] T3.9: Nem kezdhetjük úgy, hogy „München ist“/ Nem, T3.7? [354] T3.7: Felőlem kezdhetjük, nekem mindegy.	T3.9: Wir können nicht so anfangen, dass „München ist“/ Oder, T3.7? T3.7: Meinetwegen können wir so anfangen, mir ist es egal.

				meinschaft gemeint.		
	2.3 Wissen über Schreibpläne (bei Flower / Hayes 1981: *knowledge of writing plans*)	2.3 Wissen über Schreibpläne		*Wissen über Schreibpläne*: Zu diesem Code gehören Äußerungen, welche die theoretische Vorstellung der Lernenden über den Schreibprozess enthalten. Dies unterscheidet sich von den Codes *Organisieren der Lektüre* bzw. *des Schreibens* und *Überwachung der Lese- und Schreibprozesse* darin, dass in den Letzteren nicht die denkbare Konzeption, sondern die tatsächliche Realisierung dieser Prozesse im Mittelpunkt steht.	[282] T3.7: Hát akkor írjuk le egyesével/ írjunk egy-egy ilyen Absatzot mindegyikről. [283] T3.9: Minden (unv.) És utána/ [284] T3.7: És utána (unv.) [285] T3.9: És utána elmondani, hogy (unv.) [286] T3.9: Okay. És akkor közben/ közben/ be kell mutatni, hogy milyen Studie alapján/	T3.7: Na, dann schreiben wir nacheinander auf/ schreiben wir über jede einzelne einen solchen Absatz. T3.9: Jede (unv.). Und danach/ T3.7: Und danach (unv.). T3.9: Und danach sagen, dass (unv.). T3.9: Okay. Und dann dazwischen/ dazwischen/ müssen wir zeigen, auf Grundlage welcher Studie/
	2.4 Sprachliches Wissen	2.4 Sprachliches Wissen	Diese Kategorie umfasst alle Textstellen, in denen die Schreibenden ihr Wissen	*Sprachliches Wissen*: Dabei werden Textstellen codiert, in denen die Lernenden	Beispiel 1 [496] T3.8: "abends" az nagy vagy kicsi?	Beispiel 1 T3.8: Schreibt man „abends“ groß oder klein?

			über die deutsche und ungarische Sprache aktivieren: Aus diesem Grund ist diese Kategorie Teil des Langzeitgedächtnisses. Im neueren Konzept von Hayes (1996) erscheint diese Kategorie in den Begriffen »Phonologisches« und »Semantisches Gedächtnis« und »Linguistisches Wissen«: Die ersten zwei sind Bestandteile des Arbeitsgedächtnisses, letzteres ist Teil des Langzeitgedächtnisses (vgl. ebd.: 4). Da diese Ausdrücke m.E. nicht alle Dimensionen der Sprache abdecken, wurde diese Kategorie übergreifend Sprachliches Wissen genannt.	während des Lese- und Schreibprozesses ihr sprachliches Wissen einbringen. Damit sind alle Ebenen der Sprache gemeint: Das Wissen über Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und lexikalisches Wissen. Beim Code *Verständnisprobleme lösen* wird generell auch das lexikalische Wissen aktiviert: Er unterscheidet sich vom Code *Sprachliches Wissen* darin, dass eine konkrete Frage zum Verständnis auftaucht, die beantwortet werden muss.	Beispiel 2 [357] T3.7: De az "die" Studie, nem "der". [358] T3.9: De "laut der".	Beispiel 2 T3.7: Aber das ist „die“ Studie, nicht „der“. T3.9: Aber „laut der“.
					Beispiel 3 [650] T3.8: Itt kell vessző?	Beispiel 3 T3.8: Hier muss ein Komma her?
					Beispiel 4 [651] T3.9: Arra nincs valami más szó, hogy "fühlt"? [652] T3.7: "ist die"/ [653] T3.9: "empf/ empfindet". [654] T3.9: Empfindet. [655] T3.8: Empfindet.	Beispiel 4 T3.9: Für „fühlt“ gibt es kein anderes Wort? T3.7: „ist die“/ T3.9: „empf/ empfindet“. T3.9: Empfindet. T3.8: Empfindet.

3 Lese- und Schreibprozesse (bei Flower / Hayes 1981: *writing processes*)	3.1 Organisieren	3.1.1 Organisieren der Lektüre	Die Konzepte von Flower und Hayes nahmen keinen Bezug auf die Situation kollaborativen und materialgestützten Schreibens. In der Codierung wurde jedoch Rücksicht darauf genommen, dass die Lernenden die Materialien lesen und einen gemeinsamen Text schreiben mussten.	*Organisieren der Lektüre*: Dabei werden Äußerungen über die Materialbeschaffung (s. Beispiel 1) bzw. Organisierung des Lesens (wer was liest) codiert (s. Beispiel 2).	Beispiel 1 [301] T3.7: Hol van az a ranking? [302] T3.9: Ez? [303] T3.7: Hát, nem az a ranking?	Beispiel 1 [Wo ist dieses Ranking?] T3.9: Das hier? T3.7: Na, dieses ist nicht das Ranking?
					Beispiel 2 T3.8: Egy olvassa Münchent, egy olvassa Leipzigot, egy olvassa Bernt. T3.9: De pont azt mondták, hogy ezt ne csináljuk (lachend). T3.8: Hát de/ (így logikus?)	Beispiel 2 T3.8: Einer liest München, einer liest Leipzig, einer liest Bern. T3.9: Aber genau das haben sie gesagt, dass wir das nicht machen sollen (lachend). T3.8: Na aber/ (so ist es logisch?).
		3.1.2 Organisieren des Schreibens		*Organisieren des Schreibens*: Darunter fallen die Aussagen über die Aufgabenaufteilung (wer und/oder was und/oder wann schreibt). Es unterscheidet sich vom Code *Überwachung der Lese- und Schreibprozesse* da-	[317] T3.7: [Text] De mit írjunk? Mondjátok.	T3.7: Aber was schreiben wir? Sagt schon.

				rin, dass beim *Organisieren des Schreibens* entschieden wird, welcher Schritt gemacht wird. Bei der *Überwachung der Lese- und Schreibprozesse* wird entschieden, wann dieser Schritt unternommen wird. Beim *Organisieren* steht der Inhalt, bei der *Überwachung* die Handlung/der Schritt im Mittelpunkt.		
	3.2 Planen *(*bei Flower / Hayes 1981: *planning)*	3.2.1 Ideen generieren (bei Flower / Hayes 1981 *generating*, bei Hayes 1980: *idea generation*, s. Hayes 1996: 3)	„In the planning process writers form an internal representation of the knowledge that will be used in writing." (Flower / Hayes 1981: 372). Diese Wissensrepräsentation muss nicht verbal sein, „but could be held as a visual or perceptual code" (ebd.).	Die Ideengenerierung „includes retrieving relevant information from long-term memory" (Flower / Hayes 1981: 372). Die *Ideengenerierung* unterscheidet sich von der *Textgenerierung* in der Absicht der schreibenden Person: Bei der *Ideengenerierung* kommen die Gedanken der Person	[298] T3.8: Az ilyen allgemeine Sicherheitsgefühlt kell leírni. Nem?	T3.8: Über dieses allgemeine Sicherheitsgefühl müssen wir etwas schreiben. Oder?

				zur Sprache, bei der *Textgenerierung* macht die Person zum Ziel, diese Gedanken auch zu schreiben.		
		3.2.2 Strukturieren (bei Flower / Hayes 1981: *organizing*)		*Strukturieren*: „When the structure of ideas already in the writer's memory is not adequately adapted to the current rhetorical task, the sub-process of organizing takes on the job of helping the writer make meaning, that is, give a meaningful structure to his or her ideas“ (Flower / Hayes 1981: 372). Dabei können Ideen und neue Konzepte konstruiert werden (vgl. ebd.). Zu diesem Code zählen noch ebenfalls „textual decisions about the presentation and ordering of the text“ (ebd.). Unter diesem Code werden Passa-	Beispiel 1 [900] T3.7: Igen, igen. Hát ezt majd oda lejjebb írjuk (unv.)	Beispiel 1 T3.7: Ja, ja. Na schreiben wir das dann dort weiter unten (unv.).
					Beispiel 2 [1559] T3.7: A/ Most a Leipzigot vagy a/ Nem, most a Bern jön. [1560] T3.9: Bern.	Beispiel 2 T3.7: Das/ Jetzt Leipzig oder/ Nein, jetzt kommt Bern. T3.9: Bern.

				gen aufgezählt, in denen die Platzierung von bestimmten Aussagen auf der Mikrostruktur ausgehandelt wird (s. Beispiel 1) oder in denen die lineare Denkweise der Schreibenden auf der Mesoebene erkennbar ist (s. Beispiel 2), wobei Letzteres oft mit dem Code *Organisieren des Schreibens* zusammen auftritt. Hinweise für die Makroebene kommen in diesem Datenmaterial nicht vor.		
	3.3 Text generieren (bei Flower / Hayes 1981: *translating,* bei Hayes 1996: *text generation*)	3.3.1 Text generieren / deutsch	Flower und Hayes nannten diesen Begriff 1981 Übersetzen (*translating*), weil „ideas into visible language“ übertragen werden (ebd.: 373). Diese Ideen sind nicht notwendigerweise sprachlicher Natur, sie können Teil eines	*Text generieren / deutsch*: Hierzu zählen alle Passagen, in denen ausschließlich in deutscher Sprache formuliert wurde.	[341] T3.7: "ist München"/ [342] T3.9: "die Lebensqualität betrachtet"? [343] T3.7: "ist München"/ "in Bezug auf die"/	
		3.3.2 Text generieren / ungarisch		*Text generieren / ungarisch*: Hierzu zählen alle Passagen, in denen ausschließlich in ungarischer Spra-	[1329] T3.9: [Text] De ezt még a végén/ odaírjuk, hogy/ hogy "igaz, nem feltétlenül lehet összehasonlítani az	T3.9: Aber das erst am Ende/ schreiben wir hin, dass/ dass „es stimmt, dass man das Ganze

			anderen Symbolsystems sein (vgl. ebd.). Wegen der herkömmlichen Bedeutung dieses Wortes in der Alltagssprache (‚eine sprachliche Einheit von einer Sprache in eine andere übertragen') wurde an dieser Stelle für den Begriff Text generieren (*text generation*) entschieden. Mögliche Synonyme sind Formulieren und Textproduktion. Es ist wichtig zu bemerken, dass ausschließlich mündliche Formulierungen codiert wurden. Phasen,	che formuliert wurde.	alapján a pontok alapján az egészet, mert"/ [1330] T3.7: Jó. [1331] T3.9: "különböző szempontok voltak" (unv.) [1332] T3.8: Okay. [1333] T3.7: Jó.	basierend auf den Punkten nicht unbedingt vergleichen kann, weil"/ T3.7: Gut. T3.9: „es gab unterschiedliche Blickwinkel" (unv.).] T3.8: Okay. T3.7: Gut.
		3.3.3 Text generieren / gemischt		*Text generieren / gemischt*: Unter diesen Code fallen alle Passagen, in denen beide Sprachen zum Einsatz kamen. Diese sind öfters Code-Switching-Phänomene (in denen einzige ungarische Wörter oder Affixe in einer deutschsprachigen	Beispiel 1 [487] T3.7: "Dagegen"/ [488] T3.9: "fühlen sich"/ [489] T3.7: "fühlen sich die Deutsche"/ [490] T3.9: "Deutsche"/ [491] T3.7: Vagy "die Münchner", az is jó .	Beispiel 1 T3.7: „Dagegen"/ T3.9: „fühlen sich"/ T3.7: „fühlen sich die Deutsche"/ T3.9: „Deutsche"/ T3.7: Oder „die Münchner", das ist auch gut.

			in denen am Computer stumm getippt wurde, wurden weder transkribiert noch codiert. Mündliche Hinweise auf Satzzeichen während des Formulierens (Klammer, Doppelpunkt, Beistrich usw.) werden ebenfalls in diese Kategorie aufgenommen. Außerdem wurde unterschieden, in welcher Sprache der Text produziert wurde. Es kam öfters vor, dass die Lernenden gleichzeitig mehrere Formulierungsvorschläge hatten. Schließlich entschieden sie sich für eine Option, jedoch wurden alle als *Text generieren* codiert.	Äußerung vorkommen oder umgekehrt) (s. Beispiel 1). Es kam öfters vor, dass Satzteile (bspw. Diskursmarker) zwar zur Textproduktion gehören, jedoch hatten die Schreibenden nicht die Absicht, diese niederzuschreiben (s. Beispiel 2).	Beispiel 2 [345] T3.7: "in Bezug auf die"/ hogy mondják ezt?/ "Sicherheitsgefühl"	Beispiel 2 T3.7: „in Bezug auf die“/ wie sagt man das?/ „Sicherheitsgefühl“

	3.4 Überprüfen (bei Flower / Hayes 1981: *reviewing*)	3.4.1 Beurteilen (bei Flower / Hayes 1981: *evaluating*)	Die Schreibenden kontrollieren ihren Text während des Schreibprozesses bewusst und unbewusst. Dabei bewerten sie ihre Aussagen und ggf. schreiben diese um (vgl. Flower / Hayes 1981: 374). Alle Lernenden übernahmen die Kontrollfunktion in dieser Schreibsituation: Obwohl gleichzeitig nur eine/ein LernendeR am Computer schrieb, kommentierten alle die Äußerungsvorschläge bzw. schlugen andere Formulierungsoptionen vor. Jedoch spielt das Lesen beim materialgestützten Schreiben ebenfalls eine wichtige Rolle und es kam vor, dass die	*Beurteilen*: Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, in welchen die Lernenden ihren Text aus sprachlichen oder inhaltlichen Gründen reflektieren bzw. kritisieren (Beispiel 1). Außerdem werden auch Äußerungen hinzugefügt, welche eine Bewertung implizit beinhalten (Beispiel 2). Des Weiteren kommt es vor, dass die SchülerInnen die Fachtexte (s. Beispiel 3) oder bestimmte Wörter (s. Beispiel 4) bewerten, diese werden auch zu diesem Code aufgenommen.	Beispiel 1 [327] T3.8: "laut" az jobban tetszik.	Beispiel 1 T3.8: „laut“, das gefällt mir besser.
					Beispiel 2 [1524] T3.8: Ez komoly?	Beispiel 2 T3.8: Ist das ernsthaft?
					Beispiel 3 [839] T3.9: Azért, mert az allgemeinban hülyeségek vannak. [840] T3.8: Milyen már/ hát ez egy Studie, mi lenne már hülyeség? [841] T3.9: Itt van, pontokba van foglalva a legfontosabb. [842] T3.8: De hogy lehet/ a/ ez nem hülyeség, de az meg igen?	Beispiel 3 Weil es im allgemeinen Kapitel[90] Blödsinn gibt. T3.8: Was für ein schon / na, das ist eine Studie, wie kann das Blödsinn sein? T3.9: Hier ist es, in Punkten ist das Wichtigste zusammengefasst. T3.8: Aber wie kann/ das/ das ist nicht Blödsinn, aber das schon? Na, hier ist es. Nachts. Das

[90]Die Schülerin verweist auf das Kapitel „Generelles Sicherheitsempfinden“ im Lesetext über Leipzig (Stadt Leipzig 2017).

			SchülerInnen den Ausgangstext bewerteten (s. Beispiel 3), was natürlich nur den Code *Beurteilen* betrifft.			müssen wir schreiben.
					Beispiel 4 [350] T3.8: Ez olyan hülye szó. Mindegy, nekem mindegy.	Beispiel 4 T3.8: Das ist so ein dummes Wort. Egal, mir ist es egal.
		3.4.2 Überarbeiten (bei Flower / Hayes 1981: *revising*)		*Überarbeiten*: Dabei werden vorhandene Äußerungen umgestaltet. Dies kann im Zusammenhang mit dem *Beurteilen* erfolgen, ist es aber nicht verpflichtend. Es ist wichtig anzumerken, dass sowohl mündliche, als auch schriftliche Äußerungen überarbeitet werden können (vgl. Flower / Hayes 1981: 44). D.h.	Beispiel 1 [461] T3.9: "fühlt"/ Akkor/ [462] T3.7: "fühlt sich". [463] T3.9: "fühlt sich". (unv.) [464] T3.7: "im eigenen Viertel sicher". [465] T3.9: Mhm (bejahend). [466] T3.7: Ja, de már oda. [467] T3.8: Ide? [468] T3.7: Aha. [469] T3.9: Az "ist" helyett? [470] T3.7: Ide.	Beispiel 1 T3.9: „fühlt“/ Also/ T3.7: „fühlt sich“. T3.9: „fühlt sich“. (unv.) T3.7: „im eigenen Viertel sicher“. T3.9: Mhm (bejahend). T3.7: Ja, aber schon da. T3.8: Hierher? T3.7: Aha. T3.9: Statt dem „ist“? T3.7: Hierher.

				die Schreibenden überarbeiten ihre Aussagen bereits vor dem Niederschreiben. Jedoch werden die Formulierungsvorschläge in dieser Codierung als gleichrangig betrachtet, bevor sie niedergeschrieben werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass alle SchülerInnen an der Textproduktion teilnahmen: Aus diesem Grund müssen ihre Vorschläge auch als gleichwertig angesehen werden und als *Text generieren* codiert werden. Wenn ein Satz ausgelöscht wird und ein neuer Satz verfasst wird, wird er ebenfalls als *Text generieren* betrachtet.	Beispiel 2 [1642] T3.9: [Text] A "fühlen sie sich"/ A "fühlen"-t azt rakd a "sicher" után. Igen, a "fühlen"-t rakd oda.	Beispiel 2 T3.9: [Text] Das „fühlen sie sich“/ Das „fühlen“ schreib nach „sicher“. Ja, das „fühlen“ gib dorthin. (unv.)
	3.5 Monitor (bei Flower / Hayes 1981:	3.5.1 Überwachung der Lese- und Schreibpro-	Der *Monitor* „functions as a writing strategist which	*Überwachung der Lese- und Schreibprozesse*: Hierzu zählen	[210] T3.9: Mindegy, megcsináltuk Berlint, lépjünk tovább Bernre.	T3.9: Egal, wir haben Berlin gemacht, springen wir weiter

	Monitor)	zesse	determines when the writer moves from one process to the next“ (Flower / Hayes 1981: 374).	Aussagen, die von Flower und Hayes (1981) als *Monitor* definiert wurden: Wenn die Schreibenden bestimmen, was und wie lange sie lesen oder wann sie mit dem Schreiben beginnen. Während der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial habe ich festgestellt, dass die Codes *Überwachung der Lese- und Schreibprozesse* und *Ziele setzen*[91] im Transkript vollständig übereinstimmen. Aus diesem Grund wurde der Code *Ziele setzen* in den Code *Überwachung der Lese- und Schreibprozesse* integriert. Somit gehören hierher auch Äußerungen, welche kurz-		zu Bern.

[91]Bei Flower / Hayes 1981: *Goal-setting*. Die von den Schreibenden gesetzten Ziele sind „procedural [...] and substantive, often both at the same time“ (ebd.: 372-373).

				oder langfristige, über- oder untergeordnete Ziele enthalten.		
		3.5.2 Zeitmanagement		*Zeitmanagement*: Die Zeitvorgaben spielten in dieser Datenerhebung durchaus eine Rolle, weil sie auf die Organisation der einzelnen Schritte beim Lesen und Schreiben auswirkten. Die Lernenden hätten diese Schritte anders organisiert, wenn sie mehr oder weniger Zeit als 105 Minuten gehabt hätten. Aus diesem Grund werden Fragen und Aussagen über die verbliebene Zeit ebenfalls codiert.	[1503] T3.9: Mennyi időnk van még? [1504] T3.7: Tíz perc. [1505] T3.9: Úristen.	T3.9: Wie viel Zeit haben wir noch? T3.7: Zehn Minuten. T3.9: Mein Gott.

4 Problemlöseprozesse	4.1 Verständnisprobleme lösen	4.1 Verständnisprobleme lösen	Der Aspekt der Mehrsprachigkeit wurde von Flower und Hayes ignoriert. Sie gingen davon aus, dass die Schreibenden Texte nur in ihrer L1 verfassen. Mehrsprachigkeit ist im Kontext des Deutschen als Fremdsprache eine wichtige Dimension und aus diesem Grund wurde diese Kategorie zu den Codes aufgenommen. Wegen der Verständnissicherung ist oft notwendig, bestimmte Wörter und Ausdrücke zu erklären und ggf. in die Erstsprache zu übersetzen. Während der Textinterpretation und des Formulierens wurden zumeist einsprachige (Duden) und zweisprachige Wörterbücher herangezogen	Beim *Verständnisprobleme lösen* wurden alle Äußerungen codiert, in denen die Bedeutung von verschiedenen Wörtern, Begriffen und Satzteilen ausgehandelt wurde (s. Beispiel 1). Hierzu gehören noch Schwierigkeiten, welche mit der Interpretation von visuellen statistischen Darstellungen (Grafiken, Diagramme und Abbildungen) zusammenhängen. Weiterhin wurden Verständnisprobleme auch behoben, welche im Zusammenhang mit ihrem eigenen Text auftauchten (s. Beispiel 2). Dieser Code unterscheidet sich vom Code *Sprachliches Wissen* darin, dass sie den Begriff beim	Beispiel 1 [346] T3.8: Rangieren? [347] T3.9: Mondom. [348] T3.8: Ez valami Eisenbahnwagen auf einen anderes Gleis. [349] T3.9: In Ordnung bringen, ordnen.	Beispiel 1 T3.8: Rangieren? T3.9: Das sage ich. T3.8: Das ist irgendwas mit Eisenbahnwagen auf einen anderen Gleis. T3.9: In Ordnung bringen, ordnen.
					Beispiel 2 [1085] T3.9: Miért kell azt mondani, hogy "auf einer Liste"? [1086] T3.7: Mi? [1087] T3.9: Miért kell azt mondani, hogy "auf einer Liste"? [1088] T3.7: Hát most mi/ így most mit/ mit/ mit jelent ez? "A legalsó helyen áll". [1089] T3.8: Igen. [1090] T3.9: Aha. [1091] T3.7: Jó. [1092] T3.8: De ott van, hogy "Ranking", szóval tudják, hogy mi.	Beispiel 2 T3.9: Warum muss man „auf einer Liste“ sagen? T3.7: Was? T3.9: Warum muss man „auf einer Liste“ sagen? T3.7: Na, jetzt was/ so jetzt was/ was/ was heißt das? "Sie steht auf dem untersten Platz". T3.8: Ja. T3.9: Aha. T3.7: Gut. T3.8: dort ist das Wort "Ranking", also wissen sie,

			oder die SchülerInnen erklärten die Begriffe selbst.	*Sprachlichen Wissen* (oft in der L1) kennen und nach geeigneter Formulierung suchen. Der Code *Verständnisprobleme lösen* heißt vielmehr, dass sie das gesuchte Wort oft auch nicht in der L1 kennen und deswegen einander erklären bzw. Begriffe aushandeln müssen.		was das ist.
	4.2 Technische Schwierigkeiten lösen	4.2 Technische Schwierigkeiten lösen	Während der Codierung wurde deutlich, dass die Schreibenden öfters Probleme mit der Technik hatten. Unterschiede zwischen der deutschen und ungarischen Tastatur bzw. zwischen den Betriebssystemen (Windows und Mac OS) beeinträchtigten und verlangsamten den Schreibprozess. Hayes erkannte in seinem neueren Auf-	*Technische Schwierigkeiten lösen*: Unter diesen Code fallen alle Äußerungen, in denen Herausforderungen wegen des Schreibmediums auftauchen.	Beispiel 1 [333] T3.8: Hogy kell Umlautot? [334] T3.9: Ú, az nagyon/ wow.	Beispiel 1 T3.8: Wie macht man den Umlaut? T3.9: Uh, das ist sehr/ wow.
					Beispiel 2 [588] T3.8: Hogy kell lejjebb menni? [589] T3.7: (unv.) Nem, nem, nézd, két ujjal. Így. [590] T3.8: Ó. Okay. Könnyebb, mint gondoltam.	Beispiel 2 T3.8: Wie soll man weiter runter gehen? T3.7: (unv.). Nein, nein, schau, mit zwei Fingern. So. T3.8: Oh. Okay. Einfacher, als

			satz, dass das Schreibmedium einen bedeutsamen Einfluss auf den Schreibprozess ausübt (vgl. Hayes 1996: 6-7). Dieser Aspekt musste jedoch konkretisiert werden und aus diesem Grund wurde der Code *Technische Schwierigkeiten lösen* erstellt.			ich gedacht hatte.

3.4.2 **Ethnomethodologische Konversationsanalyse**

Die Gesprächsanalyse ist ein Oberbegriff für unterschiedliche Methoden, die in der Ethnomethodologie verankert sind (vgl. Grieshammer 2017: 249), deren Grundlage Harold Garfinkel schuf (vgl. Tuma 2018: 428 und Bergmann 2017: 526).[92] Sie zielt darauf ab,

> die Methoden zu rekonstruieren, mittels derer die Akteure im Alltag, als Mitglieder der Gesellschaft [...] sich diesen selbst und gegenseitig verständlich machen. [...] Die Ethnomethodologie geht davon aus, dass die Vertrautheit und Geordnetheit unserer alltäglichen Welt eine Leistung unserer eigenen Handlungen bzw. der dabei von uns verwendeten Methoden ist [...]. Dies gilt übrigens auch für die Wissenschaft: [...] Entgegen anderer sozialwissenschaftlicher Erkenntnistheorien betont die Ethnomethodologie also die grundsätzliche Kontinuität von Alltagshandeln und wissenschaftlichem Handeln (Tuma 2018: 428).

Auf ethnomethodologische Verfahren trifft eine „analytische Mentalität“ zu, die bei der Herangehensweise an die Daten zu berücksichtigen ist (Kallmeyer 2005: 1215, zit. nach Grieshammer 2017: 253), die sich in den folgenden Grundprinzipien widerspiegeln.

Es wird angenommen, dass „Gespräche prinzipiell einer Systematik folgen und dass jeder Gesprächsbeitrag innerhalb des Gesprächs eine Funktion hat“ (Grieshammer 2017: 250). Gesprächsanalytische Methoden setzen sich gleichermaßen zum Ziel, Einblick in diese Systematik zu geben und die Funktionen der Äußerungen zu untersuchen (vgl. ebd.). Weiterhin werden die Aussagen der GesprächsteilnehmerInnen immer im Zusammenhang von vorausgehenden und nachstehenden Äußerungen beobachtet und die im Hintergrund ablaufenden Prozesse offengelegt und zusammengestellt (vgl. ebd.). Eine Zyklizität beim Verfahren ist wie bei anderen qualitativen Forschungen festzustellen (vgl. Settinieri 2014: 58), jedoch wurde meine Fragestellung bereits vorab und nicht aufgrund des Datenmaterials entwickelt (vgl. Grieshammer 2017: 254). Dies ist darauf zurückzuführen, dass prognostiziert werden konnte, dass das Ausgangsmodell von Flower und Hayes (1981) in gewissem Maße auf das ausgewählte Datenbeispiel angewendet werden kann. Gesprächsanalytische Methoden sind noch darin einig, dass das Datenkorpus aus natürlichen Daten bestehen soll, die in alltäglichen Kommunikationssituationen aufgezeichnet wurden und ihre Interaktionen und Handlungen auch unab-

[92]Garfinkel widerlegte die Hypothese, aufgrund deren die soziale Realität als eine unabhängig von den menschlichen Aktivitäten und Wahrnehmungen existierende Wirklichkeit bezeichnet werden könnte. Seiner Auffassung nach werden die Wirklichkeiten von den AkteurInnen selbst „aktiv und kreativ“ gestaltet (Bergmann 2017: 527): die Pluralbezeichnung und die Attribute bringen die kooperativen und wandelnden Konstruktionsprozesse innerhalb gesellschaftlicher Kontexte hervor.

hängig von der Forschung zustande kämen, was im Fall des AaMoL-Projekts nicht stimmt (vgl. Tuma 2018: 428).[93] Die verschiedenen Ausrichtungen unterscheiden sich neben dem Grad der Natürlichkeit der Erhebungssituation darin, wie viel Hintergrundwissen in die Analyse einbezogen werden kann (vgl. Grieshammer 2017: 250). Im Kontext der Video-Interaktionsanalysen unterscheidet Tuma (2018) zwischen zwei Extremen: nämlich den Methoden, die zur Ethnographie und Feldarbeit nahestehen und viel Kontextwissen in die Analyse einbringen und stärker linguistisch gefassten Techniken. Bei den letzteren „werden Handlungszüge und (v.a. verbale) Äußerungen mit dem Handwerkszeug der Konversationsanalyse aufbereitet und nachvollzogen“ (ebd.: 427): dies trifft auf meine Analyse auch zu. In Bezug auf die zu analysierenden Handlungen merkt Tuma an, dass Forschende im jeweiligen Kontext ein sinnvolles Verhalten und Handeln seitens der ForschungspartnerInnen annehmen sollen (vgl. ebd.: 433), weil die Beteiligten „ihr Handeln selbst bereits methodisch organisieren“ (s. »Methodizität« unten, ebd.: 435). Im Zusammenhang damit und in Anlehnung an Garfinkels Wirklichkeitskonzept (vgl. Bergmann 2017: 527) ergibt sich daraus, dass bei der Konversationsanalyse keine im Voraus bestimmten Verfahren existieren, weil die Schreibenden bestimmte Schwerpunkte in der Interaktion definieren und die Wirklichkeit durch ihre eigenen „Deutungsmuster“ neu schaffen (Schindler 2017: 28).[94]

Eine Herausforderung für angehende ForscherInnen stellt die Tatsache dar, dass erfahrene WissenschaftlerInnen ihre konkrete Arbeitsweise bei der Gesprächsanalyse selten erörtern (vgl. ebd.: 253). Eine Ausnahme stellt Grieshammers Artikel dar, in dem sie ihre Vorgehensweise als an der Grounded Theory orientierende Methode beschreibt. Eine interessante Gemeinsamkeit mit meiner Technik ist, dass sie aus meiner Sicht keine inhaltlichen, sondern analytische Kategorien entwickelte bzw. dass ihr Kategoriensystem so lange erweitert wurde, bis es alles Relevante beinhaltete (vgl. ebd.: 258). Die Konzentration auf die Art und Weise von Interaktionen und Handlungen neben dem Inhalt charakterisiert Tuma (2018) als »Methodizität: diese ist einer der Maxime der

[93]Die Frage, ob sich das AaMoL-Projekt einem „experimentellen Setting“ annähern würde (Schindler 2017: 30), wurde von den Projektleiterinnen jedoch eindeutig abgelehnt. Bei „semi-experimenteller“ Organisation bekommen die SchreiberInnen zwar anfängliche Impulse (mündlicher und schriftlicher Input und Hinweise seitens der Projektleiterinnen, Aufgabenstellung der Schreibaufgabe), danach steuern sie ihren Arbeitsprozess selbst (ebd.: 31).

[94]Die Innenstruktur der Diskussionen kann zwar erforscht werden, die Innenwelt der Beteiligten jedoch nicht, denn sie thematisieren die aus ihrer Sicht wichtigen Entscheidungen. Als Ergänzung können die ForschungspartnerInnen der Schreibgespräche in retrospektiven Interviews befragt werden, wie sie eine Äußerung meinten und welche Absichten sie damit hatten (vgl. Schindler 2017: 30). Dies war das Forschungsziel weder im AaMoL-Projekt noch in meiner Analyse, weil den Untersuchungsgegenstand nicht die Einstellungen, Motive und Interessen der SprecherInnen bilden, sondern vielmehr, wie sie ihre Absichten zum Ausdruck bringen (vgl. Grieshammer 2017: 252), im Kontext der Schreibforschung: wie sie sich über das Schreiben austauschen (vgl. ebd.: 266).

Ethnomethodologie (vgl. ebd.: 428). Weitere Grundsätze sind die »Interaktivität«, »Konstruiertheit«, »Reflexivität« und die »Indexikalität« (vgl. ebd.: 428-429).

Eine der ethnomethologischen Analysemethoden ist die Konversationsanalyse, die ursprünglich in den 60er und 70er Jahren in der amerikanischen Sozialforschung praktiziert wurde und u.a. „die Mechanismen des Geschichtenerzählens" erforschte (Bergmann 2017: 525). Parallel mit der zunehmenden Orientierung an qualitativen Studien erstreckte sich das Tätigkeitsfeld der Konversationsanalyse auch, weil soziolinguistische Themen im Rahmen der Sprachwissenschaft auch außerhalb der USA immer mehr Beachtung fanden (vgl. ebd.: 526). Hingegen ist jedenfalls bemerkenswert, dass die Relevanz der Konversationsanalyse in ihrem originellen Anwendungsbereich, in der Sozialwissenschaft, nicht o.W. anerkannt ist (vgl. ebd.: 526).

Die Konversationsanalyse versucht die expliziten und impliziten Triebkräfte und Strukturen der Interaktionen aufzudecken. Wie bereits angedeutet, ist es laut dieser Forschungsrichtung anzunehmen, dass die KommunikationspartnerInnen einander nicht nur deuten und die Diskussion organisieren, sondern die situativen Umstände, ihre Handlungen und deren Adäquatheit, Effektivität und Nachvollziehbarkeit ebenfalls überprüfen (vgl. Bergmann 2017: 525).

3.4.3 **Die Kombination der Auswertungsmethoden**

In Bezug auf Konversationelle Schreibinteraktionen vergleicht Schindler (2017) die genannten Auswertungsmethoden, die in der Tab. 2 dargestellt wurde.

	Qualitative Inhaltsanalyse	**Konversationsanalyse**
Interesse	Makrophänomene	Mikrophänomene
Forschungsdesign	Vergleichsstudie	Einzelfallanalyse
Untersuchungsgegenstand	(v.a. thematische) Zusammenhänge im Material	„Zeitlichkeit der Daten und ihre sequenziellle Hervorbringung" (Schindler 2017: 34)
Fokus	Was wurde gesagt?	Wie wurde etwas gesagt?
Gliederung	Neuordnung des Materials	Zeit- und Themenabschnitte

Tab. 2: Mögliche Auswertungsmethoden von Konversationellen Schreibinteraktionen (erstellt nach Schindler 2017: 34-36)

Die Argumentation von Schindler hebt die verschiedenen Betrachtungsweisen der Methoden hervor, die mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden sind. Aus ihrer Sichtweise mögen ihre Feststellungen grundsätzlich stimmen, jedoch konnten diese Verfahren in meiner Analyse trotz der scheinbaren Inkompatibilität zusammengeführt werden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass laut Grieshammer (2017) in den

gesprächssanalytischen Methoden ebenfalls eine Art Kategorisierung vorgenommen wird (vgl. ebd.: 258), was in meinem Forschungsprozess eine (teilweise) theoriegeleitete qualitative Inhaltsanalyse war. Das Forschungsinteresse liegt in meiner Einzelfallstudie an den Mikrophänomenen und deren chronologische Anordnung erscheint als durchaus relevant und dementsprechend wurde das Datenbeispiel in Themenabschnitte zergliedert. Jedoch wird weder der konkrete Inhalt noch das Verhalten der AkteurInnen analysiert, vielmehr werden durch die Abstraktion des Inhalts der Äußerungen die versteckten Dimensionen und Prozesse untersucht.

3.4.4 Prototypische Auswertungsbeispiele

In Anbetracht des Gütekriteriums Transparenz werden an dieser Stelle ausgewählte prototypische Auswertungsbeispiele aus dem Codierleitfaden aufgelistet und erörtert. Für diesen Zweck wurden zwei Codes herangezogen, die einerseits eine steuernde Funktion für die gesamte Diskussion hatten, andererseits aber auch relativ einfach mit den entsprechenden Textstellen verbunden werden konnten.

Der erste Code ist das 1.1.1 Thema, das der Unterkategorie 1.1 Rhetorisches Problem und der Hauptkategorie 1 Aufgabenumgebung angehört. Flower und Hayes (1981) definieren lediglich das rhetorische Problem ausführlich, der Code Thema musste anhand des Materials bestimmt werden. Das Schreiben wird als rhetorischer und als problemlösender Akt aufgefasst, das aus der rhetorischen Situation, aus den AdressatInnen und aus den von der/dem SchreiberIn gesetzten Zielen besteht (vgl. ebd.: 369). Es ist wichtig anzumerken, dass Schreibende nur diejenigen Probleme lösen können, die sie selbst festlegten (vgl. ebd.): Dies war in allen Schreibgesprächen des AaMoL-Projekts beobachtbar, obwohl die Forschungsfrage und die Schritte des Vorgehens beim Schreiben vorgegeben wurden.

Für diesen Code ist charakteristisch, dass er im ganzen Schreibgespräch durchgehend präsent ist und am häufigsten codiert wurde. Dies hängt auf der einen Seite mit der Aufgabenstellung zusammen, die klare Anweisungen für die Aufgabenlösung gab. Auf der anderen Seite war während des Transkriptionsprozesses erkennbar, dass aus der Population des AaMoL-Projekts das SchreiberInnenteam T3 prozentual eindeutig die meiste Zeit mit der Schreibaufgabe verbrachte und damit zusammenhängend dieser Code stets eingesetzt wurde.

Dementsprechend ist dieser Code einer der abwechslungsreichsten im Material. Er kommt beim Vorlesen der Aufgabenstellung (s. Beispiel 1), bei der Zitierung von

Quellen (Beispiel 2) und bei der Besprechung der Fachartikel (s. Beispiel 3) vor. Außerdem taucht er natürlicherweise immer auf, als die SchülerInnen ihren Text verfassten, allerdings wurden diese aus Gründen des hohen Arbeitsaufwandes nicht codiert.

Beispiel 1
[20] T3.9: [Text] Den Ausgangspunkt für euren Text stellt die Mercer Studie/ Mercer 20/ igen/ dar, die auf die Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. [Text] #00:04:43-8#

Beispiel 2
[193] T3.9: Sicherheit im öffentlichen Raum ist ein wichtiges Thema. [Text] #00:18:02-5#

Beispiel 3
[151] T3.9: Igen, meg néz/ Sicher/ szóval/ na/ nem minden szól a Sicherheitról. Itt az 5.3-ban a Sicherheitsgefühl, a Sicherheit (unv.) #00:12:34-4#
[Ja, es schaut/ Sicher/ also/ na/ es geht nicht in allem um die Sicherheit. Hier im 5.3 das Sicherheitsgefühl, die Sicherheit (unv.).]

Als zweites Beispiel soll ein Faktor angesprochen werden, der beim Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) nicht berücksichtigt wurde: die Zeit, die für das Schreiben gewidmet wird. Es wurde vermittelt, dass die Lernenden für die Lösung der materialgestützten Schreibaufgabe 105 Minuten nutzen können. Allerdings reicht die Aufnahmedauer bei den Schreibgesprächen von 51 bis 133 Minuten, weil die Aufnahmen von den Projektleiterinnen nicht zum gleichen Zeitpunkt begannen und gestoppt wurden.[95] Dies hängt einigermaßen auch damit zusammen, wie ernst die Lernenden die Aufgabe nahmen und wirkte auf die Qualität ihres Arbeitsprozesses aus.

Allen SchreiberInnenruppen war es gemeinsam, dass der Zeitumfang im Laufe des Gesprächs wiederkehrend problematisiert wurde (oft begleitet von nonverbalen Hinweisen wie Seufzen). Auf jeden Fall kann festgestellt werden, dass die Fragen und Anmerkungen über die Zeit implizit die organisatorischen Tätigkeiten in der Gruppe beeinflussten. Diese Aussagen der SchülerInnengruppe T3 wurden unter dem Code 3.5.2 Zeitmanagement, der der Unterkategorie 3.5 Monitor und der Hauptkategorie 3 Lese- und Schreibprozesse gehört, zusammengefasst:

[1503] T3.9: Mennyi időnk van még? #01:42:27-0#
[Wie viel Zeit haben wir noch?]

[1504] T3.7: Tíz perc. #01:42:28-4#
[Zehn Minuten.]

[1505] T3.9: Úristen. #01:42:28-9#
[Mein Gott.]

[95]Die Interaktion des SchreiberInnenteams T3 dauerte ca. 116 Minuten lang.

3.4.5 **Problematische Auswertungsbeispiele**

Der Vollständigkeit halber sollen problematische Auswertungsbeispiele ebenfalls reflektiert werden, u.a. weil die Codierung größtenteils aus schwierig zuordenbaren Beispielen bestand. Das hatte einerseits den Grund, dass viele Textstellen – je nach Argumentation – miteinander verwandten Codes zugewiesen werden können. Aus diesem Grund musste zwischen den möglichen Codes abgewägt werden, welcher stärker im Kontext zur Geltung kommt, jedoch kam es auch vor, dass beide (oder alle) Codes beibehalten wurden.[96] In dieser Hinsicht kam im Laufe des Codierprozesses der Präzisierung der Definitonen und dem Meinungsaustausch mit Kolleginnen eine besonders wichtige Rolle zu.[97] Andererseits schließen die Codes einander nicht unbedingt aus, weil die einzelnen Textpassagen mehrere Dimensionen betreffen können oder mehrere Gesprächsfäden miteinander verwoben waren.

Eine der größten Schwierigkeiten war, dass dem Code 3.2.2 Strukturieren (Hauptkategorie 3 Lese- und Schreibprozesse, Unterkategorie 3.2 Planen) anfänglich keine Äußerungen zugeordnet wurde, obwohl eine Definition von Flower und Hayes (1981) vorhanden war. Schließlich wurden solche Aussagen unter diesem Code aufgelistet, in denen die Aushandlung der Platzierung von Formulierungen auf der Mikroebene sichtbar waren (s. Beispiel 1) oder das lineare Denken auf der Mesoebene eindeutig war (s. Beispiel 2) (Verweise für die Makroebene wurden nicht identifiziert). Beim zweiten Beispiel wurde der Code 3.1.2 Organisieren des Schreibens (Hauptkategorie 3 Lese- und Schreibprozesse, Unterkategorie 3.1 Organisieren) ebenfalls aktiviert, weil bei diesem Code Äußerungen über die Aufgabenaufteilung zu finden sind (wer und/oder was und/oder wann schreibt).

Beispiel 1
[900] T3.7: Igen, igen. Hát ezt majd oda lejjebb írjuk (unv.) #01:04:32-2#
[Ja, ja. Na schreiben wir das dann dort weiter unten (unv.).]

[96]Dafür leistet die folgende Passage ein Beispiel, in der sowohl der Code Strukturieren, als auch der Code Organisieren des Schreibens bewahrt wurde:
[287] T3.7: Dann beginnen wir mit München? #00:25:41-3#

[288] T3.8: Onnan? #00:25:41-6#
[Ab hier?]

[289] T3.7: Aha. Egyszerűen írd a következő sorba. (unv.) #00:25:47-0#
[Aha. Schreib einfach in die nächste Zeile. (unv).]

[97]Das Gütekriterium der Intercoder-Übereinstimmung kann allerdings dann erzielt werden, wenn das Material von mind. zwei Personen codiert wird (vgl. Kuckartz 2018: 210), was in dieser Arbeit nicht geleistet werden konnte.

Beispiel 2
[1559] T3.7: A/ Most a Leipzigot vagy a/ Nem, most a Bern jön. #01:45:46-8#
[Das/ Jetzt Leipzig oder/ Nein, jetzt kommt Bern.]

[1560] T3.9: Bern. #01:45:48-3#

Die Grenze zwischen den Codes 3.1.2 Organisieren des Schreibens und 3.5.1 Überwachung der Lese- und Schreibprozesse (Hauptkategorie 3 Lese- und Schreibprozesse, Unterkategorie 3.5 Monitor) schien ebenfalls fließend zu sein. Der letztere Code signalisiert, dass Schreibende den Prozess stets kontrollieren und einen mentalen „writing strategist, which determines when the writer moves from one process to the next" haben (Flower / Hayes 1981: 374). In diesem Sinne bestimmen die Schreibenden selbst, was und wie lange sie lesen oder wann sie mit dem Schreiben beginnen. Der Unterschied vom Organisieren des Schreibens liegt darin, dass beim Organisieren der Inhalt, bei der Überwachung die Handlung/der Schritt im Mittelpunkt steht. Das dritte Beispiel illustriert das Organisieren des Schreibens (*De mit írjunk? Mondjátok.*), es schildert zugleich die gleichzeitige Existenz von zwei Codes innerhalb einer Zeile ohne Überschneidung. Die erste Hälfte der Zeile vor der Konjunktion *de* entspricht dem Code 3.3.3 Text generieren / gemischt (Hauptkategorie 3 Lese- und Schreibprozesse, Unterkategorie 3.3 Text generieren). Die zweite Hälfte entspricht dem Organisieren des Schreibens, die mit einer auffordernden Wortübergabe (*Mondjátok.*) verdeutlicht wurde.

Beispiel 3
[317] T3.7: Nem. „Als dritt"/ „Als drittbeste Stadt der Welt" vagy valami ilyesmi/ Egy szó. De mit írjunk? Mondjátok. #00:27:29-5#
[Nein. „Als dritt"/ „Als drittbeste Stadt der Welt" oder irgend so etwas/ Ein Wort. Aber was schreiben wir? Sagt schon.]

Andere herausfordernde Textstellen stellten diejenigen dar, die mit den Codepaaren Thema / Wissen über Thema und AdressatInnen / Wissen über AdressatInnen zussamenhingen. 1.1.1 Thema und 1.1.2 AdressatInnen sind Bestandteile der Aufgabenstellung und deswegen sind sie in der Unterkategorie 1.1 Rhetorisches Problem und in der Hauptkategorie 1 Aufgabenumgebung zu verorten, wobei die Codes 2.1 Wissen über Thema und 2.2 Wissen über AdressatInnen dem 2 Langzeitgedächtnis zugeordnet wurden.

Konkret bedeutet dies, dass das Langzeitgedächtnis eingesetzt wird, wenn die Schreibenden ihre Vorkenntnisse und Erfahrungen einbringen, diese existieren aber

außerhalb der Schreibsituation auch. Anders ist es bei den Codes der 1 Aufgabenumgebung, weil sie situationsbezogen sind und von den Projektleiterinnen vorgegeben wurden. Da der Code 1.1.1 Thema bereits erläutert wurde, sollen die Differenzen zwischen den Codes 1.1.2 AdressatInnen (s. Beispiel 1) und 2.2 Wissen über AdressatInnen (s. Beispiel 2) aufgezeigt werden.

Beispiel 1
[141] T3.9: Hát, szerintem olvassuk el. #00:11:54-4#
[Also, ich denke wir sollten das durchlesen.]

[142] T3.8: (unv.) (egészet?) (unv.) #00:11:56-6#
[(unv.) (das Ganze?) (unv.).]

[143] T3.9: (unv.) #00:12:03-9#

[144] T3.8: Egy olvassa Münchent, egy olvassa Leipzigot, egy olvassa Bernt. #00:12:08-6#
[Einer liest München, einer liest Leipzig, einer liest Bern.]

[145] T3.9: De pont azt mondták, hogy ezt ne csináljuk (lachend). #00:12:09-2#
[Aber genau das haben sie gesagt, dass wir das nicht machen sollen (lachend).]

[146] T3.8: Hát de/ (így logikus?) #00:12:11-2#
[Na aber/ (so ist es logisch?).]

[147] T3.9: Várjál, az Inhaltból kiszedjük azt, ami nekünk fontos (lachend). Igen, ez szerintem/ #00:12:17-2#
[Warte, wir suchen aus dem Inhalt heraus, was für uns wichtig ist (lachend). Ja, und ich denke/]

Im ersten Beispiel kann die Vielschichtigkeit der Diskussion aufgezeigt werden, indem zugleich fünf Codes aktiviert wurden. Der bereits besagte Code 1.1.1 AdressatInnen wurde ausschließlich für die Zeile 145 aktiviert, weil die Projektleiterinnen als AdressatInnen gemeint werden. Dies hängt mit dem Code 1.3 Aufgabensetting auch zusammen, weil dieser Code Anweisungen und Regeln zum Schreiben umfasst. In der Arbeitsanweisung stand explizit, dass alle Texte von allen SchülerInnen gelesen werden müssen (s. Anhang A.1). Die Zeilen 144-146 bedeuten für den Code 3.1.1 Organisieren der Lektüre ein typisches Beispiel, wobei der Code 3.5.1 Überwachung der Lese- und Schreibprozesse das ganze Zitat enthält. Die letzte Zeile bis zum Lachen wurde dem Code 1.1.1 Thema zugewiesen.

Beispiel 2
[353] T3.9: Nem kezdhetjük úgy, hogy „München ist“/ Nem, T3.7? #00:29:59-0#
[Wir können nicht so anfangen, dass „München ist“/ Oder, T3.7?]

[354] T3.7: Felőlem kezdhetjük, nekem mindegy. #00:30:00-4#

[Meinetwegen können wir so anfangen, mir ist es egal.]

Der Code 2.2 Wissen über AdressatInnen könnte auch als AdressatInnenorientierung bezeichnet werden, weil es in diesem Kontext nicht um konkrete LeserInnen geht, sondern um die *scientific community*, der die Schreibenden genügen wollen. Die Vorstellung über die ForscherInnengemeinschaft mag im schulischen Bereich nicht so gründlich ausgeprägt sein wie im Hochschulwesen, jedoch ist die Orientierung an bildungs- und wissenschaftssprachlichen Normen jedenfalls augenfällig. T3.9 möchte den Satz mit „München ist" anfangen, sie ist jedoch in der Korrektheit des Satzes unsicher: dies ist durch die Negation *nem* im Satz *Nem kezdhetjük úgy, hogy* erkennbar. T3.9 unterstreicht ihre Meinung durch eine „routinisierte Übergabe" (Tuma 2018: 430) am Satzende der Zeile 353 (*Nem, T3.7?*).

4 Präsentation der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel soll das ausgewählte Schreibgespräch mit Berücksichtigung der zuvor erstellten Kategorien in seinem chronologischen Ablauf geschildert werden. Daher wurden die Unterkapitel nicht aufgrund dieser Kategorien erstellt, sondern nach den erkennbaren Phasen der Interaktion im SchreiberInnenteam (T3). Diese Schritte sind im Schreibprodukt ebenfalls klar trennbar, weil jeder Stadt – sowie den anderen Arbeitsaufträgen – jeweils ein Absatz gewidmet wurde. Zwischen den Arbeitsaufträgen wurde größerer Absatzabstand von den Gruppenmitgliedern eingestellt. Den Interaktionsablauf der Gruppe (ca. 116 Minuten) fasst die Tab. 3 zusammen:[98]

Phasen		Zeitintervall mit Zeitmarken	Dauer der Phase
Phase vor dem Schreiben		von #00:00:00-0# bis #00:27:18-2#	~ 27 Minuten
Phase während des Schreibens			insg. 89 Minuten
Arbeitsauftrag 1	München	von #00:27:29-5# bis #00:45:21-0#	~ 18 Minuten
	Bern	von #00:45:24-2# bis #00:55:34-0#	~ 10 Minuten
	Leipzig	von #00:55:35-5# bis #01:10:01-2#	~ 15 Minuten
Arbeitsauftrag 3		von #01:10:19-4# bis #01:36:09-7#	~ 26 Minuten
Arbeitsauftrag 2		von #01:36:14-9# bis #01:55:38-4#	~ 20 Minuten

Tab. 3: Die Schritte des Schreibgesprächs des Teams (T3)

In diesem Sinne wird den Hauptphasen jeweils ein Unterkapitel (4.1 und 4.2) gewidmet und die drei zu erfüllenden Teilaufgaben erhalten ebenfalls jeweils ein Unterunterkapitel (4.2.1, 4.2.2, 4.2.3). Zum Schluss dieses Kapitels sollen die herauskristallisierten

[98]Die SchreiberInnengruppe löste zuerst die dritte, dann die zweite Teilaufgabe: Aus diesem Grund wurden sie in der Tabelle auch ausgetauscht.

Zusammenhänge, Muster und Schwerpunkte der Interaktion offengelegt werden (Kapitel 4.3).

Es ist unentbehrlich anzumerken, dass die Beiträge von Schwab (2009) und Grieshammer (2017) als Anhaltspunkte für die Erörterungen der Datenbeispiele galten. Allerdings soll hervorgehoben werden, dass die in der Datenerhebung herrschenden Aufnahmebedingungen und deren Konsequenzen eine derartige tiefgehende Beschreibung der Situationen bzgl. nonverbalen Verhaltens nicht ermöglichten, was in konversationsanalytischen Analysen üblich und wünschenswert ist.

4.1 Phase vor dem Schreiben

Die erste Phase des Interaktionsverlaufs dauerte ca. 27 Minuten, währenddessen die Teilnehmenden noch keine Formulierungsvorschläge äußerten. Nachdem sie sich vorstellten, begann T3.9 die Aufgabenstellung vorzulesen. In diesem Teil des Gesprächs kamen das Thema und das Aufgabensetting als häufigste Codes vor, oft kombiniert mit anderen Codes, z.B. Bisher geschriebener Text / ForscherInnen:

[16] T3.9: Technische Aspekte. Ja. Bitte verwendet zur Bearbeitung der Aufgabe das Template im Aufgabenordner, das bereits die Ausarbeitung zu den ersten beiden Arbeitsaufträgen blablablabla. #00:01:57-2#

[17] T3.7: Mi az a Template? Ja ez ez. #00:01:57-1#
[Was ist dieses Template? Ja, das ist es.]

[18] T3.9: Szóval ez itt van. Akkor technische/ Azt már elmondták szerintem sokszor. #00:02:02-6#
[Also das ist hier. Dann technische/ Ich denke, das haben sie schon oft gesagt.]

[19] T3.7: Mhm (bejahend). #00:02:02-8#

Allmählich begannen sie sich Gedanken über die Aufgabenlösung zu machen, d.h. sie generierten Ideen oder sie sprachen über die Materialbeschaffung (z.B. welcher Fachtext wo liegt) bzw. über das Lesen (wer was liest). T3.7 fragte öfters, in welche Kopien man hineinschreiben darf (laut Aufgabenstellung konnten sie sich Notizen nur in die Schwarz-Weiß-Ausdrucke machen, in die Farbkopie nicht, damit die Projektleiterinnen den Farbausdruck wiederverwenden können), was zum Code Aufgabensetting gehört. Ein erstes Fazit über die Lösung der Aufgabe wurde von T3.9 gezogen:

[59] T3.9: Aha. Okay, akkor csak el kell olvasnunk a cuccosokat. Összehasonlítani a Sicherheitsgefühllel/ #00:06:34-7#

[Aha. Okay, dann sollen wir nur die Sachen lesen. Vergleichen mit dem Sicherheitsgefühl.]

Zugleich studierten sie die unterschiedlichen Städte (zuerst Budapest) in der Rankingliste und mitunter äußerten ihre Meinungen über das Sicherheitsgefühl von deren EinwohnerInnen. Da die von ihnen genannten Städte (Pointe-à-Pitre, London, New York...) kein Bestandteil der Schreibaufgabe waren, wurden diese Aussagen nicht codiert.

Zwei eindeutige Hinweise dafür, dass die Aufgabenstellung noch nicht klar war, stammten von T3.7 (Zeile 85 und 89), auf die T3.9 mit einer Aufforderung reagierte, die sie vor zwei Minuten (s. oben, Zeile 59) bereits vorschlug:

[85] T3.7: (unv.) De most ez az a Graci/ Graci/ Garcia Diez szerint? Ez az ő Forschungja vagy (micsoda?) #00:08:08-9#
[(unv.) Aber jetzt gemäß dieser Graci/ Graci/ Garcia Diez? Ist das ihre Forschung oder was?]

[89] T3.7: Na de most mi az istent kell csinálni már? #00:08:20-9#
[Na, aber was in Gottes Namen müssen wir jetzt machen?]

[90] T3.8: (unv.) #00:08:22-1#

[91] T3.9: Okay, várjál (unv.) Olvassuk el a dokumentumokat. Vagy/ #00:08:28-2#
[Okay, warte (unv.). Lesen wir die Dokumente durch. Oder/]

In dem verärgerten Ton von T3.7 ist neben seiner Ratlosigkeit offenkundig, dass er vermutlich ein „strukturfolgendes“ Vorgehen beim Schreiben bevorzugen würde, d.h. er möchte nicht mit dem Schreiben anfangen, bevor er den gesamten Plan des Vorgehens nicht kennt, während T3.9 die Festlegung des ersten Schrittes genügt, was ein Merkmal für die „strukturschaffende“ Herangehensweise ist (Bräuer 2014: 262-263) (die Äußerung von T3.7 gehört dem Aufgabensetting, die Aussagen von T3.9 wurden als Überwachung der Lese- und Schreibprozesse codiert). Die Gruppe diskutierte über die Materialbeschaffung eine Minute lang, bevor T3.7 wieder dieselbe Frage stellte und T3.9 genauso antwortete.

[133] T3.9: Okay. Várjál, itt nincs benne, hogy pontosan mit néznek, amikor a Sicherheitsizét (unv.) #00:11:10-6#
[Okay. Warte, hier ist nichts drinnen darüber, was sie genau betrachten, wenn sie das Sicherheitsdings (unv.).]

[134] T3.8: De. Biztos, hogy benne van. #00:11:11-6#
[Doch. Sicher ist das drinnen.]

[135] T3.9: Indikatoren für die Lebensqualität. #00:11:19-7#

[136] T3.8: Mint például ezek. (unv.) #00:11:33-4#
[Wie zum Beispiel diese.]

[137] T3.7: Nem értem, ez most a/ ez most a Garcia Diez szerint nézi, vagy ez az egész/ #00:11:38-9#
[Ich verstehe nicht, ist das jetzt/ betrachtet das das jetzt nach Garcia Diez, oder das ist das Ganze/]

[138] T3.9: Ezek itt különböző források, amiket összegyűjtöttek. #00:11:42-2#
[Das sind hier verschiedene Quellen, die sie gesammelt haben.]

Im Anschluss daran lasen sie den bisher geschriebenen Text von den Projektleiterinnen und T3.9 stellte sich eine der wichtigsten Fragen bzgl. der Textinterpretation, nämlich was genau bei der Untersuchung vom Sicherheitsgefühl in den Studien einbezogen wurde (Zeile 133). Sie bemerkten weiterhin, dass das Sicherheitsempfinden nach Garcia Diez (2015) einer der Bestandteile der Lebensqualität ist (vgl. ebd.: 13).

In einer Schreibsituation, bei der Fachtexte in der Fremdsprache gelesen, aber teilweise in der Erstsprache diskutiert werden, werden Informationen mehrsprachig verarbeitet bzw. gespeichert (vgl. Grieshammer 2017: 263). Wie bereits angesprochen, kommt es durch diese Tatsache häufig zu Code-Switching-Phänomenen wie im obigen Transkriptauszug (Zeile 133: *Sicherheitsizét*).

Dann schlug T3.8 die Aufteilung der Lektüre vor, was unter den problematischen Auswertungsbeispielen bereits behandelt wurde (schließlich entschieden sie sich jedoch dagegen und alle studierten jeden Fachartikel). Sie diskutierten außerdem darüber, welches Kapitel aus dem Inhaltsverzeichnis wichtig ist, was die Frage von T3.8 unterbrach, die ihre Demotivation im Zusammenhang mit dem Projekt ausdrückt (Zeile 152). Der Mangel an Motivation spiegelte ihr Gesichtsausdruck auch wider.

[152] T3.8: (unv.) De mi/ miért pazarolunk egy napot? #00:12:38-3#
[(unv.). Aber was/ warum verschwenden wir einen Tag?]

Sie überflogen die Studie über München und Bern. Während dieser Zeit (ca. 8 Minuten) lasen sie aus ihrer Perspektive wichtige Passagen aus den Fachtexten vor (T h e m a), fragten die Bedeutung von bestimmten Wörtern auf Ungarisch voneinander (S p r a c h l i c h e s W i s s e n) oder interpretierten die Diagramme (T h e m a), wie z.B. im Artikel über Bern:

[245] T3.9: Mi az a (unv.)? #00:21:20-7#
[Was ist das (unv.)?]

[246] T3.7: Hát, este nem megy sehova, ezért nem tud nyilatkozni. (Keine Antwort?) #00:21:25-4#
[Na, abends geht er nirgendwohin, deshalb kann er es nicht beantworten. (Keine Antwort?)]

[247] T3.9: Ja, keine Antwort. (unv.)? #00:21:29-0#

Kurz danach, d.h. mehr als 21 Minuten nach dem Aufnahmebeginn machte T3.7 den Vorschlag, mit dem Schreiben zu beginnen. Die Schülerinnen ignorierten diese Idee, weil sie sich auf die Studie über Leipzig konzentrierten.

[274] T3.9: Tudom. Akkor kezdj/ szerintem kezdjük úgy, hogy valami Allgemeinerungról, hogy miért fontos a Sicherheit. #00:25:03-1#
[Ich weiß. Also fangen/ meiner Meinung nach fangen wir so an, über irgendeine Allgemeinerung, warum die Sicherheit wichtig ist.]

[275] T3.7: De mi a feladat? Újra. #00:25:04-2#
[Aber was ist die Aufgabe? Noch einmal.]

[276] T3.8: Újra? #00:25:05-3#
[Noch einmal?]

[277] T3.7: Újra. Amit még nem csináltak meg. Ez. Begründet die Auswahl einer/ eures/ Ja, de az már volt. #00:25:15-2#
[Noch einmal. Was sie noch nicht gemacht haben. Das. Begründet die Auswahl einer/ eures/ Ja, das war schon.]

[278] T3.9: Volt. #00:25:15-9#
[War schon.]

[279] T3.7: Die drei Städte anhand/ #00:25:18-0#

[280] T3.9: Hát akkor/ #00:25:21-9#
[Na, dann/]

[281] T3.8: Mi van? #00:25:23-6#
[Was ist?]

Nachdem sie das Lesen beendet hatten, brachte T3.9 einen Vorschlag ein (Zeile 274), der ebenfalls mit ihrem bevorzugten strukturschaffenden Vorgehen zusammenhängt: Sie würde gern mit der Schreibaufgabe *in medias res* fortfahren, ohne sich lange zu überlegen. In ihrer Aussage kommen zugleich drei Codes (Thema, Ideen generieren, Organisieren des Schreibens) vor. Darauf erwiderte T3.7 mit dem Anspruch auf die Rückkehr zur Aufgabenstellung (Zeile 275), die er sofort zu suchen begann und vermutlich (der Satz in Zeile 279 wurde abgebrochen) auch auffand.

[282] T3.7: Hát akkor írjuk le egyesével/ írjunk egy-egy ilyen Absatzot mindegyikről. #00:25:29-0#
[Na, dann schreiben wir nacheinander auf/ schreiben wir über jede einzelne einen solchen Absatz.]

[283] T3.9: Minden (unv.) És utána/ #00:25:29-6#
[Jede (unv.). Und danach/]

[284] T3.7: És utána (unv.) #00:25:30-4#
[Und danach (unv.).]

[285] T3.9: És utána elmondani, hogy (unv.) #00:25:31-7#
[Und danach sagen, dass (unv.).]

[286] T3.9: Okay. És akkor közben/ közben/ be kell mutatni, hogy milyen Studie alapján/ #00:25:39-1#
[Okay. Und dann dazwischen/ dazwischen/ müssen wir zeigen, auf Grundlage welcher Studie/]

Anschließend folgt ein Abschnitt mit einem der seltesten Codes (Wissen über Schreibpläne) im Datenmaterial. In dieser Fundstelle wurde von T3.7 und T3.9 eine theoretisch mögliche Herangehensweise beim Schreiben ausgehandelt (Zeile 282-286).

[287] T3.7: Dann beginnen wir mit München? #00:25:41-3#
[Dann beginnen wir mit München?]

[288] T3.8: Onnan? #00:25:41-6#
[Ab hier?]

[289] T3.7: Aha. Egyszerűen írd a következő sorba. (unv.) #00:25:47-0#
[Aha. Schreib einfach in die nächste Zeile. (unv).]

Darauffolgend wurde die Entscheidung getroffen, über welche Stadt sie ihren Städtevergleich beginnen (Organisieren des Schreibens) und wo sie den ersten Satz im Dokument eintippen (Strukturieren).

[298] T3.8: Az ilyen allgemeine Sicherheitsgefühlt kell leírni. Nem? #00:26:19-9#
[Über dieses allgemeine Sicherheitsgefühl müssen wir etwas schreiben. Oder?]

---

[304] T3.8: Erre kapunk jegyet? #00:26:31-7#
[Bekommen wir dafür eine Note?]

[305] T3.9: Nem. #00:26:32-7#
[Nein.]

In Zeile 298 griff T3.8 das Forschungsthema der Gruppe auf (Ideen generieren, Thema), bevor sie einen wichtigen Aspekt bzgl. Motivation berührte (Zeile 304). Die Leistungsmessung jeglicher Art kann sowohl positiv als auch negativ auf die Motivation während des Schreibprozesses auswirken, abhängig vom Interesse der/des SchreiberIn am Thema (bzw. am betroffenen Fach), von ihrer/seiner Persönlichkeit (wie sie/er bspw. mit Stresssituationen umgeht), von ihrem/seinem psychisch-physischen Zustand und von weiteren Faktoren. In diesem Ausschnitt konnte nicht festgestellt werden, in welche Richtung der Nicht-Erhalt der Note die Motivation der Schülerin beeinflusst.

4.2 Phase während des Schreibens

4.2.1 **Arbeitsauftrag 1**

Die SchülerInnen verbrachten ca. 43 Minuten mit dem Vergleichen der drei Städte bzgl. des Kriteriums des Sicherheitsgefühls.

4.2.1.1 München

In weniger als 30 Minuten nach dem Aufnahmebeginn äußerte T3.7 den ersten Formulierungsvorschlag. In seinem Textfragment ist erkennbar, dass er mit München beginnen möchte, jedoch nicht sicher in seiner sprachlichen Korrektheit ist. In dieser Zeile taucht der Code Text generieren / gemischt bis *ilyesmi* auf, dann ist ein Hinweis für die orthographische Richtigkeit des Wortes *drittbeste* zu finden (Sprachliches Wissen) und die letzten zwei Sätze regen die zwei Schülerinnen an, mit ihren Formulierungsideen herauszurücken (Organisieren des Schreibens).

> [317] T3.7: Nem. „Als dritt"/ „Als drittbeste Stadt der Welt" vagy valami ilyesmi/ Egy szó. De mit írjunk? Mondjátok. #00:27:29-5#
> [Nein. „Als dritt"/ „Als drittbeste Stadt der Welt" oder irgend so etwas/ Ein Wort. Aber was schreiben wir? Sagt schon.]

Beim Formulieren des ersten Satzes war auffällig, dass sie mehrere Formulierungsoptionen einbrachten und untereinander in das Textverarbeitungsprogramm eintrugen. Dies kam in diesem Schreibgespräch nur einmal vor: Natürlicherweise wurden Sätze in anderen Fällen im Laufe der Interaktion ebenfalls verändert, jedoch wurden diese mitunter gelöscht und nicht untereinander aufgeschrieben.

Unten soll die Komplexität des Formulierungsprozesses des ersten Satzes aufgezeigt werden – im Weiteren wird auf die detailreiche Thematisierung des Textgenerierungsprozesses aus Platzgründen jedoch verzichtet.

Exkurs – Der Prozess des Textgenerierens

Dadurch, dass die Schreibprozesse im AaMoL-Projekt mit einer Screen Recorder-Software aufgezeichnet wurden, ist der Unterschied zwischen den Formulierungsideen und dem tatsächlich geschriebenen Text besonders offensichtlich. Bei der Präsentierung werden sprachliche Fehler – wie im gesamten Transkript – nicht behoben, weil diese ebenfalls thematisiert werden und ggf. von den TeilnehmerInnen selbst ausgebessert werden. Das bezieht sich ebenfalls auf Tipp- und Beistrichfehler in der rechten Spalte (Zeile 382-385).

Im Folgenden werden zunächst ausschließlich Aussagen gezeigt, die als Text generieren / gemischt oder Text generieren / deutsch codiert wurden (Textstellen, welche nicht zu diesem Code gehören, wurden ausgelassen. Diese Lücken werden durch Unterstriche signalisiert: ____). Textstellen, welche ebenfalls zur jeweiligen Aussage gehören, jedoch nicht als Text generieren codiert wurden, wurden durchgestrichen, z.B. ~~Egy szó. De mit írjunk? Mondjátok~~. In der rechten Spalte wurden hingegen Wörter und Sätze durchgestrichen, welche von den Beteiligten im Textverarbeitungsprogramm gelöscht wurden. Mit einem ✕-Symbol werden die Formulierungsvorschläge hervorgehoben, welche sich nicht durchsetzen konnten.

Formulierungsideen	Realisierung von Formulierungsideen
	~~Es tritt~~
[317] T3.7: Nem. „Als dritt“/ „Als drittbeste Stadt der Welt“ vagy valami ilyesmi/ ~~Egy szó. De mit írjunk? Mondjátok.~~ #00:27:29-5# [Nein. „Als dritt“/ „Als drittbeste Stadt der Welt“ oder irgend so etwas/ ~~Ein Wort. Aber was schreiben wir? Sagt schon.~~]	Als drittbeste
[324] T3.7: „Als drittbeste/ als/ als dritteste“/ #00:27:47-3#	
[326] T3.7: „Als drittbeste Stadt der Welt laut Lebensqualität“/ vagy „nach der Lebensqualität“/ #00:27:55-7# [„Als drittbeste Stadt der Welt laut Lebensqualität“/ oder „nach der Lebensqualität“/]	Als drittbeste Stadt Staat nach
[328] T3.9: „nach“. „Staat“. (lachend) #00:28:02-0#	
[330] T3.7: „Stadt der Welt“/ #00:28:12-5#	Als drittbeste Stadt ~~Staat nach~~ der Welt,
[331] T3.9: „Stadt der Welt“/ #00:28:12-5#	
[332] T3.7: „Welt“/ Vessző/ „nach Lebensqualität“/ „von“/ #00:28:27-7# [„Welt“/ Komma/ „nach Lebensqualität“/ „von“/]	Als drittbeste Stadt der Welt, nach Lebensqualität
[336] T3.9: „rangierte“/ #00:28:36-5#	✕
[339] T3.7: „Als drittbeste Stadt der Welt nach Lebensqualität“/ de ide nem kell még egy vessző? #00:28:44-9# [„Als drittbeste Stadt der Welt nach Lebensqualität“/ aber hier muss man nicht noch ein Komma setzen?]	Als drittbeste Stadt der Welt, nach Lebensqualität,
[340] T3.9: De. #00:28:48-8# [Doch.]	
[341] T3.7: „ist München“/ #00:28:52-8#	Als drittbeste Stadt der Welt, nach Lebensqualität, ist

[342] T3.9: „die Lebensqualität betrachtet“? #00:28:57-1#	×
[343] T3.7: „ist München“/ „in Bezug auf die“/ #00:29:07-3#	×
[345] T3.7: „in Bezug auf die“/ hogy mondják ezt?/ „Sicherheitsgefühl“. #00:29:17-9# [„in Bezug auf die“/ wie sagt man das?/ „Sicherheitsgefühl“.]	
[351] T3.9: ~~Jó. Várjál.~~ Vagy hogy ezt/ „drittbeste Stadt der Welt wird/ in der Mercer Studie/ München“/ #00:29:46-7# [~~Gut. Warte.~~ Oder wie ist das/ „drittbeste Stadt der Welt wird/ in der Mercer Studie/ München“/]	Als drittbeste Stadt der Welt l~~ut~~, nach Lebensqualität, ist (Formulierungsoption 1)
[353] T3.9: Nem kezdhetjük úgy, hogy „München ist“/ Nem, T3.7? #00:29:59-0# [Wir können nicht so anfangen, dass „München ist“/ Oder, T3.7?]	
[356] T3.9: ~~Okay (lachend).~~ „München/ München ist laut/ der Mercer Studie 2018“ (unv.) #00:30:21-2#	München ist laut derMercer Studie 2018
[362] T3.9: „2018“/ „die drittbeste/ Stadt/ der Welt.“. Mhm (bejahend). #00:30:53-2# [363] T3.7: „der Welt“. #00:30:51-9#	München ist laut der Mercer-Studie 2018 die drittbeste Stadt der Welt (Formulierungsoption 2)
[365] T3.7: Vagy írhatod/ „München, die Stadt, die laut der Mer/ Mercer Studie 2018 die drittbeste/ den drittbesten Rang der Welt nach Lebensquali/ Lebensqualität erreicht hat, ist/ in Bezug auf die Sicherheit auch im/ Top-Bereich.“. #00:31:45-9# [Oder du kannst schreiben/ „München, die Stadt, die laut der Mer/ Mercer Studie 2018 die drittbeste/ den drittbesten Rang der Welt nach Lebensquali/ Lebensqualität erreicht hat, ist/ in Bezug auf die Sicherheit auch im/ Top-Bereich.“]	~~Als drittbeste Stadt der Welt lut, nach Lebensqualität, ist~~ (Formulierungsoption 1) ×
[370] T3.7: „München“/ nem/ vessző. #00:32:01-7# [„München“/ nein, Komma.]	München
[371] T3.8: Nem, vessző/ #00:32:01-9# [Nein, Komma.]	München,
[372] T3.7: „die Stadt“/ vessző/ „die/ im/ in der Mercer Studie 2018 den dritten Platz“/ #00:32:26-8# [„Die Stadt“/ Komma/ „die/ im/ in der Mercer Studie 2018 den dritten Platz“/]	München, die Stadt, die in der Mercer-Studie 2018 den dritten Platz
[374] T3.7: „Platz“/ Vagy írjuk azt, hogy „in Quality	

of living ranking“? #00:32:37-1# [„Platz“/ Oder schreiben wir „in Quality of living ranking“?]	
[375] T3.8: Így? #00:32:37-6# [So?]	
[376] T3.7: Mhm (bejahend). #00:32:38-0#	
[377] T3.8: ~~Okay. Persze, írhatjuk úgy is.~~ Akkor „in“, és akkor így. #00:32:43-6# [~~Okay. Natürlich können wir es auch so schreiben.~~ Also „in“, und dann so.]	
[380] T3.7: „of living ranking“/ „rankings“ #00:32:55-0#	München, die Stadt, die in der Mercer-Studie 2018 den dritten Platz in „Quality of living rankings“
[381] T3.8: (unv.) #00:32:55-3#	
[382] T3.9: „erreichte“/ „wird jetzt“/ a/ #00:33:16-0#	München, die Stadt, die in der Mercer-Studie 2018 den dritten Platz in „Quality of living rankings“ erreichte, wir jetzt
[383] T3.7: „wird jetzt in Bezug auf die“/ #00:33:17-8#	
[384] T3.8: „wird jetzt“/ #00:33:22-1#	
[385] T3.9: „Bezug“/ ~~És a d.~~ #00:33:23-7# [„Bezug“. Und das D.]	München, die Stadt, die in der Mercer-Studie 2018 den dritten Platz in „Quality of living rankings“ erreichte, wird jetzt
[387] T3.9: „hinsichtlich Sicherheitsgefühl“/ #00:33:36-0#	München, die Stadt, die in der Mercer-Studie 2018 den dritten Platz in „Quality of living rankings“ erreichte, wird jetzt hinsichtlich Sicherheitsgefühl
[388] T3.7: „wahrgenommene Sicherheit“. #00:33:48-6#	
[389] T3.9: „untersucht“? #00:33:48-7#	München, die Stadt, die in der Mercer-Studie 2018 den dritten Platz in „Quality of living rankings“ erreichte, wird jetzt hinsichtlich Sicherheitsgefühl ~~uner~~
[390] T3.8: Vagy „wahrgenommene“ (unv.) #00:33:53-1# [Oder „wahrgenommene“ (unv.).]	
[391] T3.7: Na, „und wahr“/ „Sicherheitsgefühl und wahrgenommene Sicherheit“. „untersucht“, az jó. Mhm (bejahend). #00:34:05-2# [Na, „und wahr“/ „Sicherheitsgefühl und wahrgenommene Sicherheit“. „untersucht“, das ist gut. Mhm (bejahend).]	München, die Stadt, die in der Mercer-Studie 2018 den dritten Platz in „Quality of living rankings“ erreichte, wird jetzt hinsichtlich Sicherheitsgefühl und wahrgenommene Sicherheit untersucht. (Formulierungsoption 3, wurde beibehalten)
[392] T3.8: „untersucht“. #00:34:08-6#	~~München ist laut der Mercer Studie 2018 die drittbeste Stadt der Welt~~ (Formulierungsoption 2)

Im Folgenden soll einerseits präsentiert werden, wie die SchreiberInnen die Rangordnung der drei Formulierungsideen (s. gelb markierte Stellen in der rechten Spalte) veränderten und wie sie sich für die Endversion des Satzes entschieden. Andererseits soll es auf nicht angenommene Vorschläge ebenfalls eingegangen werden.
Als erster Formulierungsvorschlag gilt der Satzteil „Als drittbeste Stadt der Welt, nach Lebensqualität, ist“, wobei T3.8 das Wort „laut“ einzutippen beginnt, weil es ihrer Meinung nach korrekter ist (Zeile 327, B e u r t e i l e n):

[327] T3.8: „laut“ az jobban tetszik. #00:27:57-5#
[„laut“, das gefällt mir besser.]

Anschließend äußerte T3.9 trotz einer offenkundigen Unsicherheit hinsichtlich sprachlicher Richtigkeit eine zweite Formulierungsidee (Zeile 362), die sie nicht zu Ende führte (die erste Option blieb ebenfalls unbeendet). Darauffolgend verfasste T3.7 ununterbrochen einen vollständigen Satz (Zeile 365), dieser wurde von den anderen jedoch abgelehnt (und daher ist er nicht als Formulierungsoption zu betrachten). Der Grund dafür sein kann, dass T3.8, die den Text überwiegend während des Gesprächs eingab, die inhaltliche Korrektheit des Satzes bezweifelte (T h e m a). Dies war durch ihr Stirnrunzeln und leichtes Kopfschütteln eindeutig (Zeile 367). Der Zweifel von T3.9 ist durch ihr Lachen ersichtlich, während T3.7 sprach.

[367] T3.8: Honnan tudjuk? #00:31:47-3#
[Woher wissen wir das?]

[368] T3.9: Ezt még nem tudjuk. De majd mindjárt megtudjuk. #00:31:51-8#
[Das wissen wir noch nicht. Aber wir werden es sofort erfahren.]

Aus diesem Grund fing T3.7 an, einen neuen Satz zu formulieren, der letzendlich beibehalten wurde. Inzwischen wurden die anderen Varianten entfernt (Zeile 391).
Was die weiteren abgelehnten Formulierungsvorschläge betrifft, soll das Wort „rangieren“ mehr Aufmerksamkeit bekommen. Das Wort stammt wahrscheinlich aus einem der Lesetexte und T3.9 möchte es in ihren Text einbauen (Zeile 336). T3.8 äußerte ihre Skepsis über die Existenz des Wortes und schlug das in einem Wörterbuch (wahrscheinlich Duden) nach (Zeile 344) (S p r a c h l i c h e s W i s s e n). Sie las die Bedeutung des Wortes vor, um sicherzustellen, dass T3.9 dasselbe Wort meint (B e u r t e i l e n). T3.9 verwies auf die zweite Bedeutung als Beweis für dessen korrekte Verwendung (V e r s t ä n d n i s p r o b l e m e l ö s e n). Obwohl T3.9 Recht hatte, war die Formulierung für T3.8 noch immer nicht ansprechend (Zeile 350), was ihr wurstiger Ton auch widerspiegelte (B e u r t e i l e n).

[336] T3.9: „rangierte“/ #00:28:36-5#

[337] T3.8: Ilyen/ ilyen szó van? #00:28:38-2#
[So ein/ so ein Wort gibt es?]

[338] T3.9: Igen. #00:28:38-8#
[Ja.]

---

[344] T3.8: Komoly, hogy van ilyen. #00:29:07-9#
[Ernsthaft, so etwas gibt es.]

---

[346] T3.8: Rangieren? #00:29:17-3#

[347] T3.9: Mondom. #00:29:18-4#
[Das sage ich.]

[348] T3.8: Ez valami Eisenbahnwagen auf einen anderes Gleis. #00:29:22-5#
[Das ist irgendwas mit Eisenbahnwagen auf einen anderen Gleis.]

[349] T3.9: In Ordnung bringen, ordnen. #00:29:24-8#

[350] T3.8: Ez olyan hülye szó. Mindegy, nekem mindegy. #00:29:27-1#
[Das ist so ein dummes Wort. Egal, mir ist es egal.]

Die anderen Formulierungsvorschläge (Zeile 342, 343) wurden von T3.8 ohne Begründung ignoriert. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in diesem Beispiel T3.7 und T3.9 den Text generierten, doch T3.8, die gerade Schreibende entschied oft, welche Formulierungsoption beibehalten wird. Dies mag als trivial angesehen werden, jedoch existieren Stellen im gesamten Schreibgespräch, bei denen sich die Formulierungsvarianten von T3.8 nicht durchsetzen konnten, obwohl sie den Text eintrug. Welcher Formulierungsvorschlag in einem Schreibgespräch gewählt wird und welcher ignoriert/abgelehnt wird, sagt viel über Aushandlungsprozesse und Machtverhältnisse aus, die ebenfalls denkbare Forschungsgegenstände konversationsanalytischer Forschungen wären (vgl. Schindler 2017: 36).

Der Schreibfluss wurde gelegentlich durch technische Probleme unterbrochen (Zeile 333-334). T e c h n i s c h e S c h w i e r i g k e i t e n l ö s e n ist einer von den Codes, der einerseits während der Lesephase nicht anwesend war, andererseits (im gesamten Schreibgespräch) nicht mit anderen Codes auftrat. Zum Verstehen des unten angeführten Beispiels soll angemerkt werden, dass sich die ungarischsprachige Tastatur von der deutschsprachigen an vielen Stellen unterscheidet, was auf dem Alphabet der zwei Sprachen basiert. Im Ungarischen existieren grundsätzlich mehr Vokale als im Deutschen, weil fast jeder kurzer Vokal ein langes Paar hat (z.B. ü – ű) und jeder Vokal (bzw. jeder Buchstabe allgemein) eine eigene Taste verdient. Daher beanspruchen die ungarischen Buchstaben mehr Platz auf der Tastatur und die Buchstaben sind anders angeordnet, als auf der deutschsprachigen Tastatur, weshalb die SchülerInnen die Buchstaben und Symbole nicht immer finden. Ausschließlich im Deutschen vorkommende Buchstaben (ß, ä) sind jedoch auf der ungarischen Tastatur zu finden, umgekehrt ist es aber nicht der Fall. Personen, die sich an die ungarische Tastatur gewöhnt haben, werden höchstwahrscheinlich viele Tippfehler mit der deutschen Tastatur begehen.

Es liegt auf der Hand, dass das Schreibmedium den Schreibprozess generell beeinflusst (vgl. Hayes 1996: 6-7). Zur Entlastung der SchülerInnen wäre dafür eventuell eine bessere Alternative gewesen, wenn sie hätten an einem Laptop mit ungarischer Tastatur, mit Windows-Betriebssystem und mit Maus arbeiten können.

[333] T3.8: Hogy kell Umlautot? #00:28:27-9#
[Wie macht man den Umlaut?]

[334] T3.9: Ú, az nagyon/ wow. #00:28:30-5#
[Uh, das ist sehr/ wow.]

Der andere Code, der nur während der Formulierungsphase und nie zusammen mit anderen Codes auftauchte, ist die Zeitmanagement (Zeile 447-448). Der vorgesehene Zeitumfang (105 Minuten) steht am Anfang der Aufgabenstellung. Hinweise in Bezug auf die Zeitvorgaben kamen sehr selten, insg. viermal im Transkript vor, jedoch war den SchülerInnen der Dauer für die Aufgabenlösung bewusst (dies ist in ihrer Vorgehensweise erkennbar, bzw. in einigen Aussagen, die der Überwachung der Lese- und Schreibprozesse zuzuordnen sind[99]). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die SchülerInnen an die Lösung von schulischen Aufgaben während eines bestimmten Zeitrahmens gewöhnt sind.

[447] T3.8: Okay. Igen. Még van egy óránk. #00:37:29-9#
[Okay. Ja. Wir haben noch eine Stunde.]

[448] T3.9: Csak egy óránk van? #00:37:30-9#
[Nur eine Stunde haben wir?]

Ein im (vor-)wissenschaftlichen Schreiben entscheidendes Kriterium ist die Art und Weise bzw. die Korrektheit des Zitierens (aus diesem Grund wurde der Unterschied zwischen indirekten und direkten Zitaten von den Projektleiterinnen kurz angesprochen und eine mögliche Zitierweise in der Aufgabenstellung aufgezeigt). Die Frage, ob und wie zitiert werden soll, wird von T3.9 aufgeworfen (Zeile 397). Allerdings ist hier bzw. im Textprodukt beobachtbar, dass die SchülerInnengruppe den Sinn des Zitierens trotz der Erklärung und der Beispiele nicht begriff. Sie verwiesen zwar darauf, dass die Quelle im Literaturverzeichnis sicherlich von den Projektleiterinnen angegeben wurde (Zeile 402-404) und denken, dass es genügt, wenn nur die Jahreszahl der Veröffentlichung angegeben wird. D.h. sie verwechselten den Verweis auf die Quelle im Fließtext mit deren Angabe im Literaturverzeichnis. Der erste Teil der Zeile 397 wurde als Thema, der zweite als Organisieren des Schreibens und Überwachung der Lese- und Schreibprozesse codiert, die Zeilen 399-

[99] In der Zeile 792 ist der das schulische Alter kennzeichnende Wettbewerbsgeist durch den Code Motivation, in der Zeile 794 das Aufgabensetting erkennbar:

[792] T3.9 Akkor náluk jobban haladunk. #00:57:52-4#
[Dann kommen wir besser voran, als sie.]

[793] T3.7: Na. #00:57:52-8#

[794] T3.8: Nálunk van olyan száz szó. #00:57:55-2#
[Wir haben ungefähr hundert Wörter.]

401 wurden dem Thema, die Zeilen 402-404 dem Code Bisher geschriebener Text / ForscherInnen zugeordnet.

[397] T3.9: (unv.) INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung[100] (unv.) und subjektive Sicherheitsgefühl (unv.). Most azt fogjuk csinálni, hogy leírunk valamit, és utána záró-jelben "vgl."? Vagy/ #00:34:37-7#
[(unv.) INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung (unv.) und subjektive Sicherheitsgefühl (unv.). Jetzt werden wir es so machen, dass wir etwas aufschreiben, und danach in Klammern "vgl."? Oder/]

[398] T3.8: Mhm (bejahend). #00:34:32-5#

[399] T3.7: Vagy „wie in der“/ nem tudom, milyen Studie ez/ #00:34:40-8#
[Oder „wie in der“/ ich weiß nicht, welche Studie das ist/]

[400] T3.8: Igen. #00:34:43-6#
[Ja.]

[401] T3.9: Az a/ INFO GmbH. #00:34:45-5#
[Diese/ INFO GmbH.]

[402] T3.8: Igen, mert ide úgyis ide (unv.). #00:34:47-6#
[Ja, denn hierher sowieso hierher (unv.).]

[403] T3.9: Odarakták? #00:34:48-2#
[Haben sie es hingelegt?]

[404] T3.8: Hát. Gondolom. (unv.) Biztos/ biztos odarakták/ hát/ #00:34:57-1#
[Naja. Das denke ich. (unv.) Sicher/ sicher haben sie es hingelegt/ naja/]

Ein interessanter Interferenzfehler (vgl. Spiropoulou 2003: 6) ist der folgende Abschnitt, in dem die Groß- und Kleinschreibung im Mittelpunkt steht. T3.9 ist dadurch verwirrt, dass das Wort *Münchner* aus der Konstruktion *Münchner Bevölkerungsbefragung* in ungarischer Sprache (*müncheni*) ein Adjektiv und ein Qualitätsattribut wäre und dementsprechend kleingeschrieben wird. Trotz des Vorschlags von T3.9 wurde die deutsche Großschreibung beibehalten (die Zeilen 409-410 wurden als Text generieren / deutsch, die Zeilen 413, 416-419 als Sprachliches Wissen codiert).

[409] T3.9: „in der Münchner/ Münchner Bevölkerungsbefragung“/ #00:35:23-3#

[410] T3.8: „Wie in der“/ #00:35:23-5#

---

[413] T3.9: Nem kell nagy M. #00:35:33-0#
[Man braucht kein großes M.]

---

[416] T3.7: De miért nem kell nagy M? Münchner? #00:35:45-8#
[Aber warum braucht man kein großes M? Münchner?]

[100]Die (Münchner) Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung (2016) wurde von der INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung vorgenommen (vgl. Landeshauptstadt München 2017: 6).

[417] T3.9: Hát, mert Münchner. #00:35:48-7#
[Na, weil es Münchner ist.]

[418] T3.7: Hol van? #00:35:49-3#
[Wo ist das?]

[419] T3.8: Az biztos szleng. #00:35:51-4#
[Das ist bestimmt Slang.]

Eine interessante Ansicht vertrat T3.8: Sie bestand darauf, statt Prozentzahlen gelegentlich auch Brüche zu schreiben (z.B. 20% = ein Fünftel), um den Text abwechslungsreicher zu gestalten (Zeile 539).[101] Die Codierung wurde ebenfalls vielfältig: Die erste Hälfte der Zeile 539 ist uncodiert, die zweite Hälfte der Zeile wurde als Ideen generieren und teilweise als Organisieren des Schreibens und Bisher geschriebener Text / SchülerInnen codiert. Die Zeile 542-543 wurden dem Thema zugeordnet und die Zeile 544-545 dem Text generieren / gemischt. Sie drückten es schließlich mit Zahlen aus (Zeile 544), z.B. *2/3* statt *zwei Drittel*.

[539] T3.8: Lehallgatnak minket (flüsternd). Szerintem ne azt írjuk, hogy/ mert már kétszer írtunk százalékot, hanem valami olyasmit kell, hogy ein Fünftel (unv.) vagy valami olyasmi. #00:43:02-9#
[Wir werden abgehört (flüsternd). Ich denke, wir sollten das nicht schreiben, dass/ weil wir schon zwei Mal Prozentzahlen geschrieben haben, sondern wir müssen so etwas/ wie ein Fünftel (unv.) oder irgend so etwas.]

[540] T3.9: Okay. #00:43:02-6#

[541] T3.7: Jó. #00:43:02-8#
[Gut.]

[542] T3.9: De hogy/ De itt az a lényeg, hogy/ hogy annyival több nő, mint férfi. #00:43:09-2#
[Aber wie/ Aber hier ist das Wesentliche, dass/ dass um so viel mehr Frauen als Männer.]

[543] T3.8: Több. #00:43:06-8#
[Mehr.]

[544] T3.7: „abend/ da abends/ mehr als zwei Drittel der Frauen sich unsicher fühlen“/ ui/ jaj, nem így. Két per három, nem? #00:43:24-0#
[„abend/ da abends/ mehr als zwei Drittel der Frauen sich unsicher fühlen“/ ui/ oh, so nicht. Zwei Schrägstrich drei, oder?]

[545] T3.8: Ne írjuk ki? #00:43:25-5#
[Schreiben wir das nicht heraus?]

Ein zentrales Charakteristikum konversationeller Schreibinteraktionen ist der Wissensaustausch zwischen den Gruppenmitgliedern bzw. in materialgestützten Schreibkontexten die gemeinsame Interpretation von Lektüren. Dieses Phänomen zeigt sich

[101]Das Team (T3) war nicht die einzige Gruppe im AaMoL-Projekt, die Brüche auch verwendete.

auch im folgenden Textausschnitt, der mit einem Formulierungsvorschlag von T3.7 begann (Zeile 553) (Text generieren). Im Weiteren besprachen T3.9 und T3.7 den exakten Prozentsatz (Verständnisprobleme lösen). Die „kooperative Wissensproduktion“ (Tuma 2018: 440) durchdrang den gesamten Schreibprozess.

[553] T3.7: „und nur“/ „46 százalék“ vagy „48“/ #00:43:44-7#
[„Und nur“/ „46 Prozent“ oder „48“/]

[554] T3.9: Hát ez/ ez itt nem a fele? #00:43:46-4#
[Na, das/ ist das hier nicht die Hälfte?]

[555] T3.7: Ötven százalék alatt van. #00:43:49-8#
[Es ist unter fünfzig Prozent.]

[556] T3.8: Akkor mennyit írjunk? [Text] #00:43:59-4#
[Also wie viel schreiben wir? [Text]]

Die Phase mit der Stadt München wurde eindeutig mit der folgenden Äußerung abgeschlossen (Überwachung der Lese- und Schreibprozesse):

[576] T3.9: Szerintem ennyi. Nincsen több. #00:45:21-0#
[Ich denke, das ist genug. Es gibt nichts mehr.]

4.2.1.2 Bern

Am Anfang dieser Phase konnten sie sich nicht sofort entscheiden, welche Stadt als nächste kommen soll (Code Organisieren des Schreibens, Strukturieren):

[577] T3.8: Gut, akkor Leipzig. Vagy Bern. #00:45:24-2#
[Gut, dann Leipzig. Oder Bern.]

Schließlich wurde Bern ausgewählt. Im Beitrag über Bern wurde lediglich ein kurzer Absatz dem nächtlichen Sicherheitsempfinden draußen im Stadtviertel – in vier Schweizer Städten – gewidmet (Zeile 587). Dies ist ein wesentlicher Unterschied zu den Fachtexten über München und Leipzig, in denen das Sicherheitsgefühl weitgehend umfangreicher und unter diversen Umständen behandelt wurde. Dementsprechend konnte die relevante Information leicht im Haupttext gefunden werden (Zeile 591) und musste nur ausgedrückt werden. T3.8 war jedoch durch die unterschiedlichen Prozentzahlen verunsichert und meinte, dass sich die BernerInnen unsicherer fühlten als die MünchnerInnen. Die Prozentzahl 81% zeigt jedoch das Sicherheitsgefühl der BernerInnen (Zeile 591), hingegen die Prozentzahl 61% bei den MünchnerInnen weist auf ihr *Un*sicherheitsempfinden hin (Zeile 597). Allerdings sind diese Prozentzahlen keineswegs miteinander vergleichbar, weil die Kategorie „nachts im eigenen Quartier“ (Statistik Stadt

Bern 2016: 8) nicht mit der Kategorie „abends oder nachts in Grünanlagen oder Parks“ (Landeshauptstadt München 2017: 31) zu verwechseln bzw. gleichzustellen ist. Mit anderen Worten machte T3.9 diesen Unterschied auch zum Thema (Zeile 610). Diese Problematik soll im Kapitel 5.1 erneut aufgegriffen werden.

[587] T3.9: (unv.) Subjektives Sicherheitsgefühl nachts im Quartier. #00:45:43-6#

---

[591] T3.9: Ó. 81 százalék/ sicher fühlt sich. #00:46:07-0#
[Oh. 81 Prozent/ sicher fühlt sich.]

[592] T3.8: Akkor ezt össze lehet hasonlítani. Ez sokkal/ de mi, este vagy/ #00:46:12-3#
[Also das kann man vergleichen. Das ist viel/ aber was, abends oder/]

[593] T3.9: Este. #00:46:12-3#
[Abends.]

[594] T3.8: Akkor ez sokkal jobb, mint a/ #00:46:14-2#
[Also das ist viel besser, als das/]

[595] T3.7: München. #00:46:16-3#

[596] T3.8: Nem, nem jobb. #00:46:16-6#
[Nein, es ist nicht besser.]

[597] T3.7: De. Hát/ izé/ Münchenben 61 százalék nem érezte magát sichernek. #00:46:22-9#
[Doch. Naja/ Dingsda/ in München fühlten sich 61 Prozent nicht sicher.]

[598] T3.9: Igen. #00:46:23-2#
[Ja.]

[599] T3.8: Nem baj (lachend). #00:46:25-6#
[Kein Problem (lachend).]

[600] T3.9: De mondjuk/ #00:46:26-7#
[Aber sagen wir/]

[601] T3.8: De/ de este? #00:46:27-5#
[Aber/ aber abends?]

[602] T3.9: Igen. #00:46:28-1#
[Ja.]

[603] T3.8: Igen, este. #00:46:28-4#
[Ja, abends.]

[604] T3.9: De mondjuk 61 százalék az/ nem a Grünanlagéban volt? #00:46:33-2#
[Aber 61 Prozent war nicht in der Grünanlage?]

[605] T3.7: De. #00:46:34-8#
[Doch.]

---

[610] T3.9: (unv.) a Grünanlagét is nézték, ezek meg nem. (lachend) #00:46:42-3#
[(unv.) die Grünanlage haben sie auch angeschaut, diese nicht.]

Ein wiederkehrendes Problem beim Formulieren stellt die Wörter *Sicherheit* und *sich fühlen* in diversen Varianten (*Sicherheit*, *Sicherheitsgefühl*- bzw. *empfinden* und *sicher*)

dar. Die Beteiligten versuchten verschiedene Synonyme für das Wort *fühlen* zu suchen (Zeile 664), jedoch wiesen viele Treffer nicht die gleiche Bedeutung auf (Sprachliches Wissen). Schließlich formulierten sie den Satz folgendermaßen: „In der Schweizer Stadt, Bern (Rang 14. Mercer-Studie 2018) empfinden die Stadtbewohner ihre Umgebung besonders sicher.“ (s. Anhang A.4)

[651] T3.9: Arra nincs valami más szó, hogy „fühlt“? #00:49:59-6#
[Für „fühlt“ gibt es kein anderes Wort?]

[652] T3.7: „ist die“/ #00:50:03-0#

[653] T3.9: „empf/ empfindet“. #00:50:03-8#

[654] T3.9: Empfindet. #00:50:06-5#

[655] T3.8: Empfindet. Jó, beírom. #00:50:07-8#
[Empfindet. Gut, das schreibe ich hinein.]

---

[664] T3.8: Bemerken, empfinden, erfahren, erleben, erleiden, haben, merken (unv.) verspüren, gewahren, apperzipieren, perzipieren, befühlen, ertasten, feststellen, tasten, ahnen, erahnen/ #00:50:47-9#

Eine andere interessante Meinung von T3.8 neben der Nutzung von Brüchen statt Prozentzahlen ist, dass Sätze ihrer Meinung nach nicht mit Prozentanteilen beginnen können (z.B. „81 Prozent der Menschen“ in der Zeile 685). In der Zeile 683 ist neben dem Code Beurteilen das Sprachliche Wissen und Organisieren des Schreibens auch zu erkennen, in der Zeile 686 lediglich das Beurteilen.

[681] T3.7: Most jöhetnek a százalékok. #00:51:46-8#
[Jetzt können die Prozente kommen.]

[682] T3.9: „81 Prozent“/ #00:51:48-3#

[683] T3.8: Ne, ne „Prozent“-tel kezdjük/ a mondatot. #00:51:51-9#
[Nein, nicht mit „Prozent“ beginnen wir/ den Satz.]

[684] T3.7: „mehr als“. #00:51:54-1#

[685] T3.9: „81 Prozent der Menschen“/ #00:51:57-2#

[686] T3.8: De hogy néz már ki, hogy egy számmal kezdjük a mondatot? #00:51:58-4#
[Aber wie sieht es denn aus, wenn wir den Satz mit einer Zahl anfangen?]

Danach schlug T3.7 vor, wieder Brüche zu schreiben, was einen Ausbruch von T3.9 auslöste (Beurteilen). Ihrer Meinung nach ist in wissenschaftlichen Studien inadäquat, Prozentsätze und Brüche miteinander zu kombinieren. Diese Äußerung wird allerdings von den anderen SchülerInnen ignoriert.

[694] T3.9: Mi az? Vier Fünftel. Én utálom, amikor olvasok, ilyen statisztikákat/ utálom a különbözőeket. (unv.) (lachend) olyan ideges voltam. Ki nem tudja? Mindenki ilyen einheitliche, hogyha megadják, hogy hány százalék, akkor végig százalékként. #00:52:29-3#
[Was ist das? Vier Fünftel. Ich hasse es, wenn ich solche Statistiken lese/ ich hasse die Verschiedenen. (unv.) (lachend) ich war so nervös. Wer weiß das nicht? Alle sind so einheitliche, wenn sie angeben, wie viel Prozent, dann bis zum Ende in Prozent.]

Das zuvor behandelte Problem mit den Alternativen für die Wörter *fühlen* und *sicher* tauchte wieder auf und die SchülerInnen recherchierten dieses Mal das Wort *sicher* im Duden (Zeile 724-736, Sprachliches Wissen). T3.9 und T3.7 schienen mit den Ergebnissen unzufrieden zu sein, weil die Bedeutungen der Synonyme einerseits nicht 100% äquivalent mit dem Wort *sicher* sind, andererseits enthalten einige Synonyme (z.B. *gesichert*) den Wortstamm *sicher*. Schließlich entschieden sie sich für eine derartige Konstruktion (Zeile 737, Text generieren / gemischt). Es ist anzumerken, dass die wiederkehrende Erscheinung von diesen zwei Wortstämmen in den Beschreibungen von statistischen Resultaten der Fachartikel ebenfalls unvermeidlich war.

[724] T3.7: Ja. Bedenkenlos? #00:54:29-4#

[725] T3.8: Gefahrlos. Harmlos. Risikofrei. #00:54:31-7#

[726] T3.9: Nem, a „harmlos“ az ártatlan. #00:54:33-1#
[Nein, das Wort „harmlos“ bedeutet unschuldig.]

[727] T3.8: Unschädlich. #00:54:34-9#

[728] T3.7: Behütet, beschützt. (unv.) #00:54:36-0#

[729] T3.9: Jó, hát ez igazából majdnem ugyanaz. #00:54:40-1#
[Gut, na, das ist in Wahrheit fast dasselbe.]

[730] T3.8: Gesichert. Gesichert. #00:54:40-6#

[731] T3.9: Gesichert. De abban is benne van a „sicher“. #00:54:43-2#
[Gesichert. Aber das ist auch das „sicher“ drin.]

[732] T3.7: De az ugyanúgy „sicher“. #00:54:42-4#
[Aber das ist genauso „sicher“.]

[733] T3.8: Nem baj. De más szó. #00:54:44-7#
[Kein Problem. Aber anderes Wort.]

[734] T3.9: Az nem behüt (unv.)? Geschützt. Vagy beschützt. #00:54:48-5#
[Das nicht behüt (unv.)? Geschützt. Oder beschützt.]

[735] T3.8: Beschützt. #00:54:50-8#

[736] T3.9: Hát/ ez nem teljesen ugyanaz. #00:54:53-5#
[Na/ das ist nicht völlig gleich.]

[737] T3.7: Vagy akkor írjuk azt, hogy „fühlen sich in Sicherheit“. #00:54:57-0#
[Oder wir schreiben „fühlen sich in Sicherheit“.]

Der Schritt mit Bern endete ebenfalls mit einem klaren Hinweis auf den Abschluss des Absatzes (Überwachung der Lese- und Schreibprozesse):

[752] T3.9: Jó. Hát, szerintem erről ennyit tudunk írni. #00:55:34-0#
[Gut. Na, ich denke, mehr können wir darüber nicht schreiben.]

[753] T3.8: Következő. #00:55:34-5#
[Nächstes.]

4.2.1.3 Leipzig

Nach der Beendigung der Phase mit Bern begann das Team sich sofort Gedanken über die letzte Stadt zu machen und rief sich den dazugehörenden Fachtext in Erinnerung (Zeile 754 Strukturieren, Organisieren des Schreibens, Zeile 754-756 Thema).

[754] T3.9: Leipzig. #00:55:35-5#

[755] T3.8: Hatvanadik helyen. #00:55:37-4#
[Auf Platz sechzig.]

[756] T3.9: Na, arról aztán nagyon sok van. #00:55:39-1#
[Na, darüber gibt es dann sehr viel.]

Im Anschluss daran kam ein bemerkenswerter Abschnitt beginnend mit einer Frage von T3.7 (Zeile 762), der dem Code Wissen über AdressatInnen zugeordnet wurde. Dies basiert auf Passagen im Lesetext über Leipzig, die sich mit der Angst vor dem Anstieg der Kriminalität beschäftigen. Unter *politikai izé* sollen in diesem Kontext die politischen Ereignisse zusammenhängend mit der Flüchtlingswelle verstanden werden (diese Interpretation wurde durch die kommenden Aussagen gestützt). Im Fachtext steht lediglich, dass sich zwei Drittel der Befragten (sehr) starke Sorgen um die Erhöhung der Kriminalitätsrate machen (vgl. Stadt Leipzig 2017: 11). T3.7 möchte wahrscheinlich weitgehende Schlüsse zwischen der Zuwanderungswelle in Deutschland und den Sorgen der ProbandInnen vor der Kriminalitätssteigerung ziehen, wovon die Schülerinnen ihm abraten. Ihre Argumentation basiert auf einem Grundsatz (vor-)wissenschaftlichen Schreibens, nämlich dass T3.7 lediglich eine Hypothese aufstellte, deren Bestätigung (oder Widerlegung) durch Beispiele und Ergebnisse von Forschungen begründet werden sollte (vgl. Schindler / Fischbach 2015: 8, Rheindorf 2016: 13).[102] Diesen Fehler sah T3.7 später ebenfalls ein (Zeile 767).

[102]Dabei soll die »Objektivität« als Stichwort betont werden (Zeile 763), die ein zentrales Gütekriterium quantitativer Forschung ist (vgl. Schmelter 2014: 39). T3.9 hatte Recht, weil die Methoden von quantitativ orientierten wirtschafts- und sozialgeographischen Studien (die das Team während des Schreibgesprächs gelesen hat) nachvollziehbar und replizierbar sein müssen (vgl. ebd.). Hingegen verstand T3.7

[762] T3.7: (unv.) megkérdezzem? Hogy lehet-e ilyen politikai izét bele írni? #00:56:00-1#
[(unv.) soll ich fragen? Ob man solche politischen Dinge hineinschreiben kann?]

[763] T3.8: Nem, nem, lehet. Ennek objektívnek kell lenni. #00:56:03-2#
[Nein, nein, das geht nicht. Man muss dabei objektiv sein.]

[764] T3.7: Hát de objektíven írtad le. #00:56:04-4#
[Na du hast es aber objektiv niedergeschrieben.]

[765] T3.9: Nem nekünk kell kitalálni/ Ezek Faktok. Faktokra kell épüljön az egész. #00:56:07-9#
[Wir müssen nicht herausfinden/ Diese sind Fakten. Auf den Fakten muss das Ganze aufgebaut werden.]

[766] T3.8: Majd a VWA-ba bele írhatod. #00:56:10-4#
[Das kannst du dann in die VWA hineinschreiben.]

[767] T3.7: De/ és ez nem VWA? Ja, csak nincsen Beweisunk, mert nem tudjuk/ #00:56:17-3#
[Aber/ und das ist nicht die VWA? Aha, nur haben wir keinen Beweis, weil wir nicht wissen/]

[768] T3.9: Hát azt igen, nem tudod, bebizonyítani, hogy most azért ilyenek (unv.) #00:56:21-0#
[Na, das stimmt, du kannst nicht beweisen, dass sie jetzt deshalb so sind (unv.).]

Unmittelbar danach suchten sie den Beitrag und stellten fest, dass sich der ganze, ca. 80-seitige Fachtext um die Sicherheit handelt (Organisieren der Lektüre, Thema). In den daraufkommenden Zeilen fanden sie das aus ihrer Sicht relevante Kapitel („Allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl“, Stadt Leipzig 2017: 11).

[769] T3.7: Na, akkor/ Az hol van? Ja, itt az egész arról szól. #00:56:28-0#
[Na, dann/ Wo ist das? Ja, hier, in dem Ganzen geht es darum.]

[770] T3.9: Hát, ez az. #00:56:29-4#
[Na, das ist es.]

T3.7 äußerte ein eindeutiges Interesse am Thema im folgenden Satz (Motivation). Dies ist bemerkenswert, da die SchülerInnen an allen anderen Stellen der Diskussion kein Zeichen der Neugier für den Inhalt zeigten.

[779] T3.7: Ez nagyon érdekel. #00:57:07-6#
[Das ist sehr interessant.]

[780] T3.8: Hát, gondolom, megengedik, hogy megtartsd. Otthon tudod majd olvasgatni. #00:57:11-5#
[Na, ich denke, sie erlauben dir, dass du es behältst. Zu Hause kannst du es dann in Ruhe lesen.]

Sie sprachen über die oben thematisierte Sorge vor dem Straftatenanstieg und deren Formulierung in ihrem Schreibprodukt. Dann stellte ein teamexterner Schüler eine

---

den Begriff »Objektivität« als ein Zeichen für den schriftsprachlichen Stil bzw. „Sprache der Distanz“ nach Koch und Oesterreicher (1985).

Frage im Hintergrund, mit der viele Codes aktiviert wurden, zunächst die Überwachung der Lese-und Schreibprozesse, weil die TeilnehmerInnen ihre Ablaufprozesse reflektierten. Neben dem bereits angesprochenen Zeitumfang ist die Textlänge (Zeile 787-788, 794, Aufgabensetting) laut der SchülerInnen ebenfalls ein wichtiges Messinstrument für die Textqualität: Mit anderen Worten geht es darum, wie viel Text während wie viel Zeit geschrieben wird bzw. wurde (Schreibgeschwindigkeit). Dies ist in dieser Diskussion (sowie in den Interaktionen) daran erkennbar, dass sowohl die Teammitglieder, als auch teamfremde SchülerInnen einander fragten bzw. die Teams wetteiferten (Zeile 792, Motivation).

[786] (teamfremder Schüler): Na, hol tartotok? #00:57:43-4#
[Na, wie weit seid ihr?]

[787] T3.8: Nektek mennyi szövegetek van? #00:57:45-3#
[Wie viel Text habt ihr?]

[788] (teamfremder Schüler): Hát, semennyi. #00:57:46-3#
[Na, gar nichts.]

[789] T3.8: Ja, jó. Okay. #00:57:47-9#
[Ja, gut. Okay.]

[790] T3.9: Komolyan? Micsoda? #00:57:48-3#
[Ernsthaft? Wie bitte?]

[791] (Gespräch über den geschriebenen Text mit teamexternem Schüler) #00:58:00-0#

[792] T3.9 Akkor náluk jobban haladunk. #00:57:52-4#
[Dann kommen wir besser voran, als sie.]

[793] T3.7: Na. #00:57:52-8#

[794] T3.8: Nálunk van olyan száz szó. #00:57:55-2#
[Wir haben ungefähr hundert Wörter.]

Sie begannen an einer späteren Stelle den Lesetext über Leipzig zu diskutieren (Zeile 836-842, Thema, Organisieren der Lektüre). Es ist interessant, dass ein Kapitel des Fachartikels von einer der SchülerInnen bewertet wurde (Zeile 839-842, Beurteilen). Allerdings begründet sie nicht, warum das betroffene Kapitel unnützlich für sie ist. Aus zeitlichen Gründen schien es ihr am einfachsten, die Informationen aus der Aufzählung herauszuschreiben; ein Absatz wurde in der Auflistung auch markiert. Es stimmt tatsächlich, dass die wesentlichsten Ergebnisse einer Studie oft in einer Liste notiert werden. Allerdings ist nur der zweite Satz des Absatzes im Hinblick auf die Forschungsfrage relevant (s. Anhang A.3, Stadt Leipzig 2017: 9, Hervorhebung im Original): „94 Prozent der Befragten fühlen sich tagsüber in ihrem Wohngebiet (sehr) sicher. Nachts ist das Sicherheitsempfinden generell reduziert, 64 Prozent fühlen sich

im Wohngebiet (sehr) sicher. Ältere Frauen äußern am häufigsten Unsicherheitsgefühle.“. Außerdem ist diese Prozentzahl vom Diagramm auf der Seite 23 ablesbar (2016 nachts: 11% sehr sicher, 53% sicher, insg. 64%), jedoch ergibt sich aus den Prozentzahlen 101% als Gesamtprozent, was natürlich nicht stimmt. Dies wurde von den SchülerInnen nicht aufgegriffen und keine Markierungen existieren auf der Seite 23: Daraus folgt, dass die SchülerInnen das Diagramm wahrscheinlich nicht betrachtet haben.

[836] T3.7: De melyik? Most hányadik oldalon van? #00:59:17-7#
[Aber welches? Auf welcher Seite ist das?]

[837] T3.9: Csak olvass már valamit. És akkor majd írunk. #00:59:19-7#
[Lies schon irgendwas. Und dann schreiben wir es.]

[838] T3.8: De miért nem az allgemeinról kell? Miért ezt olvassuk? #00:59:22-4#
[Aber warum müssen wir es nicht über das Allgemeine lesen? Warum sollen wir das lesen?]

[839] T3.9: Azért, mert az allgemeinban hülyeségek vannak. #00:59:24-6#
[Weil es im allgemeinen Kapitel[103] Blödsinn gibt.]

[840] T3.8: Milyen már/ hát ez egy Studie, mi lenne már hülyeség? #00:59:27-7#
[Was für ein schon / na, das ist eine Studie, wie kann das Blödsinn sein?]

[841] T3.9: Itt van, pontokba van foglalva a legfontosabb. #00:59:29-7#
[Hier ist es, in Punkten ist das Wichtigste zusammengefasst.]

[842] T3.8: De hogy lehet/ a/ ez nem hülyeség, de az meg igen? Na, itt van. Nachts. Ezt kell leírni. #00:59:40-1#
[Aber wie kann/ das/ das ist nicht Blödsinn, aber das schon? Na, hier ist es. Nachts. Das müssen wir schreiben.]

Sie entschieden sich zwar, keine Kausalitätsbeziehung zwischen der Einwanderungswelle und der Angst vor dem Anstieg der Straftaten aufzuzeigen, trotzdem bauten sie Letzteres in ihren Text ein (in ihrem Textprodukt steht: „Obwohl die Menschen sich gerade sicher fühlen, machen sich mehr als 2/3 Sorgen um die Zunahme der Kriminalität in der Zukunft.“, s. Anhang A.4).

Es ist auffallend, dass das Wort *Sicherheitsgefühl* in ungarischer Sprache (*biztonságérzet*) lediglich an zwei Stellen im ganzen Gespräch vorkam. Zum ersten Mal erschien es im Zusammenhang mit dem Code Text generieren / deutsch, wobei T3.7 die Wortverbindung „hohes Sicherheitsgefühl“ (Zeile 883) ungewöhnlich fand. Er meinte wahrscheinlich, dass das Adjektiv *hoch* adäquat für das Substantiv *Sicherheit* ist, für das Wort *Sicherheitsgefühl* passt das eher weniger (Zeile 884-891, Verständnisprobleme lösen).

[103]Die Schülerin verweist auf das Kapitel „Generelles Sicherheitsempfinden“ im Lesetext über Leipzig (Stadt Leipzig 2017).

[883] T3.9: „hohes Sicherheitsgefühl“. #01:03:04-1#

[884] T3.7: De ez/ mit jelent? #01:03:07-9#
[Aber das/ was bedeutet das?]

[885] T3.9: Hát, hogy 94 százalék tagsüber. #01:03:11-0#
[Na, 94 Prozent tagsüber.]

[886] T3.7: De az mit jelent/ De a Sicherheitsgefühl/ az annyit jelent, hogy biztonságérzet. #01:03:16-2#
[Aber was bedeutet das/ Aber das Sicherheitsgefühl/ das bedeutet Sicherheitsgefühl.]

[887] T3.8: Igen. És azt nézi. #01:03:17-1#
[Ja. Und das wird betrachtet.]

[888] T3.9: És az magas. #01:03:17-5#
[Und das ist hoch.]

[889] T3.7: És magas? #01:03:19-6#
[Und ist es hoch?]

[890] T3.8: Igen. 94 százalék. Azt nem kell beleírni, hogy tagsüber? #01:03:28-1#
[Ja. 94 Prozent. Müssen wir nicht hineinschreiben, dass das tagsüber ist?]

[891] T3.7: Tagsüber. #01:03:29-5#

Als der erste Satz des Absatzes über Leipzig verfasst wurde („In der Hauptstadt Sachsens, Leipzig herrscht tagsüber ein allgemein hohes Sicherheitsgefühl der Befragten (94%).“), betonte T3.9 die Bedeutung des letzten Wortes:

[935] T3.9: És „der Befragten“. Mindig úgy mondjuk, minthogyha az összesre vonatkoznék, de igazából csak azok, akik a Studie részei voltak, azoknak a százaléka. #01:06:53-2#
[Und „der Befragten“. Wir sagen immer so, als würde sich das auf die Gesamtheit beziehen, aber in Wahrheit bezieht es sich nur auf die, die an der Studie teilgenommen haben. Das sind deren Prozente.]

[936] T3.8: Azt beleírom. #01:06:48-7#
[Das schreibe ich hinein.]

Die zweite Stelle mit dem Wort *biztonságérzet* kam nicht viel später und dessen Bedeutung wurde umfangreicher ausgehandelt (Verständnisprobleme lösen). Dieses Mal erkannte T3.9 den Unterschied zwischen der objektiven Sicherheit (was allerdings keine Forschungsfrage in der AaMoL-Schreibaufgabe war) und dem Sicherheitsempfinden der Befragten (wovon bisher immer die Rede war). Wahrscheinlich überlegte sich das Team zu diesem Zeitpunkt, ob (und welche) Beziehung zwischen der realen Sicherheit und dem subjektiven Sicherheitsgefühl der ProbandInnen stehen kann.[104] T3.9 kam wieder zum gleichen Schluss wie vorher (Zeile 961): das Wort *Sicherheitsempfinden* kann zusammen mit den Adjektiven *hoch* und *niedrig* stehen.

[104]Was diese Beziehung angeht, äußerten jene Gruppen (nach Geschlecht und Alter) Unsicherheitsgefühle am häufigsten, welche die niedrigsten Opferraten zeigten: Frauen im Rentenalter. Dieses Phänomen wird als »Kriminalitätsparadoxon« bezeichnet (vgl. Stadt Leipzig 2017: 24).

[957] T3.9: De/ várjunk, a Sicherheitsempfinden az csak az, hogy/ hogy a biztonságérzet/ tehát nem jelenti azt, hogy az/ sicher wird. #01:08:27-9#
[Aber/ wartet, das Sicherheitsempfinden ist nur, dass/ dass das Sicherheitsgefühl/ also das bedeutet nicht, dass das/ sicher wird.]

[958] T3.8: De eddig végig azt írtuk, hogy Sicherheitsmittomén. De biztonságérzet/ #01:08:31-8#
[Aber bist jetzt haben wir Sicherheits-wasweißich geschrieben. Aber Sicherheitsempf/]

[959] T3.9: Nem, nem, nem, tudom, csak hogy a Sicherheits/ #01:08:36-5#
[Nein, nein, nein, ich weiß, nur dass das Sicherheits/]

[960] T3.8: A biztonságérzet az azt jelenti, hogy biztonságban érzed magad. #01:08:37-8#
[Das Sicherheitsgefühl bedeutet, dass du dich in Sicherheit fühlst.]

[961]T3.9: Szerintem a Sicherheitsempfindenre lehet azt is mondani, hogy „a Sicherheitsempfinden ist niedrig". #01:08:43-6#
[Ich denke, dass man über das Sicherheitsempfinden auch sagen kann, dass „das Sicherheitsempfinden niedrig ist".]

T3.7 wollte noch einen Satz hinzufügen bzw. einen bereits geschriebenen Satz weiterführen (Zeile 980-981, Organisieren des Schreibens, Zeile 980-982 Thema), die Schülerinnen rieten ihn jedoch davon ab, um die Aufgabe rechtzeitig lösen zu können (Zeile 983-984 Organisieren des Schreibens, 983 Bisher geschriebener Text / SchülerInnen). Das Schlusswort der Phase über Leipzig bzw. des ersten Arbeitsauftrags wurde von T3.8 ausgesprochen (Zeile 984, Überwachung der Schreibprozesse).

[980] T3.7: De most még ezt nem írjuk le? #01:09:45-7#
[Schreiben wir das jetzt nicht auf?]

[981] T3.8: De, de, de. #01:09:47-3#
[Doch, doch, doch.]

[982] T3.7: 34 Prozent der Befragten geben an, sehr starke Sorgen, 33 Prozent starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig. #01:09:54-8#

[983] T3.9: Akkor/ De ezt már odaírtuk. #01:09:57-1#
[Also/ Das haben wir bereits hineingeschrieben.]

[984] T3.8: Igen. Ne írjuk le még egyszer. Na. Jöjjön az összehasonlítás. #01:10:01-2#
[Ja. Schreiben wir das nicht noch einmal. Na. Jetzt kommt der Vergleich.]

4.2.2 **Arbeitsauftrag 3**

Als nächster Schritt begann die Gruppe das Schreiben des dritten Arbeitsauftrags, der die Beantwortung der Forschungsfrage war. Sie hatten Schwierigkeiten, die abweichende Rangordnung der drei Städte hinsichtlich Sicherheitsempfinden von der allum-

fassenden Rangliste der Mercer-Studie (2018) zu erfassen. Das allerwichtigste war, sich die zwei Reihenfolgen wieder in Erinnerung zu rufen (I d e e n g e n e r i e r e n).

[992] T3.7: „eine Rolle spielt, haben“/ vagy/ „Rolle spielt“/ „sind die“/ vagy nem mindig egyezik meg a Sicherheitsgefühl a/ szóval nem olyan a sorrend a Sicherheitsgefühl/ igen. #01:10:46-0#
[„eine Rolle spielt, haben“/ oder/ „Rolle spielt“/ „sind die“/ oder nicht immer stimmt das Sicherheitsgefühl überein mit/ also die Reihenfolge ist nicht so beim Sicherheitsgefühl/ ja.]

[993] T3.8: A Lebensqualitättel? #01:10:45-0#
[Mit der Lebensqualität?]

[994] T3.9: Mhm (bejahend). #01:10:46-2#

[995] T3.8: (nickt) #01:10:47-3#

[996] T3.7: Nem ugyanaz a sorrend a kettő között. #01:10:50-6#
[Die Reihenfolge ist nicht gleich bei den beiden.]

[997] T3.8: De úgy van, hogy Bern a legelső/ #01:10:55-4#
[Aber es ist so, dass Bern am ersten Platz/]

[998] T3.7: Igen. München a/ #01:10:57-5#
[Ja. München/]

[999] T3.9: München, óh. #01:10:59-2#
[München, oh.]

[1000] T3.7: München az utolsó. #01:10:59-9#
[München ist letzte.]

[1001] T3.8: München az utolsó. #01:11:00-4#
[München ist letzte.]

[1002] T3.9: München, Bern és/ #01:11:01-6#
[München, Bern und/]

[1003] T3.8: Leipzig. #01:11:03-2#

[1004] T3.9: És Leipzig. És akkor a/ milyen? A mi megállapításunk szerint mi a legbiztonságosabb? #01:11:07-0#
[Und Leipzig. Und dann/ wie ist es? Nach unserer Feststellung ist welche am sichersten?]

[1005] T3.8: Bern. #01:11:07-6#

[1006]T3.7: Bern az első, Münch/ Leipzig a második, és München csak a harmadik. #01:11:09-6#
[Bern ist erste, Münch/ Leipzig zweite, und München nur dritte.]

[1007] T3.9: Igen. (unv.) #01:11:16-7#
[Ja.]

Im Anschluss daran wurde die Art und Weise des Formulierens diskutiert. Die Schülerinnen stimmten für das Wort „unterschiedlich“ ab, währenddessen T3.7 das Wort „anders“ geeigneter fand. Schließlich fanden sich T3.9 und T3.8 mit der Variante von T3.7 ab, ihre Mimik zeigte jedoch eine Unzufriedenheit, aber sie wollten sich (vermutlich

wegen Müdigkeit) nicht mehr darüber streiten (Zeile 1021-1029, Sprachliches Wissen, 1028-1029 Organisieren des Schreibens und Überarbeiten).

[1021] T3.7: De az "unterschiedlich" az a különböző, nem? #01:12:24-7#
[Aber das „unterschiedlich“ bedeutet unterschiedlich, oder?]

[1022] T3.8: Igen. Különbözik. Nem? #01:12:27-5#
[Ja. Unterscheidet sich. Oder?]

[1023] T3.9: Szerintem igen. #01:12:25-7#
[Ich denke schon.]

[1024] T3.7: De nem „különböző“ lenne a sorrend. Hanem „másmilyen“. #01:12:28-9#
[Aber die Reihenfolge ist nicht „unterschiedlich“. Sondern „anders“.]

[1025] T3.8: De. Különbözik a sorrend. #01:12:30-2#
[Doch. Die Reihenfolge unterscheidet sich.]

[1026] T3.9: Vagy akkor „anders“. Szerintem/ #01:12:33-6#
[Oder dann "anders". Meiner Meinung nach/]

[1027] T3.7: De ha különbözik, akkor/ #01:12:36-1#
[Aber wenn sie sich unterscheidet, dann/]

[1028] T3.8: Jó, akkor „anders“. #01:12:36-0#
[Gut, dann „anders“.]

[1029] T3.9: Jó. Akkor írjuk azt, hogy „anders“. Jó. #01:12:37-9#
[Gut. Dann schreiben wir „anders“. Gut.]

Für die Beteiligten war es später schwierig auszudrücken, dass die BernerInnen vergleichend mit den anderen Städten ein überdurchschnittlich hohes Sicherheitsgefühl aufzeigten. Zum ersten Mal kam der Vorschlag „valamiről beszámoltak“ (Zeile 1149, Text generieren / ungarisch), jedoch wollten sie das Wort „über“ nicht wiederholen (Zeile 1150, Organisieren des Schreibens). Die Redewendung „tanúbizonyságot ad“ wird im Ungarischen sehr selten, in formellen Situationen oder in Gerichtsfällen eingesetzt, daher konnten sie das nicht umgehend ins Deutsche übersetzen (Zeile 1160, Sprachliches Wissen, Text generieren / ungarisch). Das spiegelt sich auch in ihrer Mimik und im Seufzen wieder (Zeile 1161-1163, Motivation). Sie schlugen diese Phrase trotzdem nicht nach, sondern entschieden sich für eine andere Konstruktion (Zeile 1168-1169, Text generieren / ungarisch).

[1149] T3.7: Szóval hogy „valamiről beszámoltak, hogy“ (unv.) #01:21:05-5#
[Also, dass „sie über irgendetwas berichteten, dass“ (unv.).]

[1150] T3.9: De akkor azt akarod mondani, hogy „über überdurchschnittlich“? #01:21:07-6#
[Aber dann willst du sagen, dass „über überdurchschnittlich“?]

[1157] T3.7: „haben die Bürger überdurchschnittlich hohe“. Akkor mit írjunk? #01:21:32-6#
[„haben die Bürger überdurchschnittlich hohe“. Also was schreiben wir?]

1158 T3.8: Bocsánat. El voltunk foglalva. #01:21:36-4#
[Entschuldigung. Wir waren beschäftigt.]

1159 T3.9: Várjál/ (lachend) Nézzük ezt meg. Most újra kell fogalmazni. #01:21:44-4#
[Warte/ (lachend) Schauen wir uns das an. Jetzt müssen wir es neu formulieren.]

1160 T3.7: Hogy mondod, hogy „adtak tanúbizonyságot“? Hogy „átlagon felüli Sicherheitsempfindenről adtak tanúbizonyságot“? #01:21:58-5#
[Wie sagst du, dass sie „Zeugnis gaben“? Dass „sie über überdurchschnittliches Sicherheitsempfinden Zeugnis gaben“?]

1161 T3.9: Jaj istenem, ehhez Duden kellene/ Vagy mi ez/ Szótár kellene. (seufzend) #01:22:03-8#
[Oh Gott, dazu bräuchten wir den Duden/ Oder was/ Ein Wörterbuch bräuchten wir. (seufzend)]

1162 T3.8: Ehhez Matura se elég. (lachend) #01:22:03-9#
[Dafür reicht auch die Matura nicht. (lachend)]

1163 T3.9: Ehhez egy Matura se elég? Mentesz? (unv.) #01:22:14-4#
[Dafür reicht auch die Matura nicht? Speicherst du? (unv.)

1168 T3.7: „haben die Bürger überdurchschnittlich hohe Sicherheitsempfindensrate“. #01:23:31-4#

1169 T3.9: „bewiesen“. #01:23:32-1#

Die Beurteilung von Formulierungsoptionen in Bezug auf ihre Wissenschaftlichkeit ist aufschlussreich: Was von T3.8 einmal als sprachlich unangemessen erachtet wurde (Zeile 1178, Wissen über AdressatInnen), wird von ihr an einer anderen Stelle empfohlen (Zeile 1251, 1254). Konkret geht es um das Personalpronomen *wir*, das in der deutschen Wissenschaftssprache selten zum Einsatz kommt (vgl. Fügert / Richter 2016: 83). Das gilt auch umgekehrt: T3.9 schlug einen Satz mit diesem Pronomen vor, später lehnte sie die Formulierungsideen mit *man* und *wir* ab. Die Frage, warum die eine oder die andere Version unangemessen im jeweiligen Kontext ist (Zeile 1257), blieb unbeantwortet, jedoch ist unter den SchreiberInnen ein unbewusstes Gefühl für (vor-)wissenschaftliches Schreiben spürbar. Dieses Empfinden ist allerdings anscheinend nicht ständig bei allen SchülerInnen „eingeschaltet“. Die Ironie von T3.8 bzgl. der Formulierungsidee von T3.9 ist in ihrem Kopfschütteln und in ihren zum Himmel zeigenden Augen sichtbar (Zeile 1261).

1175 T3.7: „obwohl die a“/ #01:23:43-0#

1176 T3.9: „deshalb platzieren wir Bern“/ #01:23:46-8#

1177 T3.7: „auf dem ersten Platz“. #01:23:47-4#

1178 T3.8: A „wir“-t ne használjuk. #01:23:48-0#
[Verwenden wir nicht das „wir“.]

[1248] T3.8: „kann man sagen“. #01:28:08-0#

[1249] T3.9: (unv.) annyi mondatot írtunk (unv.) #01:28:11-2#
[(unv.) so viele Sätze haben wir geschrieben (unv.).]

[1250] T3.7: Nem, ne azt írd, hogy „kann man sagen“, ne azt. „Zusammengefasst“/ #01:28:15-5#
[Nein, schreib nicht „kann man sagen“, nicht das. „Zusammengefasst“/]

[1251] T3.8: „können wir beobachten“/ #01:28:17-9#

[1252] T3.9: „Zusammengefasst“/ #01:28:21-0#

[1253] T3.7: „Zusammengefasst“/ #01:28:21-0#

[1254] T3.8: „können wir“/ #01:28:22-9#

[1255] T3.7: De ne „können wir“. #01:28:23-7#
[Aber nicht „können wir“.]

[1256] T3.9: Nem, nem olyan nincs. #01:28:24-3#
[Nein, so was gibt es nicht.]

[1257] T3.8: De miért? #01:28:24-9#
[Aber warum?]

[1258] T3.7: „Zusammengefasst“/ #01:28:26-3#

[1259] T3.9: „sind sie (unv.)“/ #01:28:28-5#

[1260] T3.7: „sind die Städt“/ #01:28:28-8#

[1261] T3.8: Mert a „sind“ sokkal jobb. #01:28:30-0#
[Weil das „sind“ viel besser ist.]

Im Anschluss daran war eine allgemeine Verwirrung bzgl. der Veränderung Reihenfolge der Städte sichtbar (Zeile 1262-1270, Thema, Verständnisprobleme lösen). Danach wollte T3.9 schreiben, dass das Sicherheitsgefühl in allen Städten hoch ist (Zeile 1280), womit T3.7 nicht einverstanden war (Zeile 1283, Beurteilen). Außerdem sprach T3.9 wieder die Frage des Textumfangs an, worauf T3.8 mit der Wichtigkeit des Strebens nach der hohen Qualität gegenüber der Textlänge antwortete (Zeile 1287-1288, Aufgabensetting). Das ist besonders interessant, weil sie an allen anderen Stellen mit ihrem Textumfang prahlten.

[1261] T3.9: „erreichen die Städte genau das/ genau den Gegenteil“/ #01:28:38-2#

[1262] T3.7: Mi az a Gegenteil? #01:28:38-2#
[Was ist der Gegenteil?]

[1263] T3.9: Hát, hogy/ az első volt az ut/ #01:28:41-5#
[Na, dass/ das erste war das letzt/]

[1264] T3.7: A második leg/ Nem, München volt a második. #01:28:42-2#

[Das Zweitbeste/ Nein, München war zweite.]

[1265] T3.9: München volt az első. #01:28:44-2#
[München war erster.]

[1266] T3.8: Igen. #01:28:45-2#
[Ja.]

[1267] T3.7: Igen. #01:28:45-6#
[Ja.]

[1268] T3.9: És abból most/ #01:28:46-8#
[Und davon jetzt/]

[1269] T3.8: De Leipzig az utolsó és itt a második. #01:28:47-6#
[Aber Leipzig war die letzte und hier ist die zweite.]

[1270] T3.7: De az/ Bern a harmadik lett, (unv.) és a második az első. #01:28:49-7#
[Aber das/ Bern wurde dritte, (unv.) und die zweite wurde erste.]

[1280] T3.9: "in allen drei Städtem hoch"/ #01:29:54-6#

[1281] T3.7: (unv.) „in alle drei Städten“/ #01:30:06-2#

[1282] T3.8: Mi? #01:30:07-2#
[Was?]

[1283] T3.7: De nem, ez nem igaz. „in allen“: nem igaz, hogy „allen Städten“/ #01:30:11-2#
[Aber nein, das ist nicht wahr. „in allen“: „allen Städten“, das stimmt nicht.]

[1284] T3.8: Hát ti mondtátok, nem én találtam ki. #01:30:12-7#
[Na, ihr habt das gesagt, nicht ich habe es erfunden.]

[1285] T3.9: (Akkor én mondtam?) #01:30:12-8#
[(Also ich habe es gesagt?)]

[1286] T3.7: „Zusammengefasst ist das Sicherheitsempfinden“/ #01:30:18-4#

[1287] T3.9: Szerintem még egy fél oldal van. #01:30:18-8#
[Ich denke wir haben noch eine halbe Seite.]

[1288] T3.8: Most nem/ nem a mennyiség a lényeg, hanem a minőség. #01:30:22-3#
[Jetzt nicht/ nicht die Menge ist wesentlich, sondern die Qualität.]

Der folgende Abschnitt zeigt, dass T3.8 und T3.9 den zweiten Arbeitsauftrag vergessen haben: Darauf hat T3.7 sie aufmerksam gemacht, worauf sie erschrocken und verzweifelt reagierten (Zeile 1322-1326, Aufgabensetting). T3.9 las die betroffene Stelle der Aufgabenstellung erneut vor (Zeile 1329 Thema, Wissen über Schreibpläne, Aufgabensetting) und begann diese sofort zu interpretieren bzw. den letzten Absatz grob zu planen (Zeile 1329, 1331 Text generieren / ungarisch). Sie verstand unter den *Eckdaten* die Fragestellungen der Studien bzw. die unterschiedlichen Kategorien, in denen das Sicherheitsgefühl untersucht wurde.

[1322] T3.7: „Bewertung der Städt/ (unv.) der Städte“/ De még ezután van egy feladat.

#01:32:23-4#
[„Bewertung der Städt/ (unv.) der Städte“/ Aber nach dem gibt es noch eine Aufgabe.]

[1323] T3.8: Mi? #01:32:24-0#
[Was?]

[1324] T3.9: Mi? #01:32:24-0#
[Was?]

[1325] T3.7: Hát itt van egy izé, nem? Hol van az az old/ #01:32:27-2#
[Na, hier ist ein Dings, oder? Wo ist diese Seit/]

[1326] T3.9: Nem, az nem lehet. #01:32:27-4#
[Nein, das kann nicht sein.]

[1329] T3.9: Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit/ De ezt még a végén/ odaírjuk, hogy/ hogy „igaz, nem feltétlenül lehet összehasonlítani az alapján a pontok alapján az egészet, mert“/ #01:32:50-3#
[Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit/ Aber das erst am Ende/ schreiben wir hin, dass/ dass „es stimmt, dass man das Ganze basierend auf den Punkten nicht unbedingt vergleichen kann, weil“/]

[1330] T3.7: Jó. #01:32:50-5#
[Gut.]

[1331] T3.9: „különböző szempontok voltak“ (unv.) #01:32:53-0#
[„es gab unterschiedliche Blickwinkel“ (unv.).]

Später wurde die Bedeutung des Verbs *gelangen* ausgehandelt (Zeile 1367-1370, Ideen generieren, Zeile 1371-1377 Text generieren / gemischt, Zeile 1375-1389 Sprachliches Wissen, Zeile 1381 Überwachung der Lese- und Schreibprozesse). T3.8 und T3.9 verwechselten die Verben *gelingen* und *gelangen*, weil die Infinitivform von *gelangen* mit der Präteritumform von *gelingen* identisch ist. Schließlich wurde der folgende Satz formuliert: „Zusammengefasst hat das Sicherheitsempfinden zwar einen Anteil an der Bewertung der Städte, wenn nur dieser Aspekt in Betracht genommen würde, würden die Städte auf verschiedene Plätze gelangen.“ (s. Anhang A.4)

[1367]T3.7: Akkor nem/ Mit mondtál az előbb? Te az „erreichen“-t mondtad, nem? #01:35:11-8#
[Dann nicht/ Was hast du davor gesagt? Du hast das „erreichen“ gesagt, nicht wahr?]

[1368] T3.9: Hát/ #01:35:14-0#
[Naja/]

[1369] T3.7: Gelangen. #01:35:15-2#

[1370] T3.8: Gelangen. #01:35:15-6#

[1371] T3.7: „würden die Städte auf verschiedene“ (unv.) „verschiedene“. #01:35:22-9#

[1372] T3.9: „Plätze“? (legen?) #01:35:23-3#

[1373] T3.7: „Plätze“. #01:35:23-7#

[1374] T3.7: „gelangen“. #01:35:25-1#

[1375] T3.9: A „gelangen“ az múlt idő. #01:35:26-6#
[Das „gelangen“ ist die Vergangenheitsform.]

[1376] T3.8: Szerintem is „gelingen“. #01:35:30-2#
[Ich denke auch „gelingen“.]

[1377] T3.7: „geling“, várjál/ #01:35:30-9#
[„geling“, warte/]

[1378] T3.8: (unv.) #01:35:31-0#

[1379] T3.9: (unv.) de ez a „gelingen“ ez olyan furcsa (unv.) #01:35:32-1#
[(unv.) aber dieses „gelingen“ ist so komisch (unv.).]

[1380] T3.7: (unv.) A „gelingen“ az nem (unv.) #01:35:33-4#
[(unv.) Das „gelingen“ das nicht (unv.).]

[1381] T3.8: Nem, jó, folytassuk. #01:35:33-7#
[Nein, gut, machen wir weiter.]

[1382] T3.9: Kontextusban. #01:35:33-6#
[Im Kontext.]

[1383] T3.7: De nem/ Az egyik a „gel“/ Várjál, nem jó, várjál. Az egyik a „gelingen“, az az összejön, a másik a „gelangen“. Az pedig a/ #01:35:40-8#
[Aber nicht/ Das eine ist das „gel“/ Warte, nicht gut, warte. Das eine ist das „gelingen“, das bedeutet klappen, das andere ist das „gelangen“. Das heißt hingegen/]

[1389] T3.7: És az egyik gelingen - gelingt - gelang - hat gelung/ lunge/ ist gelungen. A másik pedig gelangen - gelangt (unv.). #01:35:55-1#
[Und das eine gelingen – gelingt – gelang – hat gelung/ lunge/ ist gelungen. Das andere jedoch gelangen – gelangt (unv.).]

4.2.3 **Arbeitsauftrag 2**

Am Anfang dieser Phase ist T3.8 für eine kurze Zeit (ca. 5 Minuten) weggegangen. Währenddessen hat T3.7 die Rolle des Tippens übernommen und in den letzten 4 Minuten hat T3.9 getippt. Sie begannen Gedanken über den zweiten Arbeitsauftrag zu machen: „**Macht** dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien (z.B. Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen) sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit **transparent**.“ (s. Anhang A.1, Hervorhebung im Original). Dabei ist auffallend, dass sie unter diesem Satz die verschiedenen Untersuchungen, deren Forschungsfragen und deren Untersuchungskategorien[105] verstanden haben (Zeile

[105]In der Statistik Stadt Bern (2016) wurde lediglich der Aspekt betrachtet, der mit der Forschungsfrage der AaMoL-Schreibaufgabe übereinstimmt: „Wie sicher fühlen sie sich, wenn Sie in der Nacht (zu Fuß) alleine in Ihrem Quartier unterwegs sind?“ (ebd.: 8). Die anderen zwei Studien setzten sich zum Ziel, das

1422-1423, Ideen generieren). Allerdings hätten sie thematisieren sollen, in welchem Jahr und auf welche Art (schriftlich-postalisch, telefonisch, online) die Datenerhebung durchgeführt wurde und wie viele Personen dabei befragt wurden.

[1420] T3.7: Jó, de akkor mit írunk? (unv.) #01:37:09-0#
[Gut, aber was schreiben wir dann? (unv.).]

[1421] T3.9: (unv.) Milyen különöző Studiék? Hogyan csinálták? #01:37:12-4#
[(unv.) Was für verschiedene Studien? Wie sind die gemacht worden?]

[1422] T3.7: Hát, hogy nem ugyanazok a/ nem pont ugyanazok a (unv.) vagy amit hogy/ a Sichtweisék. #01:37:18-0#
[Na, dass sie nicht die gleichen/ nicht genau die gleichen die (unv.) oder was/ die Sichtweisen.]

[1423] T3.9: Jól van. #01:37:17-9#
[Ist gut.]

Ein (noch nicht vollständig ausdifferenziertes) Gefühl für Wissenschaftssprache ist in den folgenden Zeilen sichtbar. Diese wurden trotzdem als Überarbeiten (Zeile 1435-1436) bzw. Beurteilen (Zeile 1437-1438) statt Wissen über AdressatInnen codiert, weil sich die Bewertung der Verben *benutzen* und *untersuchen* stärker durchsetzt, als die Normorientierung der SchülerInnen.

[1435] T3.7: Áh, ja nem. „bei diesen Beobachtungen“/ #01:37:48-1#
[Ah, nein. „Bei diesen Beobachtungen“/]

[1436] T3.9: Mhm (bejahend). Vagy/ „wurden verschiedene Studien benutzt“/ #01:37:53-3#
[Mhm (bejahend). Oder/ „wurden verschiedene Studien benutzt“/]

[1437] T3.7: De az „untersuch“ az szebb. #01:37:56-9#
[Aber das „untersuch“ ist schöner.]

[1438] T3.9: Jó. #01:37:57-8#
[Gut.]

Sie versuchten den Absatz weiter zu formulieren, wobei sie ein neues Substantiv („Feststellungen“) in den zweiten Teilsatz integrierten, das inhaltlich nicht darin passte. Dies wurde erkannt und durch das Pronomen *sie* ersetzt (Zeile 1446-1447, Text generieren / gemischt, 1447-1448 Beurteilen, Zeile 1450-1451 Sprachliches Wissen, 1452-1454 Überarbeiten). Der vollständige Satz lautet: „Bei diesen Beobachtungen wurden verschieden (sic!) Studien untersucht, deshalb sind sie eingeschränkt vergleichbar.“ (s. Anhang A.4), wobei es unklar ist, ob sich das Pronomen auf die „Beobachtungen“ oder auf die „Studien“ bezieht.

Sicherheitsempfinden unter mehreren Perspektiven und in zwei Tageszeiten (tagsüber und abends/nachts) zu analysieren (vgl. Landeshauptstadt München 2017: 31, vgl. Stadt Leipzig 2017). In der Untersuchung über Leipzig wurden außerdem die Betroffenheit von Kriminalität und der Wohnungseinbruch erforscht.

[1446] T3.7: „sind die Feststellungen“/ #01:38:35-3#

[1447] T3.9: „ein/ eingeschränkt vergleichbar“. (unv.) van értelme? #01:38:42-8#
[„ein/ eingeschränkt vergleichbar“. (unv.) hat einen Sinn?]

[1448] T3.7: Mhm (bejahend). #01:38:43-9#

[1449] T3.9: Okay. #01:38:45-1#

[1450]T3.7: De akkor nem „Feststellungen“ (unv.) "A megállapítás eingeschränkt vergleichbar“? A megállapítás az/ nem. #01:38:55-7#
[Aber dann nicht „Feststellungen“ (unv.). "Die Feststellung eingeschränkt vergleichbar“? Die Feststellung ist/ nein.]

[1451] T3.9: Nem. #01:38:57-4#
[Nein.]

[1452] T3.7: „deshalb sind die“/ #01:38:58-1#

[1453] T3.9: „sind sie“. „sie“. #01:38:59-5#

[1454] T3.7: „sie eingeschränkt vergleichbar“. #01:39:04-8#

Dann wurde die Schreibweise des Ausdruckes *im Zuge dessen* diskutiert (zunächst haben sie „imzugedessen“ geschrieben) und anschließend wurden die bereits erwähnten Eckdaten (*izék*) erneut aufgegriffen: Es ist bemerkenswert, dass obwohl T3.9 den oben zitierten Teil der Aufgabenstellung zwar mehrmals vorlas, wurde sie nicht richtig interpretiert und umgesetzt.

[1467] T3.9: „Im Zuge dessen“/ Nem akarjuk leírni, hogy mi/ mik a különböző izék? Mert azt akarja tőlünk, hogy/ hogy methodisches Vorgehen. Zeitraum-/punkt der Erhebung. #01:39:50-8#
[„Im Zuge dessen“/ Wollen wir nicht schreiben, was/ was die verschiedenen Dinge sind? Denn sie wollen ja von uns, dass/ methodisches Vorgehen. Zeitraum-/punkt der Erhebung.]

Der Rest des Satzes bezieht sich darauf, dass die Ergebnisse der Forschungen über München, Bern und Leipzig lediglich als „Richtlinie“ gelten (s. Anhang A.4). Schaut man die ersten zwei Sätze des letzten Absatzes ihres Schreibprodukts etwas genauer an, wird ein semantischer Fehler unübersehbar: „Bei diesen Beobachtungen wurden verschieden (sic!) Studien untersucht, deshalb sind sie eingeschränkt vergleichbar. Im Zuge dessen sind die Ergebnisse nur als Richtlinie betrachtbar.“ (s. Anhang A.4)

Es liegt auf der Hand, dass zum Städtevergleich mehrere Studien herangezogen werden mussten – dieser Hinweis stand ebenfalls explizit in der Aufgabenstellung (s. Anhang A.1: „Wir haben Materialien, jeweils einen Text zu jeder der drei Städte, zur Bearbeitung der Aufgabe für euch ausgewählt und aus unserer Sicht besonders relevante Kapitel für euch ausgedruckt“, Hervorhebung von B.M.). Eines der Ziele der Projektleiterinnen war wahrscheinlich, den effektiven Umgang mit mehreren Quellen zu ver-

mitteln. Die Lernenden gingen „automatisch“ davon aus, dass zwischen den Resultaten dieser Forschungen keine (oder wenige) Parallelen gezogen werden können, weil dies in der Aufgabenstellung angedeutet wurde („mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit“, s. Anhang A.1). Jedoch sahen die Lernenden diese Einschränkungen nicht in der Stichprobengröße (in München beteiligten sich zweimal bzw. dreimal so viele Personen an der Befragung, als in Leipzig bzw. in Bern), sondern in den diversen Forschungsfragen und Untersuchungsaspekten/-kategorien.

Daraufhin wurden diverse Forschungsinformationen über die drei Städte ausgesucht und nacheinander aufgezählt (Forschungsthemen, Forschungsfrage).

[1519] T3.9: „nachts in meinem Stadtviertel“/ Jézusom. „draußen“? #01:43:37-5#
[„nachts in meinem Stadtviertel“/ Oh, Mann. „draußen“?]

[1520] T3.7: „in“/ #01:43:42-5#

[1521] T3.9: „draußen“/ #01:43:43-6#

[1522] T3.7: Ez most egybe vagy mi? #01:43:46-0#
[Und jetzt zusammen oder was?]

[1523]T3.9: „draußen“/ mindegy az nem fontos. „tagsüber in Bussen, tagsüber in Grünanlagen, tagsüber in meinem Stadtviertel“. #01:43:58-5#
[„draußen“/ egal, das ist nicht wichtig. „tagsüber in Bussen, tagsüber in Grünanlagen, tagsüber in meinem Stadtviertel“.]

[1524] T3.8: Ez komoly? #01:43:58-5#
[Ist das ernsthaft?]

[1525] T3.9: „bei mir zu Hause“. (lachend) #01:44:02-5#

Der Großteil dieser Aussagen (Zeile 1519-1521, 1523, 1525) gehört dem Code Text generieren / gemischt an, wobei eine Ausnahme die Zeile 1522 (Sprachliches Wissen) und die Zeile 1524 bildet (Beurteilen). T3.8 glaubte offenkundig nicht, dass die erwähnten Kategorien (Zeile 1523, 1525) in der Münchner Bevölkerungsbefragung tatsächlich existierten.[106] Nach der Fertigstellung des Satzes über München stellte T3.9 verzweifelt fest, dass sie nur noch 5 Minuten zur Verfügung haben (die Aufnahme dauerte jedoch noch 10 Minuten an, d.h. sie konnten das Schreiben später beenden).

[1592] T3.9: „Stadt Bern“/ A „verwendet“-et azt már írtuk, igen/ Akkor/ #01:47:32-2#
[„Stadt Bern“/ Das „verwendet“ haben wir schon geschrieben, ja/ Also/]

[1593] T3.7: „in Betracht genommen“. #01:47:34-7#

[1594] T3.9: Azt is írtuk. #01:47:36-1#

[106]Konkret zitierte T3.9 die Kategorien „bei mir zu Hause in der Wohnung“ und „abends oder nachts in meinem Stadtvierteil draußen“ (Landeshauptstadt München 2017: 31).

[Das haben wir auch schon geschrieben.]

[1595] T3.7: Akkor/ #01:47:37-6#
[Also/]

[1596] T3.8: „verwendet“. #01:47:39-9#

[1597] T3.7: Azt is írtuk. #01:47:40-7#
[Das haben wir auch schon geschrieben.]

[1598] T3.8: „benutzt“. #01:47:42-4#

[1599] T3.9: (unv.) „benutzt/ die“/ #01:47:50-5#

[1600] T3.7: Pont. „Die“/ Mi az „Aspekt“ más szóval? „Aspekt“. #01:47:58-4#
[Punkt. „Die“/ Was ist ein anderes Wort für „Aspekt“? „Aspekt“.]

[1601] T3.9: „Kategorien“. #01:47:59-0#

[1602] T3.7: Jó. És ezt így írják? #01:48:06-0#
[Gut. Und das schreibt man so?]

[1603] T3.8: „Kategorien“. #01:48:07-4#

[1604] T3.9: Hát itt nem tudjuk a Kategoriékat, úgyhogy ne írjuk oda. #01:48:09-2#
[Na, hier kennen wir die Kategorien nicht, also schreiben wir es nicht hin.]

[1605] T3.8: De hát az ugyanaz, mint az Aspekt. #01:48:10-7#
[Aber das ist das gleiche wie der Aspekt.]

[1606] T3.9: (unv.) Figyelj. Nem, az Aspektet se tudjuk. #01:48:13-6#
[(unv.) Pass auf. Nein, den Aspekt kennen wir auch nicht.]

[1607] T3.8: Ha az Aspektet tudtad/ #01:48:12-3#
[Wenn du den Aspekt kanntest/]

[1610] T3.8: Akkor csak azt, hogy a St/ Statistiknak a nevét írd oda. #01:48:19-4#
[Also dann schreib nur den Namen der St/ Statistik hin.]

In der oben angeführten Passage wurden zwei Probleme aufgegriffen. Erstens versuchte die Gruppe das Verb *verwenden* zu umgehen und ein Synonym dafür zu suchen (Zeile 1592-1600, abwechselnd Text generieren / deutsch und gemischt, Bisher geschriebener Text / SchülerInnen). In der zweiten Hälfte der Textstelle wollten sie anfänglich ebenfalls ein Synonym für das Wort *Aspekt* zu finden (Zeile 1600-1603), jedoch merkte T3.9 an, dass ihnen weder die „Aspekte“ noch die „Kategorien“ der betroffenen Statistik (Statistik Stadt Bern 2016) bekannt sind. Deswegen wurde in diesem Satz lediglich der Titel der Forschungsarbeit angegeben.

In ihrem letzten Satz ging es um Leipzig, wobei die Vermeidung der Wortwiederholung erneut eine Herausforderung für die SchülerInnen war.

[1665] T3.7: „Für die/ für die Daten von Leipzig/ Leipzig/ haben wir“/ Vagy „waren die Ergebnisse der/ Ergebnisse der/ Umfrage“/ Idézőjel. #01:51:43-2#
[„Für die/ für die Daten von Leipzig/ Leipzig/ haben wir“/ Oder „waren die Ergebnisse

der/ Ergebnisse der/ Umfrage“/ Anführungszeichen.]

[1674] T3.7: „der Wahl“. Vagy/ Hogy van, hogy „a Basist képezték“? #01:52:28-4#
[„der Wahl“. Oder/ Wie sagt man „die Basis bildeten“?]

[1675] T3.9: „bilden die Basis“? #01:52:33-7#

[1676] T3.7: „von den Leip/ von den/ Für die Daten von Leipzig“/ #01:52:36-5#

[1677] T3.9: „Für die Daten von“. #01:52:36-0#

[1678] T3.7: „haben die Ergebnisse“. #01:52:39-2#

[1679] T3.9: „bildeten die Ergebnisse“? #01:52:41-2#

[1680]T3.7: Vagy „Als/ als/ als Basis für die Daten von Leipzig/ Daten von Leipzig“/ #01:52:57-7#
[Oder „Als/ als/ als Basis für die Daten von Leipzig/ Daten von Leipzig“/]

[1681] T3.9: (unv.) #01:52:58-8#

[1682] T3.7: „haben“/ vagy/ #01:53:02-0#
[„haben“/ oder/]

[1683] T3.9: „dienten“? #01:53:02-0#

[1684]T3.7: „dienten die Ergebnisse“/ igen. „die Ergebnisse der Umfrage zur Sicherh/ Leipzig“/ #01:53:12-3#
[„dienten die Ergebnisse“/ ja. „die Ergebnisse der Umfrage zur Sicherh/ Leipzig“/]

In der ersten Hälfte der Textstelle (Zeile 1665, 1674-1679) wurden mehrere Formulierungsoptionen vorgeschlagen (Text generieren / gemischt) und der in der Zeile 1665 verfasste Satzteil wurde ins Textverarbeitungsprogramm eingegeben: „Für die Daten von Leipzig waren die Ergebnisse der „Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016““. In der zweiten Hälfte der Passage (Zeile 1680-1684) wurde dieser Satzteil überschrieben (Überarbeiten) und ein Punkt vorläufig ans Satzende gesetzt: „Als Basis für die Daten von Leipzig dienten die Ergebnisse der „Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016“.“ Im Weiteren wurde diskutiert, was sie über Leipzig geschrieben haben und dieses Mal wurde das Wort *Kategorie* statt *Aspekt* (s. oben den Satz über Bern) ausgewählt. Zwischen zwei Formulierungsvorschlägen stellte T3.7 zufrieden fest, dass sie mehr als eine Seite geschrieben haben (Zeile 1699, Aufgabensetting).

[1699] T3.7: Jó. „Sicherheitsempfinden im Wohngebiet“. Több mint egy oldalt írtunk, ez nem is rossz. „im Wohngebiet/ Wohngebiet/ und/ und allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl“. #01:54:09-8#
[Gut. „Sicherheitsempfinden im Wohngebiet“. Mehr als eine Seite haben wir geschrieben, das ist nicht schlecht. „im Wohngebiet/ Wohngebiet/ und/ und allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl“.]

Der Zeitdruck war in der letzten Phase (in den letzten 20 Minuten) am deutlichsten im Verhalten der Gruppenmitglieder erkennbar, nach der verbliebenen Zeit wurde wäh-

renddessen sogar zweimal (aus insg. vier Codierungen) gefragt (Z e i t m a n a g e m e n t). Es ist nicht verwunderlich, dass die letzten verfassten Sätze bzw. die Lösung dieses Arbeitsauftrags zu den Eckdaten der berücksichtigten Studien weniger durchdacht und gelungen waren, als die anderen zwei Arbeitsaufträge. Der Zeitdruck war auch durch eine Projektleiterin (F1) verstärkt, die sie das Aufnahmeende mehrmals angedeutet hat, wie z.B. in der Zeile 1719.

[1715] T3.8: Pont. Pont. Pont. #01:54:52-6#
[Punkt. Punkt. Punkt.]

[1716] T3.7: (unv.) #01:54:54-9#

[1717] T3.9: „wobei die Kategorien“/ (unv.) #01:55:04-2#

[1718] T3.7: Einen Schluss brauchen wir. #01:55:05-1#

[1719] F1: Noch zwei Wörter braucht ihr, ja? #01:55:05-1#

[1720] T3.9: Ja. #01:55:05-4#

[1721] T3.7: (unv.) „persönliches Sicherheitsgefühl“. „erforscht wurden“. #01:55:29-1#

[1722] T3.8: Jó, legyen ez. #01:55:29-5#
[Gut, das soll es jetzt sein.]

[1723] T3.9: Jó. #01:55:32-0#
[Gut.]

[1724] T3.8: (unv.) Ja. Fertig. #01:55:38-4#

4.3 Besonders schwerwiegende Dimensionen und Handlungen in der Schreibinteraktion

4.3.1 Die Lesephase

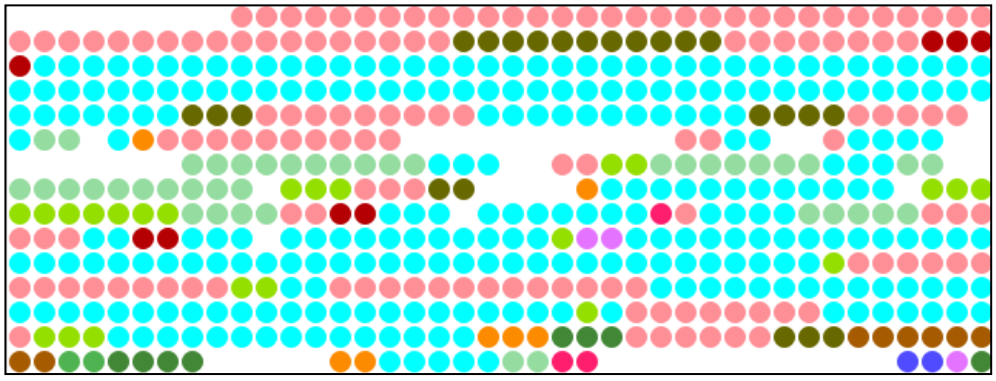


Abb. 15: Lesephase dargestellt durch die Code-Farben in MAXQDA

Die Abb. 15 dient als Übersicht für die Zusammenfassung der ersten Phase des Schreibgesprächs. Diese Phase endet mit dem ersten violetten Kreis, der den Anfang der

Schreibphase signalisiert. Die weißen Lücken sind als irrelevante (und somit uncodierte) Textstellen zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich über die Lesephase feststellen, dass sich die Beteiligten vom Anfang bis zum Ende dieses Zeitraums überwiegend mit der Aufgabenstellung oder mit den Lesetexten auseinandersetzten, wobei es beim Letzteren um flüchtiges Lesen ging. Aus diesem Grund ist nicht verwunderlich, dass der Code Thema (● in der Abbildung) in dieser Phase sowie im gesamten Schreibgespräch der dominanteste war. Als zweitdominantester Code scheint das Aufgabensetting (●) zu sein, weil die SchülerInnen gewisse Stellen von der Schreibaufgabe laut vorlasen oder organisatorische Vorgaben seitens der Projektleiterinnen diskutierten. Diese zwei Codes überschneiden sich am häufigsten in dieser Phase sowie im gesamten Material. Der bisher geschriebene Text / ForscherInnen (●) kommt in einigen Fällen zusammen mit dem Aufgabensetting (●) vor: dies ist darauf zurückzuführen, dass die Aufgabenstellung an mehreren Stellen auf den bereits geschriebenen Text verweist.

Weitere Überschneidungen können ebenfalls bemerkt werden, diese scheinen jedoch nicht signifikant genug zu sein, um diese zu behandeln. Wichtiger erscheint hingegen, die Codes hervorzuheben, welche isoliert in der Lesephase auftraten: Motivation (●), Sprachliches Wissen (●) und Wissen über Schreibpläne (●). Für Motivation gilt im gesamten Datenbeispiel, dass sie selten, d.h. nur einmal zusammen mit einem anderen Code vorkommt.

4.3.2 **Die Schreibphase**

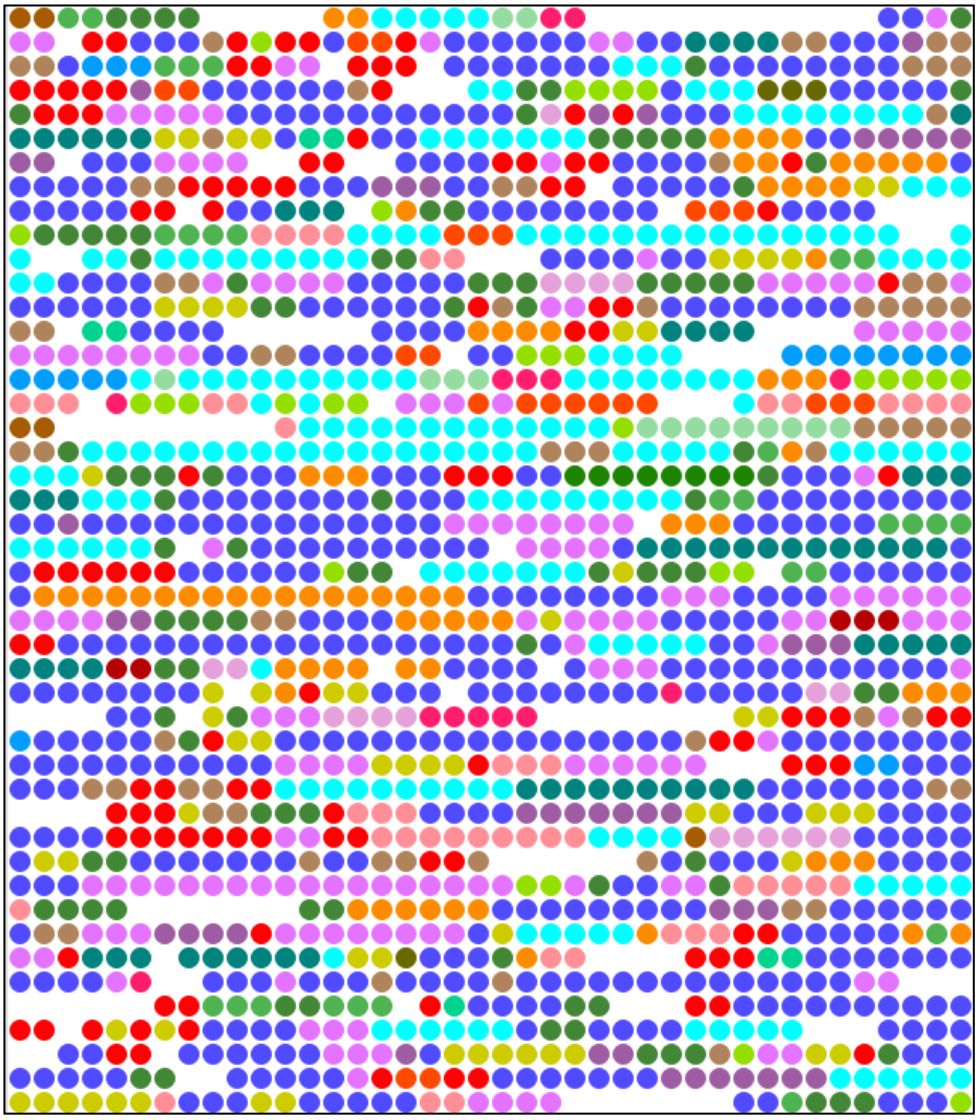


Abb. 16: Die Schreibphase dargestellt durch die Code-Farben in MAXQDA

Die Abb. 16 gibt einen Überblick über die zweite Phase des Schreibgesprächs. Dieser Zeitabschnitt beginnt mit dem Verfassen des SchülerInnentextes, was durch die erste Erscheinung vom Code Text generieren / gemischt (●) ersichtlich ist. Die weißen Lücken sind irrelevante (und somit uncodierte) Passagen. Für diese Phase ist das gleichzeitige Lesen (der Aufgabenstellung, der Lesetexte, des ForscherInnentextes und ihres eigenen Textes) und Text verfassen charakteristisch. Vorwiegend T3.8 gab den Text ein (ca. 70% während des Schreibens), bevor T3.7 diese Rolle übernahm (20%) und schließlich schrieb T3.9 auch ins Textverarbeitungsprogramm (ca. 10%).

Die Schreibphase beträgt mehr als 77% der Schreibinteraktion, die neben den zahlreichen Formulierungen auch Überarbeitungen beinhaltet. Für eine dritte Phase, d.h. eine gesonderte Überarbeitungsphase, währenddessen das Textprodukt durchgelesen und

ausgebessert wurde, aber keine neuen Formulierungsoptionen eingebracht wurden, blieb keine Zeit. Dies ist daran erkennbar, dass das SchreiberInnenteam bis zur letzten Sekunde noch neue Sätze formuliert hat.

Für die Schreibphase stimmt ebenfalls wie für die Lesephase, dass die Gruppenmitglieder größtenteils mit der Schreibaufgabe beschäftigt waren. Konkret spiegelt sich diese Konzentration auch in ihrem Anstreben wider, allen drei Arbeitsanweisungen nachkommen zu wollen (inwieweit dieser Versuch gelang, wird im Kapitel 5.1 thematisiert). Daher herrschten die Codes der Textproduktion (Text generieren / deutsch (●), ungarisch (●) und gemischt (●)) bzw. der Code Thema (●) vor. Wie bereits angedeutet, sind alle Stellen des Textgenerierens zugleich als Thema zu betrachten, obwohl diese Passagen aus Zeitgründen nicht automatisch als Thema „mitcodiert" wurden. Die Schreibphase ist angesichts der angewendeten Codes insgesamt „bunter" als die Lesephase, weil in dieser Phase alle Codes vorgekommen sind.

Was die Überlappungen betrifft, ist das Strukturieren (●) der einzige Code, der nie alleine, sondern nur zusammen mit anderen Codes (hauptsächlich Organisieren des Schreibens (●) oder Thema (●)) vorkam. Das Thema (●) und das Aufgabensetting (●) überschneiden sich oft mit anderen Codes, v.a. miteinander. Es ist weiterhin bemerkenswert, dass die Codes AdressatInnen (●), Wissen über AdressatInnen (●) und Wissen über Schreibpläne (●) einerseits sehr selten im gesamten Transkript vorkamen (fünf-, vier- bzw. dreimal), andererseits aber zumeist mit anderen Codes erschienen.

Neben den bereits genannten Überschneidungen scheinen folgende Verbindungen in der ganzen Schreibinteraktion relevant zu sein:

Thema (●) – Bisher geschriebener Text / SchülerInnen (●)

Thema (●) – Organisieren des Schreibens (●)

Thema (●) – Ideen generieren (●)

Thema (●) – Beurteilen (●)

Sprachliches Wissen (●) – Text generieren / gemischt (●)

Ideen generieren (●) – Organisieren des Schreibens (●)

Text generieren / gemischt (●) – Organisieren des Schreibens (●)

Text generieren / gemischt (●) – Beurteilen (●)

5 Conclusio

Im vorliegenden Kapitel soll gezeigt werden, wie das SchülerInnenteam T3 die materialgestützte Schreibaufgabe löste. Außerdem sollen die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet werden. Zum Schluss sollen neue denkbare Forschungswege diskutiert werden.

5.1 Die Lösung der Schreibaufgabe

Trotz der grundlegenden Prozessorientiertheit dieser Forschungsarbeit soll im Folgenden aus produktorientierter Perspektive aufgezeigt werden, wie das SchülerInnenteam (T3) die Schreibaufgabe des AaMoL-Projekts im Hinblick auf die Arbeitsaufträge der Aufgabenstellung löste. Textsortenspezifische und sprachliche Merkmale werden nicht thematisiert.

Wie bereits angesprochen, ist in ihrem Textprodukt erkennbar, dass sie die Hauptsache des Zitierens – warum es zitiert werden soll – nicht mitbekamen und dementsprechend nicht ausübten. Das Zitieren gehört zum sprachlichen Handeln während des Schreibens von wissenschaftlichen Texten und nachdem das Warum verstanden wurde, soll das Wie durch praktische Übungen erlernt werden (vgl. Rheindorf 2016: 23). Die SchülerInnen standen offensichtlich am Anfang dieses Erlernens.

Was die Arbeitsanweisungen betrifft, mussten die SchülerInnen erstens drei Städte aus der Mercer-Studie (2018) anhand des Kriteriums Sicherheitsempfinden der StadtbewohnerInnen abends im eigenen Stadtvierteil vergleichen. Die SchreiberInnengruppe hatte Schwierigkeiten mit der Fokussierung auf die Fragestellung bzw. mit der Informationsselektion aus den Fachtexten. Dies ist im Streben nach einem bestimmten Umfang ihres Textes sichtbar, als würde die Produktqualität von der Textlänge abhängen. Diese Einstellung – die in jeder Gruppe beobachtbar war – spiegelt sich in der folgenden Aussage kurz vor dem Ende der Aufnahme am eindeutigsten wider:

[1699] T3.7: Jó. „Sicherheitsempfinden im Wohngebiet“. Több mint egy oldalt írtunk, ez nem is rossz. „im Wohngebiet/ Wohngebiet/ und/ und allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl“. #01:54:09-8#
[Gut. „Sicherheitsempfinden im Wohngebiet“. Mehr als eine Seite haben wir geschrieben, das ist nicht schlecht. „im Wohngebiet/ Wohngebiet/ und/ und allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl“.]

Arbeitsauftrag (1): Die Gruppe schrieb im Vergleich zur eigentlichen Aufgabenmenge tatsächlich viel, u.a. weil sie aus der Sicht der Forschungsfrage irrelevante Informationen in ihren Text integrierte (Sicherheitsgefühl tagsüber, Unterschied zwischen Männern und Frauen). Dies mag damit zusammenhängen, dass die Texte über München und Leipzig viel länger und detaillierter waren als der Text über Bern und die Lernenden vermutlich das Gefühl hatten, dass sie verhältnismäßig mehr über diese Städte schreiben sollen. Aus diesem Grund waren sie besonders am Anfang im Meer der Informationen verloren und fanden den roten Faden nicht: Sie schrieben Prozentzahlen über das Sicherheitsempfinden und *Un*sicherheitsempfinden der MünchnerInnen, sowohl tagsüber (im eigenen Stadtviertel) als auch nachts (in Grünanlagen und Parks) – es wäre auf die Fokussierung des Sicherheitsgefühls »abends im eigenen Stadtviertel« genügend gewesen. Die Schwierigkeit bestand darin, dass sich diese Information lediglich in einem Diagramm befand, im Fließtext wurde sie nicht thematisiert (die Markierungen im Lesetext über München verweisen darauf, dass sie sich nur auf den Haupttext konzentrierten). Im Diagramm ist sogar nur die Prozentzahl der Unsicherheit (25%) abzulesen: Um die korrekte Prozentzahl der Sicherheit zu bekommen, muss die obige Prozentzahl aus 100% subtrahiert werden. Sie konnten die Prozentzahlen über Bern und Leipzig aus den Fachartikeln richtig ablesen.

Arbeitsauftrag (2): Aus meiner Sicht wurde der zweite Arbeitsauftrag nicht verstanden und aus diesem Grund nicht erfüllt. Dabei hätten sie auf die Kerndaten der jeweiligen Studien eingegangen sollen, die die Jahreszahl, Art der Durchführung, und die ProbandInnenzahl umfassen. Die SchülerInnen erwähnten lediglich entweder den Titel des Forschungsberichts und/oder die Forschungsfrage bzw. Forschungsthemen.

Arbeitsauftrag (3): Die Forschungsfrage, nämlich „inwieweit diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) auch Gültigkeit besitzt, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht“ (s. Anhang A.1), wurde beantwortet (laut des Teams ist Bern die sicherste Stadt, gefolgt von Leipzig, München steht am niedrigsten Platz).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die SchreiberInnengruppe die erste und dritte Arbeitsanweisung erfüllte, die zweite nicht erfüllte. Wegen der nicht richtigen Bestimmung der Prozentzahl über München wurde die Rangordnung nicht korrekt festgelegt. Was die anderen SchreiberInnengruppen in der DaF-Teilstudie angeht, bearbeitete keine von ihnen alle Teilaufgaben korrekt und ausreichend.[107] Bemerkenswert und

[107]Eine SchülerInnengruppe hat die Rangordnung bzgl. des Kriteriums zwar getroffen, jedoch wurde diese nicht durch Prozentzahlen argumentiert und die anderen Teilaufgaben wurden bei dieser Gruppe nicht

positiv bei der Gruppe T3 ist, dass sie wenigstens angestrebt haben, sich Gedanken über die Arbeitsanweisungen zu machen und Zeit für das wiederholte Lesen der Aufgabenstellung zu widmen. Weiterhin waren sie bemüht, alle drei Teilaufgaben zu lösen.

5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die im Schreibgespräch aufgedeckten Erkenntnisse zusammengefasst werden. Die zum Beginn gestellte Fragestellung, wie die Denk-, Lese- und Schreibprozesse einer ungarischen SchülerInnengruppe des AaMoL-Projekts im Rahmen eines Schreibgesprächs gestaltet werden, soll mit dem vorliegenden Schreibprozessmodell (s.
Abb. 17) beantwortet werden. Wie bereits angesprochen, wurde das Modell ausgehend vom Konzept von Flower / Hayes (1981) erstellt, wobei die ursprüngliche hierarchische Struktur einigermaßen aufgelöst wurde. Außerdem soll betont werden, dass in der Abbildung bewusst ausschließlich die im Gespräch beobachtbaren Dimensionen und Prozesse Platz fanden, Erkenntnisse aus anderen Schreibprozessmodellen (s. Kapitel 2.1.3) wurden nicht integriert. Dies hat zur Folge, dass mein Konzept zwar keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, dafür ist es aber mit dem Transkript des Schreibgesprächs begründbar.

erfüllt. Es gab Gruppen, die einiges über das allgemeine Sicherheitsgefühl (unter diversen Umständen) geschrieben haben, aber keinen Vergleich zwischen den Städten gezogen haben. Die Schülergruppe, die die wenigste Zeit für die Aufgabenlösung gewidmet hat, hat keine von den Arbeitsanweisungen erfüllt.

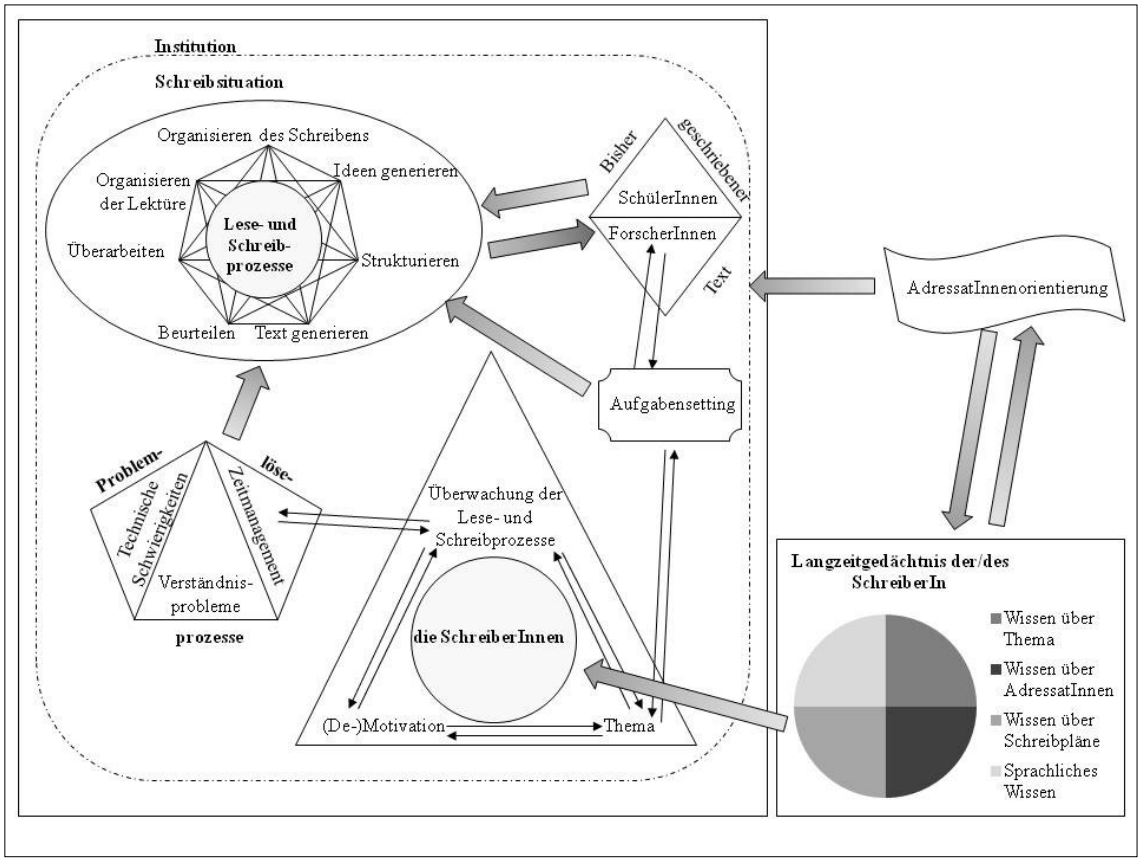


Abb. 17: Modellierung einer Konversationellen Schreibinteraktion aus dem AaMoL-Projekt

Der Schreibprozess[108] vollzog sich in einem materialgestützten-wissenschaftspropädeutischen Kontext (Schreibsituation), der durch die Schreibaufgabe festgelegt wurde. Die Schreibsituation ist in den schulischen Bereich (Institution) eingebettet. Obwohl die AdressatInnenorientierung selten codiert wurde, erfüllte sie m.E. eine konstituierende Rolle in der Interaktion: bspw. bereits die Aufgabenstellung verknüpfte die AaMoL-Schreibaufgabe mit der VWA[109] und diese Ebene war im gesamten Diskurs präsent (oft in der Thematisierung von Regeln, was erlaubt/nicht erlaubt sind). Sie nahm Einfluss auf die Schreibsituation als Ganzes bzw. auf das Langzeitgedächtnis der SchülerInnen, was ihr Verhalten (den Anforderungen der Projektleiterinnen und der Forschungsgemeinschaft entsprechen zu müssen) zeigte.[110] Durch die AdressatInnenfokussierung wurde ihr Langzeitgedächtnis erweitert (z.B. durch Auseinandersetzungen mit den Normen (vor-)wissenschaftlichen Handelns bzw. mit den diversen Bedeutungen vom Begriff »Objektivität«, s. Kapitel 4.2.1.3), die

[108]Auch wenn lediglich »Schreibprozess« geschrieben wird, sollten darunter auch die Leseprozesse, die feste Bestandteile materialgestützter Schreibkontexte sind und die mentalen Steuerprozesse mitgedacht werden.
[109]Stellt euch beim Verfassen des folgenden Textes die Situation vor, dass ihr die Aufgabe wie in der VWA/Diplomarbeit bearbeitet. [Text] #00:04:43-8#
[110]Im Codierleitfaden wurden unter dem Code AdressatInnen ausschließlich die Projektleiterinnen verstanden.

Wissenskomponenten des Langzeitgedächtnisses wirkten aber zugleich auf die AdressatInnenorientierung zurück, weil die Gruppenmitglieder für die Erzielung der AdressatInnenorientierung ihr Vorwissen einbrachten.

Das Schreibgespräch wurde aus meiner Sicht von folgenden Prozessen bzw. Dimensionen gesteuert: von den schreibenden Personen,[111] vom Aufgabensetting, von den bisher geschriebenen Texten, von den Lese- und Schreibprozessen und Problemlöseprozessen. Im Zentrum des Schreibgesprächs standen die SchülerInnen, die die Lese- und Schreibprozesse ständig kontrollierten. In ihrem Verhalten waren die Motivation/Demotivation und das Thema aufeinander abgestimmt und korrelierten mit dem Monitoring der Lese- und Schreibprozesse. Während der Diskussion griffen die Schreibenden durchgehend auf ihr Langzeitgedächtnis zurück.

Das Schreibthema und das Aufgabensetting hingen miteinander eng zusammen, beide wurden von den Projektleiterinnen vorgegeben. Letzteres stand in Beziehung mit dem mit dem vorgegebenen Textbeginn (im Weiteren als ForscherInnentext, im Kategoriensystem, Codierleitfaden sowie in der Abb. 17 als Bisher geschriebener Text / ForscherInnen bezeichnet): Das Aufgabensetting verwies auf den ForscherInnentext und der ForscherInnentext wurde nach den Regeln des Aufgabensettings konzipiert. Der SchülerInnen- und ForscherInnentext standen in Verbindung mit den Lese- und Schreibprozessen: Der bisher geschriebene Text beeinflusste die Lese- und Schreibprozesse, weil die Lernenden die neuen Absätze an den bereits bestehen Text anknüpfen mussten. Gleichzeitig erweiterten aber die Lese- und Schreibprozesse den bisher geschriebenen (SchülerInnen-)Text. Das Aufgabensetting beeinflusste die Lese- und Schreibprozesse ebenfalls, weil die SchülerInnen die Instruktionen der Aufgabenstellung befolgten.

Was die Lese- und Schreibprozesse angeht, wurden sie in Anbetracht des materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens mit dem Organisieren (der Lektüre, des Schreibens) ergänzt. Allerdings ließ sich für das Lesen kein separater Code erstellen, weil die Fachtexte, der bisher geschriebene Text und die Aufgabenstellung während des ganzen Schreibablaufs gelesen und vorgelesen wurden. Daraus ergibt sich, dass die Leseprozesse zwar präsent waren, jedoch in der Kategorienbildung unaufgedeckt blieben. Die Kategorie der Textproduktion wurde während der Auswertung auf drei Unterkategorien in Bezug auf die verwendeten Sprachen (deutsch, ungarisch, gemischt) aufgeteilt. Jedoch wurde festgestellt, dass die

[111]Natürlicherweise trug gleichzeitig nur eine Person den Text ins Textverarbeitungsprogramm ein, jedoch gestalteten die SchülerInnen den Text gemeinsam, daher sind alle als SchreiberInnen anzusehen.

Code-Switching-Phänomene keinen Einfluss auf den Formulierungsprozess hatten, daher wurden sie im Modell nicht beachtet.

Schließlich prägten Problemlöseprozesse weitgehend die Lese- und Schreibprozesse. Zu diesem Bestandteil wurde ebenfalls die Zeitmanagement hinzugefügt, die mit der Überwachung der Lese- und Schreibprozesse verbunden war.

5.3 Forschungsdesiderata und Ausblick

Das Hauptziel der vorliegenden Forschung war, die hinter einer Konversationellen Schreibinteraktion stehenden mentalen Steuerprozesse und Schreibprozeduren-/handlungen offenzulegen und in einem Modell zusammenzufassen. Für dieses Vorhaben wurde bewusst ein kleines Sample, ein Einzelfall ausgewählt, damit die besagten Dimensionen möglichst tiefgehend analysiert werden können. Mit Bezug auf das Gütekriterium der Reichweite (vgl. Schmelter 2014: 43), inwieweit die Ergebnisse generalisierbar sind bzw. auf andere Forschungskontexte übertragbar sind, soll angemerkt werden, dass lediglich ein Einzelfall (ein Schreibgespräch in einer spezifischen materialgestützten-wissenschaftspropädeutischen Schreibsituation) analysiert wurde. Um die Reichweite der Ergebnisse zu vergrößern, könnten in den weiteren Untersuchungen mehrere Einzelfälle ggf. im Hinblick auf Schreibstrategien ausgewertet werden (s. die Beiträge Bräuer et al. 2017 und Dengscherz 2017).

Neben der Theoriebildung (vgl. Flick 2017: 258) wurde das Ziel verfolgt, einen Beitrag für die Didaktik wissenschaftspropädeutischen Schreibens zu leisten. Betrachtet man die einzelnen Komponenten des Modells, stellt man fest, dass die/der SchreiberIn während des Schreibens sämtliche Felder koordinieren und im Auge haben muss. Dies kann zur Überlastung des Arbeitsgedächtnisses und im schlimmsten Fall zu Schreibblockaden führen (vgl. Ludwig 1983: 71). Die Identifizierung von aktuellen Problemen (z.B. Welches Forschungsthema soll gewählt werden, um die Motivation langfristig aufrechtzuerhalten? oder Wie kann das Lesen effektiv und effizient organisiert werden, um das Relevante zu erfassen?) bildet die Grundlage für deren Behebung. Im Rahmen prozessorientierter Schreibworkshops- und beratungen können für die Bewältigung dieser Schwierigkeiten Strategien gezielt beigebracht werden, wobei auf die individuellen Lerngeschichten und Herangehensweisen der Ratsuchenden einzugehen ist (vgl. Bräuer 2017: 54). Wie die Forschungsergebnisse zeigten, kann die Verringung des Produktionsdruck und die gleichzeitige Fokussierung auf den Prozess

bzw. das eigene Schreibhandeln positive Effekte bei den SchreiberInnen erzielen (s. Kapitel 2.1.4), falls ein angenehmes Lernklima vorhanden ist.

Literaturverzeichnis

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Lee, W. Gregg / Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale (NJ). S. 73-93.
Übersetzung: Zanetti, Sandro (2014): Entwicklung im Schreiben. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB. S. 95-103.

Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale (NJ), S. 6-12. 13.
Übersetzung: Sennewald, Nadja / Roueche, Anja (2014): Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB. S. 87-93.

Berelson, Bernard (1952): Content Analysis in Communication Research. Glencoe: Free Press.

Bergmann, Jörg R. (2017[12]): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 524-537.

BGBl. II Nr. 174/2012: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS). In: RIS. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdfsig (Letzter Zugriff: 08.07.2020)

Börner, Wolfgang (1987): Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In: Lörscher, Wolfgang / Schulze, Rainer (Hg.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. Tübingen: Narr. S. 1336 – 1349.

Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich, S. 257–282.

Bräuer, Christoph / Brinkschulte, Melanie / Halagan, Robert (2017): Strategien im akademischen Schreiben. Zum Potential von Schreibstrategien im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu „Wissenschaftspropädeutik im Seminarfach“ an Gymnasien. In: Knorr, Dagmar, Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hg.): Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 49-71.

Brinkschulte, Melanie / Kreitz, David (2017): Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung: zu Hintergründen und Forschungsmethodik. In: Brinkschulte, Melanie / Kreitz, David (Hg.): Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 11-20.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o.D.a): Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html (Letzter Zugriff:

11.07.2020)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o.D.b): Vorwissenschaftliche Arbeit. Vom Bundesminiterium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online unter: https://www.ahs-vwa.at/lehrpersonen/faqs/faqs-zur-vwa (Letzter Zugriff: 23.07.2020)

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016a): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_handreichung.pdf?6kdmd8 (Letzter Zugriff: 23.02.2020)

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016b): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_handreichung.pdf?6kdmd8 (Letzter Zugriff: 23.02.2020)

Burwitz-Melzer, Eva / Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 256-269.

Carrell, Angela (2006): Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen. Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse. Münster u.a.: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 37)

Caspari, Daniela (2016a): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 7-22.

Caspari, Daniela (2016b): Prototypische Designs. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 67-78.

Das österreichische Bildungssystem (2014). Online unter: https://www.bildungssystem.at/ (Letzter Zugriff: 28.05.2019)

Deichert, Anna-Lisa (2015): Erforderliche Vorbereitung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler für einen adäquaten Lerneffekt der Facharbeit. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. S. 16-17.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen / Feldmeyer, Alexis / Gültekin-Karakoç. Nazan (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Stuttgart: UTB GmbH. S. 213-227.

Dengscherz, Sabine (2017): Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In: ÖdaF-Mitteilungen 1. S. 157-173.

Die Datenschutzerklärung der Universität Wien (2018). Online unter: https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/05/08_DSGVO_Datenschutzerklaerung-Kopie.pdf (Letzter Zugriff: 10.11.2019)

Diez, Susana Garcia (2015): Indikatoren zur Lebensqualität. Vorschläge der europäischen Expertengruppe und ausgewählte nationale Initiativen. In: WISTA – Wirtschaft und Statistik, 6. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, S. 11-21. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2015/06/IndikatorenLebensqualitaet_062015.html (Letzter Zugriff: 04.06.2018)

Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 311-325.

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg.
Online unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Letzter Zugriff: 29.01.2019) Auf der Website ist immer die neueste Auflage zu finden, d.h. dieses Jahr die 8. Auflage.

Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (2014): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich.

Eljub (o.D.). Online unter: https://www.eljub.eu/ (Letzter Zugriff: 14.10.2020)

Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Deutsch lehren lernen 6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Klett-Langenscheidt.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS): lernen, lehren, beurteilen. (Übersetzung: Jürgen Quetz) Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt. Online unter: http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf (Letzter Zugriff: 22.03.2019)

Faistauer, Renate (2010a): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 961-969.

Faistauer, Renate (2010b): Schreibdidaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 283-284.

Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, Helmuth / Bachmann, Thomas (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach. S. 7-34.

Feilke, Helmuth (2017): Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – materialgestützt schreiben. Didaktik Deutsch 43. S. 4-11. Online unter:

https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16152/pdf/Grabe_Feilke_Heft43.pdf (Letzter Zugriff: 04.07.2020)
Fischerné Dárdai, Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. In: Új Pedagógiai Szemle 57/11. Online unter: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Dardai-Problemaorientalt.html (Letzter Zugriff: 06.08.2020)

Fleischhauer, Felix (2015): Wissenschaftspropädeutik in der Schule. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. S. 18-19.

Flick, Uwe (2017[12]): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 252-265.

Flower, Linda S. / Hayes, John R. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R.: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. S. 3-30.

Flower, Linda S. / Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication 32: 4. S. 365-387.
Übersetzung: Sennewald, Nadja / Roueche, Anja (2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB. S. 35-56.

Früh, Werner (2004[5]): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK.

Fügert, Nadja – Richter, Ulrike A. (2016): Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz – Grammatik – Stil – Lesestrategien. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Girgensohn, Katrin / Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen : eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Graefen, Gabriele (1997): Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Arbeiten zur Sprachanalyse. Frankfurt am Main, Wien u.a: Peter Lang. Online unter: https://core.ac.uk/download/pdf/12174094.pdf (Letzter Zugriff: 22.07.2020)

Grießhaber, Wilhelm / Schmölzer-Eibinger, Sabine / Roll, Heike und Schramm, Karen (2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton.

Grieshammer, Ella (2017): Gesprächsanalyse als Methode der Schreibforschung. In: Brinkschulte, Melanie / Kreitz, David (Hg.): Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 249-268.

Gruber, Helmut / Huemer, Birgit / Wetschanow, Karin (2014): Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 38: 4. S. 24–34.

Grum, Urška / Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 78-89.

Grünewald, Andreas (2006): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hallet, Wolfgang (2017[2]): Intertextualität und Intermedialität. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler Verlag. S. 153-154.

Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael / Ransdell, Sarah (Hg.): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications. Hillsdale (NJ). S. 1-27.
Übersetzung: Sennewald, Nadja / Roueche, Anja (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB. S. 57-86.

Hofer, Christian (2006): Blicke auf das Schreiben. Schreibprozessorientiertes Lernen. Theorie und Praxis. Wien u.a.: LIT Verlag.

Hopf, Christel (2017[12]): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 589-600.

Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2003): Zur Einführung. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Europarat. S. 5-6.
Online unter: http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf (Letzter Zugriff: 13.08.2020)

Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald (2015[2]): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Stuttgart: UTB GmbH.

Johnson, Burke / Christensen, Larry (2012[4]): Educational Research Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches.Thousand Oaks, CA: Sage.

Jost, Jörg / Wieser, Dorothee (2017): Materialgestütztes Schreiben. Ein didaktisch notwendiges Aufgabenformat – zu viele offene Fragen. In: Didaktik Deutsch 43. S. 26-32.

Kallmeyer, Werner (2005): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. 2. Teilband. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). S. 1212–1225.

Kalpaka, Anita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick. Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hg.) Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau.

Keller, Stefan (2013): Integrative Schreibdidaktik Englisch für die Sekundarstufe. Theorie, Prozessgestaltung, Empirie. Tübingen: A. Francke Verlag. Online unter: https://download.e-bookshelf.de/download/0003/9007/94/L-G-0003900794-0002338240.pdf (Letzter Zugriff: 05.05.2020)

Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Deutsch, Hessisches Kultusministerium.
Online unter: www.kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-d.pdf (Letzter Zugriff: 05.10.2020)

KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Letzter Zugriff: 17.07.2020)

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15-24.

Königs, Frank G. (2017[2]): Schreiben. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler Verlag. S. 300-303.

423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról. Aktualisiert: 07.05.2020. Online unter: https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200423.kor&targetdate=20200101&printTitle=423/2012.+%28XII.+29.%29+Korm.+rendelet (Letzter Zugriff: 07.05.2020)

18/2018. (II. 14.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet és a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról. Aktualisiert: 17.07.2020. Online unter:
https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1800018.KOR&targetdate=20200215&printTitle=18/2018.+%28II.+14.%29+Korm.+rendelet&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fdocid%3D00000003.TXT (Letzter Zugriff: 17.07.2020)

Kowal, Sabine / O'Connell, Daniel (2017[12]): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 437-447.

Krings, Hans P. (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozessmodellforschung im Überblick. In: Krings, Hans P. / Antos, Gerd: Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. S. 45-110.

Krings, Hans P. (2016[6]): Schreiben. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 107-111.
Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: Fremdsprache Deutsch 24. S. 5-12.

Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria / Ruhmann, Gabriela (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwies. S. 19-34.

Kuckartz, Udo (2018[4]): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Unterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried (2010[5]): Qualitative Sozialforschung. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Landeshauptstadt München (2017): Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016. Soziale Entwicklungen und Lebenssituation der Münchner Bürgerinnen und Bürger. Kurzfassung. Online: https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:127c673c-8d80-46ca-9f34-36183ab75bb8/Buergerbefragung_kurz_2016.pdf (04.07.2018)

Legutke, Michael K. (2016): Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 61-66.

Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 108-117.

Lehnen, Katrin / Schindler, Kirsten (2017): Schreiben im Übergang - Übergänge im Schreiben. Überlegungen zu einem losen Konzept und Überblick über den Band. In: Knorr, Dagmar/ Lehnen, Katrin/ Schindler, Kirsten (Hg.): Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 9-27.

Lehnen, Katrin (2017): Kooperatives Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachimund Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann. S. 299-314.

Linnemann, Markus (2017): Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim und Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann. S. 335-352.

Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan. S. 37-73. Online unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1978/file/Ludwig_Einige_Gedanken_1983.pdf (Letzter Zugriff: 06.05.2020)

Ludwig, Otto (2003): Die Geschichte der Didaktik des Texteschreibens. In: Bredel, Ursula u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn. S. 171-176.

Machowicz, Iwona (2010): Zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: Lublin Studies in Modern Languages and Literature 34. S. 112-129.

Mayring, Philipp (2016[6]): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2017[12]): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 468-475.

Meißner, Franz-Joseph (2010): Diagnostisches mehrsprachiges Schreiben – ein Verfahren zur Identifikation und Förderung von Mehrsprachen- und Lernkompetenz. In: Berndt, Annette / Kleppin, Karin (Hg.): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main. S. 211-222.

Mempel, Caterina / Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung. Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan und Riemer, Claudia (Hg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB GmbH. S. 147-166.

Mercer (2018): Quality of living ranking. Online unter: https://mobilityexchange.mercer.com/Insights/quality-of-living-rankings (Letzter Zugriff: 04.06.2018)

Merkens, Hans (2017[12]): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 286-299.

Mertlitsch, Carmen / Halfmann, Christina (2015a): Fachspezifisches und -übergreifendes Schreibenlernen, koordiniert in allen Unterrichtsfächern. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. S. 21-22.

Mertlitsch, Carmen / Halfmann, Christina (2015b): Mit kürzeren wissenschaftsorientierten (Teil-)texten das Schreiben im Fach vorbereiten. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. S. 31-32.

Mertlitsch, Carmen / Halfmann, Christina (2015c): Erfahrung der Schreibzentren in der Schreibberatung nützen. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. S. 41-43.

Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta und Riemer, Claudia (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin / New York: De Gruyter. S. 992-998.

Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Europarat. S. 13-34.
Online unter: http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf (Letzter Zugriff: 13.08.2020)

Neuner, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 225-234.

Niederdorfer, Lisa / Ebner, Christopher / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In: Grießhaber. Wilhelm / Schmölzer-Eibinger, Sabine / Roll, Heike und Schramm, Karen (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 121-134.

Oktatási Hivatal (2015): Az új középszintű (KER B1) és emelt szintű (KER B2) érettségi 2015. évi próbamérés és 2014. évi közép- és emelt szintű érettségi eredmények összehasonlító elemzése. Online unter: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/ofi_zaro_tanulmany_ke.pdf (Letzter Zugriff: 01.05.2020)

Oktatási Hivatal (2017a): Történelem. I. Részletes érettségi vizsgakövetelmény. Online unter: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem_vk.pdf (Letzter Zugriff: 17.07.2020)

Oktatási Hivatal (2017b): Történelem. II. A vizsga leírása. Online unter: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem_vl.pdf (Letzter Zugriff: 17.07.2020)

Ortner, Brigitte (1998): Alternative Methoden: Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Max Huber Verlag.

Österreichische Schule Budapest (ÖSB) (2020a): Gesamte Rechtsvorschrift für die Prüfungsordnung AHS, Österreichische Schule Budapest. Online unter: http://www.osbp.hu/de/unsere-schule/reifeprufung (Letzter Zugriff: 10.07.2020)

Österreichische Schule Budapest (ÖSB) (2020b): Reifeprüfung an der Österreichischen Schule Budapest – Erläuterungen und Ergänzungen. Online unter: http://www.osbp.hu/de/unsere-schule/reifeprufung (Letzter Zugriff: 10.07.2020)

Österreichische Schule Budapest (ÖSB) (2020c): Zusatz zur Prüfungsordnung AHS der Österreichischen Schule Budapest für den Haupttermin der Reifeprüfung im Schuljahr 2019/20. Online unter: http://www.osbp.hu/de/unsere-schule/reifeprufung (Letzter Zugriff: 10.07.2020)

Pethő, Judit (2020): 2020. évi általános felsőoktatási felvételi eljárás. Oktatási Hivatal. Felsőoktatási Felvételi Főosztály. Online unter: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/2020-as_felsooktatasi_felveteli_eljaras_Petho_Judit.pdf (07.05.2020)

Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz – Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: A. Francke Verlag.

Philipp, Maik (2017): Schreibunterricht in und zwischen den Bildungsetappen des Schulsystems. Übergänge oder Sollbruchstellen? Ein (internationaler) Forschungsüber-

blick. In: Knorr, Dagmar, Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hg.): Schreiben im Übergang vond Bildungsinstitutionen. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 29-48.

Pichler, Christian (2014): Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Zahlen, Daten, Fakten. Mit einem Blick auf die Diplomarbeit an BHS. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 38: 4. S. 9–23.

Pohl, Thorsten (2015): Wissenschaftliche Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. 1. Aufl., neue Ausg. Münster, Westf: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 8), S. 235–248.

Reitbrecht, Sandra / Dawidowicz, Marta (2018a): Vorwissenschaftliche Schreibaufgabe. Schreibaufgabe Materialgestützter Städtevergleich. S. 1-3. Online unter: https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/9bed978a47dd7181b2a84fa34f41eec1df70abaa/Reitbrecht_Dawidowicz%202018%20AaMoL-Projekt%20vorwissenschaftliche%20Schreibaufgabe%201%20CC.pdf (Letzter Zugriff: 23.10.2019)

Reitbrecht, Sandra / Dawidowicz, Marta (2018b): Handreichung für das Erstellen von Modellvideos für das vorwissenschaftliche Schreiben. Online unter: https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/6ab9b78afaafe62d3f8ce93245e0cc01cc9ae211/Dawidowicz_Reitbrecht%202018%20AaMoL-Projekt%20Erstellung%20von%20Modellvideos%20Version%20August%202018.pdf (Letzter Zugriff: 23.10.2019)

Reitbrecht, Sandra / Dawidowicz, Marta / Flotzinger-Aigner, Silvia / Schatzl, Brigitte (2019): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. In: German as a foreign language 2. S. 85-109.
Online unter: http://www.gfl-journal.de/2-2019/reitbrecht.pdf (Letzter Zugriff: 23.10.2019)

Reitbrecht, Sandra / Dawidowicz, Marta (2019): Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht. Vortrag über das AaMoL-Projekt in der Vorlesung „Fachgeschichte, Forschungsgegenstände und -methoden“.

Rheindorf, Markus (2016): Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. In: Bräuer, Christoph / Brinkschulte, Melanie (Hg.): Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88) S. 7-33.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen / Feldmeyer, Alexis / Gültekin-Karakoç. Nazan (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Stuttgart: UTB GmbH. S. 15-31.

Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich. S. 15–34.

Sager, Sven F. (2001): Probleme bei der Transkription nonverbalen Verhaltens. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolf (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: De Gruyter. S. 1069–1085.

Sándor, Klára (2006): Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer, Ferenc (Hg.): Magyar nyelv. Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 958-995.

Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (2015): Einleitung: Der Brennpunkt der Kontroverse. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. S. 7-10.

Schindler, Kirsten (2017): Konversationelle Schreibinteraktionen – Sprechen, um zu schreiben. In: Brinkschulte, Melanie / Kreitz, David (Hg.): Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 25-39.

Schlemminger, Gérald (2013): Ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichten – Versuch einer Verortung. In: Info DaF 4. S. 377-387.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen / Feldmeyer, Alexis / Gültekin-Karakoç. Nazan (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Stuttgart: UTB GmbH. S. 33-45.

Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen / Feldmeyer, Alexis / Gültekin-Karakoç. Nazan (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Stuttgart: UTB GmbH. S. 243-254.,

Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 49-58.

Schramm, Karen / Schwab, Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 141-154.

Schramm, Karen (2018): Methoden zur Erforschung des Schreibens in Deutsch als Zweitsprache. In: Grießhaber, Wilhelm / Schmölzer-Eibinger, Sabine / Roll, Heike und Schramm, Karen (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 33-46.

Schüler, Lisa (2015): Originalität durch Strukturbildung. In: Schindler, Kirsten / Fischbach, Julia (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. S. 24-26.

Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart. In: Didaktik Deutsch 42. S. 12–19.

Schulprogramm Österreichische Schule Budapest (o.D.). Online unter: http://www.osbp.hu/de/unsere-schule/schulprogramm (Letzter Zugriff: 09.07.2020)

Schwab, Götz (2009): Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen / Feldmeyer, Alexis / Gültekin-Karakoç. Nazan (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Stuttgart: UTB GmbH. S. 57-71.

Skiba, Dirk (2010): Xenophobie. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 362.

Sommers, Nancy (1980): Revision Strategies of Student Writers and Experienced Writers. In: College Composition and Communication 31, 2, S. 378-388.

Späker, Barbara (2006): Zwei Modelle des Schreiben – Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich. Linguistik Server Essen (LINSE). Online unter: http://www.linse.uni-due.de/files/PDF_in_Katalog/publikationen/ESEL/Arbeit_Spaeker.pdf (Letzter Zugriff: 13.05.2020)

Spiropoulou, Paulina-Panajota (2003): Fehler im Tertiärsprachenunterricht. Online unter: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/related-research/Spiropoulou.pdf?ver=2010-05-26-090707-447 (Letzter Zugriff: 16.01.2019)

Stadt Leipzig (2017): Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016. Ergebnisbericht. Online unter: https://www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzigde/Stadt/02.1_Dez1_Allgemeine_Verwaltung/12_Statistik_und_Wahlen/Stadtforschung/Sicherheit-in-Leipzig-2016.pdf (Letzter Zugriff: 10.07.2018)

Statistik Stadt Bern (2016): Städtevergleich Bevölkerungsbefragungen 2015 in Basel, Bern, Luzern und Zürich. Online unter: http://www.bern.ch/mediencenter/medienmitteilungen/aktuell_sta/die-bevoelkerunglebt-gern-in-basel-bern-luzern-und-zuerich/dokumente/berichtstadtevergleichbevolkerungsbefragungen.pdf/download (Letzter Zugriff: 04.07.2018)

Steinhoff, Thorsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Max Niemeyer.

Steinke, Ines (2017[12]): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 319-331.

Strommer, Helga (2013): Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. In: Informationen zur Deutschdidaktik 37: 4. S. 43-52.

Tesch, Bernd (2019): Mehrsprachiges diagnostisches Schreiben. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 405-408.

Tuma, René (2018): Video-Interaktionsanalyse. Zur Feinauswerung von videographisch erhobenen Daten. In: Moritz Christine / Corsten Michael (Hg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer VS. S. 423-444.

Universität Wien (2018): Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht. Online unter: https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/04/AaMoL-Poster.pdf (Letzter Zugriff: 24.05.2019)

Viebrock, Britta (2017): Wissen. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler Verlag. S. S. 375-376.

Vogt, Karin (2017^2): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler Verlag. S. 100-102.

Wegner, Wolfgang (2010): Schreiben. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 284.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion : Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag.

Würffel, Nicola (2008): Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13: 1. S. 1-26. Online verfügbar unter: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/226 (Letzter Zugriff: 24.01.2019)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Schreibprozessmodell von Flower / Hayes (1981) 23
Abb. 2: Die Struktur des Schreibprozesses nach Ludwig (1983) 29
Abb. 3: Struktur des *Knowledge-Telling*-Modells 33
Abb. 4: Struktur des *Knowledge-Transforming*-Modells 34
Abb. 5: Das neue Schreibprozessmodell nach Hayes (1996) 36
Abb. 6: Das Schreibprozessmodell von Hayes (1996)
dargestellt von Sennewald / Girgensohn (2012) 37
Abb. 7: Zweitsprachliches Produktionsmodell nach Wolff (2002) 41
Abb. 8: Ausgangspunkt für die Codierung und Analyse
ausgehend von Flower / Hayes (1981) 45
Abb. 9: Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS (BMBWF o.D.a) 60
Abb. 10: Die Phasen des Forschungsprojektes 74
Abb. 11: Die Felder der Datenerhebung im AaMoL-Projekt 79
Abb. 12: Positionierung Konversationeller Schreibinteraktionen des AaMoL-Projekts
(vgl. Schramm / Schwab 2016) 88
Abb. 13: Die Konversationelle Schreibinteraktion unterstützt durch die Bildschirm- und
Webcamaufzeichnung im AaMoL-Projekt 91
Abb. 14: Das Kategoriensystem dargestellt in MAXQDA 102
Abb. 15: Die Lesephase dargestellt durch die Code-Farben in MAXQDA 173
Abb. 16: Die Schreibphase dargestellt durch die Code-Farben in MAXQDA 175
Abb. 17: Modellierung einer Konversationellen Schreibinteraktion
aus dem AaMoL-Projekt 180

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Die Grundtypen der qualitativen Inhaltsanalyse
(erstellt nach Mayring 2016 und Kuckartz 2018) 99
Tab. 2: Mögliche Auswertungsmethoden von Konversationellen Schreibinteraktionen 130
Tab. 3: Die Schritte des Schreibgesprächs des Teams 3 (T3) 136
Tab. 4: Übersicht der Abkürzungen im Transkriptionssystem 260

Anhang

A Materialien für Erhebung der Daten

A.1 Die AaMoL-Schreibaufgabe (Reitbrecht / Dawidowicz 2018a)



Informationen zur Schreibphase im Dreierteam

Bearbeitet die Schreibaufgabe zu dritt an einem Computer.

- Es stehen euch 105 Minuten zur Verfügung.
- Bitte kommuniziert nur innerhalb eures Teams und nicht mit anderen Gruppen oder den Aufsichtspersonen über die Aufgabenlösung.
- Bitte gebt euren Teamnamen an allen ausgewiesenen Stellen in den Dokumenten ein.

Materialien

- Wir haben Materialien, jeweils einen Text zu jeder der drei Städte, zur Bearbeitung der Aufgabe für euch ausgewählt und aus unserer Sicht besonders relevante Kapitel für euch ausgedruckt:
  - Sie stehen für jedes Teammitglied einmal als Schwarz-Weiß-Ausdruck zur Verfügung. In dieser Version können bei Bedarf Notizen und Markierungen gemacht werden. Bitte entfernt die Post-its nicht von den Texten.
  - Auch liegt jedem Team ein Farbausdruck der Materialien für die detaillierte Lektüre der Graphiken in den Dokumenten vor. Bitte schreibt nicht in diese Ausdrucke, damit wir sie noch einmal wiederverwenden können.
- Außerdem könnt ihr auch die (ungekürzte) Originalfassung der Dokumente als digitale Version am Computer vorfinden.
- Bitte teilt die Lektüre der Texte nicht unter euch auf: Jedes Teammitglied sollte sich mit allen Texten auseinandersetzen.

Aufgabenlösung

- Bitte verwendet zur Bearbeitung der Aufgabe das Template im Aufgabenordner, das bereits die Ausarbeitung zu den ersten beiden Arbeitsaufträgen sowie das Literaturverzeichnis beinhaltet.
- Unter der Aufgabenstellung findet ihr Hinweise zum Zitieren.

Technische Aspekte

- Bitte positioniert euch gut und nah vor dem Computer und sprecht möglichst laut, so dass das Video eine gute Tonqualität erhält.
- Bitte verwendet eure Handys nicht für die Aufgabenlösung. Lediglich bei Vokabelfragen könnt ihr ein digitales Wörterbuch oder den Duden am Handy aufrufen. Kommentiert dann bitte laut ins Mikrofon, welche Vokabel ihr sucht und welches Wörterbuch ihr dabei benutzt.
- Achtet ab der Aktivierung des Aufnahmeprogramms darauf, dass ihr es nicht versehentlich ausschaltet.
- Bitte denkt daran, euren Text regelmäßig zwischenzuspeichern, damit nichts verloren gehen kann.
- Bittet achtet darauf, dass ihr, falls ihr Dokumente auf dem Bildschirm öffnet, nicht das Kamerabild verdeckt.
- Wenn ihr mit dem Bearbeiten der Aufgabe fertig seid, schließt die Dokumente/Programme bitte NICHT, sondern wendet euch an die Aufsichtsperson im Raum.

(cc) BY-NC-SA
Reitbrecht/Dawidowicz 2018

Am Modell lernen, als Modell lernen.

Schreibaufgabe Materialgestützter Städtevergleich

Eure Schule hat im Rahmen der Kooperation im AaMoL-Projekt beschlossen, dass auch schon vor dem Schreiben der tatsächlichen VWA/Diplomarbeit verstärkt Schreibaufgaben im Unterricht Platz finden sollen, die auf diese große, herausfordernde Schreibaufgabe hinführen. Stellt euch beim Verfassen des folgenden Textes also als **Situation** vor, dass ihr die Aufgabe wie in der VWA/Diplomarbeit bearbeitet.

Den **Ausgangspunkt** für euren Text stellt die Mercer Studie (Mercer 2018a, 2018b) dar, die auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. 2018 befinden sich zahlreiche deutschsprachige Städte in diesem Ranking, wobei sie durchaus unterschiedliche Platzierungen belegen. Unter den ersten Plätzen der Rangfolge befindet sich beispielsweise die deutsche Stadt München (3.), im mittleren Oberbereich die Schweizer Hauptstadt Bern (14.) und mit großem Abstand auf Platz 60 Leipzig.

Ihr wollt nun herausfinden, ob die drei Städte auch in dieser Reihenfolge (München vor Bern und Leipzig) abschneiden, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht, nämlich das **Sicherheitsempfinden** der Einwohner/innen nach der Definition von Garcia Diez (2015: 18), die darunter die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs" versteht. Eure **Forschungsfrage** lautet also:

Inwieweit findet eine Veränderung in der Rangordnung zwischen München, Bern und Leipzig statt, wenn man nicht einen Gesamtwert für Lebensqualität bestehend aus 39 Kriterien heranzieht, sondern nur das Kriterium des Sicherheitsempfindens nach Garcia Diez (2015: 18) im Vergleich betrachtet?

Schreibt jetzt den materialgestützten Städtevergleich unter Bezugnahme auf die zur Verfügung gestellten Dokumente und bearbeitet folgende Arbeitsaufträge im digitalen Template, in dem die ersten beiden Arbeitsaufträge bereits erfüllt sind:

Nennt eure Forschungsfrage. ✔

Begründet die Auswahl eures Kriteriums („gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs") auf Basis der Studie von Garcia Diez (2015). ✔

Vergleicht die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums.

Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien (z.B. Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen) sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit ***transparent***.

Beantwortet die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses.

(cc) BY-NC-SA
Reitbrecht/Dawidowicz 2018

Vorlage für die Aufgabenbearbeitung, bei der bereits die ersten beiden Arbeitsaufträge bearbeitet wurden:

Sicherheitsempfinden – drei deutschsprachige Städte im Vergleich

Die Mercer Studie (2018a) kam im Jahr 2018 zum neunten Mal in Folge zum Schluss, dass Wien bei einer Bewertung auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien die lebenswerteste Stadt ist (Mercer 2018b). Auch andere deutschsprachige Städte werden in dem Ranking von insgesamt 450 analysierten Städten berücksichtigt, schneiden dabei aber ganz verschieden ab. So liegt beispielsweise München ganz knapp hinter Wien auf dem dritten Platz, die deutsche Stadt Leipzig hingegen reiht sich erst auf dem 60. Platz ein. Bern als Beispiel für eine Schweizer Stadt schneidet hingegen deutlich besser ab und nimmt den 14. Rang ein (Mercer 2018a).

Im vorliegenden Vergleich gilt das Interesse nun konkret der Fragestellung, inwieweit diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) auch Gültigkeit besitzt, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht. Gewählt wurde dafür das Kriterium des Sicherheitsempfindens, das laut einer vergleichenden Studie (Garcia Diez 2015) in mehreren Initiativen zur Ermittlung von Lebensqualität herangezogen wird. Konkret belegt Garcia Diez (2015: 18) die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs" als berücksichtigten Faktor in mindestens drei der von ihr untersuchten Lebensqualitätsstudien.

EIGENE FORTSETZUNG DES TEXTES ERFOLGT AN DIESER STELLE IM TEMPLATE.

Hinweise zum Zitieren[1]

Man unterscheidet zwei Arten von Zitaten:

- **wörtliche (direkte) Zitate**, an deren Wortlaut nichts geändert werden darf und die durch Anführungszeichen markiert werden
- **sinngemäße (indirekte) Zitate** (Paraphrasierungen, Zusammenfassungen oder Verwendung einzelner z.B. statistischer Daten), die sich nur inhaltlich auf den Ausgangstext beziehen und daher nicht durch Anführungszeichen markiert werden müssen

In beiden Fällen ist es notwendig, anhand von genauen Quellenangaben zu verdeutlichen, dass es sich um Informationen aus anderen Texten handelt. Diese Quellenangaben werden in einem Literaturverzeichnis aufgelistet und im Text in Kurzform angegeben. Für diese Schreibaufgabe empfehlen wir folgende Zitierweise:

- Nach einem direkten oder indirekten Zitat werden Autor/inn/enname, Publikationsjahr und die Seite, auf der die zitierten Informationen zu finden sind, in Klammern angeführt z.B. (Stadt Bern 2016: 4)
- Nennt man den Autor/inn/ennamen bereits im Fließtext, werden nur noch Publikationsjahr und Seitenzahl angeführt z.B. Die Statistik Stadt Bern (2016: 4) gibt an, dass...

[1]

BY-NC-SA
Reitbrecht/Dawidowicz 2018

Am Modell lernen, als Modell lernen.

Recherchierte Quellen

Für die Durchführung des Vergleichs habt ihr bereits mehrere Quellen recherchiert, die ihr nun für das Verfassen des materialgestützten Städtevergleichs heranziehen könnt:

Garcia Diez, S. (2015): Indikatoren zur Lebensqualität. Vorschläge der europäischen Expertengruppe und ausgewählte nationale Initiativen. In: WISTA – Wirtschaft und Statistik, 6. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 11-21.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2015/06/IndikatorenLebensqualitaet_062015.html (04.06.2018)
Link zum Abrufen: https://bit.ly/2Q15CNi

Landeshauptstadt München (2017): Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016. Soziale Entwicklungen und Lebenssituation der Münchner Bürgerinnen und Bürger. Kurzfassung.
https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:127c673c-8d80-46ca-9f34-36183ab75bb8/Buergerbefragung_kurz_2016.pdf (04.07.2018)
Link zum Abrufen: https://bit.ly/2KBzIRw

Mercer (2018a): Quality of living ranking.
https://mobilityexchange.mercer.com/Insights/quality-of-living-rankings (04.06.2018)
Link zum Abrufen: https://bit.ly/2w6MBvg

Mercer (2018b): Vienna tops Mercer's 20th quality of living ranking.
https://www.mercer.com/newsroom/2018-quality-of-living-survey.html (04.06.2018)
Link zum Abrufen: https://bit.ly/2ptqZre

Stadt Leipzig (2017): Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016. Ergebnisbericht.
https://www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.1_Dez1_Allgemeine_Verwaltung/12_Statistik_und_Wahlen/Stadtforschung/Sicherheit-in-Leipzig-2016.pdf (10.07.2018)
Link zum Abrufen: https://bit.ly/2BB2DlY

Statistik Stadt Bern (2016): Städtevergleich Bevölkerungsbefragungen 2015 in Basel, Bern, Luzern und Zürich.
http://www.bern.ch/mediencenter/medienmitteilungen/aktuell_sta/die-bevoelkerung-lebt-gern-in-basel-bern-luzern-und-zuerich/dokumente/bericht-stadtevergleich-bevolkerungsbefragungen.pdf/download (04.07.2018)
Link zum Abrufen: https://bit.ly/2KEa9zx

Begriffserläuterung zur Quelle Statistik Stadt Bern (2016)

Quartier: Stadtviertel; Stadtbezirk

A.2 Datenschutzerklärung der Universität Wien

universität wien

Datenschutzerklärung der Universität Wien

Die Universität Wien ist Auftraggeberin, d.h. Verantwortliche dieser Datenverarbeitung im Sinne der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO). In Entsprechung der die Verantwortliche treffenden Informationspflichten ersuchen wir Sie um Kenntnisnahme der nachstehenden Mitteilung:

Diese Datenverarbeitung erfolgt für nachstehende(n) Zweck(e): Forschung und Projektdokumentation/-präsentation

Verantwortliche dieser Datenverarbeitung ist die Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien/ Mag.ª Dr.in Sandra Reitbrecht, Tel. +43 1 4277 42211, sandra.reitbrecht@univie.ac.at. Den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien erreichen Sie spätestens ab Ende Mai 2018 unter der Adresse: datenschutzbeauftragter@univie.ac.at

Die Universität Wien verarbeitet im Rahmen der gegenständlichen Datenverarbeitung nachstehende Kategorien personenbezogener Daten:

Schüler/-innen

- Name
- Schule und Klasse
- elektronische Kontaktdaten
- schriftliche Befragungsdaten (Schreibbiografie, Schreiberfahrungen)
- videografische Daten und Bildschirmaufnahmen (Schreibprozesse, Evaluationsgespräche, Gruppeninterview der Klasse mit der Lehrperson und ggfs. Aufnahmen von Präsentationen auf einer Online-Konferenz)
- Schreib- und Videoprodukte
- Fotos aus Projektveranstaltungen

Lehrerinnen

- Name
- Schule
- elektronische Kontaktdaten
- videografierte Befragungsdaten (Interview)
- schriftliche Befragungsdaten (themenrelevante berufliche (Vor-)Erfahrungen)
- videografische Daten und Bildschirmaufnahmen (Schreibprozess, Rezeptionsprozess, Gruppeninterview der Klasse mit der Lehrperson)
- Fotos aus Projektveranstaltungen

Rechtsgrundlage der Verarbeitung:

- Einwilligung der betroffenen Person

Wenn die Bereitstellung der personenbezogenen Daten für diese Datenverarbeitung gesetzlich vorgesehen, vertraglich vorgeschrieben oder für einen Vertragsabschluss erforderlich ist, kann die Nichtbereitstellung der Daten dazu führen, dass die von der Universität Wien Ihnen gegenüber zu erfüllenden Verpflichtungen nicht erfüllt werden können.

Die über Sie ermittelten Daten werden an nachstehende EmpfängerInnen außerhalb der Universität Wien weitergeleitet: Sparkling Science Büro des OeAD, Ebendorfer Str. 7, 1010 Wien.

Die Daten werden selbst erhoben und nicht in Drittländer oder an internationale Organisationen übermittelt.

Die Dauer der Datenverarbeitung beträgt 30 Jahre (31. Dezember 2048); dann werden die Daten gelöscht.

Als Betroffene/-r der Datenverarbeitung haben Sie gegenüber der Universität Wien das Recht auf

- Auskunft,
- Berichtigung,
- Löschung,
- Einschränkung,
- Datenübertragbarkeit und
- Beendigung der weiteren Verarbeitung, wenn die Rechtsgrundlage der Verarbeitung ein überwiegendes berechtigtes Interesse des Auftraggebers/der Auftraggeberin ist oder die Daten zu wissenschaftlichen oder historischen Forschungszwecken oder statistischen Zwecken verarbeitet werden.

Sie haben darüber hinaus die Möglichkeit, eine erteilte Einwilligung für die Datenverarbeitung jederzeit ohne Angabe von Gründen zu widerrufen. Letztlich haben Sie die Möglichkeit, sich über eine Ihrer Auffassung nach unzulässige Datenverarbeitung bei der österreichischen Datenschutzbehörde (www.dsb.gv.at) zu beschweren.

Wien, am 10. Mai 2018

A.3 Die markierten Fachtexte der SchülerInnengruppe (T3)

Sherlock Holmes

QUALITY OF LIVING RANKING



2018 CITY RANKING

Rank	City	Country/Region
1	Vienna	Austria
2	Zürich	Switzerland
3	Auckland	New Zealand
3	Munich	Germany
5	Vancouver	Canada
6	Düsseldorf	Germany
7	Frankfurt	Germany
8	Geneva	Switzerland
9	Copenhagen	Denmark
10	Basel	Switzerland
10	Sydney	Australia
12	Amsterdam	Netherlands
13	Berlin	Germany
14	Bern	Switzerland
15	Wellington	New Zealand
16	Melbourne	Australia
16	Toronto	Canada
18	Luxembourg	Luxembourg

T3

19	Ottawa	Canada
19	Hamburg	Germany
21	Perth	Australia
21	Montreal	Canada
23	Stockholm	Sweden
23	Nurnberg	Germany
25	Singapore	Singapore
25	Oslo	Norway
27	Brussels	Belgium
28	Stuttgart	Germany
29	Adelaide	Australia
30	Canberra	Australia
30	San Francisco, CA	United States
32	Helsinki	Finland
33	Calgary	Canada
34	Dublin	Ireland
35	Boston, MA	United States
36	Honolulu, HI	United States
37	Brisbane	Australia
38	Lisbon	Portugal
39	Paris	France
40	Lyon	France
41	London	United Kingdom
42	Milan	Italy
43	Barcelona	Spain
44	Seattle, WA	United States
45	New York, NY	United States
46	Edinburgh	United Kingdom
47	Chicago, IL	United States
48	Washington, DC	United States
49	Madrid	Spain
50	Tokyo	Japan

50	Kobe	Japan
50	Birmingham	United Kingdom
50	Glasgow	United Kingdom
50	Philadelphia, PA	United States
55	Yokohama	Japan
55	Pittsburgh, PA	United States
57	Rome	Italy
58	Aberdeen	United Kingdom
59	Osaka	Japan
60	Leipzig	Germany
61	Minneapolis, MN	United States
62	Dallas, TX	United States
63	Atlanta, GA	United States
64	Los Angeles, CA	United States
64	Nagoya	Japan
64	Houston, TX	United States
64	Miami, FL	United States
68	Belfast	United Kingdom
69	Prague	Czech Rebublic
70	St. Louis, MO	United States
71	Detroit, MI	United States
71	Hong Kong	HKSAR
73	Pointe-à-Pitre	Guadeloupe
74	Dubai	United Arab Emirates
75	Ljubljana	Slovenia
76	Budapest	Hungary
77	Abu Dhabi	United Arab Emirates
77	Montevideo	Uruguay
79	Seoul	South Korea
80	Bratislava	Slovakia
81	Vilnius	Lithuania
82	Warsaw	Poland

83	Port Louis	Mauritius
84	Taipei	Taiwan
85	Kuala Lumpur	Malaysia
86	Athens	Greece
87	Limassol	Cyprius
87	Tallinn	Estonia
89	Durban	South Africa
90	Riga	Latvia
91	Buenos Aires	Argentina
92	Santiago	Chile
93	Busan	South Korea
94	Cape Town	South Africa
95	Johannesburg	South Africa
96	San Juan	Puerto Rico
96	Panama City	Panama
98	Victoria	Seychelles
98	Zagreb	Croatia
100	Wroclaw	Poland
101	Taichung	Taiwan
101	Johor Bahru	Malaysia
103	Shanghai	China
104	Tel Aviv	Israel
105	Muscat	Oman
106	Bandar Seri Begawan	Brunei
107	Bucharest	Romania
108	Brasilia	Brazil
109	Noumea	New Caledonia
110	Doha	Qatar
111	Nassau	Bahamas
112	Monterrey	Mexico
113	San José	Costa Rica
114	Tunis	Tunisia

Mercer 2018b

T3

Vienna tops Mercer's 20th Quality of Living ranking

- 20 March 2018
- **United States,** New York

- **Vienna ranks highest for quality of living for the 9th year in a row**
- **Honolulu ranks first for city sanitation, an important factor in cities' attractiveness**
- **20th anniversary edition: emerging cities increasing living standards to attract mobile talent**
- **UK's highest ranked city, London, ranks 41st for quality of living, 67th for sanitation**

Despite economic volatility in Europe due to uncertainty around Brexit as well as increased political volatility in the region overall, many of its cities still offer the world's highest quality of living and continue to remain attractive destinations for expatriates on assignment, according to Mercer's 20th annual Quality of Living survey. Cities in emerging markets, though challenged by economic and political turmoil, are catching up with top ranking cities following decades of investing in infrastructure, recreational facilities and housing in order to attract talent and multinational businesses.

Vienna tops the ranking for the 9th year running and is followed by Zurich (2), Auckland and Munich in joint 3rd place. In 5th place Vancouver completes the top five and is the highest ranking city in North America. Singapore (25) and Montevideo (77) are the highest ranking cities in Asia and Latin America respectively.

"With increasing globalisation and changing demographic of the workforce - attracting and retaining the right talent is set to be one of the key challenges for businesses over the next five years," said Ilya Bonic, Senior Partner and President of Mercer's Career business. "An increasingly diverse workforce is both more mobile and digital with highly diverging requirements and aspirations in terms of career, lifestyle and ultimately where and how they want to work. Companies need to consider these factors in their value proposition to both their local and their expatriate employees."

Mercer's authoritative survey is one of the world's most comprehensive and is conducted annually to enable multinational companies and other organisations to compensate employees fairly when placing them on international assignments. In addition to valuable data on relative quality of living, Mercer's surveys provide hardship premium recommendations for more than 450 cities throughout the world; this year's ranking includes 231 of these cities.

This year, Mercer provides a separate ranking on City Sanitation, which analyses cities' waste removal and sewage infrastructure, levels of infectious disease, air pollution, water availability and quality - all important aspects of a city's attractiveness for both talent and businesses. Honolulu tops the City Sanitation ranking, followed by Helsinki and Ottawa in joint second, whereas Dhaka (230) and Port au Prince (231) fill the bottom places.

"How successful an international assignment is hinges on the personal and professional wellbeing of the individual expatriate and the welfare of their families," said Slagin Parakatil, Principal at Mercer and Global Product Owner for its Quality of Living research. "As well as a significant hinder to a city's, business and talent attractiveness, poor quality of living can considerably impact on an expatriate's lifestyle. Younger generations, millennials in particular, often have high expectations in terms of lifestyle, leisure and entertainment opportunities. Companies sending expatriates abroad need to get the full picture of conditions on the ground in order to compensate their employees appropriately for any decrease in living standards."

"Equally those organisations considering opening an office in a new location should make a short, medium and long term assessment of the city's infrastructure. Decision makers increasingly acknowledge that globalisation is challenging cities to inform, innovate and compete to attract people and investments – the key to a city's future," added Mr Parakatil.

Europe

Vienna remains the highest ranking city in Europe and globally, providing resident and expatriates with high security, well-structured public transportation and a variety of cultural and recreation facilities. Munich jumped to 3rd position as over time the city has made a concerted effort to attract talent and businesses by continuously investing in high-tech infrastructure and promoting its cultural facilities. As a result of the terrorist attack in Stockholm (23) the city drops three places whereas Oslo (25) and Lisbon (38) increase their rankings by six and five places respectively. London remains further down the list as due to its persistent issues with traffic congestion and air pollution it drops one place to rank 41st.

The City Sanitation ranking sees several Nordic cities ranked among the top 10 globally, with Helsinki in 2nd and Copenhagen, Oslo and Stockholm all tied in 8th place.

Americas

In North America, Canadian cities rank highest for quality of living with Vancouver (5) again taking the regional top spot. San Francisco (30) is the highest ranking US city, followed by Boston (35), Honolulu (36), Seattle (44), and New York (45). Increasing crime rates cause Los Angeles (64) to drop six places. Dropping two places, Monterrey (112) is the highest ranking city in Mexico, while its capital, Mexico City, drops one to rank 129th.

In South America, Montevideo (77) ranks highest for quality of living, followed by Buenos Aires (91) and Santiago (92). Caracas (193) and Port au Prince (228) are the lowest ranking cities in the region.

Dropping 21 places, the city of San Juan (96) sees the highest drop in the ranking globally.

In the City Sanitation ranking, Honolulu (1) the highest in the region and globally, followed by Ottawa (2). Montevideo (71) is the highest ranking South American city.

Middle East and Africa

Dubai (74) continues to rank highest for quality of living across the Middle East, closely followed by Abu Dhabi (77), up two places. Damascus (225), Sana'a (229) and Baghdad (231) are the region's three lowest-ranked cities for quality of living. Both ranking 65th, Abu Dhabi and Dubai top the regional list for City Sanitation. Only four other cities in this region make the top 100, including Muscat (70), Tel Aviv (87), Manama (93), and Kuwait City (99).

Port Louis (83) is the highest ranking African city for quality of living followed by the Durban (89), Cape Town (94) and Johannesburg (95). N'Djamena (226), Khartoum (227) and Bangui (230) stay the lowest ranked in the region. Persistent political instability, poverty, extreme climates and lack of appropriate infrastructure investments means these cities have the lowest quality of living worldwide.

Victoria (58) ranks highest on the continent for City Sanitation, followed by Durban (73) and Port Louis (80), whereas Brazzaville (225) and Antananarivo (226) fill the bottom places.

Asia-Pacific
Illustrating the region's great disparity in quality of living, Singapore remains the highest ranking city in 25th place whereas Dhaka ranks 216th. In Southeast Asia, Kuala Lumpur (85) follows Singapore; other key cities include Bangkok (132), Manila (137), and Jakarta (142). Five Japanese cities top the ranking for East Asia: Tokyo (50), Kobe (50), Yokohama (55), Osaka (59), and Nagoya (64). Other notable cities in Asia include Hong Kong (71), Seoul (79), Taipei (84), Shanghai (103), and Beijing (119). City Sanitation rankings also vary considerably across the region with Kobe (8) the highest ranking and Dhaka (230) the lowest.

New Zealand and Australia continue to rank highly in quality of living: Auckland (3), Sydney (10), Wellington (15), and Melbourne (16) all remain in the top 20. The region's cities also rank high for City Sanitation, with Auckland in 5th globally and Adelaide in 7th.

-Ends-

Notes to Editors

Mercer produces worldwide Quality of Living rankings annually from its *Worldwide Quality of Living Surveys*. Individual reports are produced for each city surveyed. Moreover, comparative Quality of Living indexes between a base city and host city are available, as are multiple-city comparisons. Details are available at www.mercer.com/qualityofliving.

The data was largely analysed between September and November 2017, and it will be updated regularly to account for changing circumstances. In particular, the assessments will be revised to reflect significant political, economic, and environmental developments.The list of rankings is provided to media for reference, and should not be published in full. The top 10 and bottom 10 cities in either list may be reproduced in a table.

The information and data obtained through the Quality of Living reports are for information purposes only and are intended for use by multinational organisations, government agencies, and municipalities. They are not designed or intended for use as the basis for foreign investment or tourism. In no event will Mercer be liable for any decision made or action taken in reliance of the results obtained through the use of, or the information or data contained in, the reports. While the reports have been prepared based upon sources, information, and systems believed to be reliable and accurate, they are provided on an "as-is" basis, and Mercer accepts no responsibility/liability for the validity/accuracy (or otherwise) of the resources/data used to compile the reports. Mercer and its affiliates make no representations or warranties with respect to the reports, and disclaim all express, implied and statutory warranties of any kind, including, representations and implied warranties of quality, accuracy, timeliness, completeness, merchantability, and fitness for a particular purpose.

Quality of Living - City Assessment: Dedicated for Cities

Mercer also helps municipalities to assess factors that can improve their quality of living rankings. In a global environment, employers have many choices about where to deploy their mobile employees and set up new business. A city's quality of living can be an important variable for employers to consider.

Leaders in many cities want to understand the specific factors that affect their residents' quality of living and address those issues that lower a city's overall quality-of-living ranking. Mercer advises municipalities by using a holistic approach that addresses the goals of progressing towards excellence and attracting both multinational companies and globally mobile talent by improving the elements that are measured in its Quality of Living survey.

Mercer Hardship Allowance Recommendations

Mercer evaluates local living conditions in more than 450 cities surveyed worldwide. Living conditions are analysed according to 39 factors, grouped in 10 categories:

- *Political and social environment* (political stability, crime, law enforcement, etc.).
- *Economic environment* (currency exchange regulations, banking services).
- *Socio-cultural environment* (media availability and censorship, limitations on personal freedom).
- *Medical and health considerations* (medical supplies and services, infectious diseases, sewage, waste disposal, air pollution, etc.).
- *Schools and education* (standards and availability of international schools).
- *Public services and transportation* (electricity, water, public transportation, traffic congestion, etc.).
- *Recreation* (restaurants, theatres, cinemas, sports and leisure, etc.).
- *Consumer goods* (availability of food/daily consumption items, cars, etc.).
- *Housing* (rental housing, household appliances, furniture, maintenance services).
- *Natural environment* (climate, record of natural disasters).

The scores attributed to each factor, which are weighted to reflect their importance to expatriates, permit objective city-to-city comparisons. The result is a Quality of Living index that compares relative differences between any two locations evaluated. For the indices to be used effectively, Mercer has created a grid that enables users to link the resulting index to a quality of living allowance amount by recommending a percentage value in relation to the index.

About Mercer

Mercer delivers advice and technology-driven solutions that help organisations meet the health, wealth and career needs of a changing workforce. Mercer's more than 22,000 employees are based in 44 countries and the firm operates in over 130 countries. Mercer is a wholly owned subsidiary of Marsh & McLennan Companies (NYSE: MMC), the leading global professional services firm in the areas of risk, strategy and people. With nearly 65,000 colleagues and annual revenue over $14 billion, through its market-leading companies including Marsh, Guy Carpenter and Oliver Wyman, Marsh & McLennan helps clients navigate an increasingly dynamic and complex environment. For more information, visit www.mercer.com. Follow Mercer on Twitter @Mercer. In the UK, Mercer Limited is authorised and regulated by the Financial Conduct Authority.

Mercer (2018b): Vienna tops Mercer's 20th quality of living ranking. Online: https://www.mercer.com/newsroom/2018-quality-of-living-survey.html (04.06.2018)

Garcia Diez 2015

INDIKATOREN ZUR LEBENSQUALITÄT

Vorschläge der europäischen Expertengruppe und ausgewählte nationale Initiativen

Dr. Susana Garcia Diez

Schlüsselwörter: Wohlstandsmessung – BIP und mehr – Lebensqualität – Indikatoren

ZUSAMMENFASSUNG

Zur umfassenderen Messung von Wohlfahrt, Lebensqualität und sozialem Fortschritt sind inzwischen verschiedene Initiativen von Statistikämtern in Europa entstanden. Diese eint, dass sie einen multidimensionalen Ansatz verfolgen, in dem Aspekte der materiellen Wohlfahrt zusammen mit Aspekten der persönlichen und sozialen Lebensumstände und der nachhaltigen Entwicklung berücksichtigt werden. Dabei spielen neben klassischen objektiven Indikatoren auch Indikatoren über das subjektive Individuelle Empfinden eine wichtige Rolle. Dieser Beitrag stellt vier ausgewählte Initiativen vor: den Indikatorensatz zur Lebensqualität von Eurostat sowie die jeweiligen Vorschläge aus Großbritannien, Österreich und Italien. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der thematischen Dimensionen und ihrer Auswahl sowie der Auswahl, Aggregation und Bewertung der verwendeten Indikatoren herausgearbeitet.

Keywords: well-being measurement – GDP and beyond – quality of life – indicators

ABSTRACT

Statistical institutes in Europe have launched a variety of initiatives on measuring well-being, quality of life and social progress in a more comprehensive way. What they have in common is that all of them pursue a multidimensional approach that includes issues ranging from material well-being to personal and social circumstances and to aspects of sustainability. In this approach, the classic objective indicators are as relevant as those regarding the individual perception of people. This contribution presents four selected initiatives: the Eurostat set of quality of life indicators and the initiatives from Great Britain, Austria and Italy. Similarities and particularities of these initiatives are explored regarding the thematic dimensions and their selection as well as the selection, aggregation and evaluation of the indicators used.



Dr. Susana García Díez hat Ökonomie in Madrid und Berlin studiert und in Soziologie promoviert. Seit 2001 war sie in verschiedenen Bereichen im Statistischen Bundesamt tätig, derzeit im Referat „Verteilungsrechnung, Kontensystem, Vermögenseinkommen". Außerdem ist sie seit 2014 Mitglied der Europäischen Expertengruppe "Quality of Life Indicators".

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2015/06/IndikatorenLebensqualitaet_062015.pdf?__blob=publicationFile

1

Internationale Diskussion

Die Frage, wie Wohlstand und Lebensqualität der Menschen im 21. Jahrhundert adäquat statistisch gemessen werden kann, steht ganz oben auf der internationalen Agenda. Sie wurde bereits 2007 im Rahmen des World Forum "Statistics, Knowlegde and Policy: Measuring and Fostering the Progress of Societies" der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aufgeworfen und in der sogenannten Istanbul Declaration (www.oecd.org) und regelmäßig in der OECD-Veröffentlichung "How's Life" (OECD, 2013; OECD, 2015) behandelt. Wichtige Referenzen in der Debatte sind auch der Bericht der sogenannten Stiglitz-Sen-Fitoussi-Kommission (Stiglitz/Sen/Fitoussi, 2009; Braakmann, 2010) und die von der Europäischen Kommission veröffentlichte Mitteilung „Das BIP und mehr. Die Messung des Fortschritts in einer Welt im Wandel" (Europäische Kommission, 2009). Das Interesse an diesem Thema stieg etwa parallel zum Beginn der großen Finanzmarktkrise 2008, obwohl manche dieser Überlegungen bereits in den 1970er-Jahren auftauchten[1].

Zahlreiche nationale und internationale statistische Initiativen sind in der Folge entstanden. Sie reichen von in einer Zahl ausgedrückten Gesamtindikatoren bis zu breit gefächerten Sets von Indikatoren, die unterschiedliche Dimensionen von Wohlstand und Lebensqualität abbilden (Braakmann, 2015). Eine Gemeinsamkeit dieser Vorschläge ist die Kritik am Bruttoinlandsprodukt als Wohlfahrtsindikator. Zwar wird dem Bruttoinlandsprodukt ein Beitrag zur Erfassung der materiellen Versorgung auf Makroebene zugestanden, aber für die Darstellung von Wohlfahrt und Lebensqualität sowie deren Verteilung zwischen privaten Haushalten reicht dies nicht aus. Das Ziel bei all diesen Initiativen ist eine umfassendere statistische Berichterstattung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Bevölkerung unter Berücksichtigung ökologischer Aspekte.

1 Beispielsweise nach der ersten Ölpreiskrise und durch die darauf folgende Kritik am ungebremsten Wachstum (Meadows, 1972), durch die Arbeit mit Sozialindikatoren bei der OECD (OECD, 1982), aber auch in Deutschland (Zapf, 1974; Zapf/Glatzer, 1984; Noll, 2011).

für die Statistik in Europa waren die Ergebnisse einer von Eurostat, dem Statistischen Amt der Europäischen Union, ins Leben gerufenen Arbeitsgruppe zur Messung von Fortschritt, Wohlbefinden und nachhaltiger Entwicklung von großer Bedeutung (Sponsorship Group, 2011). Bezugnehmend auf die Kommissionsmitteilungen „Das BIP und mehr" und die Europa-2020-Strategie (Europäische Kommission, 2010) wurden konkrete Vorschläge zur Umsetzung der im Bericht der Stiglitz-Sen-Fitoussi-Kommission entwickelten Empfehlungen gemacht. Dabei stehen haushalts- und personenbezogene Informationen sowie Verteilungsaspekte im Vordergrund. Daneben haben einige europäische Länder in den letzten Jahren auch eigenständig Indikatoren zur Wohlfahrtsmessung bereitgestellt.

Der Aufsatz gibt einen Überblick über verschiedene Vorschläge zur Wohlfahrtsmessung. Dargestellt werden die unter der Führung von Eurostat erarbeiteten Indikatoren zur Lebensqualität sowie die Initiativen des Vereinigten Königsreichs, Italiens und Österreichs. Dabei werden die Inhalte und Strukturen der verschiedenen Indikatorensets hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden untersucht.

2

Ausgewählte Indikatorensets

2.1 Eurostat: Lebensqualität

Die Eurostat-Expertengruppe zur Messung der Lebensqualität begann ihre Arbeit im März 2012 mit dem Ziel, eine Liste von konkreten Lebensqualitätsindikatoren zu erstellen sowie Datenlücken zu erkennen und diese zu schließen. Insgesamt erarbeitete die Gruppe, deren Experten vor allem aus nationalen Statistikämtern der EU-Mitgliedstaaten sowie aus internationalen Institutionen kamen, neun Themenbereiche für die Messung von Lebensqualität. Einer davon bezieht sich auf das „Allgemeine Lebensgefühl" anhand einer subjektiven Einschätzung des eigenen Lebens durch Befragungen.

Die zur Verfügung stehenden Daten stammten in erster Linie aus der europaweiten Befragung privater Haushalte zu deren Einkommens- und Lebensbedingungen,

EU-SILC[2]. Auf deren Basis wählte die Expertengruppe rund 90 Indikatoren aus, von denen manche noch in Entwicklung sind.[3] Wichtige Kriterien für die Auswahl waren die Relevanz und Klarheit der Indikatoren, deren internationale Vergleichbarkeit sowie die Frequenz und Aktualität. Die ausgewählten Indikatoren decken die neun Themenbereiche ab. Zur besseren Übersicht und um die Kommunikation in eine breite Öffentlichkeit sicherzustellen, wurden zudem Leitindikatoren ausgewählt, die bei der Veröffentlichung im Mittelpunkt stehen sollen (Eurostat, 2015).

Grafik 1
Thematische Dimensionen und Indikatoren der Initiative "Lebensqualität" (Quality of Life) von Eurostat



Die erste Zahl bezieht sich jeweils auf Leitindikatoren und die zweite Zahl auf alle Indikatoren für den jeweiligen Bereich.

2015-01-0442

Ausgehend von den neun Themenbereichen wurden die Indikatoren in zwei Ebenen hierarchisch gegliedert: zuerst ein bis zwei Leitindikatoren je Themenbereich, und dann die Standardindikatoren, welche weitere ergänzende Informationen liefern. Grafik 1 stellt die neun Themenbereiche, die Zahl der Leitindikatoren und die der Indikatoren insgesamt für den jeweiligen Themenbereich dar. Für den Themenbereich „Materielle Lebensbedingungen" zum Beispiel gibt es die beiden Leitindikatoren „Durchschnittliches Medianeinkommen gemessen anhand des Nettoäquivalenzeinkommens der Haushalte" sowie die Relation des Einkommens des obersten Einkommensquintils zu dem des unteren Einkommensquintils, die sogenannte S80/S20-Relation. Weitere Standardindikatoren sind beispielsweise die Armutsrisikorate, die Zufriedenheit mit der finanziellen Situation des Haushalts oder die Zufriedenheit mit der Wohnsituation. Leitindikator für den Themenbereich „Bildung" ist der Bildungsstand gemessen anhand des Hochschulabschlusses und für den Bereich „Allgemeines Lebensgefühl" die durchschnittliche Bewertung der allgemeinen Lebenszufriedenheit anhand einer Skala von 0 bis 10. ↘ Grafik 1

Ausschlaggebend für den hierarchischen Aufbau sowie die Auswahl der Indikatoren waren die Vorschläge der Stiglitz-Sen-Fitoussi-Kommission. Dazu gehören:

- die stärkere Betonung des Einkommens privater Haushalte, die Darstellung der Verteilung von Einkommen und Vermögen sowie die regelmäßige Erfassung der unbezahlten Arbeit in privaten Haushalten;
- die Messung der nicht materiellen Lebensqualität, wozu Faktoren wie Gesundheit, Bildung, persönliche Aktivitäten, Erwerbstätigkeit, politische Partizipation, soziale Beziehungen, Umweltbedingungen sowie existenzielle und wirtschaftliche Unsicherheiten zählen;
- die ökologischen Aspekte wie der Abbau von Bodenschätzen und die Umweltverschmutzung, wodurch die Lebensbedingungen künftiger Generationen beeinträchtigt werden.

Damit decken die Empfehlungen die drei großen Bereiche materielle Versorgung, persönliche Lebensumstände einschließlich subjektivem Empfinden und ökologische Aspekte im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung ab. Die im Folgenden beschriebenen drei Initiativen umfassen ebenfalls diese Bereiche.

2 EU-SILC (European Union Statistics on Income and Living Conditions) ist die europaweit durchgeführte Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen. Die deutsche Befragung trägt den Namen LEBEN IN EUROPA.

3 Der komplette Satz von Indikatoren kann der Internetseite von Eurostat entnommen werden (http://ec.europa.eu/eurostat).

2.2 Vereinigtes Königreich: Measuring National Well-being

Im Jahr 2010 erhielt das Statistische Amt des Vereinigten Königreichs (Office for National Statistics, ONS) den Auftrag, zuverlässige, verständliche und relevante Statistiken über das Wohlergehen der Gesellschaft (National Well-being) und über den sozialen Fortschritt im Land zu entwickeln und zu veröffentlichen. Das Programm "Measuring National Well-being" startete mit einer landesweiten Debatte darüber, welche Themen für die Menschen wirklich zählen. An dem fünf Monate dauernden Dialog beteiligten sich etwa 34 000 Privatpersonen und Organisationen aus allen gesellschaftlichen Kreisen. Sie nahmen an Befragungen oder direkt an Veranstaltungen teil. Das ONS legte großen Wert darauf, dass sehr unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen in die Diskussionen einbezogen wurden. Um eine hohe Beteiligung zu erreichen, wurden innovative Instrumente eingesetzt (Online-Kontakte, soziale Netzwerke). Allerdings, so das ONS, handelte es sich beim Programm "Measuring National Well-being" streng genommen nicht um eine statistische Erhebung. Daraus folgt, dass die Ergebnisse in ihrer Repräsentativität gewisse Einschränkungen aufweisen.[4]

Ein zentraler Punkt bei der Wohlfahrtsmessung war es, durch die Partizipation die Akzeptanz in der Bevölkerung zu gewährleisten. Dafür wurde ein breiter Ansatz an Themenbereichen ausgewählt. Neben objektiven Indikatoren zu ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen sowie den Umweltbedingungen wurden subjektive Faktoren, wie die individuelle Wahrnehmung der eigenen Lebenszufriedenheit, als wichtige Instrumente für die Messung der nationalen Wohlfahrt verstanden. Daher wurden ab dem Jahr 2011 Fragen zur subjektiven Lebensqualität in die bereits existierenden Haushaltsbefragungen des ONS aufgenommen.[5]

Eine regelmäßige Berichterstattung, sowohl zusammenfassend über das Thema Well-being im Allgemeinen (ONS, 2015a), als auch spezifisch über die unterschiedlichen Themenbereiche, wie beispielsweise "Economic Well-being" (ONS, 2015b), wurde aufgenommen. Dabei befindet sich die allgemeine Struktur noch immer im Entwicklungsstadium, sodass Revisionen der Themen und Dimensionen noch möglich sind.

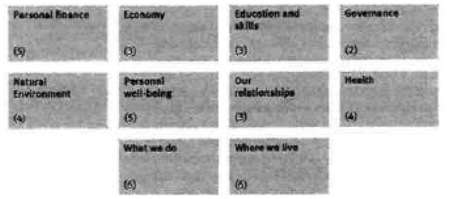
Das britische Indikatorenset[6] enthält zehn Dimensionen, die sowohl zahlenmäßig als auch thematisch

4 "However, this was not a statistical exercise and these findings do not claim to be representative of the whole population" (Evans, 2011: hier: Seite 4).

5 Hierzu zählen fragen wie: "Overall, how happy did you feel yesterday?", "Overall, how anxious did you feel yesterday?", "Overall, how satisfied are you with your life nowadays?" und "Overall, to what extent do you feel the things you do in your life worthwhile?"

6 Die derzeitige Struktur (Dimensionen und Indikatoren) ist im sogenannten "Wheel of Measures" dargestellt (www.neighbourhood.statistics.gov.uk; Zugriff am: 22. Oktober 2015).

Grafik 2
Thematische Dimensionen und Indikatoren des National Well-being-Indikatorensets des ONS



ONS: Office for National Statistics, Vereinigtes Königreich.

2015-01-0442

denen von Eurostat (siehe Abschnitt 2.1) ähneln. Unterschiede tauchen erst bei den einzelnen Indikatoren auf, von denen je nach Dimension zwischen zwei und sechs Indikatoren vorgesehen sind. Insgesamt umfasst das britische Indikatorensystem 41 Indikatoren. Eine Zusammenfassung erfolgt nicht, auch nicht innerhalb der Dimensionen. ↘ Grafik 2

Wie bei der Initiative Eurostats spielen nicht nur Indikatoren zur allgemeinen Lebensqualität eine wichtige Rolle, sondern auch Indikatoren der individuellen Wahrnehmung in den unterschiedlichsten Bereichen des Lebens. Hierzu zählen unter anderem Fragen zur Zufriedenheit mit den Einkommen, der Gesundheit oder zu finanziellen Schwierigkeiten des Haushaltes.

Beispielsweise wurden in der Dimension Wirtschaft ("Economy") folgende drei Indikatoren ausgewählt: die Inflationsrate (Verbraucherpreisindex), die Staatsschulden in Prozent des Bruttoinlandsprodukts und das Nettonationaleinkommen pro Kopf (ONS, 2015c). Die Zufriedenheit mit dem Familienleben einerseits und den sozialen Beziehungen andererseits sowie die Frage, ob man jemanden hat, an den man sich in Notfällen wenden kann, wurden für den Bereich soziale Beziehungen ("Our Relationships") ausgewählt.

2.3 Österreich: Wie geht's Österreich?

Begonnen wurden die Arbeiten in Österreich im Oktober 2012. Die Bundesanstalt Statistik Österreich (STATISTIK AUSTRIA) reagierte auf die internationale Debatte mit der Online-Veröffentlichung eines ersten Indikatorensets (www.statistik.at). Ziel war auch hier, ein breiteres Bild von Wohlstand und Fortschritt in der Gesellschaft abzubilden und den Blick über das Bruttoinlandsprodukt hinaus zu richten (Pesendorfer und andere, 2012).

Nach der ersten Veröffentlichung des Indikatorensets im Jahr 2012 erfolgte jährlich eine Aktualisierung der ausgewählten Indikatoren – online und als Printpublikation (STATISTIK AUSTRIA, 2014b). Bei der Auswahl der Indikatoren spielten Relevanz, Verständlichkeit, Kommunizierbarkeit und Aktualität eine zentrale Rolle. Weitere Ziele waren, die internationale Vergleichbarkeit zu beachten sowie vorhandene Datenlücken zu schließen. Hierzu gehören, die Darstellung der Einkommens- und Vermögensverteilung zu verbessern und Informationen zur Zeitverwendung in mehrjährigen Abständen bereitzustellen, ebenso Informationen zu subjektiven Wahrnehmungen, beispielsweise Vertrauen in das politische System. Ziel ist es auch, eine intensive Diskussion anzustoßen und dabei die Öffentlichkeit einzubeziehen.

Das Online-Indikatorenset Österreichs ist im Gegensatz zu den vorher aufgezeigten Initiativen hierarchischer aufgebaut. Es basiert – eng angelehnt an den Stiglitz-Sen-Fitoussi-Bericht – auf nur 3 Dimensionen, die wiederum 20 Unterbereiche enthalten und mit 52 Indikatoren unterfüttert sind. Die Dimension „Lebensqualität" mit ihren 10 Unterbereichen und 26 Indikatoren hat thematisch dieselbe Struktur wie im Vereinigten Königreich. Die Zahl der Indikatoren wird bei einigen Print-Veröffentlichungen von STATISTIK AUSTRIA etwas verringert (STATISTIK AUSTRIA, 2014a). So wird in Österreich über „BIP + 30 Schlüsselindikatoren" im Rahmen der Initiative „Wie geht's Österreich?" berichtet. ↘ Grafik 3

Grafik 3
Thematische Dimensionen aus "Wie geht's Österreich?"



Die erste Zahl bezieht sich jeweils auf die Unterbereiche und die zweite auf die Indikatoren in der jeweiligen Dimension.

2015-01-0043

Von den 20 Unterbereichen sind 5 der Dimension „Materieller Wohlstand", 10 der Dimension „Lebensqualität" und 5 der „umweltorientierten Nachhaltigkeit" zugeordnet. Mit 26 Indikatoren gehören die meisten zur Dimension Lebensqualität. Dazu zählen so unterschiedliche Indikatoren wie die Erwerbstätigkeitsquote, das subjektive Empfinden Opfer einer Straftat zu werden und die subjektive Einschätzung des Gesundheitszustandes.

Zum Indikatorenset „Wie geht's Österreich" gehört zudem eine Bewertungsskala, welche die Entwicklungsrichtung des jeweiligen Indikators anschaulich zeigt. In Fällen, in denen den Indikatoren anzustrebende

politische Ziele zugrunde liegen (beispielsweise der Europa-2020-Strategie der Europäischen Union), wurde als wichtiges Beurteilungskriterium herangezogen, ob das Ziel erreicht oder verfehlt wurde (Pesendorfer und andere, 2012; hier: Seite 15).

Die Auswahl und Weiterentwicklung von Indikatoren unter dem Projektnamen „BIP + 30 Schlüsselindikatoren" orientiert sich – wie andere Initiativen auch – an den Überlegungen des Europäischen Statistischen Systems (ESS) sowie an den Empfehlungen des Stiglitz-Sen-Fitoussi-Berichts. Bei den Schlüsselindikatoren handelt sich um einen Kompromiss zwischen einer guten Verständlichkeit und einem einfachen Zugang für eine breitere Öffentlichkeit. Ihre Zahl soll auch in Zukunft nicht erhöht werden. Falls nötig, werden die Schlüsselindikatoren durch Subindikatoren sowie durch themenspezifische Ausarbeitungen ergänzt.

2.4 Italien: Benessere Equo e Sostenibile[7]

Das italienische Projekt «Benessere Equo e Sostenibile» des italienischen Statistikamtes Istat (Istituto nazionale di statistica) und des offiziellen Wirtschaftsrates der italienischen Regierung (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro – CNEL) basiert auf vorangegangenen internationalen Initiativen, insbesondere der Istanbul Declaration der OECD aus dem Jahr 2007 (siehe Kapitel 1). Ziel war es, ein Set von Indikatoren zu entwickeln, das einen umfassenden Überblick über Stand und Fortschritt der italienischen Gesellschaft bietet.[8]

In Italien wurde wie in Großbritannien eine breite nationale Befragung durchgeführt, an der sich 45000 Personen beteiligten. Die Befragung erfolgte online und "face to face" durch Interviewer sowie bei regionalen Workshops (Istat, 2012), danach wurden die thematischen Dimensionen des Indikatorensets festgelegt. Um diesen Prozess zu unterstützen, wurden zwei Gremien gegründet: eine Lenkungsgruppe, bestehend aus 33 Mitgliedern aus Unternehmen, Gewerkschaften, Frauenorganisationen und Konsumentengruppen, sowie parallel dazu eine wissenschaftliche Kommission. Als Ergebnis der Befragung wurden in einem ersten Schritt zwölf übergeordnete Dimensionen formuliert, in einem zweiten Schritt identifizierten die Lenkungsgruppe und die wissenschaftliche Kommission gemeinsam die bestmöglichen Messgrößen und Indikatoren für jede Dimension (Istat, 2013). Daraus ergab sich eine Gesamtzahl von 130 statistisch abbildbaren Indikatoren. Dabei ging es in erster Linie darum, bereits existierende und robuste Indikatoren zur Verfügung zu stellen. ↘ Grafik 4

7 Gerechtes und nachhaltiges Wohlergehen.

8 Die Initiative kann online unter: www.misuredelbenessere.it/ eingesehen werden. Ebenfalls erscheint jährlich der Bericht Rapporto BES (siehe aktuell Istat, 2014).

Grafik 4
Thematische Dimensionen und Indikatoren aus "Benessere Equo e Sostenibile" von Istat



Text

2015-01-0044

Jede der Dimensionen wird durch eine Vielzahl an Indikatoren unterfüttert. Im Bereich Gesundheit gehören beispielsweise die Lebenserwartung, die Lebenserwartung in Gesundheit (Healthy Life Years), die Kindersterblichkeit, der Body-Mass-Index zur Erfassung von Übergewicht sowie der Alkohol- und Tabakkonsum dazu.

3

Vergleich der ausgewählten Initiativen

Aus den Diskussionen und den bisher vorliegenden Indikatorensets können einige grundlegende Gemeinsamkeiten abgeleitet werden: Einerseits erfordert eine Berichterstattung zu Wohlfahrt und Lebensqualität Informationen zur materiellen Lage, die über das Bruttoinlandsprodukt hinausgehen, und andererseits sind die ökologische Nachhaltigkeit und die individuell wahrgenommene Lebenszufriedenheit als unverzichtbare Bausteine für ein solches Berichtssystem anzusehen. Weitgehend Einigkeit besteht auch darin, dass es sich dabei um ein multidimensionales Informationssystem handeln soll und kein zusammengefasster Indikator – ein sogenannter Composite Indicator – ermittelt werden sollte.

Diese Grundstruktur spiegelt sich in den ausgewählten Initiativen wider. Die drei im Stiglitz-Sen-Fitoussi-Bericht benannten Hauptbereiche (Wirtschaft und materieller Wohlstand, Lebensqualität und gesellschaftliche Bedingungen sowie Nachhaltigkeit und Umwelt) werden von den Initiativen aufgegriffen und mit unterschiedlichen thematischen Dimensionen abgedeckt. Eurostats Initiative „Lebensqualität" enthält neun Themenbereiche, das Programm "Measuring National Well-being" im Vereinigten Königreich umfasst insgesamt zehn thematische Dimensionen, bei „Wie geht's Österreich?" sind es drei Themenfelder (allerdings mit 20 Unterbereichen) und das italienische Projekt untersucht zwölf Dimensionen.

Auch beim Auswahlprozess für das jeweilige Indikatorenset (Dimensionen und Indikatoren) unterscheiden sich die Vorgehensweisen: Das Vereinigte Königreich und Italien befragten die Bevölkerung und teilweise Experten, während sich Österreich und Eurostat auf reine Expertenkonsultationen beschränkten. Auch bei der Zahl der Indikatoren werden Differenzen deutlich: Hier bewegen sich die Initiativen zwischen 31 Indikatoren im Fall von Österreich (bei der auf das BIP + 30 Schlüsselindikatoren fokussierten Darstellung) bis hin zur italienischen Initiative mit insgesamt 130 Indikatoren. In keiner Initiative werden Indikatoren aggregiert zu einem Gesamtindikator, auch nicht innerhalb der einzelnen Dimensionen. Vorgegebene Ziele gibt es nur in Österreich, wo eine Bewertungsskala für die Zielerreichung verwendet wird. Eine Bewertungsskala ermöglicht

Übersicht 1
Ausgewählte Initiativen im Vergleich

	Eurostat: „Lebensqualität"	Vereinigtes Königreich: "Measuring National Well-being"	Österreich: „Wie geht's Österreich?"	Italien: «Benessere Equo e Sostenibile»
Indikatorentyp	Indikatorenset 9 Dimensionen	Indikatorenset 10 Dimensionen	Indikatorenset 3 Dimensionen/ 20 Unterbereiche	Indikatorenset 12 Dimensionen
Öffentliche Konsultation	nein	ja	nein	ja
Aggregation der Indikatoren	nein	nein	nein	nein
Bewertungsskala oder vorgegebene Ziele	nein	nein	ja	nein
Unterschiedlich wichtige Indikatoren?	ja (Leitindikatoren)	nein	ja (Leitindikatoren)	nein
Anzahl der Indikatoren	94	41	52 (online) 31 (bei BIP + 30)	130
Subjektive Indikatoren vorhanden? (Anzahl)	ja (38)	ja (18)	ja (5)	ja (23)
Verteilungsgrößen vorhanden? (einige Beispiele)	Personen in Haushalten mit sehr geringer Erwerbsintensität nach Alter, Geschlecht sowie Einkommensquintil und Haushaltstyp	Armutsgefährdung	Einkommensverteilung S80/S20 Gender-Pay Gap	Materiell schwer benachteiligte Personen

Erweiterte Merkmale nach Braakmann (2015, Seite 10).

Übersicht 2
Thematische Dimensionen und häufig ausgewählte Indikatoren

Thematische Dimensionen	Häufige Indikatoren (bei mindestens 3 Initiativen)
Materieller Wohlstand	› verfügbares Einkommen der privaten Haushalte (Verbrauchskonzept)[1] › Armutsrisikorate › Einkommensquintilsverteilung S80/S20
Arbeit und Beschäftigung	› Arbeitslosenrate › Zufriedenheit am Arbeitsplatz
Gesundheit	› Lebenserwartung › Einschätzung über die eigene Gesundheit
Bildung	abweichende Indikatoren
Wohnverhältnisse, Wohnumgebung	abweichende Indikatoren
Sicherheit	› gefühlte physische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs
Soziale Teilhabe	› Zufriedenheit mit den persönlichen und sozialen Beziehungen › Beteiligung an ehrenamtlichen Tätigkeiten › Jemanden haben, auf den man sich verlassen kann
Subjektive Wahrnehmung der Lebensqualität	› allgemeine Lebenszufriedenheit › positive Faktoren (Häufigkeit eines Glücksgefühls während der letzten vier Wochen) und negative Faktoren (Häufigkeit von Stress) › Zufriedenheit mit der Freizeit
Politische Partizipation und Rechtsstaatlichkeit	› Vertrauen in Institutionen (Justiz, Polizei, politische Parteien und lokale Institutionen)
Umwelt	› Luftverschmutzung durch Emissionen (Feinstaub, Kohlendioxid) › Anteil der erneuerbaren Energieträger

1 Zu Einkommenskonzepten siehe Schwarz (2015).

es zu prüfen, in welchem Umfang die von der Politik vorgegebenen Ziele tatsächlich erreicht werden. Die Vorgaben, die persönliche Ebene zu berücksichtigen sowie Verteilungsaspekte zu erfassen, sind bei allen Initiativen erfüllt. ↘ Übersicht 1

Werden die vorgeschlagenen thematischen Dimensionen sowie die ausgewählten Indikatoren näher betrachtet, so kommen erwartungsgemäß bei den thematischen Dimensionen wesentliche Themen in allen vier betrachteten Initiativen vor. Sie werden zwar nicht immer mit den gleichen statistischen Indikatoren abgebildet, sind aber in allen Initiativen zentrale Themen für die Wohlfahrtsmessung. Die in Übersicht 2 beschriebenen Indikatoren wurden bei mindestens drei der vier Initiativen genannt. ↘ Übersicht 2

Die höchsten Übereinstimmungen bei der Auswahl der Indikatoren wurden in den Bereichen materieller Wohlstand, Soziale Teilhabe sowie subjektive Wahrnehmung der Lebensqualität erzielt. Hohe Übereinstimmungen gibt es auch in den Dimensionen Arbeit und Beschäftigung, Gesundheit und Umwelt. Gewisse Übereinstimmungen mit einem gemeinsamen Indikator weisen die Dimensionen Sicherheit sowie politische Partizipation und Rechtsstaatlichkeit auf. Abweichende Vorschläge enthalten die Dimensionen Bildung und Wohnverhältnisse/Wohnumgebung, sodass hier mehr Harmonisierung sinnvoll wäre. Im Bereich „Bildung" wurde zwar das Bildungsniveau bei allen Initiativen erfasst, allerdings mit unterschiedlichen Messgrößen.

Die Auswertung hat auch nationale Besonderheiten aufgezeigt, also thematische Schwerpunkte, welche ausschließlich ein Land setzt. So wurden in Italien die Dimensionen „Landschaft und Kulturerbe" (Paesaggio e patrimonio culturale) und „Forschung und Entwicklung" (Ricerca e innovazione) als relevant erachtet und mit zwölf beziehungsweise sieben Leitindikatoren in das Indikatorenset aufgenommen. In Österreich haben Verteilungsaspekte sowie monetäre Umweltdaten (Umweltschutzausgaben, Ökosteuer, Umweltumsatz/Umweltwirtschaft) eine große Bedeutung. Im Vereinigten Königreich wurde intensiv in die Entwicklung von Indikatoren des subjektiven Wohlbefindens ("individual well-being") investiert, beispielsweise mit der Durchführung und Auswertung einer speziell für diesen Zweck konzipierten Befragung (Office for National Statistics, 2011). Hier basieren 18 von 41 ausgewählten Indikatoren auf der subjektiven Wahrnehmung.

4

Ausblick

Konzepte für die statistische Messung von Lebensqualität und Wohlfahrt sind in den letzten Jahren sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene ausführlich diskutiert worden. Einige Länder verfügen auch schon über umfassende Systeme zur Berichterstattung. Der Weg zu einer international vergleichbaren Darstellung, wie dies im Europäischen Statistischen System

angestrebt wird, ist allerdings noch weit. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die ausgewählten nationalen Initiativen zwar eine allgemein vergleichbare Grundstruktur aufweisen, aber noch viele Unterschiede vorhanden sind, wenn es um die konkreten Messgrößen und Indikatoren geht, aber auch, wie jeweils die Auswahlprozesse gestaltet werden.

Neben vergleichbaren Indikatoren für die Darstellung der Ergebnisse (Output-Ebene) ist für eine statistische Vergleichbarkeit auch die Datengewinnung (Input-Ebene) zu beachten. Für die Messung von Wohlfahrt und Lebensqualität spielen Haushaltsbefragungen eine zentrale Rolle. Innerhalb des Europäischen Statistischen Systems kommt dabei der europaweiten Befragung EU-SILC eine entscheidende Rolle zu. Hier gibt es zurzeit verschiedene Bestrebungen zu weiteren Harmonisierungen und zur Erweiterung des Frageprogramms.

In Deutschland werden schon jetzt von der amtlichen Statistik eine Vielzahl an Informationen zur Darstellung der materiellen Wohlfahrt, der sozialen Lage und der ökologischen Entwicklung bereitgestellt. Dazu gehören der im Auftrag der Bundesregierung alle zwei Jahre zu erstellende „Indikatorenbericht zur nachhaltigen Entwicklung", der „Datenreport – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland", der erstmals im Jahr 1983 veröffentlicht wurde und regelmäßig aktualisiert wird, sowie die vielfältigen – aus dem Mikrozensus, aus EU-SILC und aus den Laufenden Wirtschaftsrechnungen vorliegenden – Daten zur Struktur, zu Einkommen und Konsum privater Haushalte.[9] Ein eigenständiges System zur Messung von Wohlfahrt und Lebensqualität, wie dies einige andere europäische Länder bereits haben, ist in Deutschland noch in Entwicklung.

Mit dem gemeinsamen Gutachten des deutschen Sachverständigenrats zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung und des französischen Conseil d'Analyse Economique (2010) und insbesondere mit der Einsetzung der Bundestags-Enquete-Kommission Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität im Jahr 2010 (Deutscher Bundestag, 2010) begann auch in Deutschland ein Diskussionsprozess zwischen Politik, Wissenschaft und Statistik mit dem Ziel, ein überschaubares Set an Indikatoren zur Wohlfahrtsmessung aufzustellen. In ihrem Abschlussbericht im Jahr 2013 legte die Enquete-Kommission eine Empfehlung für ein Indikatorenset bestehend aus zehn Leitindikatoren und weiteren Zusatzindikatoren vor (Deutscher Bundestag, 2013). Anfang 2015 hat die Bundesregierung einen Bürgerdialog „Gut Leben in Deutschland – Was uns wichtig ist" gestartet (www.gut-leben-in-deutschland.de). Ziel ist es, die von den Bürgerinnen und Bürgern als wesentlich angesehenen Aspekte für Wohlfahrt und Lebensqualität zu erfragen. Inwieweit die deutschen Ergebnisse mit den Vorschlägen anderer EU-Mitgliedstaaten sowie von Eurostat kompatibel sein werden, kann aus heutiger Sicht aber noch nicht beantwortet werden. Klar ist allerdings, dass die Auswahl und Anordnung von Indikatoren normative Prozesse sind, die letztlich nur in einem breiten Konsens zwischen Bevölkerung, Politik, Wissenschaft und Statistik erfolgen können. Dabei kommt der Statistik vor allem die Rolle der technischen Umsetzung zu. Dazu gehört auch, die Machbarkeit, die Belastbarkeit oder die Aussagefähigkeit von Daten zu beurteilen. ⊡

9 www.destatis.de

LITERATURVERZEICHNIS

Braakmann, Albert. *Zur Wachstums- und Wohlfahrtsmessung. Die Vorschläge der Stiglitz-Sen-Fitoussi-Kommission und der Initiative „BIP und mehr"*. In: Wirtschaft und Statistik. Ausgabe 7/2010, Seite 609 ff.

Braakmann, Albert. *Beyond SNA – A Broader Approach to Well-Being*. Paper presented at the IARIW-OECD Special Conference: "W(h)ither the SNA?". Paris 2015.

Deutscher Bundestag. *Antrag der Fraktionen CDU/CSU, SPD, FDP und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Einsetzung einer Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft"*. Bundestagsdrucksache 17/3853. Berlin 2010.

Deutscher Bundestag. *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft"*. Bundestagsdrucksache 17/13300. Berlin 2013.

Europäische Kommission. *Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. 2010. KOM(2010) 2020 endgültig.

Europäische Kommission. *Das BIP und mehr. Die Messung des Fortschritts in einer Welt im Wandel*. 2009. KOM(2009) 433 endgültig.

Eurostat. *Quality of life. Facts and views*. Luxemburg 2015.

Evans, Joanne. *Findings from the National Well-being Debate*. Office for National Statistics. 2011.

Glatzer, Wolfgang/Zapf, Wolfgang (Herausgeber). *Lebensqualität in der Bundesrepublik*. Frankfurt 1984.

Istat. *Le opinioni dei cittadini sulle misure del Benessere. Risultati della consultazione online*. Rom 2012.

Istat. *Bes. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Rom 2013.

Istat. *Bes. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Rom 2014.

Meadows, Donella H./Meadows, Dennis L./Randers, Jørgen/Behrens III, William W. *The limits to growth – A Report for THE CLUB OF ROME'S Project on the Predicament of Mankind*. New York 1972.

Noll, Heinz-Herbert. *The Stiglitz-Sen-Fitoussi-Report: Old Wine in New Skins? Views from a Social Indicators Perspective*. In: Social Indicators Research 2011. Band 102. Heft 1, Seite 111 ff.

OECD. *How's Life 2015? Measuring Well-being*. Paris 2015.

OECD. *How's Life 2013? Measuring Well-being*. Paris 2013.

OECD. *The OECD List of Social Indicators*. Paris 1982.

LITERATURVERZEICHNIS

Office for National Statistics. 2015a. *Measuring National Well-being: Life in the UK 2015.* [Zugriff am 26. Oktober 2015]. Verfügbar unter: www.ons.gov.uk/

Office for National Statistics. 2015b. *Economic Well-being, Quarter 2 Apr to June 2015.* [Zugriff am 26. Oktober 2015]. Verfügbar unter: www.ons.gov.uk/

Office for National Statistics. 2015c. *National Well-being Measures, September 2015.* [Zugriff am 22. Oktober 2015]. Verfügbar unter: www.ons.gov.uk/

Office for National Statistics. 2011. *Initial investigation into Subjective Well-being from the Opinions Survey.* [Zugriff am 26. Oktober 2015]. Verfügbar unter: www.ons.gov.uk/

Pesendorfer, Konrad/Eiffe, Franz/Wegscheider-Pichler, Alexandra. *Wie geht's Österreich? Messung von Wohlstand- und Fortschritt – Implementierung der SSF / ESS Empfehlungen.* Wien 2012. [Zugriff am 27. Oktober 2015]. Verfügbar unter: www.forschungsnetzwerk.at

Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung und Conseil d'Analyse Économique. *Wirtschaftsleistung, Lebensqualität und Nachhaltigkeit: Ein umfassendes Indikatorensystem.* Expertise im Auftrag des Deutsch-Französischen Ministerrates. 2010.

Schwahn, Florian/Schwarz, Norbert. *Einkommenskonzepte zur Wohlfahrtsmessung: Soziale Sachleistungen – ein Einkommensbestandteil?* In: WISTA. Ausgabe 3/2015, Seite 25 ff.

Sponsorship Group on Measuring Progress, Well-being and Sustainable Development. *Final Report.* Angenommen vom Ausschuss für das Europäische Statistische System am 11. November 2011. [Zugriff am 22. Oktober 2015]. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/

STATISTIK AUSTRIA. *Wie geht's Österreich? 2014 – Indikatoren und Analysen.* Wien 2014a.

STATISTIK AUSTRIA. *Wie geht's Österreich? 2014 – Schlüsselindikatoren. Kurzfassung.* Wien 2014b.

Stiglitz, Joseph E./Sen, Amartya/Fitoussi, Jean-Paul. *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.* 2009.

Zapf, Wolfgang. *Soziale Indikatoren: Konzepte und Forschungsansätze.* Band I und II. Frankfurt 1974.

Herausgeber
Statistisches Bundesamt, Wiesbaden
www.destatis.de

Schriftleitung
Dieter Sarreither, Präsident des Statistischen Bundesamtes
Redaktionsleitung: Kerstin Hänsel
Redaktion: Ellen Römer

Ihr Kontakt zu uns
www.destatis.de/kontakt

Erscheinungsfolge
zweimonatlich, erschienen im Dezember 2015
Das Archiv aller Ausgaben ab Januar 2001 finden Sie unter www.destatis.de/publikationen

Print
Einzelpreis: EUR 18,– (zzgl. Versand)
Jahresbezugspreis: EUR 108,– (zzgl. Versand)
Bestellnummer: 1010200-15006-1
ISSN 0043-6143
ISBN 978-3-8246-1035-8

Download (PDF)
Artikelnummer: 1010200-15006-4, ISSN 1619-2907

Vertriebspartner
IBRo Versandservice GmbH
Bereich Statistisches Bundesamt
Kastanienweg 1
D-18184 Roggentin
Telefon: +49 (0) 38204 / 66543
Telefax: +49 (0) 38204 / 66919
destatis@ibro.de

Papier: Metapaper Smooth, FSC-zertifiziert, klimaneutral, zu 61% aus regenerativer Energien

© Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2015
Vervielfältigung und Verbreitung, auch auszugsweise, mit Quellenangabe gestattet.

TS. P

Landeshauptstadt
München
Referat für Stadtplanung und Bauordnung

Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016

Soziale Entwicklungen und Lebenssituation der Münchner Bürgerinnen und Bürger



Impressum

Herausgeberin:
Landeshauptstadt München
Referat für Stadtplanung und Bauordnung
Stadtentwicklungsplanung
Blumenstr. 31
80331 München
Internet: www.muenchen.de/plan

Fachliche Betreuung:

Angelika Heimerl
Dr. Michael Hanslmaier
Dr. Brigitte Kaiser

Gestaltung: Marina Sebald

Fotos: LHM, Nagy

Druckerei: Holzer Druck und Medien, Weiler
Papier: gedruckt auf Papier aus 100% FSC-zertifizierten Quellen

München, im März 2017

Inhaltliche Bearbeitung:
INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung

INFO

Schönholzer Straße 1A, D-13187 Berlin
Geschäftsführer: Dr. Holger Liljeberg
Tel. +49-30/49001-0 Fax +49-30/49001-499
mail@infogmbh.de www.infogmbh.de

Ein Unternehmen der [illegible]

Münchner Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016
Soziale Entwicklungen und Lebenssituation der Münchner Bürgerinnen und Bürger
- Kurzfassung-

Die Langfassung mit allen Details der Untersuchung finden Sie im Internet unter:
www.muenchen.de/befragung2016

Inhalt

Einleitung ... 6
Methodik ... 6
1 Die Bevölkerungsentwicklung seit der letzten Bürgerinnen- und Bürgerbefragung 2010 ... 8
2 Struktur, Einkommen und sozialer Status der Haushalte ... 10
2.1 Sozialdemografische Merkmale der Befragten ... 11
2.2 Die wirtschaftliche Lage der Haushalte ... 12
2.3 Einschätzung der sozialen Unterschiede und der eigenen wirtschaftlichen Situation ... 14
3 Bildung und Beruf ... 17
3.1 Schulische und berufliche Bildung ... 18
3.2 Erwerbstätigkeit ... 19
4 Wohnen ... 21
4.1 Wohnstruktur ... 22
4.2 Eigentumsverhältnisse und Wohnkosten ... 24
4.3 Zufriedenheit mit der Wohnung ... 25
5 Lebensqualität in der Wohnumgebung ... 27
5.1 Zufriedenheit mit der Wohnumgebung ... 28
5.2 Einkaufen und Nahversorgung ... 30
5.3 Sicherheitsgefühl und Sicherheitsbeeinträchtigung in der Wohnumgebung ... 30
6 Wahrnehmung und Nutzung öffentlicher Räume ... 33
6.1 Nutzung des öffentlichen Raumes ... 34
6.2 Aspekte des Wohlbefindens im öffentlichen Raum ... 35
7 Kommunale Themen und Probleme ... 37
7.1 Zufriedenheit mit den Lebensbedingungen in München ... 38
7.2 Die größten Probleme in München ... 39
7.3 Kommunale Ausgaben ... 39
7.4 Wohnungsneubau ... 39
8 Mobilität und Klima ... 42
8.1 Mobilitätsvoraussetzungen und -verhalten ... 43
8.2 Carsharing ... 44
8.3 Einstellungen zum Verkehr und zu verkehrsbezogenen Maßnahmen ... 44
8.4 Haltungen und Engagement im Bereich Umwelt- und Klimaschutz ... 45
9 Bürgerschaftliches Engagement ... 50
10 Internetnutzung ... 52
11 Soziale Integration und interkulturelle Beziehungen ... 55
11.1 Verbundenheit mit München ... 56
11.2 Soziale Unterstützung ... 56
11.3 Interkulturelle Beziehungen ... 57
11.4 Einstellungen zum Thema Zuwanderung ... 58
12 Ergebnisse der Erhebung 2016 im Vergleich zu den Vorläuferstudien ... 60
12.1 Allgemeine Einordnung der Ergebnisse ... 61
12.2 Soziale Unterschiede und wirtschaftliche Lage ... 61
12.3 Zufriedenheit mit Wohnumgebung und dem Leben in München ... 61
12.4 Kommunale Ausgaben ... 61
12.5 Wohnen und Wohnkostenbelastung ... 62
13 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen ... 63
Literaturverzeichnis ... 66

Einleitung

Die Münchner Bürgerinnen- und Bürgerbefragung wurde im Jahr 2016 nach den Vorgängerwellen in den Jahren 2000, 2005 und 2010 zum vierten Mal durchgeführt. Die Ergebnisse der bisherigen Befragungen der Münchner Bürgerinnen und Bürger flossen kontinuierlich in die Arbeit der Referate der Stadtverwaltung ein.

Ziel der Befragung 2016 war zum einen die Analyse und Bewertung der sozialen Lage und Lebenssituation der Münchnerinnen und Münchner. Zum anderen wurden die Einstellungen und Bewertungen der Münchner Bürgerinnen und Bürger zu Entwicklungen in der Stadt, zu wichtigen kommunalen Themen sowie zur Zufriedenheit mit den Lebensbedingungen in ihrer Wohnumgebung und in der Gesamtstadt erhoben.

Die Ergebnisse der Befragung 2016 dienen im Referat für Stadtplanung und Bauordnung der Landeshauptstadt München unter anderem der Fortschreibung des Stadtentwicklungskonzeptes Perspektive München und der Bereitstellung von Basisinformationen für die Kommunalpolitik. Sie sind Grundlage für die Fachplanungen zur demografischen, sozialen und wirtschaftlichen Situation der Münchner Bevölkerung und geben Auskunft über Veränderungen der Lebensqualität der Münchnerinnen und Münchner. Darüber hinaus finden die Ergebnisse in allen Referaten Verwendung als wichtige Informationsgrundlage bei Entscheidungen über Maßnahmen, bei denen die Präferenzen, Prioritäten und Bewertungen der Bürgerinnen und Bürger von Bedeutung sind. Bevölkerungsbefragungen sind daher Bestandteil einer kontinuierlichen Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an den langfristigen Entwicklungen der Stadt und tragen zu einer zielorientierten Steuerung der städtischen Ausgaben bei.

Die Befragung 2016 wurde von der INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung durchgeführt, die mit der Erhebung und Auswertung der Daten sowie der Berichtslegung beauftragt war.

Methodik

Wie auch in den Vorgängerwellen wurde die Befragung 2016 als gesamtstädtische Personenbefragung angelegt, aber erstmals nicht als telefonische, sondern schriftlich-postalische Befragung durchgeführt. Für detailliertere Ausführungen zur methodischen Herangehensweise steht die Langfassung des Berichtes zum Download bereit unter www.muenchen.de/befragung2016. Ergänzend dazu hatten die befragten Personen die Möglichkeit, den Fragebogen auch online auszufüllen. Für die Onlinebefragung wurde jeder ausgewählten Person im individualisierten Anschreiben ein Onlinelink zum programmierten Fragebogen und ein individuelles Kennwort für den Zugang zum Fragebogen zur Verfügung gestellt. Zudem bestand die Möglichkeit, auf Wunsch auch telefonisch an der Befragung teilzunehmen. Diese Möglichkeit wurde auch angeboten, um Barrieren zu umgehen, die bestimmte Personen vom schriftlichen Ausfüllen des Fragebogens bzw. einer Online-Teilnahme abhalten (z.B. mangelnde Lesefähigkeiten).

Der Verzicht auf eine erneute telefonische Befragung in der Erhebung 2016 ist vor allem darauf zurückzuführen, dass ein bedeutender Teil der Haushalte mittlerweile nicht mehr über einen Festnetzanschluss verfügt, sondern lediglich über Mobiltelefone erreichbar ist, die aber aufgrund der bundesweiten und unsystematischen Vergabe von Mobilfunknummern geografisch nicht verortet werden können. Hinzu kommt, dass die Mehrzahl der Haushalte nicht in öffiziellen Telefonverzeichnissen eingetragen ist, so dass auch eine denkbare telefonische Befragung einer aus dem Einwohnermelderegister gezogenen Repräsentativstichprobe auszuschließen war. Die schriftlich-postalische Erhebung, ergänzt durch die Möglichkeit, den Fragebogen auch online auszufüllen, bietet eine gute Erreichbarkeit auch sehr mobiler Einwohnergruppen (z.B. Berufstätige, Personen im Schichtdienst, junge Personen) und eine uneingeschränkte Vergleichbarkeit der Stichprobenziehung und der Ergebnisse bei einer Wiederholung der Studie.

Die Grundgesamtheit der Befragung waren alle Einwohnerinnen und Einwohner Münchens ab 18 Jahren, die mit ihrem Hauptwohnsitz in München gemeldet waren, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit bzw. ihrem Migrationshintergrund.

Vor dem Hintergrund, dass große Teile der Münchnerinnen und Münchner einen Migrationshintergrund haben, wurden verschiedene Strategien angewandt, um mögliche Barrieren auf Grund von fehlenden Sprachkenntnissen zu reduzieren: So wurde der Fragebogen – wie auch bereits in der Vorgängerbefragung – in verschiedenen Sprachen angeboten. Im Vergleich zu der letzten Erhebung 2010 wurden weitere Sprachen in die Befragung einbezogen. Die schriftlich-postalische Befragung wurde in den Sprachen Deutsch, Englisch, Polnisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Türkisch und Griechisch durchgeführt, online standen zusätzlich die Sprachen Russisch und Arabisch zur Verfügung.

Da im Melderegister die Staatsangehörigkeit erfasst ist, konnte Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit die

jeweils (im Regelfall) relevante Sprache zugeordnet werden. An diese Personen wurde der Fragebogen zweisprachig versendet. Falls die Sprachversion verfügbar war, wurde der Fragebogen in Deutsch und der vermuteten Muttersprache zugeschickt. Bei allen Herkunftsländern ohne eigene Sprachversion wurde der Fragebogen hingegen in Deutsch und Englisch gedruckt und versendet. Die zweisprachigen Fragebogen waren dabei so gelayoutet, dass jeweils auf der linken Seite die deutsche und auf der rechten Seite die fremdsprachige Version dargestellt war (gespiegelt), so dass zu allen Fragestellungen jeweils auf einen Blick die relevante Übersetzung zur Verfügung stand.

Bei Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, aber einem möglichen Migrationshintergrund war dagegen im Vorfeld der Befragung nicht bekannt, ob überhaupt und gegebenenfalls welche Sprachversion erforderlich ist. Deshalb wurde der schriftliche Fragebogen an deutsche Staatsangehörige ausschließlich in deutscher Sprache verschickt.

Alle Personen haben aber zusätzlich ein mehrsprachiges Anschreiben erhalten, und alle verfügbaren Sprachen konnten in der Onlineversion ausgewählt werden.
Die Stichprobenziehung erfolgte durch das Statistische Amt der Landeshauptstadt München nach einem uneingeschränkten Zufallsverfahren aus den Daten der Einwohnermeldestatistik. Damit wurde sichergestellt, dass alle in München mit einem Hauptwohnsitz gemeldeten Personen die gleiche Chance hatten, in die Bruttostichprobe zu gelangen.

Insgesamt umfasste die Bruttostichprobe *n*=19.400 Personen. Von diesen hatten n=11.887 Personen die deutsche Staatsangehörigkeit. Davon waren (geschätzt) ca. n=9.444 deutsche Personen ohne Migrationshintergrund und (geschätzt) ca. *n*=2.443 deutsche Personen mit Migrationshintergrund.

Außerdem wurden *n*=7.513 Personen mit einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit in die Bruttostichprobe aufgenommen. Da in dieser Teilgruppe von einer niedrigeren Ausschöpfungsquote auszugehen war, wurden hier mehr Personen für die Bruttostichprobe ausgewählt, als es dem Bevölkerungsanteil entspricht. Dieses Vorgehen war in Bezug auf Deutsche mit Migrationshintergrund nicht möglich, da in den Meldedaten keine entsprechende Information enthalten ist.

Insgesamt beteiligten sich n=5.945 Personen (Nettostichprobe) an der Befragung, dies entspricht einer Ausschöpfung von 31 Prozent. Ein Viertel der Befragten füllte den Fragebogen online aus, der Rest bevorzugte die schriftliche Variante.[1] Die Nettostichprobe (ungewichtet) umfasste zu 67 Prozent deutsche Staatsangehörige ohne Migrationshintergrund (n=4.003), zu 9 Prozent deutsche Staatsangehörige mit Migrationshintergrund (n=543) und zu 24 Prozent ausländische Staatsangehörige (n=1.399).

Im Zuge der Datenaufbereitung erfolgte eine mehrstufige Gewichtung, da nur ein Teil der bei der Stichprobenziehung ausgewählten Personen tatsächlich an der Befragung teilnahm. Diese Ausfälle können zu Verzerrungen führen, wenn bestimmte Gruppen aufgrund eines unterschiedlichen Verweigerungsverhaltens (vor allem in Abhängigkeit von Alter, Bildungsgrad und Nationalität) in der Nettostichprobe nicht proportional zu ihrem Anteil an der Grundgesamtheit vertreten sind. Derartige Verzerrungen können durch geeignete Gewichtungsverfahren (a posteriori Schichtung) ausgeglichen werden. Um mögliche Stichprobenverzerrungen auszugleichen, wurde die Stichprobe bezüglich der Merkmale Alter, Geschlecht, höchster Schulabschluss, Stadtbezirk, Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit an die aus der amtlichen Statistik bekannten Sollstrukturen der genannten Merkmale angepasst. Als Datenbasis wurden die aktuellsten Angaben des Statistischen Amtes der Stadt München sowie des Statistischen Bundesamtes jeweils auf Basis Personen ab 18 Jahren genutzt.[2]

Die Auswertungen in den folgenden Kapiteln beziehen sich, wenn nicht anders dargestellt, immer auf alle 5.945 Befragten, d.h. Befragte, die keine Angaben gemacht haben, werden mit berücksichtigt. Die Ergebnisse sind jeweils auf der Personenebene gewichtet.

[1] Zugeordnet auf Nachfrage in wenigen wenigen Fällen telefonische Befragung durchgeführt.

[2] Die beschriebenen kumulativen Gewichtungen erfolgten iterativ, so dass jeweils durch nachfolgende Gewichtungsschritte erfolgte Verzerrungen jeweils wieder ausgeglichen wurden. Für eine genauere Beschreibung s. Gewichtung.



5
Zufriedenheit mit der Wohnumgebung

Dieses Kapitel betrachtet die subjektiv wahrgenommene Lebensqualität der Münchnerinnen und Münchner in ihrer Wohnumgebung. Die Lebensqualität wurde in der Bevölkerungsbefragung 2018 im Hinblick auf das soziale Zusammenleben in der Nachbarschaft, die infrastrukturelle Ausstattung, die Freizeitmöglichkeiten und die Umweltbedingungen sowie das subjektive Sicherheitsgefühl der befragten Personen erhoben.

5.1 Zufriedenheit mit der Wohnumgebung

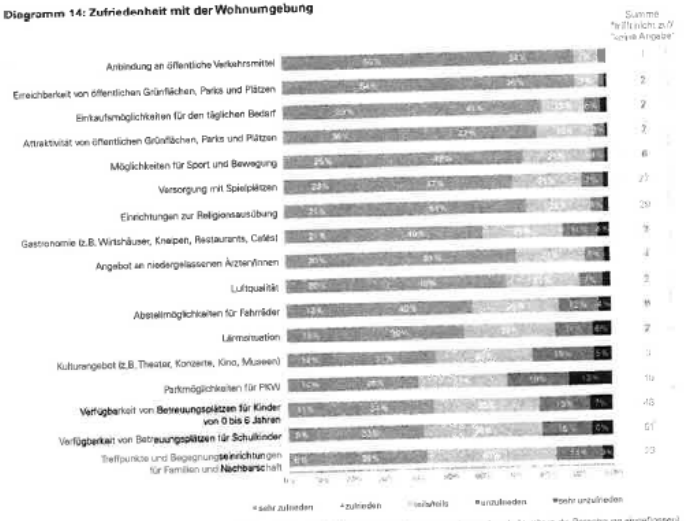
Um die Zufriedenheit der befragten Personen mit der Wohnumgebung zu erheben, wurden sie zunächst gebeten, eine Einschätzung zu verschiedenen Aspekten abzugeben, was das soziale Zusammenleben in ihrer Nachbarschaft kennzeichnet. Jeweils die Mehrheit der Befragten stimmte den positiven Aussagen über das Zusammenleben zu („stimmt genau" oder „stimmt eher"): „man kann den Leuten in der Nachbarschaft vertrauen" (80 Prozent), „die Leute helfen sich hier gegenseitig" (67 Prozent) und „die Leute in der Nachbarschaft kennen sich gut" (51 Prozent).

Die Mehrheit der Befragten schätzt das soziale Zusammenleben in der Nachbarschaft positiv ein.

Negativ formulierte Aspekte, die das soziale Zusammenleben in der Nachbarschaft beschreiben, wurden von einem großen Anteil der Befragten zurückgewiesen. 75 Prozent aller Befragten gaben an, es „stimme nicht" oder „stimme kaum", dass dies kein guter Ort sei, um Kinder großzuziehen, 84 Prozent stimmten nicht oder kaum zu, dass es „hier häufiger Konflikte zwischen den Nachbar/innen" gäbe und 73 Prozent stimmten nicht oder kaum zu, dass „die Leute hier keine gemeinsamen Werte" hätten.

Zwischen den Altersgruppen unterscheiden sich die Ansichten wenig. Die 18-bis 29jährigen stimmen der Aussage „man kann den Leuten in der Nachbarschaft vertrauen" etwas seltener zu (76 Prozent) als die anderen Altersgruppen. Ebenso stimmen von den Jüngeren nur 42 Prozent zu, dass sich „die Leute in der Nachbarschaft gut kennen". Dies zeigt, dass das soziale Zusammenleben von älteren Befragten etwas positiver als von jüngeren Befragten bewertet wird.

Diagramm 14: Zufriedenheit mit der Wohnumgebung



Basis: Aspekt "trifft zu" und Angaben gemacht. Rechte Spalte zur Veranschaulichung der Anteile "trifft nicht zu/ keine Angabe" (nicht in die Berechnung eingeflossen).
Bitte geben Sie an, wie zufrieden oder unzufrieden Sie mit Ihrer Wohnumgebung sind?
Werte unter 3% sind im Diagramm nicht beschriftet.

Quelle: INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung

Des Weiteren wurden befragte Personen gebeten, ihre Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten ihrer Wohnumgebung anzugeben (s. Diagramm 14). Die höchsten Zufriedenheitswerte erhielten die Aspekte „Erreichbarkeit von öffentlichen Grünflächen, Parks und Plätzen" (90 Prozent „sehr zufrieden" bzw. „zufrieden"), „Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel (Busse und Bahnen)" (90 Prozent „sehr zufrieden" bzw. „zufrieden") und „Einkaufsmöglichkeiten für den täglichen Bedarf („ebensmittel, Kosmetik, Drogerieartikel etc.)" (80 Prozent „sehr zufrieden" bzw. „zufrieden").

Die große Mehrheit der Befragten ist mit der Erreichbarkeit von öffentlichen Grünflächen, Parks und Plätzen, der Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel und den Einkaufsmöglichkeiten für den täglichen Bedarf in der Wohnumgebung zufrieden.

Die Zufriedenheitsaspekte „Parkmöglichkeiten für PKW" und „Abstellmöglichkeiten für Fahrräder" sowie Angebote für Kinder und Familien können am besten von den jeweils Betroffenen bewertet werden. Aus diesem Grund werden diese im Folgenden noch einmal gesondert betrachtet.

45 Prozent der PKW-Nutzerinnen und Nutzer[11] sind mit den Parkmöglichkeiten für PKWs „sehr zufrieden" oder „zufrieden". Etwas besser sieht die Situation bei den Radlerinnen und Radlern[12] aus, von diesen sind 56 Prozent mit dem Aspekt „Abstellmöglichkeiten für Fahrräder" „sehr zufrieden" oder „zufrieden".

Von den Befragten aus Haushalten mit (minderjährigen) Kindern (n=1.405) sind 73 Prozent mit der Versorgung mit Spielplätzen „sehr zufrieden" oder „zufrieden". Weniger positiv wird der Aspekt „Treffpunkte und Begegnungseinrichtungen für Familien und Nachbarschaft" bewertet: 45 Prozent der Befragten aus Haushalten mit Kindern sind „sehr zufrieden" oder „zufrieden" und 17 Prozent sind „sehr unzufrieden" oder „unzufrieden". Bei der Verfügbarkeit von wohnungsnahen Betreuungsplätzen für Kinder von 0 bis 6 Jahren (Kindergarten/-krippe) lässt sich eine Polarisierung der Einschätzungen beobachten. Von den Befragten aus Haushalten mit Kindern in diesem Alter sind 31 Prozent „sehr zufrieden" oder „zufrieden", hingegen 42 Prozent „sehr unzufrieden" oder „unzufrieden".

Mit der „Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen für Schulkinder (z.B. Hort, Ganztagsschule)" sieht die Zufriedenheit ein wenig besser aus. Befragte aus Haushalten mit Kindern von 6 bis 14 Jahren sind zu 41 Prozent „sehr zufrieden" oder „zufrieden". 31 Prozent äußern sich „sehr unzufrieden" oder „unzufrieden".

Die Verfügbarkeit von wohnungsnahen Betreuungsplätzen für Kinder von 0 bis 6 Jahren wird von Personen aus Haushalten mit Kindern im entsprechenden Alter kritisch gesehen.

Je dichter die Wohnung am Münchner Stadtzentrum liegt, desto besser ist die technische und soziale Infrastruktur. Erwartungsgemäß sind demnach Befragte, die außerhalb des mittleren Rings wohnen (n=4.002) bei einigen Aspekten seltener „sehr zufrieden" oder „zufrieden" als Befragte, die im mittleren Ring wohnen. So beispielsweise mit der „Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel (Busse und Bahnen)". Hier sind 95 Prozent aller Befragten innerhalb des mittleren Rings zufrieden, aber nur 87 Prozent außerhalb des mittleren Rings. Auch mit den „Einkaufsmöglichkeiten für den täglichen Bedarf (Lebensmittel, Kosmetik, Drogerieartikel etc.)" sind nur 78 Prozent der Befragten außerhalb des mittleren Rings „sehr zufrieden" oder „zufrieden" gegenüber von 85 Prozent innerhalb des mittleren Rings. Mit dem Aspekt „Gastronomie (z.B. Wirtshäuser, Kneipen, Restaurants, Cafés)" sind 54 Prozent der Befragten außerhalb des mittleren Rings „sehr zufrieden" oder „zufrieden" gegenüber von 74 Prozent innerhalb des mittleren Rings.

Insgesamt ist die große Mehrheit mit der Verkehrsanbindung, den Einkaufsmöglichkeiten für den täglichen Bedarf und der Gastronomie zufrieden. Bewohnerinnen und Bewohner außerhalb des mittleren Rings sind damit aber etwas weniger zufrieden als diejenigen innerhalb des mittleren Rings.

Insgesamt sind die Befragten mit vielen Aspekte der Wohnumgebung – allen voran mit öffentlichen Plätzen und Parks, dem öffentlichen Nahverkehr und der Nahversorgung – zufrieden. Dies deckt sich auch mit dem Befund, dass ein Großteil der Befragten mit der Lage der eigenen Wohnung zufrieden ist. Handlungsbedarf zeigt sich aber insbesondere in Bezug auf die Betreuung von Kindern. Zwar gibt es einen großen Anteil Zufriedener, jedoch ist auch ein großer Teil der Befragten unzufrieden mit der bestehenden Betreuung. Dies verweist darauf, dass insbesondere die Bedarfe von Familien, die für ihre Kinder bisher keine zufriedenstellende Kinderbetreuungslösung gefunden haben, genauer betrachtet werden sollten.

11 PKW-Nutzerinnen und Nutzer sind Personen, die angegeben haben, den PKW in mindestens mittlerer Frequenz pro Woche zu nutzen (n=2.908).

12 Radlern und Radlerinnen sind Personen, die angegeben haben, ihr Fahrrad mindestens mittlerer pro Woche zu nutzen (n=2.714).

5.2 Einkaufen und Nahversorgung

Beim Erwerb von Bedarfsgütern muss unterschieden werden zwischen Gütern des täglichen Bedarfs, wie z.B. Lebensmittel, Kosmetik und Drogerieartikel, und Gütern des mittelfristigen Bedarfs, wie z.B. Kleidung, Schuhen, Elektrogeräten und Haushaltswaren. Befragt danach, wo sie Güter des täglichen und des mittelfristigen Bedarfs regelmäßig einkaufen, gaben die meisten Befragten an, dass sie Güter des täglichen Bedarfs im Supermarkt oder Discounter im eigenen Viertel (89 Prozent aller Befragten) und Güter des mittelfristigen Bedarfs in der Innenstadt einkaufen (71 Prozent aller Befragten). Das Internet nimmt insbesondere für Güter des mittelfristigen Bedarfs eine wichtige Rolle ein (56 Prozent aller Befragten, s. Diagramm 15).

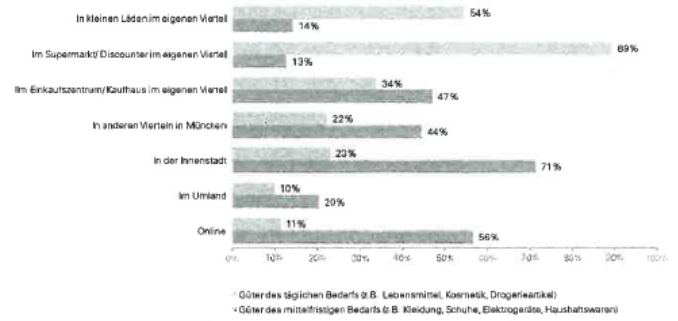
Die Ergebnisse haben Bedeutung für die Quartiersentwicklung und damit in Zusammenhang stehende Fachkonzepte, insbesondere das Zentrenkonzept (vgl. Landeshauptstadt München 2010b), das die Ziele der Einzelhandels- und Versorgungsfunktionen für die zentralen Versorgungsbereiche der Stadt definiert. Eine gute Nahversorgungsstruktur im eigenen Wohnviertel soll gegen Verlagerungstendenzen in Gewerbegebiete weiterhin für die Bewohnerinnen und Bewohner gewährleistet bleiben.

5.3 Sicherheitsgefühl und Sicherheitsbeeinträchtigung in der Wohnumgebung

Das wahrgenommene Sicherheitsgefühl ist von großer Bedeutung für die Lebensqualität von Menschen. Das subjektive Sicherheitsgefühl wird beeinträchtigt durch die Wahrnehmung, an einem bestimmten Ort oder durch bestimmte Umstände Opfer von Kriminalität werden zu können. Hierbei ist zu beachten, dass die faktische Sicherheit nicht unbedingt mit der wahrgenommenen Sicherheit kongruent ist (vgl. auch Nowossadeck/Mahne 2017), sondern dass bestimmte Bevölkerungsgruppen die allgemeine Sicherheit in ihrem Lebensumfeld und ihre persönliche Sicherheit unterschiedlich einschätzen. Ein Erklärungsansatz für diese Unterschiede ist der Vulnerabilitätsansatz, der davon ausgeht, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen ihre Verteidigungs-, Vermeidungs- oder Bewältigungsstrategien von Kriminalität als mangelnd einschätzen und von einer physischen Unterlegenheit gegenüber möglichen Angreiferinnen und Angreifern ausgehen (vgl. Hummelsheim-Doß 2016: 7).

Um die wahrgenommene Sicherheit der Befragten zu erheben, wurden sie um eine Einschätzung gebeten, wie sicher sie sich an unterschiedlichen Orten jeweils zu unterschiedlichen Zeiten fühlen. Am höchsten wird die Sicherheit in der eigenen Wohnung bzw. dem eigenen Haus wahrgenommen. Hier fühlen sich 96 Prozent der Befragten „sehr sicher" oder „sicher" (s. Diagramm 16). Im eigenen Stadtviertel tagsüber draußen sind es 95 Prozent der Befragten. Die höchste Unsicherheit wird von den Befragten abends oder nachts in Grünanlagen oder Parks wahrgenommen. 61 Prozent aller Befragten fühlen sich dann „sehr unsicher" oder „unsicher". Abends oder nachts in Bussen und Bahnen fühlen sich 36 Prozent der Befragten „sehr unsicher" oder „unsicher".

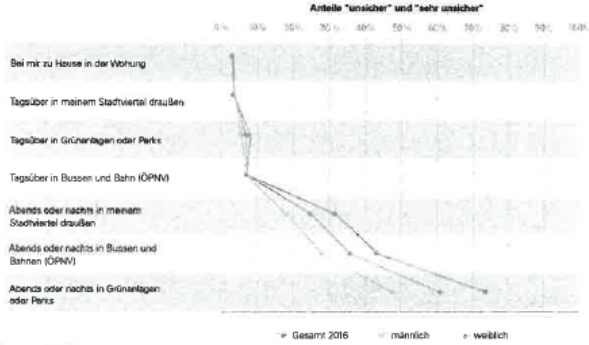
Diagramm 15: Erwerb von Bedarfsgütern des täglichen und mittelfristigen Bedarfs



Basis: Gesamt n = 5.945, Mehrfachnennungen
Wo kaufen Sie Güter des täglichen Bedarfs regelmäßig ein?

Quelle: INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung

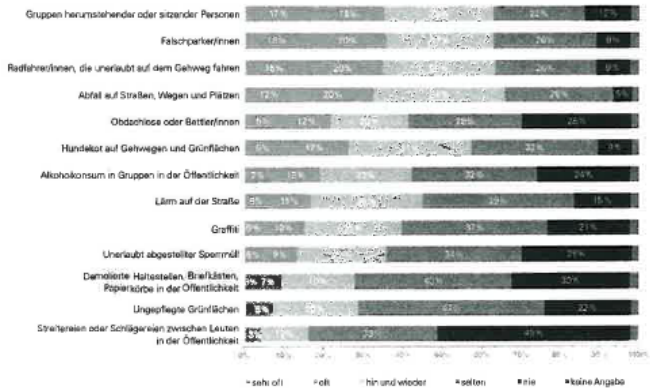
Diagramm 16: Subjektives Sicherheitsgefühl der Befragten gesamt und nach Geschlecht



Basis: Gesamt n = 5.945
Wie sicher bzw. unsicher fühlen Sie sich an folgenden Orten?

Quelle: INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung

Diagramm 17: Wahrnehmung von Personen und Sachverhalten im eigenen Wohngebiet



Basis: Gesamt n = 5.945
Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten folgende Personen oder Sachverhalte in Ihrem Wohngebiet wahrgenommen?
Werte unter 3% sind im Diagramm nicht beschriftet

Quelle: INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung

In Bezug auf das Geschlecht ist festzustellen, dass sich Frauen insbesondere abends oder nachts deutlich unsicherer fühlen als Männer. Am höchsten ist das Unsicherheitsgefühl der befragten Frauen abends oder nachts in Grünanlagen oder Parks. 74 Prozent der Frauen fühlen sich „sehr unsicher" oder „unsicher", gegenüber von 48 Prozent der Männer. Bei Befragten der Altersgruppe 60 Jahre und älter besteht ein höheres Unsicherheitsgefühl als bei jüngeren Altersgruppen.

Es besteht ein sehr hohes Sicherheitsgefühl tagsüber. Größte Unsicherheit hingegen abends oder nachts in Grünanlagen oder Parks.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden gefragt, wie häufig sie bestimmte soziale und bauliche Umstände in ihrem Wohngebiet wahrnehmen (s. Diagramm 17). Am häufigsten nahmen die Befragten Falschparkerinnen und Falschparker (36 Prozent nahmen dies „sehr oft" oder „oft" wahr) und Gruppen herumstehender oder herumsitzender Personen (35 Prozent nahmen dies „sehr oft" oder „oft" wahr) wahr. Am seltensten wurden Streitereien oder Schlägereien zwischen Leuten in der Öffentlichkeit (4 Prozent „sehr oft" oder „oft") und ungepflegte Grünflächen (7 Prozent „sehr oft" oder „oft") wahrgenommen.

13
Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Münchner Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016 wurde als schriftlich-postalische Befragung mit der zusätzlichen Möglichkeit der Online-Teilnahme durchgeführt. Um auch Personen ohne Deutschkenntnisse die Teilnahme zu ermöglichen, wurde der schriftliche Fragebogen ins Englische, Polnische, Französische, Italienische, Kroatische, Türkische und Griechische übersetzt. Online standen darüber hinaus Russisch und Arabisch als Interviewsprachen zur Verfügung.

Auf Basis der Staatsangehörigkeit wurde den ausgewählten Ausländerinnen und Ausländern jeweils ein zweisprachiger Fragebogen (deutsch und die vermutete Muttersprache) zugeschickt. Die Rücklaufquote betrug 31 Prozent, so dass insgesamt 6.946 Fragebögen zur Auswertung zur Verfügung standen (vgl. Kapitel Methodik für detaillierte Informationen).

Inhaltlich hat die Befragung 2016 einen großen Teil der Themenkomplexe der vorherigen Befragungen aufgegriffen und fortgeführt, aber auch eine Reihe neuer Aspekte aufgenommen, wie z.B. die Radiale Mobilität, öffentliche Räume oder ehrenamtliches Engagement. Die wichtigsten Ergebnisse der aktuellen Befragung sind im Folgenden noch einmal kompakt dargestellt.

Die große Mehrheit der Befragten (87 Prozent) fühlt sich mit der Stadt München „sehr stark" bzw. „stark" verbunden. Dem eigenen Viertel (72 Prozent) fühlen sich die Münchnerinnen und Münchner in etwa gleich stark verbunden wie mit Bayern oder Deutschland. Auf eine gute Integration von Ausländerinnen und Ausländern weist hin, dass sich ausländische Befragte der Stadt in gleichem Maße verbunden fühlen wie Deutsche.

Am zufriedensten sind die Münchnerinnen und Münchner mit der Verkehrsinfrastruktur bezüglich des Angebots öffentlicher Verkehrsmittel in München insgesamt und der ÖPNV-Anbindung ihrer Wohngebiete. Die Parksituation für PKWs wurde hingegen negativ bewertet.

Obwohl deutlich mehr als die Hälfte der Befragten in Haushalten leben, die einen PKW besitzen, ist der klimafreundlichere öffentliche Personennahverkehr das am häufigsten genutzte Verkehrsmittel. An zweiter Stelle steht aber der PKW, dicht gefolgt vom Fahrrad. 59 Prozent der Radlerinnen und Radler[27] empfinden München als fahrradfreundlich.

Eine Reduktion des PKW-Verkehrs könnte die Landeshauptstadt München durch eine Erhöhung der Attraktivität des Fahrradverkehrs erreichen. Ansatzpunkte könnten hier die Verbesserung des Radwegenetzes und der Verkehrssicherheit sein. So sind 68 Prozent der Radlerinnen und Radler der Meinung, dass das Fahrradwegenetz in München weiter ausgebaut und verbessert werden sollte. Gleichzeitig sind nur 40 Prozent der Radlerinnen und Radler mit der Verkehrssicherheit zufrieden.

Deutsche Befragte mit Migrationshintergrund[26] könnten als Mittlerinnen und Mittler zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und ausländischen Personen agieren. Insbesondere die Fragen zu interkulturellen Kontakten in der Verwandtschaft, im Freundeskreis, in der Nachbarschaft, in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Verein machen das hohe Maß an gesellschaftlicher Integration von Befragten mit Migrationshintergrund deutlich, die häufiger als Deutsche ohne Migrationshintergrund einerseits und Ausländerinnen und Ausländern andererseits Kontakt zu Personen ausländischer bzw. deutscher Herkunft haben.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Münchner Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund ein großes kulturelles Potential besitzen, das unter Umständen auch für die Förderung der sozialen Kohäsion in den Quartieren durch die Stadt München nutzbar gemacht werden könnte.

Die Mehrheit der Münchnerinnen und Münchner (60 Prozent Zustimmung) meint, dass die sozialen Unterschiede in München zu groß sind. Schon die unterschiedliche Einschätzung der einzelnen Einkommensschichten zeigt hier eine Polarisierung in der Bevölkerung. Während nur etwas mehr als ein Sechstel der Befragten aus Haushalten mit einem hohen Einkommen voll und ganz zustimmt, dass die sozialen Unterschiede zu groß sind, ist es ein Drittel der Befragten aus Haushalten mit einem Niedrigeinkommen. Letztere haben einen Anteil von 10 Prozent an der Gesamtbevölkerung der Stadt.

Jeder zehnte Befragte kommt aus einem Haushalt mit Niedrigeinkommen,[27] ebenfalls jeder zehnte aus einem Haushalt mit einem hohen Einkommen. Am stärksten von Niedrigeinkommen betroffen sind Personen aus Haushalte mit drei und mehr Kindern sowie Alleinerziehende, während Befragte aus Zwei-Personen-Haushalte ohne Kinder die höchsten Einkommen aufweisen.

Mieten und Wohnraum sind nach wie vor die größten Probleme in München. Bei der offenen Frage zu den größten Problemen in München wurden am häufigsten „zu hohe Mieten" (44 Prozent) und „zu wenig Wohnraum" (43 Prozent) genannt. Angesichts des angespannten Immobilien- und Mietmarktes in München verwundert das nicht. Die Belastung der Haushalte durch die Wohnkosten liegt durchschnittlich bei 28 Prozent des Haushaltsnettoeinkommens. Familien mit mehreren Kindern und Alleinerziehende müssen ein Drittel ihres Haushaltsnettoeinkommens für die Wohnung aufbringen. Dementsprechend ist der soziale Wohnungsbau der Bereich, bei dem die meisten Befragten (65 Prozent) fordern, mehr öffentliche Gelder zu investieren.

Die Konversion von Bau- und Verkehrsflächen als Strategie für den Wohnungsbau erhält die größte Zustimmung. 92 Prozent der Befragten stimmen dieser Option „voll und ganz" oder „eher" zu, gefolgt vom Bau von Wohnungen in den Umlandgemeinden (82 Prozent), Dachausbau und -aufstockung (80 Prozent) sowie dem Bau von höheren Gebäuden (59 Prozent).

Andere Möglichkeiten, die die Besiedlungsdichte erhöhen, wie das Bauen von kleineren Wohnungen sowie das Bauen in Einfamilien- und Mehrfamilienhausgebieten, erhielten dagegen eine geringere Zustimmung. Die höchste Ablehnung fand sich in Bezug auf das Bauen von Wohnungen am Stadtrand auf Kosten von Grün- und Landwirtschaftsflächen – dem stimmten 18 Prozent der Befragten „überhaupt nicht zu".

In Bezug auf die Situation von Familien in München zeigt die Befragung 2016 ein teilweise widersprüchliches Bild. Auf der einen Seite gibt es einen nicht unerheblichen Teil an Befragten aus Haushalten mit Kindern von 0 bis 6 Jahren, die mit dem Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen in München nicht zufrieden sind (39 Prozent), gleichzeitig sind aber auch 30 Prozent der Befragten aus Haushalten mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren mit dem Angebot zufrieden.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der wohnungsnahen Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen für unter 6jährige Kinder (Kindergarten/ Kinderkrippe). Hier ist ein Drittel der Befragten mit Kindern unter 6 Jahren im Haushalt (sehr) zufrieden, während 42 Prozent (sehr) unzufrieden sind.

Betrachtet man die wohnungsnahe Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen für Schulkinder, so sind von den Befragten aus Haushalten mit Kindern zwischen 6 und 14 Jahren die (sehr) Zufriedenen in der Mehrheit, aber immerhin ein Fünftel äußert Unzufriedenheit.

Andererseits zeigt die Befragung 2016, dass die eigene Nachbarschaft überwiegend als kinderfreundlich betrachtet wird. Die Aussage, die eigene Wohnumgebung sei „kein guter Ort für Kinder, um groß zu werden", wurde von mehr als der Hälfte der Befragten kategorisch abgelehnt, weniger als 10 Prozent der Befragten stimmten dieser Aussage zu.

Für die Landeshauptstadt München bedeutet dies, dass insbesondere die Bedarfe von Familien, die mit der Kinderbetreuungssituation nicht zufrieden sind, näher betrachtet und entsprechende Angebote entwickelt werden müssen.

Sicherheit im öffentlichen Raum ist ein wichtiges Thema. Tagsüber besteht ein hohes subjektives Sicherheitsgefühl, nachts ist das Sicherheitsgefühl in öffentlichen Räumen eingeschränkt. Das Thema Sicherheit in öffentlichen Räumen ist für fast alle der Befragten wichtig. Tagsüber fühlen sich mehr als 90 Prozent Befragten draußen im eigenen Stadtviertel und in Grünanlagen und Parks sicher. Das Sicherheitsempfinden abends und nachts ist demgegenüber besonders in Parks und Grünanlagen deutlich geringer: 61 Prozent aller Befragten fühlen sich dann „sehr unsicher" oder „unsicher".
Diese wahrgenommene Unsicherheit wird von Frauen und älteren Menschen am stärksten geäußert. Da das subjektive Sicherheitsgefühl nicht immer im Einklang mit dem tatsächlichen Risiko, Opfer einer Straftat zu werden, steht (München ist seit Jahren die sicherste Großstadt Deutschlands), gibt es keine einfachen Rezepte, um diese Unsicherheitsgefühle zu reduzieren. Ein Ansatz könnte sein, Angsträume zu identifizieren und das Sicherheitsgefühl durch geeignete Maßnahmen zu erhöhen.

Mehr als die Hälfte der Befragten spricht sich für eine Verbesserung der Situation hinsichtlich des Verkehrslärms und der Luftqualität aus. Als Maßnahme, um dieses Ziel zu erreichen, wird vor allem die Förderung von Elektromobilität begrüßt. Dies stellt eine Handlungsmöglichkeit für die Stadt München dar. Die gegenwärtige Verbreitung von Elektroautos und Elektrofahrrädern ist zwar noch sehr gering, allerdings äußern viele Befragte, dass sie sich den Kauf eines Elektroautos beziehungsweise Elektrofahrrads vorstellen könnten. Als weitere Maßnahmen zur Reduzierung des Verkehrslärms und zur Verbesserung der Luftqualität sprechen sich die Befragten auch dafür aus, die eigene PKW-Nutzung zu reduzieren oder ein zeitweiliges Fahrverbot für Autos bei erhöhten Schadstoffwerten der Luft zu erlassen. Eine Innenstadtmaut wird hingegen weitestgehend abgelehnt.

Für nachfolgende Befragungen könnte es hilfreich sein, genauer zu erheben, für welche Anlässe der PKW genutzt wird, um klimafreundlichere Verkehrsmittel besser auf diesen spezifischen Bedarf zuzuschneiden. Dass der Verzicht auf das Auto und die Nutzung der Öffentlichen Verkehrsmittel zum Zweck des Klimaschutzes nur an mittlerer Position im Vergleich zu anderen Möglichkeiten des persönlichen Beitrags zum Klimaschutz steht, könnte als Hinweis interpretiert werden, dass der PKW für diese Personen spezifische Zwecke erfüllt, die in diesem Maße noch nicht von anderen Verkehrsmitteln aufgefangen werden können.

Maßnahmen des Klimaschutzes, die zugleich auch die Ausgaben der Haushalte senken, werden von Befragten häufig realisiert. Gefragt nach verschiedenen Möglichkeiten des persönlichen Beitrags zum Klimaschutz gab jeweils die Mehrheit der Befragten an, Wäsche aufzuhängen, statt den Wäschetrockner zu nutzen, die Heizung in ungenutzten Räumen herunterzudrehen, energieeffiziente Leuchtmittel oder Elektrogeräte zu kaufen oder auf Plastiktüten beim Einkauf zu verzichten.

Ein Hauptmotivator für diese Maßnahmen scheint neben dem Klimaschutz auch eine Kostensenkung zu sein. Für den Haushalt kostentreibende Maßnahmen, wie Kauf von regionalen oder biologischen Lebensmitteln und Kauf von langlebigen und reparaturfähigen Konsumgütern, ist nur bei einem Fünftel der Befragten verbreitet. Handlungsmöglichkeiten für die Stadt München könnten darin bestehen, über die Notwendigkeit des Klimaschutzes und leicht durchführbare Maßnahmen des Klimaschutzes in den Haushalten zu informieren bzw. entsprechende Anreize zu schaffen.

89 Prozent der Befragten nutzen das Internet. Unterschiede bestehen hier zwischen den Altersgruppen: So nutzen fast alle Befragten unter 60 Jahren das Internet, bei den Seniorinnen und Senioren ab 60 Jahren sind es hingegen nur 65 Prozent. Auch der Besitz von Smartphones ist in der Münchner Bevölkerung weit verbreitet, wobei die älteren Befragten eine geringere Affinität zeigen: von den Befragten unter 30 Jahren besitzen 94 Prozent ein Smartphone (30 bis 59jährigen: 86 Prozent; 60 Jahre und älter: 37 Prozent).

Diese Ergebnisse zeigen, dass der Umgang mit den neuen Medien für die überwiegende Mehrheit der Münchnerinnen und Münchner eine Selbstverständlichkeit ist, ein nicht unerheblicher Teil der Seniorinnen und Senioren aber nicht online ist. Dementsprechend muss darauf geachtet werden, dass diese Gruppe nicht durch eine zunehmende Digitalisierung abgehängt wird. Die Landeshauptstadt München sollte daher bei ihren Informations- und Serviceangeboten einerseits – je nach Zielgruppe – die Möglichkeiten der neuen Medien nutzen, andererseits aber die Gruppe der Personen ohne Onlinezugang nicht ausschließen (z.B. durch die temporäre Fortführung geeigneter Offline-Angebote).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016 eine hohe Verbundenheit der Münchnerinnen und Münchner mit ihrer Stadt und in vielen Bereichen auch eine anhaltend hohe Zufriedenheit mit den Lebensbedingungen in ihrem Wohnviertel und in der Stadt insgesamt. Gleichzeitig konnte die Studie aber auch Bereiche identifizieren, in denen die Bürgerinnen und Bürger weniger zufrieden sind und eine Handlungsbedarf besteht.

[26] Befragte, die selbst oder mindestens ein Elternteil nicht (nur) deutsch als Muttersprache spricht. Weitere Definitionen siehe Glossar.

[27] Haushalte dieser Größe setzen sich aus deutschen Staatsangehörigen, Zuwanderinnen und Zuwanderern sowie Personen mit doppelter Staatsangehörigkeit zusammen. Die Befragten, die sich selbst oder mindestens ein Elternteil nicht (nur) deutsch als Muttersprache spricht. Weitere Definitionen siehe Glossar.

Literaturverzeichnis

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015): Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. Strategien zum Nachweis rassistischer Benachteiligungen. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Wohnungsmarkt_20150615.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 21.02.2017].

Brennecke, Ralph (1998): Einkommen und Gesundheit- Längsschnittanalysen mit dem Sozio- ökonomischen Panel (SOEP). In Galler, H.; Wagner, G. (Hrsg.): Empirische Forschung und wirtschaftspolitische Beratung. Frankfurt, New York: Campus 1998, S. 226-240. http://www.diw.de/sixcms/detail.php/81788 [Stand: 06.01.2017].

Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (2010): Mobilität in Deutschland 2008.

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Datenreport. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 21.03.2017].

Bundeszentrale für politische Bildung (2014): Ausgewählte Armutsgefährdungsquoten. http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61795/armutsgefaehrdung [Stand: 10.01.2017].

Bundeszentrale für politische Bildung (2013): Armutsgefährdungsquoten von Familien. http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61791/armut-von-familien [Stand: 10.01.2017].

CLIP Network (2007): Housing and integration of migrants in Europe. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2007/94/en/1/ef0794en.pdf [Stand: 21.02.2017].

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg) (2017): Menschenwürde ist Menschenrecht. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2017 http://isi-ev.de/attachments/article/1726/armutsbericht-2017_aktuell.pdf [Stand 03.05.2017].

Eringhagen, Marcel (1999): Zur Dynamik von Erwerbstätigkeit und ehrenamtlichem Engagement in Deutschland, DIW Discussion Papers, No. 190. http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.38644.de/dp190.pdf [Stand: 11.01.2017].

Hummelsheim-Doß, Dina (2016): Kriminalitätsfurcht in Deutschland: fast jeder Fünfte fürchtet, Opfer einer Straftat zu werden. In: Informationsdienst Soziale Indikatoren, 55, Seite 6-11.

Klenner, Christina; Pfahl, Svenja; Seifert, Hartmut (2001): Ehrenamt und Erwerbsarbeit – Zeitbalance oder Zeitkonkurrenz? Forschungsprojekt im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. http://www.siedlerbundnrw.de/fnf/EHRENAMT.pdf [Stand: 11.01.2017].

Lampert, Thomas; Saß, Anke-Christine; Häfelinger, Michael; Ziese, Thomas (2005): Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Expertise des Robert Koch-Instituts zum 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/Armut.pdf?_blob=publicationFile [Stand: 09.01.2017].

Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Referat für Gesundheit und Umwelt (2016): Schwerpunkt-Befragung zur sozialen und gesundheitlichen Lage 2016. https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Aktuelles/Ergebnisse-zur-Schwerpunkt-Befragung-zur-sozialen-und-gesundheitlichen-Lage-2016.html [Stand: 16.02.2017].

Landeshauptstadt München, Referat für Stadtplanung und Bauordnung (2016a): Demografiebericht München Teil 1. Analyse und Bevölkerungsprognose 2013 bis 2030.https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Stadtplanung-und-Bauordnung/Stadtentwicklung/Grundlagen/Bevoelkerungsprognose.html [Stand: 16.02.2017].

Landeshauptstadt München, Referat für Stadtplanung und Bauordnung, Stadtentwicklungsplanung, Sozialreferat (2015b): Älter werden in München, Abschlussbericht, Kurzfassung. https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:59b3a0fd-efaa-40bb-89e8-8605395088e6/Abschlussbericht_Broschüre_kurz.pdf [Stand: 16.02.2017].

Landeshauptstadt München, Referat für Stadtplanung und Bauordnung, Sozialreferat: Münchner Bürgerinnen- und Bürgerbefragung (2010a): Soziale Entwicklung und Lebenssituation der Münchner Bürgerinnen und Bürger. https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:2f8385ee-4db6-453c-86ad-a3cb197fecod/Buergerbefragung_2010_lang.pdf [Stand: 05.01.2017].

Landeshauptstadt München, Referat für Stadtplanung und Bauordnung (2010b): Zentrenkonzept München. Fortschreibung mit Schwerpunkt Nahversorgung – Kurzfassung. https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:8692b941-db7d-4ea6-be7e-2a02dbb6a51a/zentrenkonzept_muenchen_2010.pdf [Stand: 16.02.2017].

Mattissek, Annika, Sitte, Cindy; Wolff, Manuel (2013): Untersuchung zur Wahrnehmung und Nutzung öffentlicher Räume. https://www.dresden.de/media/pdf/stadtplanung/efre/efre_kooperation_stadterneuerug_efre_user_TU-Dresden_User_fini.pdf [Stand: 12.01.2017].

Mihali, Lucia; Müller, Eva M.; Ayan, Türkan (2012): Erwerbsverläufe von Migrantinnen im Sozial- und Gesundheitswesen: Welche Implikationen ergeben sich für eine migrationsspezifische Beratung? BIOS, Jg. 25 (2012), Heft 2, Seite 229-242.

Nowossadeck, Sonja; Mahne, Katharina (2017): Bewertung des Wohnumfeldes in der zweiten Lebenshälfte. In: Mahne, Katharina (Ed.); Wolff, Julia Katharina (Ed.); Simonson, Julia (Ed.); Tesch-Römer, Clemens (Ed.): Deutsches Zentrum für Altersfragen (Ed.): Altern im Wandel: zwei Jahrzehnte Deutscher Alterssurvey (DEAS). Wiesbaden: Springer VS, 2017- ISBN 978-3-658-12502-8, Seite 301-314.

Proto, Eugenio; Rustichini, Aldo (2015): Life Satisfaction, Income and Personality. IZA, DP No. 8837 http://ftp.iza.org/dp8837.pdf [Stand: 09.01.2017].

Rohde, Caterina (2009): Positioning of Migrants into the Housing Market: Structural Conditions and Urban Policies. efms paper 2009-1 http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/efms%20paper%202(2009-1.pdf [Stand: 21.02.2017].

Tesch-Römer, Clemens; Weber, Constanze; Webel, Henry (2016): Nutzung des Internets durch Menschen in der zweiten Lebenshälfte. Deutsches Zentrum für Altersfragen. https://www.dza.de/fileadmin/dza/pdf/factsheets/FactSheet_Internet.pdf [Stand: 12.01.2017].

Umweltbundesamt (2016): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten junger Menschen. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/378/publikationen/umweltbewusstsein_und_umweltverhalten_junger_menschen.pdf [Stand: 11.01.2017].

WSI Report (2015): Gender News: Große Unterschiede in den Arbeitszeiten von Frauen und Männern. Ergebnisse aus dem WSI GenderDatenPortal. https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtinfos/Statistik/Bev-lkerung.html [Stand: 22.03.2017].

Stadt Bern
Präsidialdirektion

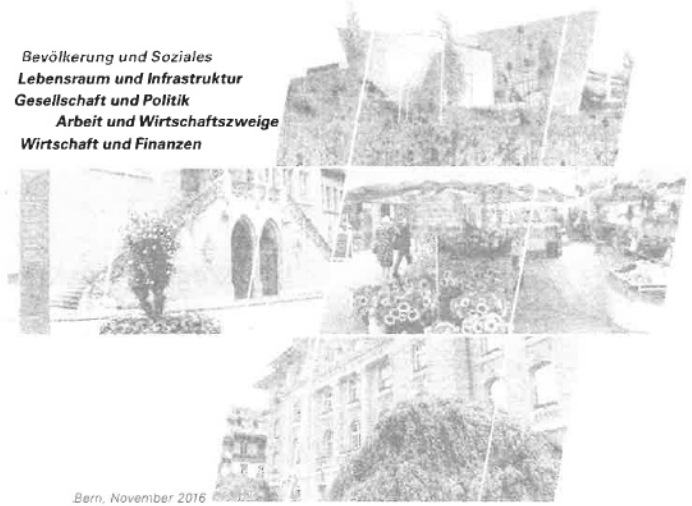
Abteilung Aussenbeziehungen
und Statistik (Ausst)

T3.1

Statistik Stadt Bern

Städtevergleich Bevölkerungsbefragungen 2015 in Basel, Bern, Luzern und Zürich





Bevölkerung und Soziales
Lebensraum und Infrastruktur
Gesellschaft und Politik
Arbeit und Wirtschaftszweige
Wirtschaft und Finanzen

Bern, November 2016

Impressum

Herausgeberin	Statistik Stadt Bern Junkerngasse 47 Postfach 3000 Bern 8	Tel. 031 321 7531 statistik@bern.ch www.bern.ch/statistik
Bearbeitung/Layout	Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt	
Auskunft	Thomas Holzer, Telefon: 031 321 75 42, E-Mail: thomas.holzer@bern.ch	
Fotos	Walter Hofmann: Baldachin, Westside, Rathaus, Markt, Bärenplatz, Schweizerische Nationalbank Roman Sterchi: Erlacherhof	
Preis	Fr. 12.–	

Copyright: Statistik Stadt Bern, Bern, 2016
Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Angabe der Quelle erwünscht

Statistik Stadt Bern ist der Charta der öffentlichen Statistik der Schweiz beigetreten und hat sich damit verpflichtet, nach den dort umschriebenen Grundprinzipien zu arbeiten. Der Gemeinderat der Stadt Bern und die Fachstelle Sozialplanung haben den Bericht zwei Arbeitstage vor der Publikation erhalten.

Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt

Binningerstr. 6
4001 Basel
Telefon 061 267 87 27
stata@bs.ch
www.statistik.bs.ch

LUSTAT Statistik Luzern

Burgerstrasse 22
6002 Luzern
Telefon 041 228 56 35
info@lustat.ch
www.lustat.ch

Statistik Stadt Bern

Junkerngasse 47
3011 Bern
Telefon 031 321 75 31
statistik@bern.ch
www.statistik.bern.ch

Stadtentwicklung Zürich

Stadthausquai 17
8022 Zürich
Telefon 044 412 36 63
stadtentwicklung@zuerich.ch
www.stadt-zuerich.ch/stadtentwicklung

Städtevergleich Bevölkerungsbefragungen 2015 in Basel, Bern, Luzern und Zürich

Einleitung

Bereits zum sechsten Mal erscheint der Städtevergleich aus den Bevölkerungsbefragungen der Deutschschweiz. 2015 wurden die Einwohnerinnen und Einwohner von Basel, Bern, Luzern und Zürich zu verschiedenen stadtentwicklungsrelevanten Themen befragt. Die Stadt Luzern beteiligt sich das erste Mal am Städtevergleich. In Winterthur, das in den vergangenen Jahren ebenfalls am Städtevergleich teilgenommen hatte, fand 2015 keine Bevölkerungsbefragung statt. Jede Stadt konzipiert ihren eigenen Fragebogen und führt die Befragungen jeweils telefonisch und/oder online durch. Die Bevölkerungsbefragungen der einzelnen Städte beinhalten immer auch eine Reihe von gleichen oder ähnlichen Fragen, um einen Städtevergleich zu ermöglichen. Da sich die Befragungen in der Befragungsmethode, der Grundgesamtheit, dem Stichprobenmanagement wie auch in der Resultatberechnung unterscheiden, sind dem Städtevergleich auch bei gleichlautenden Fragen Grenzen gesetzt. Der Vergleich umfasst teilweise nicht alle vier Städte, weil nicht in allen vier Städten die gleichen Fragen gestellt wurden oder die Formulierungen zu unterschiedlich waren.

1 Durchführung der Befragungen

Die Befragungen fanden in allen vier Städten im Jahr 2015 statt. Der genaue Zeitraum, die Methode und die Anzahl Interviews sowie die Definition der Grundgesamtheit sind in folgender Tabelle ersichtlich.
In Bern und Luzern wurden für die Bevölkerungsbefragungen 2015 CATI- und CAWI-Befragungen[1] (Mixed-Mode-Verfahren) durchgeführt. In Basel und Zürich wurde die Methode der CATI-Befragung gewählt. In Basel wurde eine kantonale Befragung einschliesslich der Landgemeinden durchgeführt. Für den Städtevergleich werden aber nur die Werte aus der Stadt berücksichtigt.

[1] Computer Assisted Telephone Interview (CATI) bezeichnet die Unterstützung des telefonischen Interviews mit Hilfe des Computers. Bei Computer Assisted Web Interview (CAWI) wird ein Onlinefragebogen im Webbrowser ausgefüllt.

Tabelle Zeitraum, Methode, Anzahl Interviews und Grundgesamtheit der Befragungen

Zeitraum, Methode, Gewichtung und Anzahl Interviews der Befragungen

Städte	Befragungszeitraum	Methode	Gewichtung der Resultate	Anzahl Interviews
Basel	2. Februar - 1. April 2015	Telefonisch	ja	1 276
Bern	Online: 9. Mai - 28. Juni 2015 Telefon: 18. Mai - 27. Juni 2015	Online (78%) Telefonisch (22%)	ja	1 839
Luzern	Mitte August bis Anfang Dezember 2015	Online (66%) Telefonisch (34%)	ja	1 075
Zürich	24. März - 2. Juni 2015	Telefonisch	ja	2 501

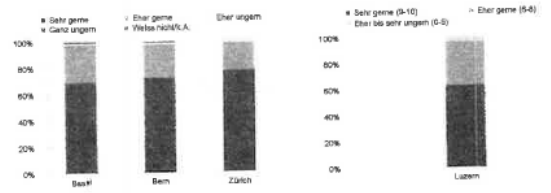
Sprachen und Grundgesamtheit der Befragungen

Städte	Sprachen	Grundgesamtheit			
		Alter	Schweizerinnen	Ausländerinnen	mind. seit 1 Jahr in der Stadt wohnhaft
Basel	Deutsch	18+	Niederlassung und Wochenaufenthalt	Bewilligung B und C	ja
Bern	Deutsch, Französisch, Italienisch	18+	Niederlassung und Wochenaufenthalt	Bewilligung B und C	nein
Luzern	Deutsch	15-79	Niederlassung	Bewilligung B und C	nein
Zürich	Deutsch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Serbisch-Kroatisch-Bosnisch, Englisch	18+	Niederlassung und Wochenaufenthalt	Bewilligung B und C	ja

2 Beliebtheit des Wohnortes

Die grosse Mehrheit der Befragten aus Basel, Bern, Luzern und Zürich lebt gerne oder sogar sehr gerne in ihrer Stadt. Die Werte liegen zwischen 96% (Luzern) und 98% (Zürich). Die Unterschiede zwischen den Städten sind sehr gering. Wird nur die Antwortkategorie «sehr gerne» betrachtet, erreicht Zürich den höchsten Wert mit 77%. Während in Basel, Bern und Zürich die Beliebtheit des Wohnortes auf einer 4er-Skala abgefragt wurde, hat Luzern für die Frage «Wie gerne leben Sie in der Stadt Luzern?» eine Skala von 0 «überhaupt nicht gerne» bis 10 «sehr gerne» verwendet. Für die Auswertung wurden die Werte 6 bis 8 für eher gerne sowie 9 und 10 für sehr gerne verwertet.

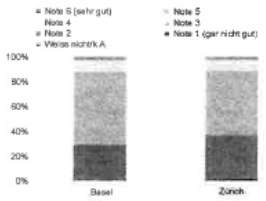
Abbildung 1: Wie gern leben Sie in ...?



3 Lebens- und Wohnqualität

Die Frage nach der allgemeinen Lebensqualität wurde in Zürich mit einer Notenskala von 6 «sehr gut» bis 1 «gar nicht gut» erfasst. Basel hat für die Frage «Wie würden Sie die Lebensqualität insgesamt bewerten?» eine Skala von 1 «überhaupt nicht gut» bis 10 «sehr gut» verwendet. Die 10er-Skala von Basel wurde für diesen Städtevergleich umgerechnet. In den zwei Städten schätzt eine grosse Mehrheit der Befragten die Lebensqualität als gut oder sehr gut ein (Basel: 88%, Zürich: 89%). Ungenügende Noten zwischen 1 und 3 geben nur ganz wenige Befragte.

Abbildung 2: Wie beurteilen Sie insgesamt die Lebensqualität in ...?



4 Positive Merkmale

Die offene Frage nach den positiven Aspekten ihrer Stadt wird von den Befragten unterschiedlich beantwortet. Die Einwohnerinnen und Einwohner von Basel bewerten in erster Linie das kulturelle Angebot und das Dreiländereck sehr positiv. Bern dagegen wird vor allem als schöne Stadt mit einer überschaubaren Grösse charakterisiert. In den Städten werden teils ähnliche Aspekte geschätzt. Der öffentliche Verkehr liegt in Basel mit 21% an zweiter Stelle und in Bern mit 24% auf Platz 3. Unter den zehn meistgenannten positiven Aspekten nennen die Befragten unter anderem den Rhein bzw. die Lage an der Aare sowie die Grünanlagen bzw. die grüne Stadt.

Abbildung 3: Was ist Ihrer Meinung nach sehr positiv in ...?

Nennungen in Prozent der Befragten, zehn meistgenannte Bereiche, Mehrfachnennungen möglich



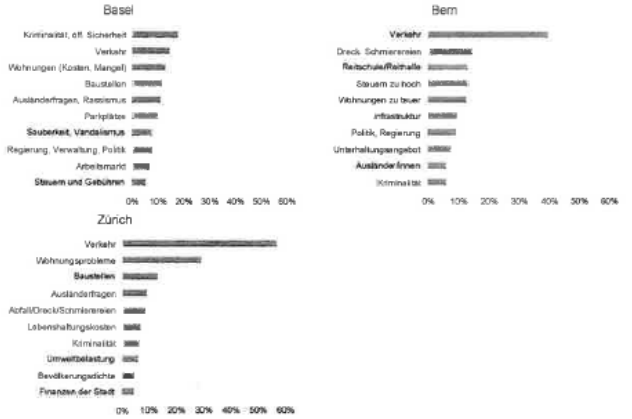
5 Problemwahrnehmung

Die Frage nach den grössten Problemen in der Stadt wurde als offene Frage mit maximal drei Antworten gestellt. In den Befragungen resultierten für Basel durchschnittlich 1,6 Nennungen pro Person, für Bern 1,9 und für Zürich 2,0 Nennungen.

Die Angabe bestimmter Probleme kann durch persönliche Betroffenheit, durch Berichte in den Medien oder durch Abstimmungs- und Sensibilisierungskampagnen, die während der Befragungszeit laufen, beeinflusst sein. Einzelne Themen korrelieren in der Häufigkeit der Nennungen auch mit objektiven Werten, zum Beispiel das Thema Wohnungsprobleme mit der Leerwohnungsziffer (Verhältnis der leerstehenden Wohnungen zum Gesamtwohnungsbestand). So nennen in Zürich, wo die Leerwohnungsziffer i. d. R. tiefer ist als in Bern und Basel, mehr Befragte dieses Problem. In Zürich liegt das Wohnungsproblem mit 29% an zweiter Stelle, in Bern (13%) an fünfter Stelle und in Basel mit 13% an dritter Stelle. Insgesamt ist der Verkehr das meistgenannte Problem in diesen Städten. In Bern nennen fast 40% der Befragten den Verkehr, in Zürich ist es mit 56% mehr als die Hälfte. Auch die Problemkreise «Dreck/Vandalismus» und «Kriminalität» sind in allen Städten in den vordersten Positionen zu finden. In Basel liegt der Problembereich «Kriminalität, öffentliche Sicherheit» an der Spitze. 18% der Befragten nannten diesen Punkt. Dreck und Schmierereien stehen in Bern mit 14% an zweiter Stelle. In Basel und Zürich werden «Ausländerfragen» und «Baustellen» als grössere Probleme beurteilt als in Bern.

Abbildung 4: Welches sind aus Ihrer Sicht die grössten Probleme in ...?

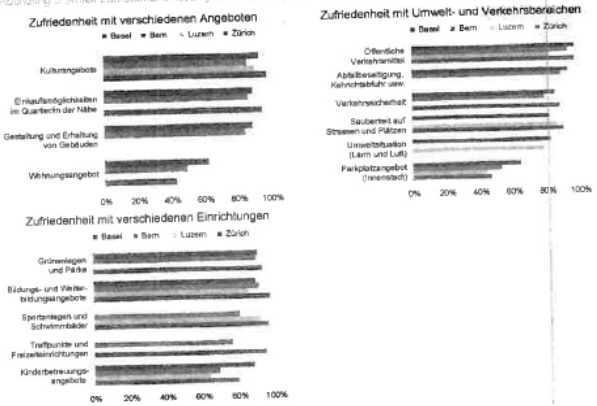
Nennungen in Prozent der Befragten, zehn meistgenannte Bereiche, Mehrfachnennungen möglich



6 Zufriedenheitsniveau bei ausgewählten Lebensbedingungen und Angeboten

Die Befragten konnten ihre Zufriedenheit mit einer Reihe von Einrichtungen und Angeboten in der Stadt angeben. In Abbildung 5 sind die Zufriedenheitsanteile[2] der Städte abgebildet.

Abbildung 5: Anteil Zufriedener in Bezug auf einzelne Lebensbedingungen und Angebote



Die öffentlichen Verkehrsmittel weisen mit einem Anteil von durchschnittlich 92% in fast allen Städten das höchste Zufriedenheitsniveau auf. In den Städten Basel und Bern ist es der öffentliche Verkehr, der von allen aufgeführten Angeboten am besten bewertet wird. In der Stadt Zürich wird das Kulturangebot etwa gleich gut beurteilt wie der öffentliche Verkehr, wobei die Anteile an Zufriedenen bei 98% bzw. 97% liegen. In Luzern liegt der höchste Anteil an Zufriedenen mit 92% bei den Sportmöglichkeiten. Bei der Zufriedenheit mit Bildungs- und Weiterbildungsangeboten sowie mit Grünanlagen und Parken zeigt sich ebenfalls ein relativ einheitliches Bild auf hohem Zufriedenheitsniveau. Basel (89%) und Luzern (85%) weisen gegenüber den anderen Städten einen leicht tieferen Wert bei der Zufriedenheit mit Bildungs- und Weiterbildungsangeboten auf (in Luzern wurde nach der Zufriedenheit mit den Bildungsangeboten gefragt). Hingegen ist die Zufriedenheit mit den Angeboten zur Kinderbetreuung in Basel (88%) höher als in Zürich (80%), Bern (69%) und Luzern (64%). Bei der Zufriedenheit mit der Sauberkeit auf Strassen und Plätzen zeigen sich ebenfalls Unterschiede, wobei Zürich als grösste Schweizer Stadt mit 90% den höchsten Zufriedenheitsanteil hat, gefolgt von Luzern mit 86%. In Basel ist der Anteil Zufriedener mit 82% tiefer.

Auch bei den Sportanlagen und Schwimmbädern sowie bei der Verkehrssicherheit verzeichnet Zürich die meisten Zufriedenen (97% resp. 86%). Hier bildet Bern mit Zufriedenheitsanteilen von 81% resp. 79% das Schlusslicht. In

[2] In Basel werden die Antwortkategorien «sehr zufrieden», «eher zufrieden», «eher unzufrieden» sowie «ganz unzufrieden» verwendet. Bern und Zürich arbeiten mit einer Notenskala von 1 (überhaupt nicht zufrieden) bis 6 (sehr zufrieden) und Luzern mit einer Notenskala von 0 (überhaupt nicht zufrieden) bis 10 (sehr zufrieden). In der hier vorgenommenen Auswertung wurden Noten zwischen 4 und 6 (Bern, Zürich) bzw. 6 und 10 (Luzern) als äquivalent zu den Antwortkategorien «eher zufrieden» und «sehr zufrieden» (Basel) betrachtet. Die Zufriedenheitsquoten zeigen den Anteil der Befragten mit der Einschätzung «eher bzw. sehr zufrieden» am Total der Befragten, die zum betreffenden Punkt eine Einschätzung abgegeben haben.

Luzern wird nach der Zufriedenheit mit den Sportmöglichkeiten (92%) gefragt, jedoch nicht nach der Zufriedenheit mit der Verkehrssicherheit. In Basel sind 85% der Befragten mit der Verkehrssicherheit sehr oder eher zufrieden.

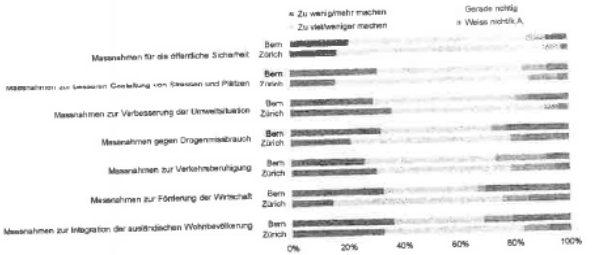
Deutliche Unterschiede zwischen den Städten zeigen sich bei der Zufriedenheit mit dem Wohnungsangebot. Das Spektrum reicht hier von einem Zufriedenheitsanteil von 62% in der Stadt Basel bis zu 43% in Zürich. Am wenigsten zufrieden sind die Befragten mit dem Parkplatzangebot in der Innenstadt. Den höchsten Zufriedenheitswert erreicht Basel mit 64%, in Bern beträgt das Zufriedenheitsniveau 53% und in Zürich 47%. In Luzern wurde das Parkplatzangebot (44%) allgemein für die gesamte Stadt Luzern und nicht spezifisch für die Innenstadt abgefragt.

Ausser bei den Parkplätzen und dem Wohnungsangebot beträgt das Zufriedenheitsniveau mit den abgefragten Einrichtungen und Angeboten im Durchschnitt aller Städte über 75%.

7 Beurteilung von Massnahmen

Die Befragten in Bern und Zürich konnten sechs städtische politische Themen bzw. Aufgabenfelder danach beurteilen, ob sich die Stadt aktuell zu viel oder zu wenig engagiert oder ob das Engagement im richtigen Ausmass erfolgt.

Abbildung 6: Beurteilung der Massnahmen von Bern und Zürich in verschiedenen Bereichen



Gesamthaft die grösste Zustimmung, dass genau im richtigen Ausmass etwas getan wird (Antwortkategorie: «gerade richtig»), erhalten die Massnahmen für die öffentliche Sicherheit. Zürich weist bei der Beurteilung mit einem Zustimmungsanteil von 74% einen höheren Wert aus als Bern (64%). Während in Bern 31% der Meinung sind, dass für die bessere Gestaltung von Strassen und Plätzen zu wenig gemacht wird, sind es in Zürich mit 16% deutlich weniger. Ähnlich sieht es bei der Förderung der Wirtschaft aus: In Bern finden 33% der Befragten, dass zu wenig zur Schaffung von Arbeitsplätzen bzw. Wirtschaftsförderung gemacht wird. In Zürich liegt der Anteil der Befragten, die finden, dass mehr gemacht werden muss, bei 15%. Im Bereich Wirtschaftsförderung besteht bei der Zustimmung der grösste Unterschied zwischen den beiden Städten, in Zürich sind es 61% und in Bern 34%. Am wenigsten Zustimmung erhält der aktuelle Stand der Massnahmen zur Integration der ausländischen Bevölkerung; in Zürich 50 % und in Bern 32%. Für einen Ausbau plädieren 36% in Bern und 33% in Zürich. In Bern ist

T3.9

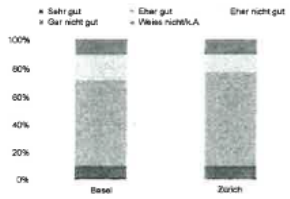
dies der höchste Wert für den Ausbau einer Massnahme. In Zürich liegt der höchste Wert für einen Massnahmenausbau mit 36% bei der Verbesserung der Umweltsituation, in Bern liegt der Wert bei 30%. Bei den Massnahmen gegen Drogenmissbrauch (Bern 32% und Zürich 21%) wünschen sich ebenfalls viele Befragten einen Ausbau.

Die Anteile der Antwortkategorie «es wird zu viel getan» sind in allen Aufgabenfeldern vergleichsweise gering. Am höchsten fallen sie im Aufgabenfeld Verkehrsberuhigung (Bern 19% und Zürich 16%) aus. Am geringsten sind diese Anteile in den Aufgabenfeldern Verbesserung der Umweltsituation (Bern 5% und Zürich 5%) und Drogenmissbrauch (Bern 5% und Zürich 5%). Die Anteile der Befragten, die sich einer Bewertung enthalten, sind punkto Förderung der Wirtschaft (Bern 15% und Zürich 30%), Massnahmen gegen den Drogenmissbrauch (Bern 23% und Zürich 16%) und der Integration der ausländischen Wohnbevölkerung (Bern 21% und Zürich 7%) am höchsten.

8 Vertretung durch Behörden

In den Städten Basel und Zürich erhalten die politischen Behörden von der Mehrheit der Befragten ein gutes Zeugnis. In Zürich fühlen sich mehr als drei Viertel der Befragten von den Behörden gut vertreten, in Basel sind es 72%. Es fällt auf, dass die politischen Behörden mehrheitlich mit «eher gut» bewertet werden, die höchste Antwortkategorie «sehr gut» erhalten in beiden Städten 10%. In Basel sind es 9% und in Zürich sind es 7%, die sich einer Beurteilung der Behörden enthalten.

Abbildung 7: Vertretung durch die Behörden



9 Leistungsangebot der Städte

Mit 62% wählt die Mehrheit der Befragten in Zürich die Antwort, das heutige Dienstleistungsangebot auf dem bestehenden Niveau zu belassen und damit den Status quo bei den Ausgaben beizubehalten. In Bern ergibt sich nur eine knappe Mehrheit, was die Bestätigung der aktuellen Ausgaben-/Leistungssituation angeht. In Bern sind 18% dafür, das Dienstleistungsangebot weiter auszubauen, ebenfalls 18% würden gerne mehr sparen und damit gewisse Angebote einschränken. In Zürich stimmt ein höherer Anteil (21%) einem Ausbau der Leistungen, verbunden mit einer Kostensteigerung, zu. 16% der Befragten möchten, dass die Stadt mehr sparen und damit auch gewisse Angebote einschränken sollte.

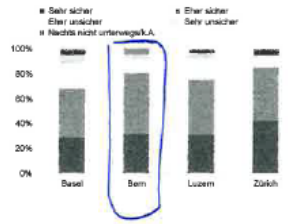
Abbildung 8: Ausgabenverhalten der öffentlichen Hand



10 Subjektives Sicherheitsgefühl nachts im Quartier

Sicherheits- und Unsicherheitsgefühle im öffentlichen Raum hängen von sehr vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Das subjektive Sicherheitsempfinden wird in allen Städten mit der vergleichbaren Frage erhoben: Wie sicher fühlen Sie sich, wenn Sie in der Nacht (zu Fuss) alleine in ihrem Quartier unterwegs sind? Die aktuellen Befragungen in den Städten zeigen, dass sich der Grossteil der Wohnbevölkerung nachts im eigenen Quartier sicher fühlt (Zürich 85%, Bern 81%, Luzern 75% und Basel 68%). Zwischen 3% und 5% der Befragten aus Basel, Bern, Luzern und Zürich geben an, dass sie nachts nie alleine unterwegs sind oder haben diese Frage nicht beantwortet.

Abbildung 9: Subjektives Sicherheitsgefühl nachts im Quartier





Erlacherhof (Foto: Roman Schild)

Statistik Stadt Bern
Junkerngasse 47
Postfach
3000 Bern 8
Tel. 031 321 75 31
statistik@bern.ch
www.bern.ch/statistik

T3.9

Stadt Leipzig
Amt für Statistik und Wahlen



Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016 - Ergebnisbericht

Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016

Ergebnisbericht

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dem vorliegenden Bericht informieren die Stadt Leipzig und die Polizeidirektion Leipzig gemeinsam über die wesentlichen Ergebnisse der Umfrage „Sicherheit in Leipzig", die wir im Jahr 2015 bei 6 000 Leipzigerinnen und Leipzigern durchgeführt haben. Bei dieser handelte es sich um die fünfte Bürgerbefragung zur Sicherheit in Leipzig nach den Jahren 1995, 1999, 2007 und 2011. Leipzig zählt damit zu den wenigen Großstädten bundesweit, die langfristig Sicherheitsumfragen als ergänzendes Messinstrument zur Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) etabliert hat. Die PKS bietet aufgrund vielfältiger Einflussfaktoren kein getreues Spiegelbild der Kriminalitätswirklichkeit, sondern - je nach Deliktsart - eine mehr oder weniger starke Annäherung an die Realität. Da die Entwicklung der registrierten Kriminalität im Wesentlichen auch vom Anzeigeverhalten der Bürger/-innen beeinflusst wird, bleibt bei einem statistischen Anstieg von Deliktszahlen zunächst unklar, ob sich die Kriminalität tatsächlich erhöht oder sich vielmehr nur das Anzeigeverhalten verändert hat. Vor dem Hintergrund fehlender periodisch durchgeführter Dunkelfeldstudien auf Landes- und Bundesebene stellt die Leipziger Sicherheitsumfrage deshalb ein besonders wertvolles Instrument dar, um ergänzende Informationen zur Einschätzung von Kriminalität einzuholen. Die Einrichtung des Kommunalen Präventionsrates Leipzig (KPR) im Jahr 1993 erfolgte unter anderem mit dem Ziel, Möglichkeiten für die Beteiligung der Bürger/-innen im Themenfeld Sicherheit und Ordnung zu schaffen. Die Sicherheitsumfragen sind in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument in Leipzig, um diejenigen Handlungsbedarfe aufzugreifen, die den Leipzigerinnen und Leipzigern wichtig sind.

Nach der Bekanntgabe der Polizeilichen Kriminalstatistik 2016 durch den Sächsischen Staatsminister des Innern am 29. März 2017 wurde wiederum deutlich, dass die wachsende Stadt Leipzig ein Mehr an Polizei benötigt, um den in stärkerem Maße wachsenden vollzugspolizeilichen Aufgaben gerecht werden zu können. Die Neuorganisation der Sächsischen Polizei, das Projekt „Polizei.Sachsen.2020", konnte diese Entwicklung, insbesondere das sprunghafte Bevölkerungswachstum der kreisfreien Stadt Leipzig um rund 70 000 Menschen, nicht vorhersehen. Die vorliegenden Daten dieser Sicherheitsumfrage sprechen ein deutliches Wort: Zwar ist die Bevölkerung mehrheitlich der Auffassung, dass die Leipziger Polizei gute Arbeit leistet. Andererseits äußern inzwischen 79 Prozent der Befragten, dass die Polizei mehr Mittel und Ausrüstung haben müsste, um wirkungsvoller zu arbeiten. Ferner stieg die Zahl der Befragten an, die sich Sorgen wegen einer Zunahme der Kriminalität machen. Ganz wichtig erscheint es daher, die zur Verfügung stehenden Ressourcen im Freistaat Sachsen entsprechend der landesweit veränderten Aufgabenbelastung einzusetzen.

Erstmals beinhaltet dieser Ergebnisbericht einen variablen Teil, der sich für eine Sonderauswertung des KPR dem Thema Wohnungseinbruchdiebstahl widmet. Dort haben wir frühzeitig - und gemeinsam mit vielen Partnern - das Schwerpunktthema Wohnungseinbruch aktiv aufgegriffen. Die nun vorliegenden Befragungsergebnisse dienen der Weiterentwicklung der bisherigen Aktivitäten. Künftig soll der variable Teil dazu dienen, mehr Informationen über aktuelle Kriminalitätsphänomene zu erhalten. An der Sicherheitsumfrage des KPR wirkten das Ordnungsamt, das Amt für Statistik und Wahlen, die Polizeidirektion Leipzig, die Universität Leipzig (Institut für Soziologie) und die Leipziger Verkehrsbetriebe GmbH mit. Den jeweils beteiligten Personen sowie den Autoren danken wir für ihr Engagement.

Burkhard Jung
Oberbürgermeister

Bernd Merbitz
Polizeipräsident

Inhaltsverzeichnis

Seite

Einführung 5
Ausgewählte Ergebnisse 9

1. Generelles Sicherheitsempfinden 11

1.1 Allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl 11
1.2 Sicherheitsgefühl in öffentlichen Verkehrsmitteln 15
1.3 Präventionsverhalten 19
1.4 Exkurs: Meinungsbilder zu Polizei und sicherheitsrelevanten Maßnahmen 21

2. Einschätzung der Wohngebiete 23

2.1 Persönliche Sicherheit im Wohngebiet 23
2.2 Präsenz von Ordnungs- und Sicherheitskräften 28
2.3 Wahrnehmung von verschiedenen Sachverhalten oder Personen im Wohngebiet 33
2.4 Störung durch verschiedene Sachverhalte oder Personen im Wohngebiet 36
2.5 Bedeutung der Nachbarschaft und verhaltensorientierte Schutzmaßnahmen 39

3. Betroffenheit von Kriminalität und Meldeverhalten 42

3.1 Kriminalitätserfahrungen 42
3.2 Meldeverhalten bei strafbaren Ereignissen, Ordnungsverstößen und anderem Unrecht 46

4. Wohnungseinbruch 49

4.1 Allgemeine Einschätzungen zum Wohnungseinbruch 49
4.2 Wahrnehmung und Betroffenheit von Wohnungseinbruch 51
4.3 Sicherheitstechnik zur Verhinderung von Wohnungseinbruch 51
4.4 Prävention gegen Wohnungseinbruch in Mehrfamilienhäusern 58

5. Exkurs: Wohnungseinbruchsdiebstahl in Sachsen und Leipzig 61

5.1 Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) 61
5.2 Prävention gegen Wohnungseinbruch 65

Methodik 70
Abbildungsverzeichnis 73
Tabellenverzeichnis 75
Fragebogen 77

Wissenschaftliche Einführung zum Verständnis für Sicherheitsbefragungen

Prof. Dr. Kurt Mühler, Universität Leipzig, Institut für Soziologie

Daten zum Sicherheitsempfinden stellen einen sehr vielschichtigen Sachverhalt dar. Das allgemeine Interesse an einer systematischen Untersuchung des Sicherheitsempfindens einer Wohnbevölkerung resultiert daraus, dass es sich um eine reale Wirkungsgröße handelt, die eng mit politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Prozessen einer Stadt im Zusammenhang steht.

Die folgenden knappen Ausführungen sind auch dazu gedacht, geneigte Leserinnen und Leser neugierig auf ein interessantes Wissensgebiet, die Kriminologie, zu machen, für das zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen wie die Soziologie, Rechtswissenschaft, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften und Biologie Ergebnisse ihres Forschens beisteuern.

Das Sicherheitsempfinden - Allgemeines

Das Sicherheitsempfinden ist ein subjektiver Sachverhalt. Mit ihm drücken sich positive oder negative Empfindungen aus, inwiefern die Welt, in der man lebt, von Gefahren gekennzeichnet ist. Das Sicherheitsempfinden ist kein Abbild des Kriminalitätsaufkommens eines Wohnviertels, einer Stadt oder Region, sondern eine eigenständige Größe, welche die Folge individueller Urteile ist. Es gibt also kein objektives Maß dafür, welche Intensität des Sicherheitsempfindens einer Bevölkerung einem bestimmten Kriminalitätsaufkommen entspricht bzw. ob ein bestimmtes Niveau des Sicherheitsempfindens gerechtfertigt ist oder nicht. Dennoch ist das Sicherheitsempfinden etwas, was die tatsächlichen Prozesse z.B. einer Stadt mitbestimmt, weil es das Handeln der Menschen beeinflusst. Dorothee und William Thomas haben dies im vorigen Jahrhundert sehr prägnant ausgedrückt, was auch als „Definition der Situation" über die Grenzen der Wissenschaft hinaus bekannt wurde: „Wenn Menschen eine Situation als wirklich definieren, dann ist sie ihren Wirkungen nach wirklich"[1]. Das ist ein Grund dafür, dass kommunale Einrichtungen ein Interesse daran haben, das Sicherheitsempfinden einer Bevölkerung einschätzen zu können.

Das Sicherheitsempfinden[2] als Bestandteil der Kriminalitätseinstellung

Eine Einstellung bezeichnet die Intensität eines positiven oder negativen Verhältnisses gegenüber einem Objekt. Das Dreikomponentenmodell ist eine Grundauffassung über das Zusammenwirken einer komplexen Reaktion auf ein Objekt. Es besteht aus einer kognitiven (Urteil, Einschätzung, Meinung), einer affektiven (Gefühl gegenüber dem Objekt) und einer konativen (Handlungsbereitschaft gegenüber dem Objekt) Komponente. Wenn das Sicherheitsempfinden also Bestandteil der Einstellung gegenüber Kriminalität ist, dann heißt das, dass es von den persönlichen Urteilen über Kriminalität beeinflusst wird und sich auf die Handlungsbereitschaft einer Person zur Gefahrenvermeidung durch Kriminalität richtet. Das Sicherheitsempfinden ist ein zentrales Element der Kriminalitätseinstellung.

Es ist sinnvoll zwischen zwei verschiedenen Kriminalitätseinstellungen zu unterscheiden: einer personalen und einer sozialen. Während sich die personale auf die unmittelbare Wohngegend eines Menschen richtet, ist das Objekt der sozialen Kriminalitätseinstellung ein komplexer räumlicher Zusammenhang, also z.B. die Stadt Leipzig. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil die Ergebnisse dieser Einstellungen meist recht unterschiedlich ausfallen. Das liegt daran, dass sich die personale Kriminalitätseinstellung weitgehend auf unmittelbaren Erfahrungen bezieht, während in die soziale Kriminalitätseinstellung Fremdurteile insbesondere aus Medien einfließen. Im Folgenden ist vorrangig von der personalen Kriminalitätseinstellung und dem personalen Sicherheitsempfinden die Rede.

---

[1] Dorothy und William I. Thomas (1965 - zuerst 1932): Das Kind in Amerika, in: William Thomas: Person und Sozialverhalten (hrsg. von Edmund H. Volkert)

[2] In der Kriminologie ist weniger von Sicherheitsempfinden als von Kriminalitätsfurcht die Rede. Beide Bezeichnungen werden oft synonym verwendet.

T3.9

Die Messung des Sicherheitsempfindens bzw. der Kriminalitätsfurcht

Das Sicherheitsempfinden bzw. die Kriminalitätsfurcht wird aus den USA kommend seit den 1960er Jahren erforscht. Ursprünglich geschah dies sehr einfach. Der sogenannte Standardindikator lautete:
„Gibt es eigentlich hier in der unmittelbaren Nähe - ich meine im Umkreis von einem Kilometer - irgendeine Gegend, wo Sie nachts nicht alleine gehen möchten?"[3] Antworten kann man darauf nur mit „ja", „nein" oder „weiß nicht". Wenn dieses Item heute noch verwendet wird, dann dient es Vergleichszwecken.

Eine solche Messung enthält wenig Information und legt die Vermutung nahe, dass auch implizite Objektbezüge, z.B. spirituelle Ängste, eine Rolle bei der Beantwortung spielen. Moderne Formen der Messung beziehen sich deshalb auf die „unmittelbare Wohngegend", also jenen Raumbezug, der subjektiv als eigener Erlebnisraum aufgefasst wird. Zudem verweist das Wort „Sicherheit" deutlicher auf externe Bedrohung und geantwortet werden kann auf einer mehrstufigen Ratingskala. Letzteres lässt also auch „Zwischentöne" zu, d.h. enthält mehr Information.

Das Sicherheitsempfinden als Teil eines subjektiven Ursache-Wirkungs-Verhältnisses

Die oben erläuterte Auffassung der drei Komponenten der Kriminalitätseinstellung kann als ein Kausalzusammenhang angesehen werden. Unmittelbare Ursache sind die kognitiven Urteile einer Person über die Welt, in der sie lebt. Das betrifft sowohl die unmittelbare als auch die komplexe Welt Stadt, Region oder Land. Diese Urteile werden als Viktimisierungserwartung bezeichnet. In der Regel werden sie für einen bestimmten Zeithorizont erhoben, also z.B. für wie wahrscheinlich es eine Person hält, in den nächsten zwölf Monaten Opfer einer Straftat zu werden. Bezüglich komplexer räumlicher Objekte bezieht sich diese Frage auf die Einschätzung, wie wahrscheinlich „man" Opfer einer Straftat, z.B. in Leipzig, werden kann.

Die Folge des Sicherheitsempfindens sind Handlungsbereitschaften, wie z.B. Gefahrenvermeidung, Ergreifen von Schutzmaßnahmen oder gezielte Prävention, als Vereitelung von Gelegenheiten, Opfer einer Straftat zu werden. Damit wirken Einstellungen über die Beeinflussung des Verhaltens auf die Welt, in der diese Person lebt, zurück.

Warum sich das Sicherheitsempfinden einer Wohnbevölkerung ändern kann, ohne dass sich das Kriminalitätsaufkommen verändert

Die relative Eigenständigkeit des Sicherheitsempfindens wird auch an Hand statistisch wiederholt festgestellter Zusammenhänge mit Personenmerkmalen deutlich. Solche Merkmale sind Alter, Geschlecht und Bildung. Während ältere Menschen und Frauen tendenziell ein niedrigeres Sicherheitsempfinden aufweisen als jüngere Menschen und Männer, steigert Bildung die Wahrscheinlichkeit eines hohen Sicherheitsempfindens. Wenn sich also die Zusammensetzung einer Wohnbevölkerung ändert, ändert sich wahrscheinlich auch das Sicherheitsempfinden dieser Bevölkerung, obwohl sich am Kriminalitätsgeschehen nichts geändert hat. Eine Begründung dafür wird für Alter und Geschlecht (Frauen) vorrangig in einer höher empfundenen Verletzbarkeit (Vulnerabilität) gesehen, während steigende Bildung eine höhere subjektiv empfundene Kontrolle über das eigene Leben fördert.

Diese Eigenständigkeit wird z.B. im sogenannten Kriminalitätsfurchtparadox deutlich. Es lässt sich empirisch - auf den üblicherweise verwendeten methodischen Instrumentarien beruhend - nachweisen, dass jene Bevölkerungsgruppen (ältere Menschen, Frauen) mit den geringsten Fallzahlen der Opferwerdung eine höhere Kriminalitätsfurcht aufweisen als jene Gruppen (jüngere Menschen, Männer) mit dem höchsten Risiko der Opferwerdung. Allerdings berücksichtigt diese Perspektive nur ungenügend, dass die antizipierenden (vorhersehenden) Fähigkeiten eines Menschen dazu führen können, dass ein Gefahren vermeidendes Verhalten bevorzugt wird, bevor man Opfer einer Straftat wird. Es kann also ebenso sein, dass eine höhere Kriminalitätsfurcht zu einem sehr vorsichtigen Verhalten führt, das wiederum die Opferwerdung senkt, aber die Kriminalitätsfurcht dennoch verhaltensbeeinflussend bestehen bleibt.

[3] Enthalten z.B. im ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) 2008. Die thematisch wechselnde bevölkerungsrepräsentative Befragung wird seit 1980 alle zwei Jahre durchgeführt. Internetlink: http://www.gesis.org/allbus

Das Sicherheitsempfinden als Folge unterschiedlicher sozialer Verhältnisse

Das Sicherheitsempfinden ist ein Sachverhalt, der zwar nicht lediglich ein Abbild des Kriminalitätsgeschehens darstellt, aber auch nicht völlig losgelöst davon zustande kommt. Ein Beispiel dafür ist der Vergleich zwischen Gemeindegrößen. Mit der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) lässt sich zeigen, dass das Kriminalitätsaufkommen (Hellfeld) mit der Gemeindegröße zunimmt. Urbane Zentren wie Frankfurt oder Berlin haben ein deutlich höheres (relativ zur Bevölkerungsgröße - als Häufigkeitszahl bezeichnet) Kriminalitätsaufkommen als Gemeinden unterhalb der Einwohnergröße von 2.000. Zugleich lässt sich mit der repräsentativen Bevölkerungsbefragung ALLBUS 2008 aufzeigen, dass mit der Gemeindegröße die Kriminalitätsfurcht der Befragten steigt. Es kann demnach ein stetiger, deutlicher und signifikanter Anstieg der Kriminalitätsfurcht zwischen den Befragten mit dem Ansteigen der Gemeindegröße nachgewiesen werden.

Ein anderes Beispiel. Unterschiede und vermeintliche Unterschiede zwischen Ost und West beschäftigen die Gemüter bis heute, 28 Jahre nach dem Mauerfall. In den 1990er Jahren hatte sich für die Bevölkerung in den ostdeutschen Bundesländern die institutionelle Situation grundlegend geändert. Es kam zu einem Anstieg der Kriminalität und zu einer völlig neuen skandalisierenden medialen Berichterstattung über Kriminalität. Was weniger beachtet wird, ist, dass das Sicherheitsempfinden in nicht geringem Maße auf der individuellen Verarbeitung im Zusammenhang mit dem Rechtsbewusstsein, also den Grundwerten von deren Richtigkeit eine Person überzeugt ist, beruht. Noelle-Neumann, die Gründerin des Allensbacher Meinungsforschungsinstituts, führte 1995 eine Untersuchung zum Rechtsbewusstsein im wiedervereinigten Deutschland durch[4]. Im Vergleich waren damals 88 Prozent der ostdeutschen Befragten der Meinung, dass die Bürger in der DDR besser vor Verbrechen geschützt waren und nur 3 Prozent, dass dies in der heutigen Bundesrepublik der Fall ist. (Noelle-Neumann: 1995, 134). Das Institutionenvertrauen erwies sich als eine bedeutsame Größe in der individuellen Verarbeitung von Kriminalitätsgefahren. Ein geringes Vertrauen in die drei Gewalten (Legislative, Exekutive und Judikative) schlägt sich demnach in einem Sinken bzw. geringen Sicherheitsempfinden nieder. Kury u.a. stellten in der ersten gesamtdeutschen Opferbefragung eine signifikante Differenz in der Einschätzung der Sicherheit in der Wohngegend zwischen Ost und West fest, derzufolge sich weniger Befragte in den neuen Bundesländern sicher fühlten.[5] Zwar gibt es aktuell keine repräsentative Befragung zum Sicherheitsempfinden in der Bundesrepublik, aber aus den Daten des ALLBUS 2008 geht hervor, dass sich die Kriminalitätsfurcht bzw. das Sicherheitsempfinden zwischen Befragten aus den ostdeutschen und den westdeutschen Bundesländern im direkten (gewichteten) Vergleich nicht mehr unterscheidet.[6]

Bereits in früheren Sicherheitsbefragungen der Stadt Leipzig zeigte sich, dass z.B. das Vertrauen in die Polizeiarbeit eine signifikante Größe für das Sicherheitsempfinden ist. Je höher das Vertrauen von Befragten in die Arbeit der Polizei ist, desto größer ist ihr Sicherheitsempfinden.

[4] Elisabeth Noelle-Neumann: Rechtsbewußtsein im wiedervereinigten Deutschland. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie, 16, 1995, H.2, S. 121-155.

[5] Kury, Helmut; U. Dörmann, H. Richter u. M.Würger (1992): Opfererfahrungen und Meinungen zur inneren Sicherheit in Deutschland : ein empirischer Vergleich von Viktimisierungen, Anzeigeverhalten und Sicherheitseinschätzung in Ost und West vor der Vereinigung, Wiesbaden, S.229 ff.

[6] Im (gewichteten) Vergleich gaben 23,3% der Befragten aus den westdeutschen Bundesländern und 23,7% aus den ostdeutschen Bundesländern an, dass es in unmittelbarer Nähe ihrer Wohnung irgendeine Gegend gibt, der sie nachts nicht allein gehen möchten. ALLBUS 2008, Datenhandbuch, Studien-Nr. 4600, Juni 2008. Hrsg.: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, S. 316.

Unordnung

In modernen kriminologischen Forschungen spielt die Wahrnehmung von Unordnung im Wohngebiet eine besondere Rolle bei der Erklärung des Sicherheitsempfindens[7]. Wahrnehmung ist nicht objektiv. Wahrnehmung stellt also ebenfalls eine subjektive Größe dar, die aber über das Handeln wirksam wird. Wenn die Verletzung von allgemeinen Normen des sittlichen Umgangs, wie z.B. Hundekot auf den Fußwegen, zerstörte Haltestellen, zerbrochene Fensterscheiben, in der Öffentlichkeit urinierende Personen oder auf Fußwegen fahrende Radfahrer vermehrt wahrgenommen wird, dann sinkt das Sicherheitsempfinden. Dieser Zusammenhang entsteht daraus, dass die ungeahndete, häufige Verletzung von Sittennormen tendenziell als Gefahrensymbolik interpretiert wird.

Dabei ist die Wahrnehmung von Unordnung nicht gleichzusetzen mit tatsächlicher Unordnung. Z.B. selbst erfahrene Opferwerdung oder Berichte über Kriminalität sind nachweisbare Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit der Wahrnehmung von Unordnung steigern. Eine besondere Rolle spielt dabei die intensive Rezeption von Kriminalberichterstattung in lokalen Medien. Sie steigert die Wahrscheinlichkeit, im eigenen Wohngebiet Unordnung wahrzunehmen.

Demgegenüber vermindern intakte Nachbarschaft und das Vertrauen in die Wirksamkeit nachbarschaftlichen Zusammenhalts Unordnungswahrnehmungen. Nachbarschaft ist deshalb auch ein bedeutsamer Faktor für das Sicherheitsempfinden.

Opferwerdung (Viktimisierung)

Die Erfahrung, Opfer einer Straftat geworden zu sein, verändert das Urteil über die eigene Sicherheit. Das Sicherheitsempfinden wird, wie neuere Forschungen zeigen, nicht direkt von der Viktimisierung beeinflusst, sondern über die individuelle Einschätzung in absehbarer Zeit (12 Monate) wieder Opfer einer Straftat zu werden. Die Art der Straftat und die Bewältigung der Folgen stellen wichtige Faktoren dar, die dieses Urteil beeinflussen. Neben der direkten (eigenen) Opferwerdung ist bei der individuellen Einschätzung über die Sicherheit im Alltag auch die indirekte Viktimisierung von Bedeutung, also Berichte von Dritten (Familienmitgliedern, Nachbarn sowie Medienberichte) über Straftaten.

Das Delikt Wohnungseinbruch erhält gegenwärtig große Aufmerksamkeit. Nach Jahren sinkender Einbruchszahlen in Deutschland steigen sie seit 2008 wieder. Damit gewinnt neben den Bemühungen der staatlichen Institutionen zur Aufklärung und Sanktionierung auch die individuelle Prävention an Bedeutung. Zum einen hängt die Größe des Hellfeldes, also das, was wir über Kriminalität wissen, sehr stark vom Anzeigeverhalten der Opfer von Straftaten ab. Zum anderen aber ist auch das eigene Bemühen um eine Erhöhung der Sicherung der Wohnung bzw. des Eigenheims unabdingbar. Dabei geht es nicht darum, Verantwortung für Sicherheit zu delegieren, sondern Sicherheitsbefragungen sind auch ein Mittel, um das aktuelle Niveau aller Beteiligten für mehr Sicherheit in Erfahrung zu bringen.

Diese knappen Ausführungen haben auch das Ziel, das Verständnis für Sicherheitsbefragungen zu vertiefen, insofern, als es sich beim Sicherheitsempfinden um ein Phänomen handelt, das aus vielfachen Zusammenhängen heraus beeinflusst wird und schon deshalb nicht gleichzusetzen ist mit der Sicherheit in einer Stadt. Das Sicherheitsempfinden ist mehr, es ist eine Art sozialer „Seismograph", der etwas über die allgemeine Befindlichkeit einer Wohnbevölkerung aussagt. Zugleich ist das Sicherheitsempfinden keine isolierte Größe, sondern auf vielfältige Weise mit den Lebensbedingungen in einer Stadt vernetzt. Mehr darüber zu erfahren, um dieses Wissen für kommunale Entscheidungen fruchtbar zu machen, ist das Anliegen von Sicherheitsbefragungen.

[7] Bezeichnet als Theorie sozialer Desorganisation. Besonders bekannt ist die Broken-Windows-Theorie. Wilson, J.Q. u. G.L. Kelling (1996): Polizei und Nachbarschaftssicherheit: Zerbrochene Fenster. Kriminologisches Journal 28: 121-137.

Ausgewählte Ergebnisse

Generelles Sicherheitsempfinden

- Zwei Drittel der Befragten machen sich (sehr) starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig. Frauen im Rentenalter machen sich darüber größere Sorgen als junge Männer.
- In den nächsten 12 Monaten Opfer eines Fahrraddiebstahls zu werden, halten 9 von 10 Befragten für wahrscheinlich; die Möglichkeit, persönlich Opfer einer Straftat zu werden, wird weit weniger häufig eingeschätzt.
- Jüngere rezipieren seltener Berichte über Kriminalität als ältere Befragte.
- Das Sicherheitsgefühl im ÖPNV ist hoch. Häufige ÖPNV-Nutzer beurteilen die Sicherheit in Bussen und Bahnen positiver als Nichtnutzer. Videokameras werden als effizienter für die Erhöhung der Sicherheit und Ordnung im ÖPNV eingeschätzt als Servicemitarbeiter. Dennoch empfinden weit über der Hälfte auch von den Servicemitarbeitern einen positiven Effekt.
- Fahrscheinkontrollen werden am ehestens tagsüber in der Woche erwartet. Die Mehrheit plädiert bei der Überführung von Schwarzfahrern für Geldstrafen – Durchschnittswert 67 Euro.
- Das Bewusstsein für Präventionsmaßnahmen ist im Vergleich zu 2011 größer geworden. 85 Prozent der Befragten nehmen immer bzw. oft Wertgegenstände aus dem Auto.
- Die Polizei bekommt von den Befragten ein gutes Zeugnis ausgestellt, 72 Prozent geben an, dass die Polizei gute Arbeit leistet. Vor allem die ab 45-Jährigen geben eine positive Beurteilung ab.

Sicherheitsempfinden im Wohngebiet

- 94 Prozent der Befragten fühlen sich *tagsüber* in ihrem Wohngebiet (sehr) sicher. *Nachts* ist das Sicherheitsempfinden generell reduziert, 64 Prozent fühlen sich im Wohngebiet (sehr) sicher. Ältere Frauen äußern am häufigsten Unsicherheitsgefühle.
- In den zentralen Bereichen Leipzigs ist das Sicherheitsempfinden überdurchschnittlich hoch, auch altersstrukturelle Unterschiede können zur Erklärung herangezogen werden. Die tatsächlich registrierte Kriminalität der Polizei ist in Räumen mit hohem Sicherheitsgefühl erhöht, in Räumen mit geringem Sicherheitsgefühl vergleichsweise gering.
- Etwa jeder dritte Befragte nimmt mindestens einmal in der Woche Polizei im eigenen Wohngebiet wahr, besonders häufig sichten Bewohner rund um die Eisenbahnstraße Polizeikräfte (87 Prozent mindestens einmal wöchentlich).
- Die Mehrheit der Bevölkerung schätzt die Präsenz von Polizei und Ordnungsamt als ausreichend im Wohngebiet ein, 46 Prozent wünschen mehr Polizeipräsenz, kaum jemand plädiert für weniger.
- Hundekot auf Gehwegen und Grünflächen nehmen die meisten Leipzigerinnen und Leipziger am häufigsten hinsichtlich der Sauberkeit ihrer Stadt wahr. Mehr als die Hälfte der Befragten empfindet Hundekot als (sehr) stark störend.
- In Leipziger Innenstadtbereichen werden verhältnismäßig seltener Sachverhalte (z.B. Hundekot auf Gehwegen und Grünflächen, Abfall) wahrgenommen als z.B. im Leipziger Osten oder Westen, in Grünau oder dem Leipziger Süden. Generell lässt sich feststellen, dass in Gebieten mit geringer Wahrnehmung von ordnungs- und sicherheitsrelevanten Sachverhalten die Sensibilität demgegenüber eher hoch ist.
- Handlungsaktiv bei Problemen im Wohngebiet werden eher wenige Leipzigerinnen und Leipziger, was auch an seltenen Anlässen liegen kann. Organisiert sich die Bevölkerung für mehr Sicherheit und Ordnung im Wohngebiet, liegen häufig auch gute Nachbarschaftsbeziehungen vor.

Betroffenheit von Kriminalität und Meldeverhalten

- Zwei Drittel der Leipzigerinnen und Leipziger waren in den vergangenen 12 Monaten nicht von kriminellen Handlungen betroffen. Pöbelei in der Öffentlichkeit ist die am häufigsten genannte Handlung, von der vor allem junge Erwachsene und Arbeitslose betroffen sind. Etwa jedem vierten Befragten wurde in den letzten 12 Monaten das Auto beschädigt.
- Nur ein Teil der strafbaren Handlungen wird von den Opfern angezeigt. Der Wohnungseinbruch ist das am häufigsten gemeldete Delikt. Drei Viertel der Bevölkerung erstatten eine polizeiliche Anzeige. Dagegen wird Pöbelei in der Öffentlichkeit nur sehr selten zur Anzeige gebracht.

- In Wohnhäuser wird doppelt so häufig eingebrochen wie in Wohnungen. Jedoch unabhängig ob Wohnung oder Haus, jeweils drei Viertel haben nach einem Wohnungseinbruch Anzeige bei der Polizei erstattet.

Wohnungseinbruch

- Über die Hälfte der Leipzigerinnen und Leipziger machen sich oft Gedanken zum Thema Wohnungseinbruch in Deutschland und Leipzig.
- Jeder Zehnte berichtet, mindestens einmal Opfer von Wohnungseinbruch geworden zu sein. Das Misslingen eines Wohnungseinbruchs wird von etwa jedem Vierten auf die Wirksamkeit technischer Prävention zurückgeführt. In jedem zehnten Fall sind aufmerksame Nachbarn für den Tatabbruch ursächlich.
- Trotz der Wirksamkeit technischer Einbruchprävention haben sich mehr als ein Drittel der Befragten noch nie über Möglichkeiten zur Verhinderung informiert.
- Drei Viertel der Befragten informieren Nachbarn oder Freunde bei längerer Abwesenheit. Demgegenüber ist die informelle Sozialkontrolle im Haus geringer ausgeprägt, denn nur zwei Drittel achten darauf, wer sich im Haus aufhält und weniger als die Hälfte sprechen fremde Personen im Haus an.
- 61 Prozent der Befragten äußern sich insgesamt zufrieden mit der Sicherheit in der Wohnung/im Wohnhaus. 9 Prozent äußern sich unzufrieden. Ein Viertel plant, zusätzliche Sicherheitstechnik zur Verhinderung von Wohnungseinbrüchen einzubauen bzw. einbauen zu lassen.
- In Mehrfamilienhäusern leben deutlich häufiger Mieter als Eigentümer, was Auswirkungen auf das Präventionsverhalten hat. Türsprechanlagen, die selbsttätige Verriegelung der Haustür und elektrische Türöffner sind an fast allen Hauseingängen der Leipziger Mehrfamilienhäuser vorhanden. Anders verhält es sich mit Videokameras, die nur in einem von zehn Fällen installiert ist.

T3.9

1. Generelles Sicherheitsempfinden

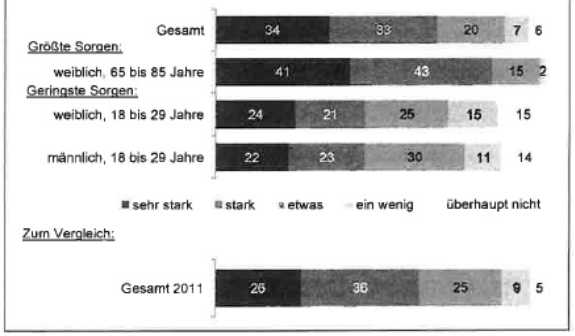
Die Beschäftigung mit Aspekten der Sicherheit und Ordnung in Leipzig genießt bei den Bürgerinnen und Bürgern einen hohen Stellenwert. Dies wird beispielsweise durch die hohe Beteiligung an der Befragung deutlich und lässt dabei auch auf eine starke Identifikation mit der Stadt Leipzig und dem jeweiligen Wohnviertel schließen[1]. Ein weiteres Indiz für die hohe Relevanz des Themas ist, dass bei der jährlich durchgeführten Kommunalen Bürgerumfrage „Kriminalität und Sicherheit" seit 2013 als größtes Problem in Leipzig genannt wird. Im ersten Kapitel wird das allgemeine Sicherheitsgefühl sowie das Präventionsverhalten der Leipzigerinnen und Leipziger untersucht. Außerdem werden Meinungsbilder zur Polizei und zu sicherheitsrelevanten Maßnahmen dargestellt.

1.1 Allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl

Zwei Drittel der Befragten machen sich (sehr) starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig

Der Anteil der Leipzigerinnen und Leipziger, die sich Sorgen wegen einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig machen, ist im Vergleich zur Befragung von 2011 angestiegen (Abb. 1-1). 34 Prozent der Befragten geben an, „sehr starke", weitere 33 Prozent „starke" Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig zu haben. Im Vergleich zur Sicherheitsbefragung 2011 steigt der Anteil Besorgter damit von 62 Prozent auf 67 Prozent an. Lediglich 13 Prozent der Leipzigerinnen und Leipziger sorgen sich aktuell nur „ein wenig" oder „überhaupt nicht" vor einer Zunahme der Kriminalität in der Stadt.

Abb. 1-1: Sorge vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig (in Prozent)



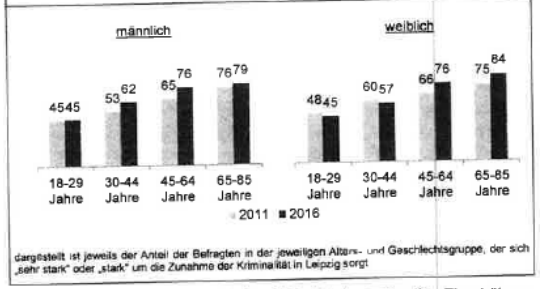
Frauen im Rentenalter machen sich die meisten, junge Frauen und junge Männer die wenigsten Sorgen vor einer Kriminalitätszunahme

Beim Vergleich verschiedener Befragtengruppen zeigt sich, dass sich Frauen im Rentenalter am häufigsten Sorgen vor einer Kriminalitätszunahme machen. 84 Prozent aus dieser Gruppe äußern diesbezüglich „sehr starke" oder „starke" Sorgen. Die beiden Gruppen mit den geringsten Sorgen sind hingegen junge Frauen und junge Männer, die ein fast identisches Urteil abgeben. Aber auch in diesen Gruppen haben immerhin noch knapp die Hälfte (45 Prozent) der Befragten Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität in der Stadt. Überraschend sind hier Vergleiche mit der Befragung 2011 (Abb. 1-2).

[1] Vgl. Reuband, K.-H.: Postalische Befragungen in den neuen Bundesländern: Durchführungsbedingungen, Ausschöpfungsquoten und soziale Zusammensetzung der Befragten in einer Großstadtstudie, in: ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 1999, S. 71 – 99. Verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19946. Abgerufen am: 05.04.2017.

Es zeigt sich, dass sich der oben beschriebene Anstieg des Anteils besorgter Leipzigerinnen und Leipziger nicht für alle Altersgruppen gleichermaßen nachweisen lässt. So hat sich dieser Anteil bei den jungen Männern nicht und bei den jungen Frauen nur leicht verändert. Eine Zunahme des Anteils Besorgter zeigt sich hingegen bei Männern zwischen 30 und 64 Jahren und bei Frauen ab 45 Jahren.

Abb. 1-2: Sorge vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig nach Geschlecht und Altersgruppen im Zeitvergleich (in Prozent)

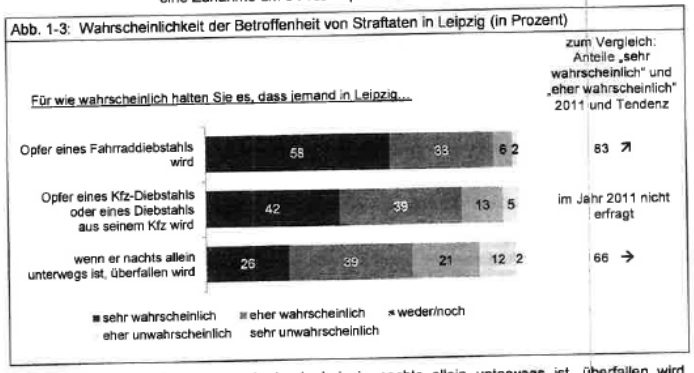


dargestellt ist jeweils der Anteil der Befragten in der jeweiligen Alters- und Geschlechtsgruppe, der sich „sehr stark" oder „stark" um die Zunahme der Kriminalität in Leipzig sorgt

Dass jemand in Leipzig Opfer eines Fahrraddiebstahls wird, halten 91 Prozent der Befragten für sehr bzw. eher wahrscheinlich

Mit dem allgemeinen Sicherheitsgefühl hängt auch die Einschätzung zusammen, für wie wahrscheinlich man es hält, dass *jemand* in Leipzig Opfer einer Straftat wird. Von den drei abgefragten Deliktarten schätzen die Leipzigerinnen und Leipziger es am wahrscheinlichsten ein, dass jemand in der Stadt Opfer eines Fahrraddiebstahls wird (Abb. 1-3). 91 Prozent halten dies für „sehr wahrscheinlich" oder „eher wahrscheinlich". Zwischen den Altersgruppen gibt es nur geringe Unterschiede. Im Vergleich zur Befragung von 2011, als der entsprechende Anteil noch bei 83 Prozent lag, ergibt sich eine Zunahme um 8 Prozentpunkte.

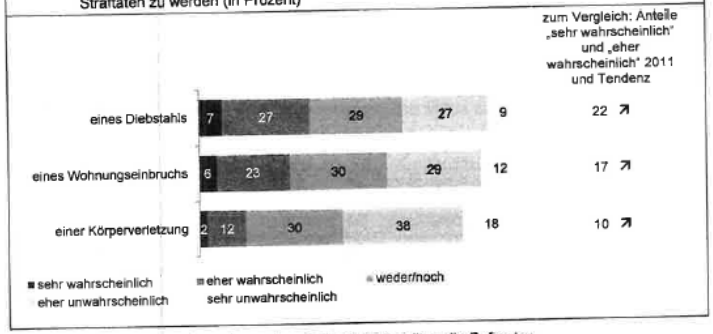
Abb. 1-3: Wahrscheinlichkeit der Betroffenheit von Straftaten in Leipzig (in Prozent)



Dass jemand, der in Leipzig nachts allein unterwegs ist, überfallen wird, erachten 65 Prozent der Leipzigerinnen und Leipziger für „sehr wahrscheinlich" oder „wahrscheinlich". Je älter die Befragten sind, desto wahrscheinlicher halten sie einen solchen Überfall in der Nacht. Im Zeitvergleich ergibt sich allerdings keine Veränderung: auch 2011 hielten es zwei Drittel Befragten für „sehr wahrscheinlich" oder „eher wahrscheinlich", dass jemand in Leipzig überfallen wird, wenn er nachts allein unterwegs ist.

Dass jemand Opfer eines Kfz-Diebstahls oder eines Diebstahls aus einem Kfz in Leipzig wird, ist für die überwiegende Zahl der Leipzigerinnen und Leipziger (81 Prozent) „sehr wahrscheinlich" oder „wahrscheinlich". Auch bei dieser Deliktart schätzen es ältere Befragte als wahrscheinlicher ein als jüngere, in Leipzig betroffen zu werden.

Abb. 1-4: Wahrscheinlichkeit, in Leipzig in den nächsten 12 Monaten Opfer einer der folgenden Straftaten zu werden (in Prozent)



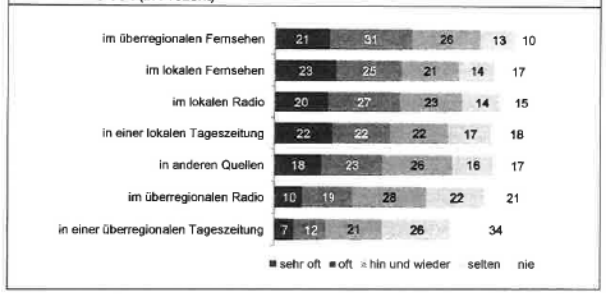
Neben der Einschätzung einer allgemeinen Betroffenheit sollten die Befragten auch angeben, für wie wahrscheinlich sie es halten, *selbst* in den nächsten 12 Monaten Opfer von Straftaten (Diebstahl, Wohnungseinbruch oder Körperverletzung) zu werden. Für diese konkret abgefragten Deliktarten wird die Wahrscheinlichkeit, persönlich betroffen zu sein, im Vergleich zur allgemeinen Bedrohung als deutlich geringer eingeschätzt (Abb. 1-4). So halten es aktuell 7 Prozent für „sehr wahrscheinlich" und weitere 27 Prozent für „eher wahrscheinlich" in den nächsten 12 Monaten Opfer eines Diebstahls in Leipzig zu werden. Mit 6 Prozent („sehr wahrscheinlich") bzw. 23 Prozent („eher wahrscheinlich") wird das Risiko für einen Wohnungseinbruch ähnlich eingeschätzt. Insbesondere bei den Bewohnern von Ein- bzw. Zweifamilienhäusern sind die Anteile hier deutlich höher als bei Bewohnern von Mietwohnungen. Für deutlich unwahrscheinlicher wird es hingegen gehalten, in Leipzig in den nächsten 12 Monaten Opfer einer Körperverletzung zu werden. Die Einschätzung hierzu unterscheidet sich zwischen den betrachteten Altersgruppen zudem kaum. Im Zeitvergleich ergibt sich allerdings bei allen drei Deliktarten eine Erhöhung des Anteils derjenigen Befragten, die eine persönliche Betroffenheit für „sehr wahrscheinlich" oder „eher wahrscheinlich" halten.

Je nach Deliktart halten es zwischen 14 und 34 Prozent der Befragten für (sehr) wahrscheinlich, in den nächsten 12 Monaten in Leipzig selbst Opfer einer Straftat zu werden

Besonders häufig verfolgen die Leipzigerinnen und Leipziger Berichte über Kriminalität im überregionalen Fernsehen (Abb. 1-5). Bereits an zweiter bis vierter Stelle folgen allerdings lokale Quellen (Fernsehen, Radio, Tageszeitung). Über alle hier abgefragten Medienarten und Mediengattungen hinweg (eine Ausnahme bilden lediglich die „anderen Quellen") zeigt sich, dass jüngere Befragte Berichte über Kriminalität seltener rezipieren als ältere Befragte.

Jüngere Befragte rezipieren seltener Berichte über Kriminalität als ältere Befragte

Abb. 1-5: Häufigkeit, mit der Berichte über Kriminalität in den folgenden Medien verfolgt werden (in Prozent)



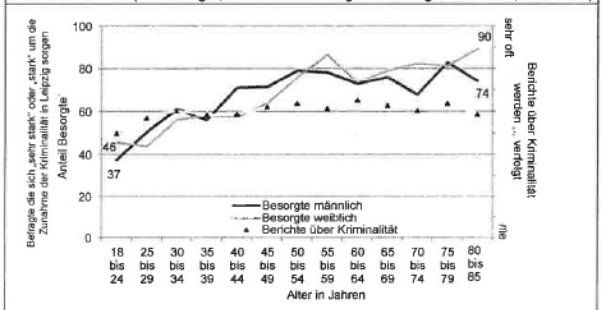
Die Sorge vor einer Zunahme der Kriminalität steigt mit dem Alter stark an

Damit belegen die Ergebnisse der Befragung zur Sicherheit in Leipzig die auch aus anderen Studien bekannten Zusammenhänge: die Sorge vor der Zunahme der Kriminalität steigt mit dem Alter stark an und ist in den Altersgruppen am höchsten, die statistisch betrachtet seltener Opfer einer Straftat werden.[2] In Abb. 1-6 ist neben der Sorge vor der Zunahme der Kriminalität in Leipzig nach Altersgruppen auch die Häufigkeit dargestellt, mit der in den betrachteten Altersgruppen Berichte über Kriminalität verfolgt werden.[3] Es wird deutlich, dass

(1) die Medienrezeption zum Thema Kriminalität im jungen Erwachsenenalter auf deutlich niedrigerem Niveau verläuft und

(2) der starke Anstieg der Kriminalitätsfurcht im mittleren Erwachsenenalter nicht im selben Maße mit einem Anstieg der Medienrezeption zum Thema Kriminalität einhergeht.

Abb. 1-6: Sorge vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig nach Geschlecht und Altersgruppen und Häufigkeit, mit der Berichte über Kriminalität verfolgt werden (nur Befragte, die bei diesen Fragen eine Angabe machen, in Prozent)



[2] Polizeiliche Kriminalstatistik des Bundes 2015

[3] Hierfür wurden die Angaben zu den abgefragten Medienarten und Mediengattungen zu einem Index zusammengefasst.

T3.9

1.2 Sicherheitsgefühl in öffentlichen Verkehrsmitteln

Neben der Abfrage zum generellen Sicherheitsgefühl im öffentlichen Raum in Leipzig waren die Befragten auch aufgefordert, Angaben zu ihrem Sicherheitsgefühl im öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV) zu machen. Zur Einordnung dieser Angaben sollten die Befragten zunächst angeben, wie häufig sie öffentliche Verkehrsmittel in und um Leipzig nutzen. 43 Prozent lassen sich demnach als regelmäßige ÖPNV-Nutzer bezeichnen (Nutzung mindestens an einem Tag der Woche), gut die Hälfte (51 Prozent) nutzen den ÖPNV selten und 6 Prozent geben an, nie den ÖPNV in und um Leipzig zu nutzen (Abb. 1-7).

Abb. 1-7: Häufigkeit der Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln in und um Leipzig (in Prozent)

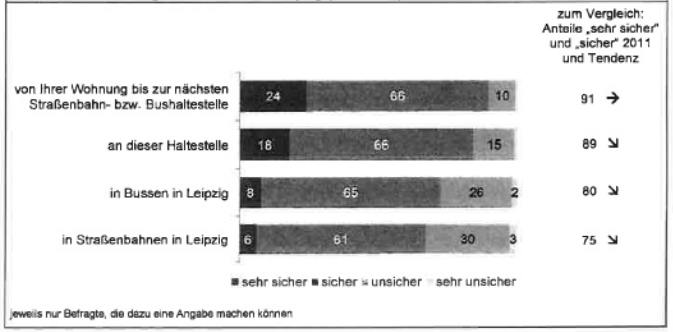


Insgesamt kann das Sicherheitsgefühl im ÖPNV in Leipzig als hoch eingeschätzt werden. So fühlen sich 90 Prozent der Befragten auf dem Weg von ihrer Wohnung zur nächsten Haltestelle (sehr) sicher. An dieser Haltestelle liegt der Anteil bei 84 Prozent. In Bussen (73 Prozent) und Straßenbahnen (67 Prozent) liegen diese Werte jeweils niedriger. Im Vergleich zur Befragung von 2011 ist das Sicherheitsgefühl von der Wohnung zur nächsten Haltestelle damit unverändert hoch. An der Haltestelle und in den beiden Verkehrsmitteln fühlen sich die Befragten allerdings aktuell etwas unsicherer (Abb. 1-8).

Das Sicherheitsgefühl im ÖPNV in Leipzig ist hoch

Jeweils mindestens zwei Drittel der Befragten fühlen sich an den unterschiedlichen Orten (sehr) sicher

Abb. 1-8: Sicherheitsgefühl im ÖPNV in Leipzig (in Prozent)



Da zuverlässigere Aussagen über das Sicherheitsgefühl im ÖPNV von den tatsächlichen Nutzerinnen und Nutzern zu erwarten sind, ist in Abb. 1-9 die Frage noch einmal nach der Nutzungshäufigkeit des ÖPNV dargestellt.

Regelmäßige ÖPNV-Nutzer beurteilen die Sicherheit in Bussen und Straßenbahnen deutlich positiver als Nichtnutzer/innen

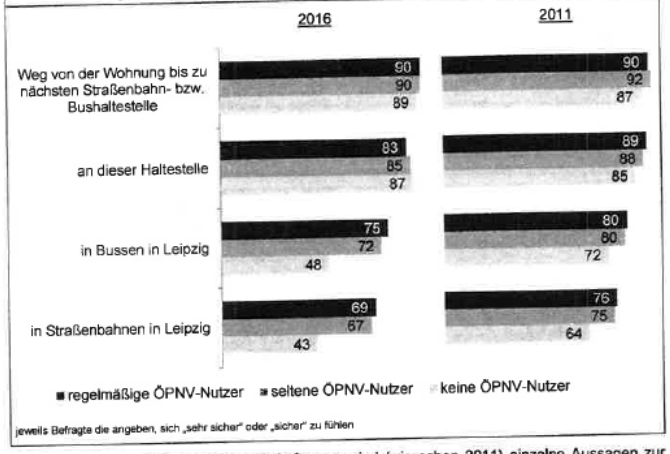
Zudem werden hier auch die Vergleichszahlen aus der Befragung von 2011 wiedergegeben. In dieser Abbildung werden drei Dinge deutlich:

(1) Im Allgemeinen beurteilen die Befragten, die den ÖPNV regelmäßig nutzen, auch die Sicherheit am besten.

(2) In Bezug auf die Sicherheit scheinen zudem Busse und Straßenbahnen vor allem bei den Nichtnutzerinnen und -nutzern ein Imageproblem zu haben. In den Verkehrsmitteln wird die Sicherheit von diesem Personenkreis deutlich schlechter beurteilt, obwohl sie sie gar nicht nutzen.

(3) Im Vergleich zu 2011 hat sich vor allem bei den Nichtnutzerinnen und -nutzern, die kaum sicherheitsrelevante Erfahrungen im ÖPNV haben dürften, das Sicherheitsgefühl verschlechtert.

Abb. 1-9: Anteil der Befragten, die sich an den verschiedenen Orten des ÖPNV in Leipzig sicher fühlen, nach Nutzungshäufigkeit des ÖPNV in Leipzig (in Prozent)



jeweils Befragte die angeben, sich „sehr sicher" oder „sicher" zu fühlen

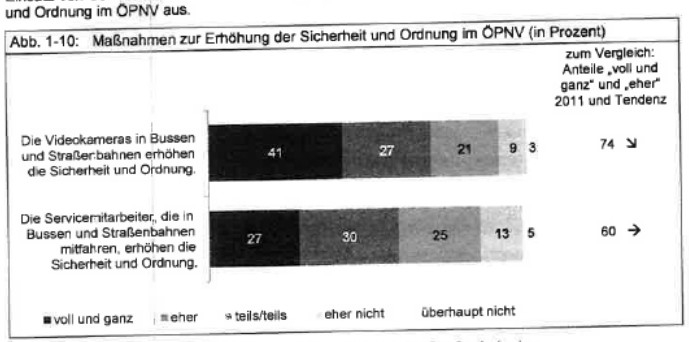
Im Vergleich mit Servicemitarbeitern werden Videokameras positivere Effekte auf die Sicherheit im ÖPNV zugeschrieben

Teil der Sicherheitsbefragung sind (wie schon 2011) einzelne Aussagen zur Sicherheit, denen die Befragten zustimmen oder die sie ablehnen konnten. Die beiden Aussagen, die sich auf die Erhöhung der Sicherheit und Ordnung im ÖPNV in Leipzig beziehen, sind in Abb. 1-10 dargestellt. Im Vergleich mit Servicemitarbeitern werden Videokameras als etwas effizienter eingeschätzt. Zwei Drittel der Befragten (68 Prozent) stimmen der Aussage „voll und ganz" oder „eher" zu, dass der Einsatz von Videokameras in Bussen und Straßenbahnen die Sicherheit und Ordnung erhöht. Vor fünf Jahren wurde diese Form des Technikeinsatzes sogar noch positiver eingeschätzt: bei der Befragung 2011 stimmten der Aussage noch 74 Prozent zu. Trotz dieser hohen Akzeptanz insbesondere beim Einsatz von Videoüberwachung im ÖPNV wird in der Literatur die Wirksamkeit durchaus in Frage gestellt.[4] Eine

[4] Vgl. die Metaanalyse von Welsh und Farrington, bei der ein eindeutig positiver Effekt von Videoüberwachung für die Sicherheit nur beim Einsatz in Parkhäusern nachgewiesen werden konnte. Beim Einsatz im ÖPNV sind die Studienergebnisse hingegen widersprüchlich. (Welsh, B. C. & Farrington, D. P. (2004). Evidence-based crime prevention: The effectiveness of CCTV. *Crime Prevention and Community Safety: An International Journal, 6*, 2, 21-33).

Mehrheit der Leipzigerinnen und Leipziger (57 Prozent) geht auch beim Einsatz von Servicemitarbeitern von einem positiven Effekt auf die Sicherheit und Ordnung im ÖPNV aus.

Abb. 1-10: Maßnahmen zur Erhöhung der Sicherheit und Ordnung im ÖPNV (in Prozent)



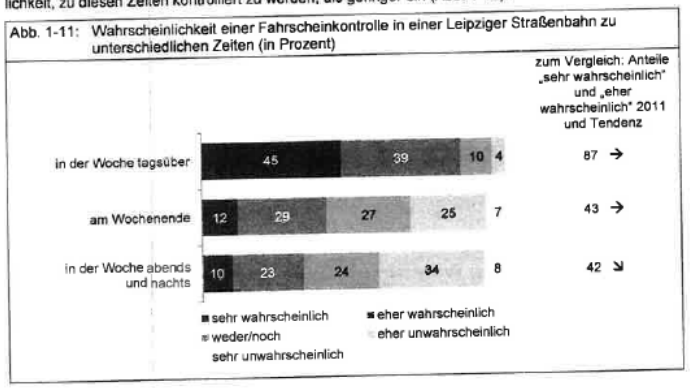
Fahrscheinkontrollen werden am ehesten in der Woche tagsüber erwartet

Für 84 Prozent der Befragten sind Fahrscheinkontrollen in der Straßenbahn in der Woche tagsüber „sehr" bzw. „eher wahrscheinlich". Deutlich seltener werden hingegen Kontrollen am Wochenende bzw. in der Woche abends und nachts erwartet. Im Vergleich zur Befragung 2011 ergeben sich bei der Einschätzung der Wahrscheinlichkeit für Kontrollen in der Woche tagsüber und am Wochenende kaum Veränderungen. Eine Kontrolle in der Woche abends und nachts halten die Befragten heute hingegen für unwahrscheinlicher als bei der Befragung 2011 (Abb. 1-11).

ÖPNV-Nutzer halten es in der Woche tagsüber und am Wochenende im Vergleich zu Nichtnutzern für wahrscheinlicher, kontrolliert zu werden

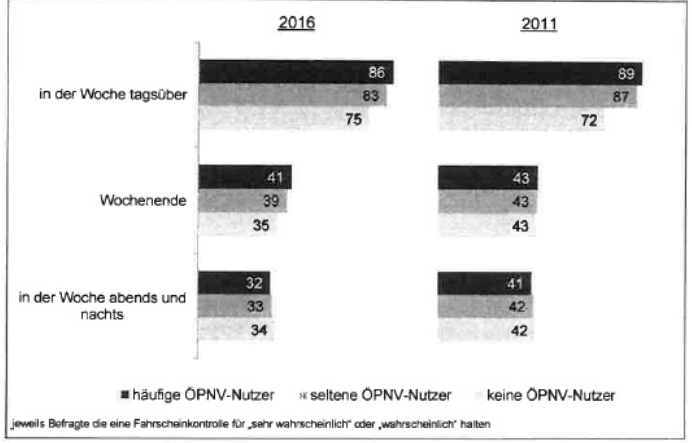
Differenziert man die Angaben der Befragten nach der Häufigkeit, mit der sie den ÖPNV in Leipzig nutzen, so zeigt sich, dass mit häufigerer Nutzung auch eine Fahrscheinkontrolle in der Woche tagsüber und am Wochenende für wahrscheinlicher gehalten wird. Insbesondere die Nichtnutzerinnen und -nutzer des ÖPNV in Leipzig schätzen im Gegensatz dazu die Wahrscheinlichkeit, zu diesen Zeiten kontrolliert zu werden, als geringer ein (Abb. 1-12).

Abb. 1-11: Wahrscheinlichkeit einer Fahrscheinkontrolle in einer Leipziger Straßenbahn zu unterschiedlichen Zeiten (in Prozent)



T3.9

Abb. 1-12: Anteil der Befragten, die eine Fahrscheinkontrolle im ÖPNV in Leipzig für wahrscheinlich halten, nach Nutzungshäufigkeit des ÖPNV in Leipzig (in Prozent)

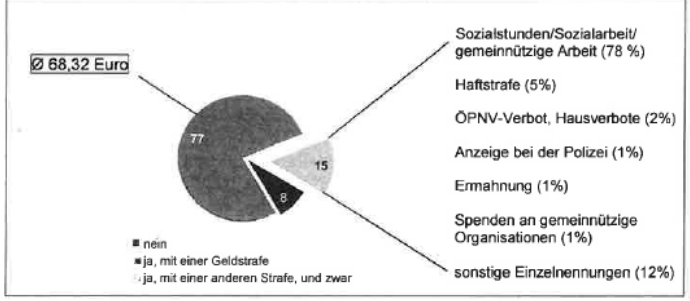


jeweils Befragte die eine Fahrscheinkontrolle für „sehr wahrscheinlich" oder „wahrscheinlich" halten

Überführte Schwarzfahrer/innen sollten nach Ansicht der Mehrheit der Befragten eine Geldstrafe zahlen. Als Durchschnittswert werden 68 Euro angegeben

Überführte Schwarzfahrerinnen und Schwarzfahrer sollen nach Ansicht von 92 Prozent der Befragten bestraft werden. 77 Prozent plädieren für eine Geldstrafe. Der Durchschnittswert liegt mit 68,32 Euro etwas höher, als das tatsächliche Bußgeld (60 Euro). 15 Prozent der Leipzigerinnen und Leipziger wünschen sich hingegen eine andere Strafe. Mit Abstand am häufigsten genannt werden dabei das Ableisten von Sozialstunden bzw. gemeinnütziger Arbeit. Für 5 Prozent derjenigen, die eine solche alternative Strafe fordern, ist sogar eine Haftstrafe für das Schwarzfahren vorstellbar (Abb. 1-13).

Abb. 1-13: Meinungen zum Schwarzfahren (in Prozent)



1.3 Präventionsverhalten

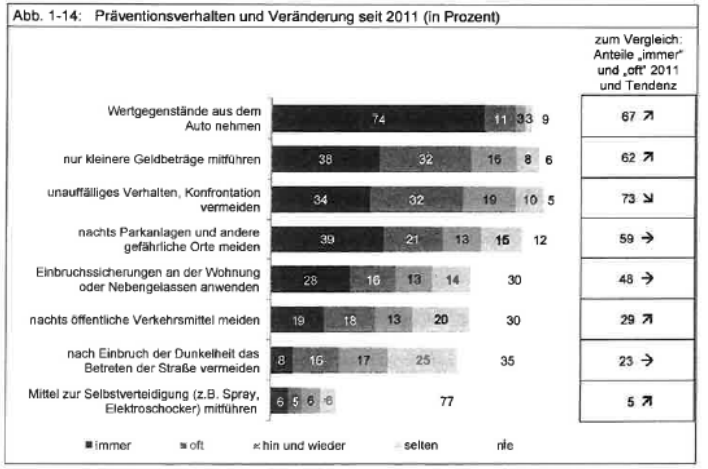
Einem sich verändernden Sicherheitsgefühl passt sich auch das Präventionsverhalten der Leipzigerinnen und Leipziger an. Wie aus Abb. 1-14 hervorgeht, steigt in vier der acht abgefragten sicherheitsrelevanten Situationen der Anteil der Befragten, die „immer" oder „oft" ein entsprechendes Präventionsverhalten zeigen. In drei Bereichen ist der Anteil ähnlich hoch wie schon 2011 und nur in einem Bereich sinkt er.

Das Bewusstsein für Präventionsmaßnahmen ist im Vergleich zu 2011 größer geworden

Zwischen den Jahren 2011 und 2015 stieg der Anteil der polizeilich erfassten Diebstähle in/aus Kfz in Leipzig von 4.594 auf 5.983 an[5]. Dass die umfangreichen Präventionshinweise der Polizei bei den Bürgern ankommen sind, lassen die Ergebnisse der Sicherheitsumfrage vermuten, denn die Befragten sind besonders hinsichtlich der Kfz-Aufbrüche sensibilisiert. 85 Prozent geben an, "immer" bzw. "oft" Wertgegenstände aus dem Auto zu nehmen. Im Vergleich zu 2011 steigt dieser Anteil um 18 Prozentpunkte. Ein gesteigertes Präventionsverhalten zeigt sich auch im größeren Anteil an Befragten, die nur kleinere Geldbeträge mitführen (+8 Prozentpunkte) und im gestiegenen Anteil an Personen, die angeben, nachts öffentliche Verkehrsmittel zu meiden (+8 Prozentpunkte).

85 Prozent der Befragten geben an, immer bzw. oft Wertgegenstände aus dem Auto zu nehmen

Abb. 1-14: Präventionsverhalten und Veränderung seit 2011 (in Prozent)



Betrachtet man das Verhalten über alle abgefragten Präventionsmöglichkeiten, so nimmt der Anteil derjenigen Leipzigerinnen und Leipziger mit dem Alter kontinuierlich zu, der auch ein starkes Präventionsverhalten zeigt. Mit anderen Worten: je älter die Befragten, desto eher zeigen sie auch ein präventives Verhalten. Dabei lassen sich insgesamt drei Lebensphasen herausstellen, in denen es zu einer Zunahme des Anteils sich besonders stark präventiv verhaltender Personen kommt:

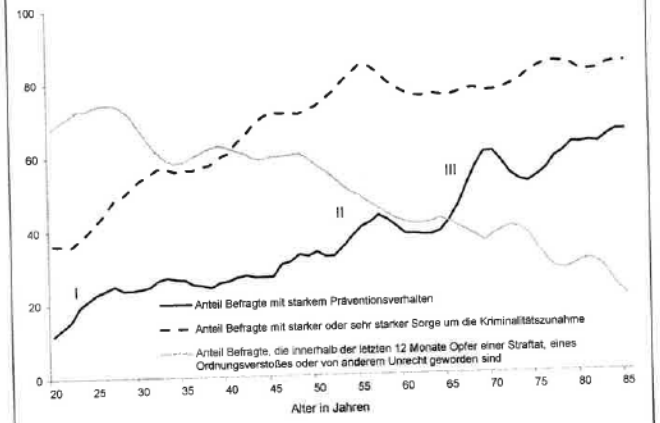
Das Präventionsverhalten nimmt mit dem Alter kontinuierlich zu

I) zwischen 20 und 27 Jahren,
II) zwischen 50 und 57 Jahren und
III) mit dem Renteneintritt zwischen 65 und 70 Jahren (Abb. 1-15).

[5] Polizeiliche Kriminalstatistik 2015 für die Polizeidirektion Leipzig

Der Zusammenhang zwischen dem Präventionsverhalten, der Sorge vor einer Zunahme der Kriminalität und der tatsächlichen Betroffenheit – gestaffelt nach dem Lebensalter – ist in Abb. 1-15 dargestellt. Wie bereits in Abb. 1-6 gezeigt, steigt die Kriminalitätsfurcht ebenso wie der Anteil Befragter mit starkem Präventionsverhalten mit dem Lebensalter kontinuierlich an. D.h. das Verhalten wird mit steigendem Lebensalter auch der Sorge um steigende Kriminalität angepasst. So entspricht etwa ein hoher Anteil an Befragten, der Angst vor einer Kriminalitätszunahme äußert, im Rentenalter auch einem hohen Anteil Befragter mit starkem Präventionsverhalten. Bei den jungen Befragten sind beide Anteilswerte hingegen relativ niedrig. Gerade umgekehrt stellt sich allerdings der Anteil tatsächlich Betroffener dar (grüne Linie). Dieser ist besonders hoch bei den Befragten zwischen 20 und 27 Jahren und nimmt dann kontinuierlich ab. Mit anderen Worten: mit zunehmendem Lebensalter lässt sich eine Entkoppelung zwischen Kriminalitätsfurcht und Präventionsverhalten auf der einen Seite und der tatsächlichen Betroffenheit von Kriminalität beobachten.[6]

Abb. 1-15: Zusammenhang zwischen Präventionsverhalten, der Sorge vor einer Kriminalitätszunahme in Leipzig und der Tatsache, ob man Opfer einer Straftat, eines Ordnungsverstoßes oder eines anderen Unrechts geworden ist, nach Alter (geglättete Werte, in Prozent)



summativer Index aus den Maßnahmen zum Präventionsverhalten; dargestellt ist der Anteil der Befragten, der in den letzten 12 Monaten in Leipzig Opfer mindestens einer dieser Deliktarten geworden ist.

[6] Dieses als „Kriminalitätsfurcht-Paradoxon" beschriebene Phänomen ist auch in anderen Studien wiederholt beschrieben worden.

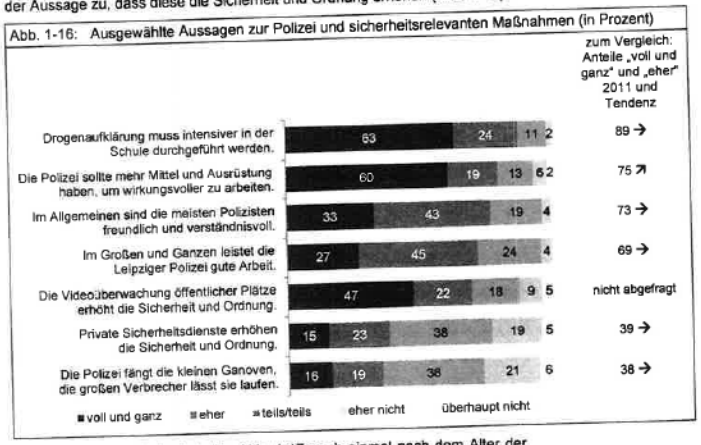
1.4 Exkurs: Meinungsbilder zu Polizei und sicherheitsrelevanten Maßnahmen

Die Polizei bekommt von den Befragten – wie schon bei der Befragung 2011 – insgesamt ein gutes Zeugnis ausgestellt. 76 Prozent halten die meisten Polizistinnen und Polizisten für freundlich und verständnisvoll und 72 Prozent meinen, dass die Leipziger Polizei gute Arbeit leistet. 79 Prozent der Befragten geben allerdings auch an, dass die Polizei mehr Mittel und Ausrüstung haben müsste, um wirkungsvoller arbeiten zu können.

Die Polizei bekommt von den Befragten ein gutes Zeugnis ausgestellt
72 Prozent geben an, dass die Polizei gute Arbeitet leistet

Eine vergleichsweise hohe Akzeptanz erfährt zudem die Videoüberwachung öffentlicher Plätze: 69 Prozent der Befragten meinen, dass dies die Sicherheit und Ordnung erhöht. Akzeptanzprobleme haben demgegenüber private Sicherheitsdienste: nur 38 Prozent der Leipzigerinnen und Leipziger stimmen der Aussage zu, dass diese die Sicherheit und Ordnung erhöhen (Abb. 1-16).

Abb. 1-16: Ausgewählte Aussagen zur Polizei und sicherheitsrelevanten Maßnahmen (in Prozent)



Die Aussagen zur Polizei sind in Abb. 1-17 noch einmal nach dem Alter der Befragten dargestellt. Hier wird deutlich, dass die sehr positive Einschätzung der Polizei anhand der Aussage „Im Großen und Ganzen leistet die Leipziger Polizei gute Arbeit" (dunkelblaue Linie) über alle Altersgruppen sehr einheitlich erfolgt. Hochbetagte zeigen nochmals eine höhere Zustimmung.

Etwas größere Unterschiede zeigen sich bei der Aussage „Im Allgemeinen sind die meisten Polizisten freundlich und verständnisvoll". Die Anteile positiver Beurteilungen steigen hier zwischen 25 und 45 Jahren kontinuierlich an und bleiben dann bei den älteren Befragten vergleichsweise konstant.

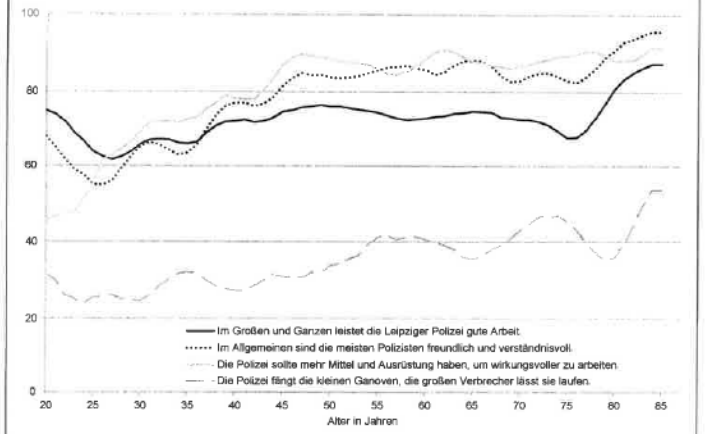
Positive Beurteilungen erhält die Polizei vor allem bei Befragten ab 45 Jahren

Ähnlich verhält es sich bei den Forderungen nach einer besseren Ausstattung der Polizei. Auch hier steigt die Zustimmung bis zum 45. Lebensjahr kontinuierlich an. Jüngere Befragte scheinen demnach die materielle Lage der Polizei als weniger problematisch einzuschätzen. Die hohe Zustimmung zu der Aussage bleibt dann relativ konstant um 90 Prozent.

Das Statement „Die Polizei fängt die kleinen Ganoven, die großen Verbrecher lässt sie laufen" spiegelt möglicherweise weniger eine allgemeine Kritik an der Leipziger Polizei, als vielmehr eine gewisse Enttäuschung über die generelle

Funktionsweise des Rechtssystems wider. Kritische Urteile nehmen hier mit dem Lebensalter leicht zu.

Abb. 1-17: Aussagen zur Polizei nach Alter der Befragten (geglättete Werte, in Prozent)



Anteile „stimme voll und ganz zu" und „stimme eher zu"

T3.8

2. Einschätzung der Wohngebiete

Das Wohnviertel ist das soziale Bezugssystem seiner Bewohnerinnen und Bewohner. Sicherheit im Wohnviertel ist dabei eines der grundlegenden Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger. Unsicherheit im öffentlichen Raum wirkt dagegen negativ auf die Wohnqualität und kann sogar die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben einschränken. Auch gibt es Anhaltspunkte dafür, dass der Sozialraum Einfluss auf Gewalt und andere Straftaten hat[1]. Die nachfolgenden Ausführungen zum Sicherheitsempfinden im Wohngebiet folgen also einem sozialräumlichen Ansatz, der Grundlage für Handlungsansätze zur Prävention vor Kriminalität sowie Unsicherheitsempfinden sein kann.

2.1 Persönliche Sicherheit im Wohngebiet

Das Sicherheitsgefühl der Leipzigerinnen und Leipziger im Wohngebiet ist sehr hoch

Das Sicherheitsgefühl der Leipzigerinnen und Leipziger im Wohngebiet ist nach wie vor hoch. Über 90 Prozent der Befragten fühlen sich tagsüber (sehr) sicher. Im Vergleich zu den zurückliegenden Untersuchungen 2011 und 2007 hat sich der Anteil „sehr sicherer" Einschätzungen leicht reduziert. Tagsüber empfundene Unsicherheit wird von sehr wenigen Befragten genannt, obwohl der Anteil im Vergleich zu 2007 leicht zugenommen hat. Jeder 17. Leipziger/in (also 6 Prozent) fühlt sich tagsüber in ihrem Wohngebiet nicht sicher.

Nachts ist das Sicherheitsempfinden generell reduziert. Die Dunkelheit an sich kann bereits Ängste auslösen (so genannte Achluophobie), die vor dem, was sich dort verbergen könnte und aus einer Unsicherheit vor dem Unbekannten herrührt. Eine subjektiv empfundene nächtliche Unsicherheit im Wohnquartier äußert gut jede/r Dritte (37 Prozent) der Befragten. 8 Prozent fühlen sich nachts im Wohngebiet sogar „sehr unsicher". Das ist etwas mehr als noch 2007 und 2011 (Abb. 2-1).

Abb. 2-1: Sicherheitsgefühl im Wohngebiet (in Prozent)



Zu den *Standardprädiktoren* für das Sicherheitsempfinden gehören nach MÜHLER (2016)[2] Alter, Geschlecht und Bildung. Diese Befunde werden mit der vorliegenden Studie – wie nachfolgend erläutert – nochmals unterstrichen (Abb. 2-2).

Tagsüber ist das Sicherheitsgefühl im Wohngebiet deutlich stärker als nachts

Soziodemografische Merkmale: Während mehr als die Hälfte der Männer im jungen Erwachsenalter (18 bis 29 Jahre) angibt, sich tagsüber „sehr sicher" im Wohnviertel zu fühlen, sind es unter den älteren Frauen (65 bis 85 Jahre) nur 15 Prozent. Nachts ist das Sicherheitsempfinden in beiden Gruppen reduziert. Jeder fünfte junge Mann (19 Prozent), aber nahezu keine ältere Frau (3 Prozent) fühlt sich im Wohnviertel nachts „sehr sicher".

Erweitert man das Sicherheitsempfinden auf das das Item „sicher", so nähern sich die Äußerungen der Alters- und Geschlechtsgruppen deutlich an. Junge Männer fühlen sich zu 97 Prozent tagsüber im Wohngebiet (sehr) sicher, älte-

[1] BMVBS (Hrsg.): Gewalt und Kriminalprävention in der Sozialen Stadt. BMVBS-Online-Publikation 17/2013., S. 7

[2] Mühler, Kurt (2016): Zum Einfluss der Wahrnehmung von Unordnung auf das Sicherheitsempfinden. = Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie an der Universität Leipzig, Nr. 66, S. 8.

re Frauen zu 92 Prozent. Unabhängig vom Alter und vom Geschlecht bewegt sich das Sicherheitsempfinden (definiert als Summe der Äußerungen „sehr sicher" und „sicher") bei über 90 Prozent. Die Unterschiede im Sicherheitsempfinden zeigen sich also hauptsächlich nur in der Betonung eines „sehr" hohen Sicherheitsgefühls bei den jüngeren und männlichen Befragten.

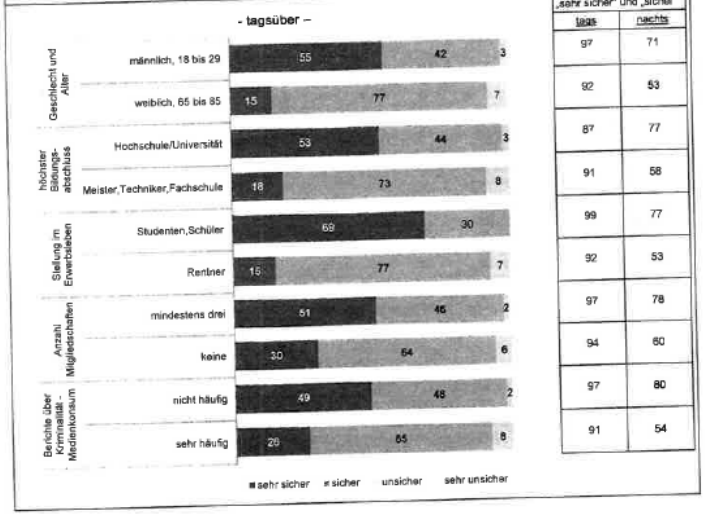
Nachts fällt die Reduzierung des Sicherheitsgefühls bei älteren und insbesondere weiblichen Befragten nochmals stärker aus. Immerhin noch 71 Prozent der jungen Männer, aber nur noch 53 Prozent der älteren Frauen, fühlen sich nachts im Wohngebiet sicher.

Ältere Frauen äußern am häufigsten Unsicherheitsgefühle, obwohl sie faktisch die geringsten Opferraten aufweisen

Betrachtet nach Alter und Geschlecht äußern somit gerade jene Gruppen am häufigsten Unsicherheitsgefühle, die - ausweislich der polizeilich registrierten Kriminalität, also im Hellfeld - die geringsten Opferraten aufweisen[3]. In der kriminalwissenschaftlichen Literatur wird dieses Phänomen als Kriminalitäts-Paradoxon beschrieben.

Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich für den Bildungsstand (hier formal gemessen am höchsten berufsqualifizierenden Abschluss) feststellen. Akademikerinnen und Akademiker haben häufiger ein höheres Sicherheitsempfinden im Wohngebiet als Personen mit mittleren beruflichen Bildungsabschlüssen. Tagsüber äußert sich dies am unterschiedlich hohen Empfinden eines „sehr" hohen Sicherheitsgefühls, nachts treten dagegen auch deutliche Unterschiede im Unsicherheitsempfinden (23 Prozent bei Akademikerinnen und Akademikern zu 42 Prozent bei Meister, Techniker...) auf.

Abb. 2-2: Sicherheitsgefühl im Wohngebiet nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)



„sehr sicher" und „sicher"	
tags	nachts
97	71
92	53
87	77
91	58
99	77
92	53
97	78
94	60
97	80
91	54

[3] 2015 wurden in Leipzig 319 Frauen über 60 Jahre Opfer von Delikten (0,4 Prozent an der Einwohnerzahl), unter junger Männern zwischen 18 bis unter 21 Jahre gab es 436 Opfer von Delikten (6,4 Prozent an der Einwohnerzahl) (Polizeiliche Kriminalitätsstatistik der PD Leipzig).

Die Anzahl der Mitgliedschaften in Vereinigungen ist ein Indikator für das Sozialkapital des Befragten[4].
Haben die Befragten Zugang zu mindestens drei Gruppen (hier: Vereine, Organisationen, Verbände etc.), ist das Sicherheitsempfinden ebenfalls erhöht.

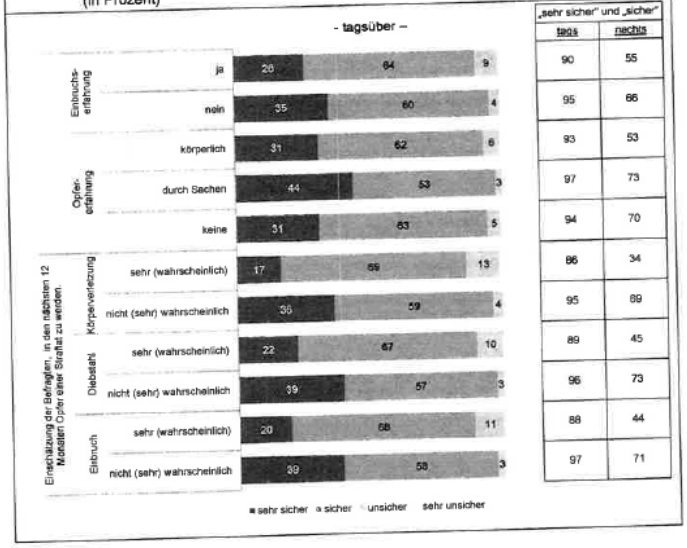
Personen, die sich in Vereinen, Organisationen oder Verbänden organisieren, haben ein erhöhtes Sicherheitsgefühl

Der in der Abb. 2-2 dargestellte Zusammenhang zwischen Medienkonsum und dem Sicherheitsempfinden findet nur auf der Ebene des sozialen Sicherheitsempfindens statt (zur Unterscheidung zwischen der personalen und der sozialen Kriminalitätseinstellung vgl. S. 5ff). Ein generalisierter Hinweis, wonach die Medienrezeption die Kriminalitätsfurcht negativ beeinflusst, kann also nicht getroffen werden.

Viktimisierung und Viktimisierungserwartung: Unter Viktimisierung versteht man in der Kriminologie den Vorgang der kriminellen Schädigung einer Person. Wörtlich bedeutet der Begriff „zum Opfer machen" (lat. victima = Opfer).

Der Einfluss von Viktimisierung auf das Sicherheitsempfinden wird in Studien als eher schwach bzw. nicht eindeutig beschrieben[5], jedoch wird die Studienlage an sich bisher auch als unzureichend bezeichnet[6].

Abb. 2-3: Sicherheitsgefühl im Wohngebiet nach Viktimisierung und Viktimisierungserwartung (in Prozent)



„sehr sicher" und „sicher"	
tags	nachts
90	55
95	66
93	53
97	73
94	70
86	34
95	89
89	45
96	73
88	44
97	71

[4] Lüdemann, C.; Peter, S. (2007): Kriminalität und Sozialkapital im Stadtteil. Zeitschrift für Soziologie 36, S. 5-24.
[5] Ein Überblick dazu findet sich in LKA NRW (Hrsg.): Individuelle und sozialräumliche Determinanten der Kriminalitätsfurcht. Sekundäranalyse der Allgemeinen Bürgerbefragungen der Polizei in Nordrhein-Westfalen. = Forschungsberichte Nr. 4/2006 der Kriminalistisch-Kriminologische Forschungsstelle. S. 5
[6] Mühler, Kurt (2016): Zum Einfluss der Wahrnehmung von Unordnung auf das Sicherheitsempfinden. = Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie an der Universität Leipzig, Nr. 68, S. 8.

T3.9

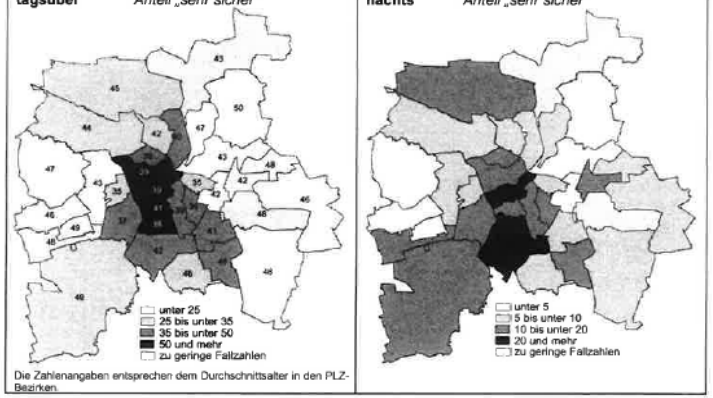
Abb. 2-3 verdeutlicht auf der deskriptiven Ebene ebenfalls eher schwache Unterschiede zwischen Befragten mit oder ohne Einbruchserfahrung. War ein/e Befragte/r Opfer einer Straftat mit körperlicher Auswirkungen (in den letzten 12 Monaten z.B. Sexualdelikt, Raub, Belästigung, Körperverletzung) ist das Sicherheitsempfinden – tagsüber – genauso hoch wie bei Befragten ohne Unrechtserfahrung. Nachts ist das Sicherheitsempfinden dagegen bei viktimisierten Personen reduziert. Erstaunlicherweise verfügen Befragte, die Opfer von Sachbeschädigungen wurden, über ein etwas erhöhtes Sicherheitsempfinden, sowohl tagsüber als auch nachts. Bei Opfern von Wohnungseinbrüchen liegt lediglich eine vergleichsweise geringe Reduzierung des Sicherheitsempfindens vor (Abb. 2-3). Dies soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Opfer von Wohnungseinbrüchen mitunter langfristig psychisch belastet sind. Jedes zehnte Einbruchsopfer zieht nach der Tat um[7].

Konträr zum vorliegenden schwachen und unklaren Einfluss der direkten Viktimisierung auf das Sicherheitsempfinden im Wohngebiet stehen die Befunde zur Viktimisierungserwartung. Hält der Befragte es für (sehr) wahrscheinlich, Opfer einer Straftat zu werden, ist das Sicherheitsempfinden generell reduziert. Diese Beobachtung trifft für alle drei erfragten erwarteten Deliktarten (Einbruch, Diebstahl, Körperverletzung) zu (Abb. 2-3).

In den zentralen Bereichen Leipzigs ist das Sicherheitsempfinden überdurchschnittlich hoch

<u>Raummuster</u>: Kleinräumige Unterschiede im wohnungsnahen Sicherheitsempfinden sind in Abb. 2-4 dargestellt. Es fällt auf, dass in den zentralen Bereichen Leipzigs das Sicherheitsempfinden überdurchschnittlich hoch ist. Am Stadtrand sowie in einigen äußeren Bereichen des Innenstadtrandes, insbesondere westlich und östlich des Zentrums ist das Sicherheitsempfinden dagegen unterdurchschnittlich.

Abb. 2-4: Sicherheitsgefühl im Wohngebiet nach PLZ-Bezirken (in Prozent)
Achtung: unterschiedliche Klassifizierungen



Die Zahlenangaben entsprechen dem Durchschnittsalter in den PLZ-Bezirken.

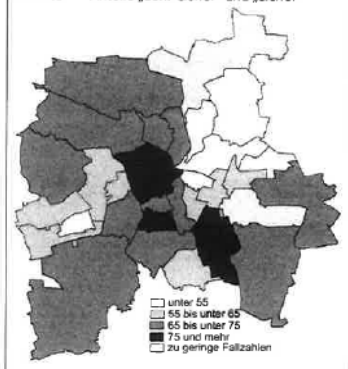
[7] Vgl. Wollinger, G. R.; Dreißigacker, A.; Blauert, K.; Bartsch, T.; Baier, D.: Wohnungseinbruch: Tat und Folgen. Ergebnisse einer Betroffenenbefragung in fünf Großstädten, Forschungsbericht Nr. 124 des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e. V. (Hrsg.), Hannover, 2014

noch Abb. 2-4: Sicherheitsgefühl im Wohngebiet nach PLZ-Bezirken (in Prozent)

tagsüber *Anteile „sehr sicher" und „sicher"*

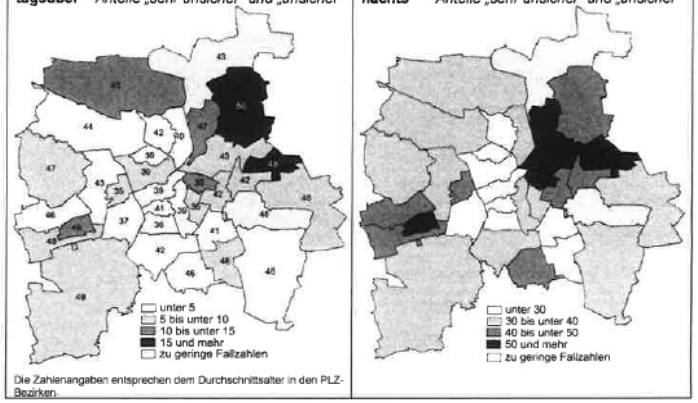
In allen Postleitzahlbereichen liegt der Anteil über 80 Prozent. Eine kartografische Darstellung ist daher nicht sinnvoll.

nachts *Anteile „sehr sicher" und „sicher"*



Die Unterschiede in der Wahrnehmung sind nachts nochmals stärker ausgeprägt als tagsüber. Insgesamt decken sich die räumlichen Muster aber weitgehend. Beeinflusst werden die kleinräumigen Unterschiede im Sicherheitsempfinden durch die Altersstruktur. Dies zeigt sich in Bereichen mit deutlich höherem Durchschnittsalter, zum Beispiel im äußeren Leipziger Nordosten und Osten, aber auch in Grünau.

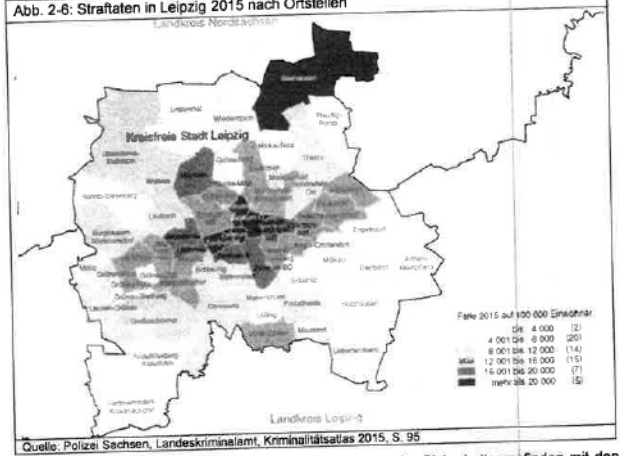
Abb. 2-5: Unsicherheitsgefühl im Wohngebiet nach PLZ-Bezirken (in Prozent)
Achtung: unterschiedliche Klassifizierungen



Die Zahlenangaben entsprechen dem Durchschnittsalter in den PLZ-Bezirken.

Dennoch gibt es Stadträume, in denen trotz junger Wohnbevölkerung ein unterdurchschnittliches Sicherheitsempfinden vorherrscht. Dies ist zum Beispiel im Bereich des Leipziger Ostens, rund um die Eisenbahnstraße (PLZ-Bezirk 04315 mit einem Durchschnittsalter von 35 Jahren), der Fall. In der Nacht besteht dort mit 62 Prozent sogar das höchste wahrgenommene Unsicherheitsgefühl (Abb. 2-5). Auch in Teilen Grünaus (PLZ-Bezirk 04209 mit Grünau-Mitte und -Ost) besteht ein höheres Unsicherheitsgefühl, insbesondere nachts, das nur teilweise altersstrukturelle Gründe hat.

Abb. 2-6: Straftaten in Leipzig 2015 nach Ortsteilen



Quelle: Polizei Sachsen, Landeskriminalamt, Kriminalitätsatlas 2015, S. 95

Vergleicht man die stadträumlichen Muster im Sicherheitsempfinden mit den tatsächlich über die Polizeiliche Kriminalitätsstatistik erfassten Straftaten (Abb. 2-6), ergibt sich ein konträres Bild. Auch aus sozialräumlicher Perspektive könnte man somit auf ein Kriminalitäts-Paradoxon schließen. In innerstädtischen Bereichen mit hoher Straftatendichte (Straftaten je 1 000 Einwohner) herrscht prinzipiell ein höheres Sicherheitsempfinden als in peripheren Bereichen mit geringerer Straftatendichte. Eine Ausnahme stellt der Ortsteil Seehausen dar, der üblicherweise durch die Leipziger Messe ein höheres Straftatenaufkommen (Eigentumskriminalität) – bezogen auf 1 000 Einwohner – aufweist.

2.2 Präsenz von Ordnungs- und Sicherheitskräften

Etwa jeder dritte Befragte nimmt mindestens einmal in der Woche Polizei im eigenen Wohngebiet wahr

Gut ein Drittel der Leipzigerinnen und Leipziger nimmt mindestens einmal in der Woche die Polizei im eigenen Wohngebiet wahr. Andererseits geben vergleichbar viele an, nur selten (seltener als einmal im Monat) die Polizei im Wohngebiet wahrzunehmen. Neben kleinräumigen Unterschieden (siehe nachfolgende Erläuterungen), die durch die tatsächliche Polizeipräsenz vor Ort bedingt sein können, gibt es jedoch auch wahrnehmungsbezogene Besonderheiten.

Am häufigsten nehmen arbeitslose Personen die Polizei im Wohngebiet war. Aufgrund der fehlenden Teilhabe am Erwerbsleben ist ihr Aktionsraum stärker auf das eigene Wohngebiet fokussiert. Während über die Hälfte der arbeitslosen Befragten (55 Prozent) die Polizei mindestens wöchentlich und jeder Dritte sogar täglich Polizeikräfte wahrnimmt, sind erwerbstätigen Personen Polizeikräfte deutlich seltener präsent (39 Prozent mindestens wöchentlich, jede/r Sechste täglich). Studierende haben eine ähnlich hohe Wahrnehmung von Polizei im Wohngebiet wie arbeitslose Personen. Jedoch können hier spezielle Wohnmuster (eher zentrale Studentenwohnquartiere) mit erhöhter Polizeipräsenz zum Tragen kommen. Ebenfalls ist bei Studierenden eine hohe Aktivität im öffentlichen Raum zu vermuten, sodass die Wahrscheinlichkeit, Polizei wahrzunehmen, erhöht sein wird.

Arbeitslose und junge Menschen nehmen die Polizei im Wohngebiet stärker wahr als andere Bevölkerungsgruppen

Der Aktionsraum von Rentnerinnen und Rentnern ist nicht mehr durch die aktive Teilhabe am Erwerbsleben bestimmt und ebenfalls stärker auf das eigene Wohngebiet konzentriert. Jedoch verlängert sich mit zunehmendem Alter auch die Aufenthaltsdauer innerhalb der Wohnung, und Aktivitäten im öffentlichen Raum werden bei körperlichen Einschränkungen reduziert. Nur 7 Prozent der Seniorinnen und Senioren nehmen die Polizei täglich wahr, 23 Prozent mindestens einmal wöchentlich. Knapp jede/r zweite/e Senior/in gibt an, die Polizei seltener als einmal im Monat im Wohngebiet zu sehen.

Die Viktimisierungserwartung von Befragten hat jedoch keinen Einfluss auf die Wahrnehmung von Polizeikräften im Wohngebiet. Zwar nehmen Personen mit hoher Kriminalitätssorge deutlich seltener Polizei im Wohngebiet wahr, was jedoch mit dem höheren Lebensalter (viele Rentnerinnen und Rentner) in dieser Gruppe zu erklären ist.

Ähnliche Zusammenhänge lassen sich auch für die realisierte Präsenz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ordnungsamtes im Wohngebiet finden.

Abb. 2-7: Wahrgenommene Präsenz von Polizei und Ordnungsamt im Wohngebiet (in Prozent)

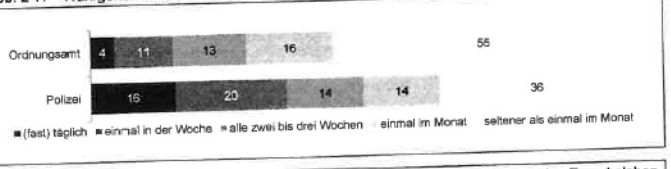
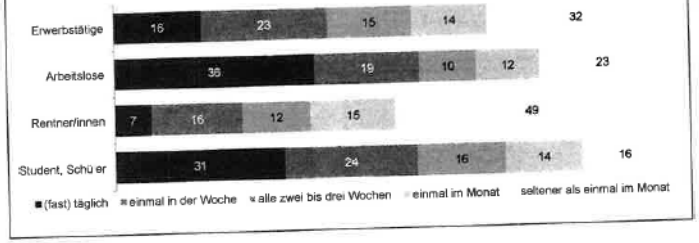
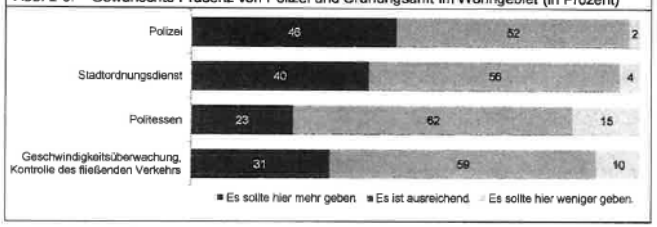


Abb. 2-8: Wahrgenommene Präsenz von Polizei im Wohngebiet nach Stellung im Erwerbsleben (in Prozent)



T3.8

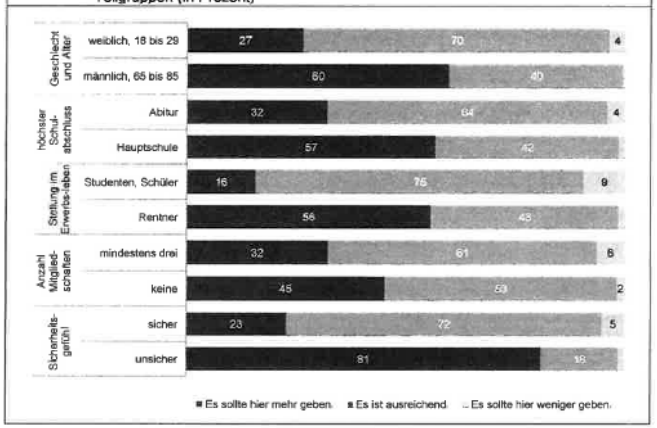
Abb. 2-9: Gewünschte Präsenz von Polizei und Ordnungsamt im Wohngebiet (in Prozent)



Die Mehrheit der Bevölkerung schätzt die Präsenz von Polizei und Ordnungsamt als ausreichend im Wohngebiet ein

Die überwiegende Mehrheit der Leipziger Bevölkerung findet, dass die Präsenz von Polizei, Stadtordnungsdienst, Politessen sowie Geschwindigkeitsüberwachungen im Wohngebiet ausreichend ist. Dennoch ist knapp jeder zweite Befragte für eine stärkere Präsenz der Polizei im Wohngebiet. Fast ebenso hohe Werte erreicht der Stadtordnungsdienst. Jede/r Dritte plädiert zudem für häufigere Geschwindigkeitsüberwachungen, jede/r Vierte für mehr Präsenz der Politessen im Wohngebiet.

Abb. 2-10: Gewünschte Präsenz von Polizei und Ordnungsamt im Wohngebiet nach Teilgruppen (in Prozent)



Menschen, die sich unsicher fühlen, aber auch männliche Rentner und Personen mit niedrigem Schulabschluss wünschen sich mehr Polizei und Ordnungsamt im Wohngebiet

Für weniger Polizeipräsenz plädieren nur sehr wenige Befragte, so dass sich diese Gruppe gerade noch im statistisch messbaren Bereich befindet. Gleiches lässt sich für den Stadtordnungsdienst feststellen. Weniger Politessen beziehungsweise weniger Blitzer im Wohngebiet wünschen 15 bzw. 10 Prozent der Befragten. Weniger Politessen werden besonders häufig von Bewohnern des Stadtbezirks Mitte (21 Prozent) geäußert. Der Wunsch nach mehr (21 Prozent) beziehungsweise weniger Politessen hält sich in der zentralen Stadt somit die Waage.

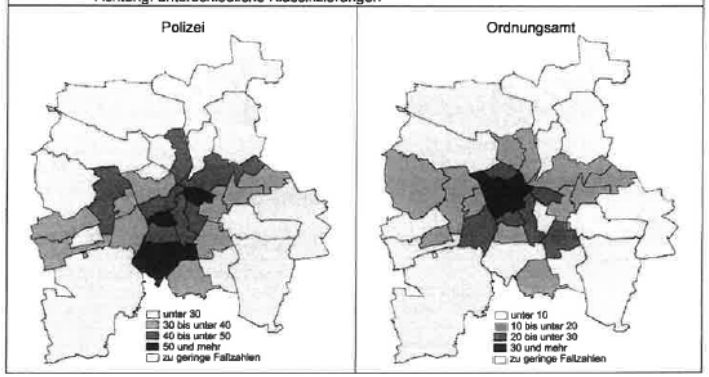
Mehr Polizei: Männer stellen etwas häufiger als Frauen die Forderung nach mehr Polizei im Wohngebiet. Insbesondere männliche Senioren wünschen sich besonders häufig mehr Polizeipräsenz, ebenfalls hoch sind die Anteile bei Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen oder geringem Sicherheitsgefühl.

Ähnliche Zusammenhänge lassen sich auch für den Wunsch nach stärkerer Präsenz des Stadtordnungsdienstes und der Politessen finden. Der Wunsch nach mehr Geschwindigkeitsüberwachung wird jedoch von Männern und Frauen gleich stark geäußert. Am seltensten fordern junge Männer unter 30 häufigere Kontrollen im Wohngebiet (19 Prozent).

Kleinräumige Muster: Von häufiger Polizeipräsenz (mindestens einmal wöchentlich) wird vor allem in den zentralen Bereichen der Stadt sowie im Leipziger Osten und im Süden berichtet. Im PLZ-Bezirk 04315 (rund um die Eisenbahnstraße) geben 87 Prozent der Befragten an, mindestens einmal in der Woche die Polizei zu sehen, 67 Prozent nehmen die Polizei (fast) täglich wahr. Mit deutlichem Abstand folgt der PLZ-Bezirk 04277 (Leipziger Süden mit Connewitz). Dort liegen die Werte bei 54 Prozent (mindestens wöchentlich) bzw. 36 Prozent (fast täglich).

In den zentralen Bereichen Leipzigs, aber auch im Leipziger Osten und Süden, wird von häufiger Polizeipräsenz berichtet

Abb. 2-11: Wahrgenommene Präsenz von Polizei und Ordnungsamt im Wohngebiet nach PLZ-Bezirken (Anteil mindestens einmal in der Woche in Prozent)
Achtung: unterschiedliche Klassifizierungen

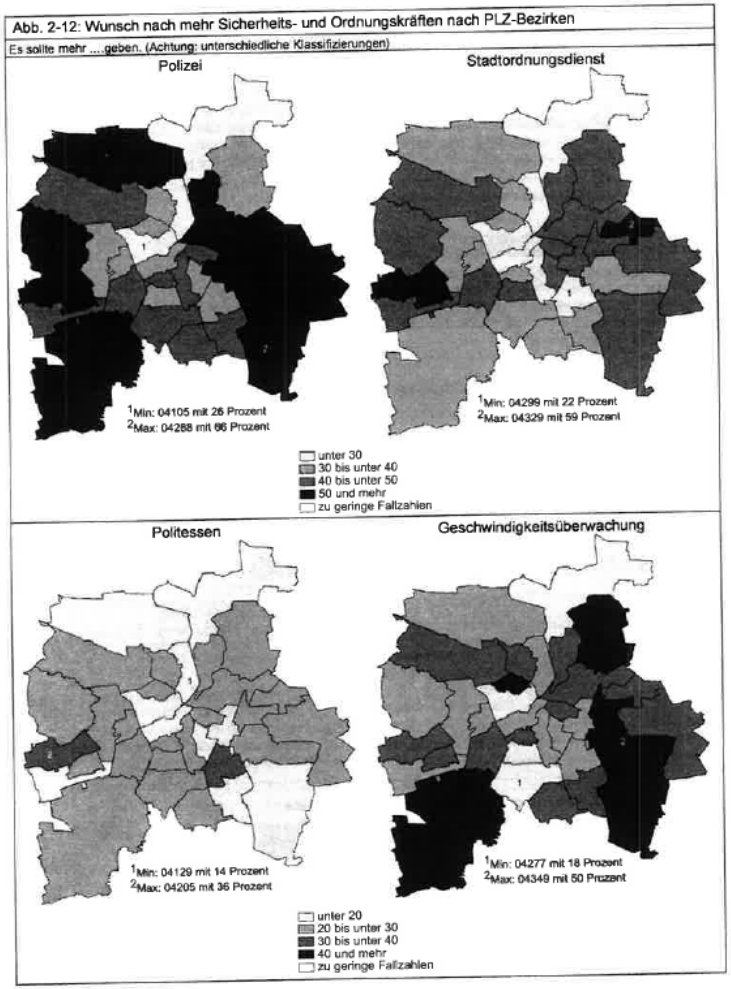


In den Bereichen des Stadtrandes, insbesondere der Ortschaften oder Siedlungsgebiete, wird dagegen deutlich seltener eine hohe Polizeipräsenz wahrgenommen. Am seltensten wird im PLZ-Bezirk 04288 (Liebertwolkwitz und Holzhausen) von einer häufigen Polizeipräsenz berichtet. Nur jede/r Zehnte nimmt wöchentlich die Polizei im Wohngebiet wahr. Ein ähnliches Raummuster lässt sich für die Sichtung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ordnungsamtes aufzeigen. Jedoch ist hier die wahrgenommene Präsenz nochmals stärker auf die zentralen Bereiche der Stadt konzentriert. Stadtbereiche im Leipziger Osten und Süden fallen hier nicht als Schwerpunktgebiete auf.

In Liebertwolkwitz und Holzhausen wird am seltensten von hoher Polizeipräsenz berichtet; etwa zwei Drittel der Befragten wünscht sich jedoch dort, und auch in Grünau Mitte und -ost, mehr Polizeipräsenz

Der Wunsch nach mehr Polizei im Wohngebiet geht konträr zu ihrer wahrgenommenen Präsenz. In den PLZ-Bezirken 04288 (Liebertwolkwitz und Holzhausen) und 04209 (Grünau-Mitte und -Ost) wünschen beispielsweise circa zwei Drittel der Befragten mehr Polizeipräsenz.

Abb. 2-12: Wunsch nach mehr Sicherheits- und Ordnungskräften nach PLZ-Bezirken



Jedoch wünschen auch rund um die Eisenbahnstraße (PLZ-Bezirk 04315) trotz hoher wahrgenommener Präsenz (87 Prozent) noch 4 von 10 Bewohnern eine weitere Intensivierung der Polizeianwesenheit.

Eine höhere Präsenz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ordnungsamtes wird ebenfalls tendenziell eher in den äußeren Bereichen der Stadt gefordert. Für mehr Geschwindigkeitsüberwachungen im Wohngebiet plädieren vor allem Bürgerinnen und Bürger im Bereich großer Zufahrtsstraßen.

2.3 Wahrnehmung von verschiedenen Sachverhalten oder Personen im Wohngebiet

Hundekot auf Gehwegen und Grünflächen nehmen die meisten Leipzigerinnen und Leipziger am häufigsten hinsichtlich der Sauberkeit ihrer Stadt wahr

Die häufigste Beeinträchtigung durch ordnungs- oder sauberkeitsbezogene Sachverhalte im Wohngebiet ist wie 2011 Hundekot auf Gehwegen und Grünflächen (Abb. 2-13). Mehr als die Hälfte der Leipzigerinnen und Leipziger nimmt derartige Beeinträchtigungen (sehr) oft im Wohngebiet wahr. Etwas seltener wird das Vorkommen von Abfall und Graffiti im Wohngebiet beschrieben. Ein sichtbarer physischer Verfall der Wohngebiete durch demolierte Haltestellen etc. oder kaputte Beleuchtung rangiert am Ende der Rangliste aufgeführter Sachverhalte. Demolierte Haltestellen etc. werden mit 16 Prozent („oft" und „sehr oft") noch deutlich häufiger wahrgenommen als kaputte Beleuchtung mit weniger als 5 Prozent („oft" und „sehr oft").

Abb. 2-13: Wahrgenommene Sachverhalte im Wohngebiet (in Prozent)

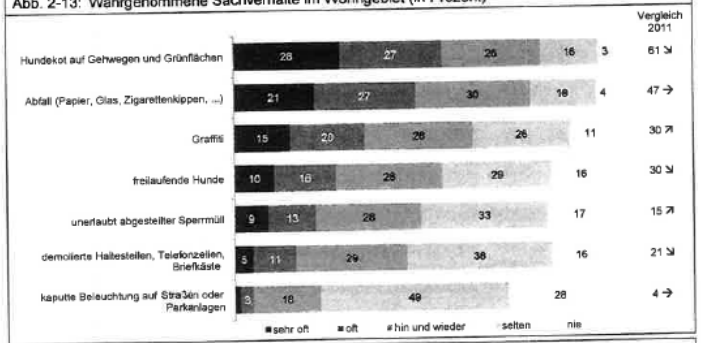
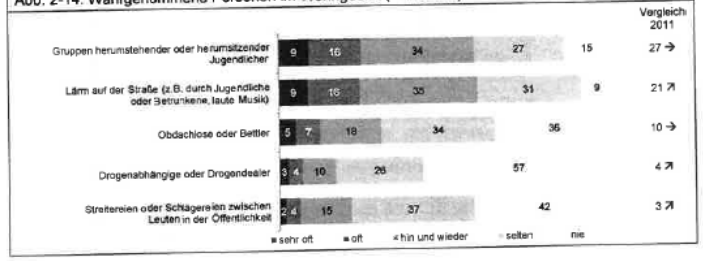


Abb. 2-14: Wahrgenommene Personen im Wohngebiet (in Prozent)

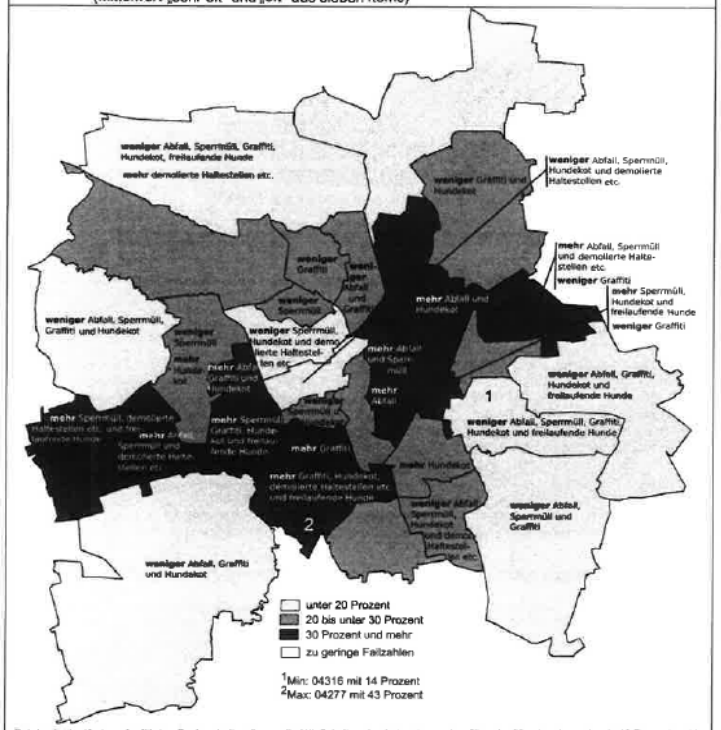


T3.9

In Leipziger Innenstadtbereichen werden verhältnismäßig seltener Sachverhalten wahrgenommen als z.B. im Leipziger Osten oder Westen, in Grünau oder dem Leipziger Süden

Kleinräumig variiert die Stärke der Wahrnehmung von Sachverhalten im Wohngebiet relativ stark. Gemittelt über alle materiellen Sachverhalte stellen sich die in Abb. 2-15 dargestellten Schwerpunkträume dar. Insbesondere im Leipziger Osten, Leipziger Westen und Grünau sowie im Leipziger Süden nehmen die Bewohnerinnen und Bewohner deutlich häufiger Sachverhalte wahr. Von Graffiti und Hundekot wird überdurchschnittlich häufig im Leipziger Westen und Süden berichtet. Abfall und demolierte Haltestellen etc. werden ebenfalls häufiger in den oben genannten Gebieten wahrgenommen. Es fällt auf, dass in den Leipziger Innenstadtbereichen vergleichsweise selten ordnungs- oder sauberkeitsbezogene Sachverhalte von den Bewohnern festgestellt werden.

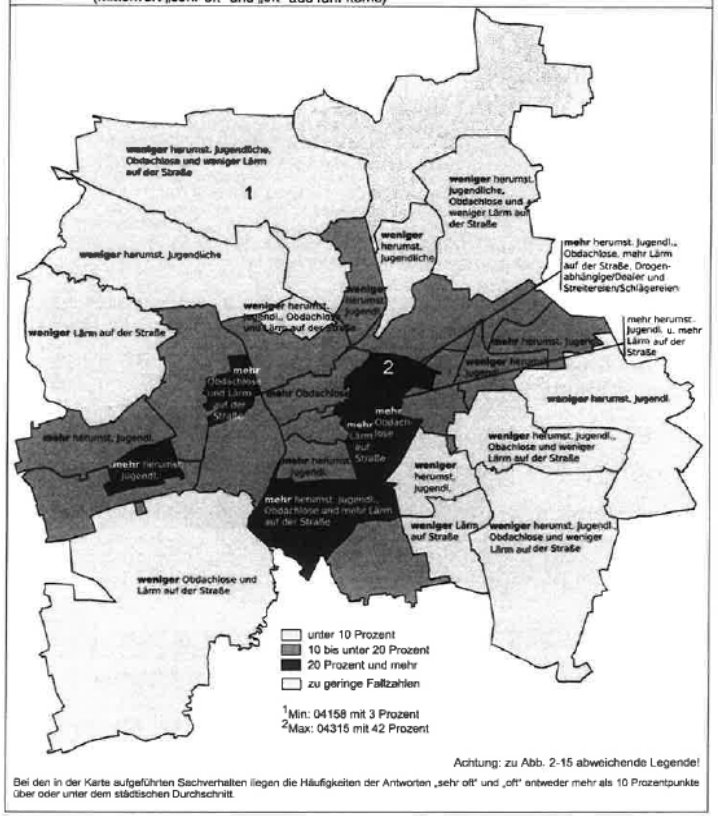
Abb. 2-15: Wahrgenommene Sachverhalte im Wohngebiet nach PLZ-Bezirken (Mittelwert „sehr oft" und „oft" aus sieben Items)



Bei den in der Karte aufgeführten Sachverhalten liegen die Häufigkeiten der Antworten „sehr oft" und „oft" entweder mehr als 10 Prozentpunkte über oder unter dem städtischen Durchschnitt.

Soziale Sachverhalte, die durch das Auftreten von Personen zu ordnungsrelevanten Störungen im Wohngebiet führen können (Abb. 2-14, S. 33), werden insgesamt seltener wahrgenommen als materielle Sachverhalte (Abb. 2-13, S. 33). Am ehesten wird von Gruppen herumstehender oder herumsitzenden Jugendlichen berichtet. Verbunden damit ist die Wahrnehmung von Lärm auf der Straße. Von häufigen Streitereien und Schlägereien wird nur vergleichsweise selten berichtet (6 Prozent).

Abb. 2-16: Wahrgenommene Sachverhalte durch Personen im Wohngebiet nach PLZ-Bezirken (Mittelwert „sehr oft" und „oft" aus fünf Items)



Achtung: zu Abb. 2-15 abweichende Legende!

Bei den in der Karte aufgeführten Sachverhalten liegen die Häufigkeiten der Antworten „sehr oft" und „oft" entweder mehr als 10 Prozentpunkte über oder unter dem städtischen Durchschnitt.

Einerseits werden Drogenabhängige oder Drogendealer von der Mehrheit der Leipzigerinnen und Leipziger nie wahrgenommen (57 Prozent). Andererseits geben wenige an (7 Prozent), diese Personengruppen (sehr) oft im Wohngebiet zu sehen. Im Leipziger Osten rund um die Eisenbahnstraße (PLZ-Bezirk 04315) werden Drogenabhängige und Drogendealer deutlich häufiger als in anderen Stadträumen wahrgenommen. Auch andere soziale Sachverhalte im Raum werden dort, aber auch im Leipziger Westen, Süden und Teilen Grünaus, deutlich häufiger festgestellt. Im Unterschied zu den materiellen Sachverhalten werden die sozialen Sachverhalte im Innenstadtbereich ähnlich häufig wie im städtischen Durchschnitt beobachtet.

2.4 Störung durch verschiedene Sachverhalte oder Personen im Wohngebiet

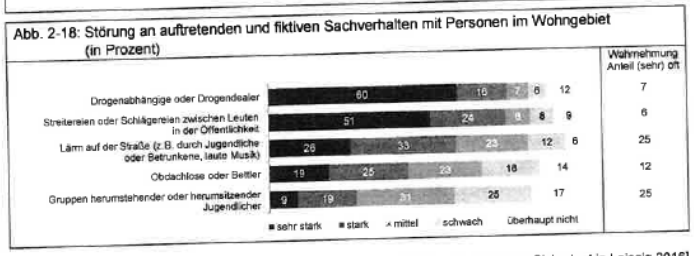
Hundekot auf den Gehwegen und Grünflächen, aber auch demolierte Haltestellen oder Papierkörbe stören die Leipzigerinnen und Leipziger am stärksten

Die Sensibilität gegenüber ordnungs- oder sauberkeitsbezogenen Beeinträchtigungen (Abb. 2-17) ist insgesamt hoch ausgeprägt. An allen aufgeführten materiellen Sachverhalten (mit Ausnahme freilaufende Hunde) stört sich eine deutliche Mehrheit der Leipzigerinnen und Leipziger. Hundekot auf Gehwegen und Grünflächen bewerten 80 Prozent als (sehr) stark störend. Der Hundekot auf Gehwegen und Grünflächen ist auch der Sachverhalt, der am häufigsten in den Wohngebieten wahrgenommen wird (55 Prozent). Bei allen weiteren Items korrespondieren Sensibilität und Wahrnehmung nicht. Beispielsweise ist die Wahrnehmung von demolierten Haltestellen etc. mit 16 Prozent vergleichsweise gering, die Sensibilität gegenüber diesem Sachverhalt jedoch relativ groß. Ein weiteres Beispiel ist Graffiti. Die Wahrnehmung ist mit 35 Prozent („sehr oft" und „oft", Mittelwert über das Stadtgebiet) relativ hoch, die Sensibilität gegenüber diesem Sachverhalt ist im Vergleich zu den anderen Items mit 58 Prozent jedoch unterdurchschnittlich.

Abb. 2-17: Störung an auftretenden oder fiktiven Sachverhalten im Wohngebiet (in Prozent)



Abb. 2-18: Störung an auftretenden und fiktiven Sachverhalten mit Personen im Wohngebiet (in Prozent)

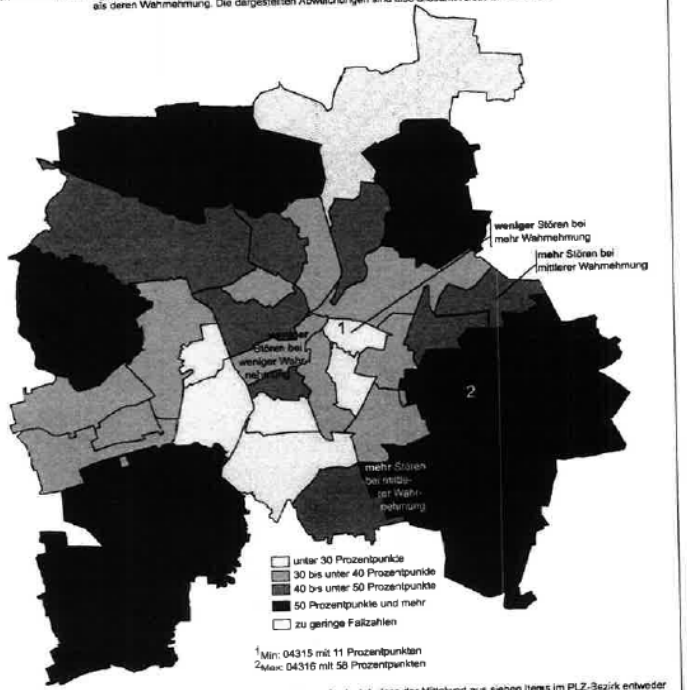


Stadt Leipzig, Amt für Statistik und Wahlen [Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016]

Auch bei den sozialen, ordnungsrelevanten Sachverhalten im Wohngebiet verhalten sich die Häufigkeit der Wahrnehmung und die Sensibilität eher divergierend als korrespondierend. Sachverhalte, an denen sich die Bevölkerung in besonderem Maße stört oder stören würde, treten vergleichsweise selten auf. Hierbei (Abb. 2-18) sei insbesondere auf die Sachverhalte „Drogenabhängige oder Drogendealer" bzw. „Streitereien oder Schlägereien in der Öffentlichkeit" hingewiesen.

Abb. 2-19: Unterschied zwischen (tatsächlicher oder fiktiver) Störung und Wahrnehmung von Sachverhalten im Wohngebiet nach PLZ-Bezirken (Differenz in Prozentpunkten)

Dargestellt ist die Differenz des Mittelwertes („sehr stark" und „stark") aus sieben Items zur Störung und sieben Items zur Wahrnehmung von Sachverhalten im Wohngebiet. In allen Postleitzahlen ist die Störung an (tatsächlich bzw. fiktiv auftretenden) Sachverhalten stärker ausgeprägt als deren Wahrnehmung. Die dargestellten Abweichungen sind also allesamt relativ zu bewerten.



Textliche Erläuterungen in der Karte „Mehr" oder „weniger" Störung bedeutet, dass der Mittelwert aus sieben Items im PLZ-Bezirk entweder mehr als 10 Prozentpunkte über oder unter dem städtischen Durchschnitt liegt. Gleiches gilt für den anschließenden Hinweis zur Stärke der wahrgenommenen Sachverhalte.

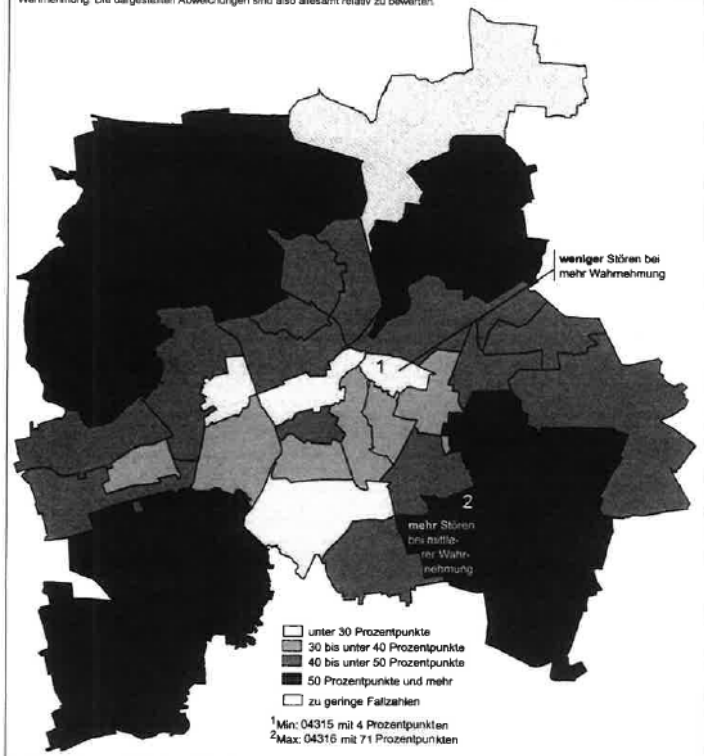
Mittelwert im PLZ-Bezirk minus städtischer Mittelwert > +10 Prozentpunkte	mehr Störung oder Wahrnehmung
Mittelwert im PLZ-Bezirk minus städtischer Mittelwert >-10 und < +10 Prozentpunkte	mittlere Wahrnehmung
Mittelwert im PLZ-Bezirk minus städtischer Mittelwert < -10 Prozentpunkte	weniger Störung oder Wahrnehmung

Stadt Leipzig, Amt für Statistik und Wahlen [Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016]

T3.9

Abb. 2-20: Unterschied zwischen (tatsächlicher oder fiktiver) Störung und Wahrnehmung von Personen im Wohngebiet nach PLZ-Bezirken (Differenz in Prozentpunkten)

Dargestellt ist die Differenz des Mittelwertes („sehr stark" und „stark") aus fünf Items zur Störung und fünf Items zur Wahrnehmung von Personen im Wohngebiet. In allen Postleitzahlen ist die Störung an (tatsächlich bzw. fiktiv auftretenden) Personen stärker ausgeprägt als deren Wahrnehmung. Die dargestellten Abweichungen sind also allesamt relativ zu bewerten.



Textliche Erläuterungen in der Karte: „Mehr" oder „weniger" Störung bedeutet, dass der Mittelwert aus fünf Items im PLZ-Bezirk entweder mehr als 10 Prozentpunkte über oder unter dem städtischen Durchschnitt liegt. Gleiches gilt für den anschließenden Hinweis zur Stärke der wahrgenommenen Sachverhalte.

Mittelwert im PLZ-Bezirk minus städtischer Mittelwert > +10 Prozentpunkte	mehr Störung oder Wahrnehmung
Mittelwert im PLZ-Bezirk minus städtischer Mittelwert >-10 und < +10 Prozentpunkte	mittlere Wahrnehmung
Mittelwert im PLZ-Bezirk minus städtischer Mittelwert < -10 Prozentpunkte	weniger Störung oder Wahrnehmung

Insgesamt fällt der Grad der Störung jedoch bei jedem Item höher aus als der Grad der Wahrnehmung. Stadträumlich zeigen sich dabei die in den Abb. 2-19 und 2-20 dargestellten Muster. Für Stadtgebiete, in denen eine

hohe Wahrnehmung an ordnungs- und sicherheitsrelevanten Sachverhalten besteht, lässt sich eine unterdurchschnittliche Sensibilität (Störungsempfinden) feststellen – in gewisser Weise scheint es bei der Bewohnerschaft hier Gewöhnungstendenzen zu geben. Andererseits besteht in Gebieten mit unterdurchschnittlicher Wahrnehmung (insbesondere am Stadtrand) eine vergleichsweise hohe Sensibilität gegenüber den genannten Sachverhalten – auffallend ist, dass dies auch mit einem höheren Durchschnittsalter in diesen Stadträumen korrespondiert.

Die Wohnstandortwahl ist oft ein Resultat bzw. ein Kompromiss aus unterschiedlichen Wohnwünschen, Standortanforderungen und Zwängen. Die Wohnstandortwahl kann somit in der Folge zu stadträumlichen Unterschieden in normativen Vorstellungen, also Wertevorstellungen, der jeweiligen Wohnbevölkerung führen und die aufgezeigten Raummuster bedingen.

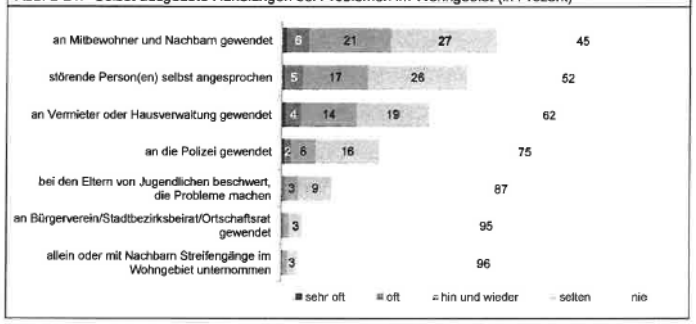
2.5 Bedeutung der Nachbarschaft und verhaltensorientierte Schutzmaßnahmen

Durch eine aufmerksame Nachbarschaft und Zivilcourage der Bewohnerinnen und Bewohner kann die Sicherheit und Ordnung im Wohngebiet erhöht werden (näheres hierzu im Exkurs, Kapitel 5).

Handlungsaktiv werden die Leipzigerinnen und Leipziger beim Auftreten von Problemen im Wohngebiet eher seltener

Handlungsaktiv werden die Leipzigerinnen und Leipziger aktuell eher selten, was auch an seltenen Anlässen liegen kann. Abb. 2-21 gibt Auskunft darüber, welche Möglichkeiten Bürgerinnen und Bürger bei Problemen im Wohngebiet häufiger oder seltener nutzen. Am ehesten wendet man sich an Mitbewohner oder Nachbarn. Über die Hälfte der Befragten hat dies schon mal unternommen. Knapp die Hälfte der Befragten hat auch schon mal störende Personen selbst angesprochen. Hilfeersuchen beim Vermieter oder der Polizei folgen auf den weiteren Rängen. Nur sehr wenige richten sich an politische Gremien im Stadtbezirk bzw. der Ortschaft oder an Bürgervereine.

Abb. 2-21: Selbst ausgeübte Handlungen bei Problemen im Wohngebiet (in Prozent)



Besonderes Augenmerk gilt den selbstorganisierten Streifengängen – allein oder mit Nachbarn: Zwar kann nach § 127 Strafprozessordnung jedermann einen auf frischer Tat erwischten Kriminellen vorläufig – bis zum Eintreffen der Polizei – festhalten. Nachbarschaftspatrouillen und Bürgerwehren befinden sich jedoch in einer – oftmals problematischen – rechtlichen Grauzone.

Der Anteil der Leipziger Bürgerinnen und Bürger, die diese Handlungen regelmäßig unternehmen, ist sehr gering und befindet sich nicht im Bereich des statistisch Messbaren. Einzig im Gebiet Dölitz-Dösen/Lößnig (PLZ-Bezirk

04279) gibt mit 5 Prozent ein statistisch nennenswerter Anteil an, zumindest „hin und wieder" Streifengänge allein oder mit Nachbarn im Wohngebiet zu unternehmen.

Bei den anderen Items sei auf folgende stadträumliche Unterschiede hingewiesen: Dass Bewohnerinnen und Bewohner störende Personen selbst ansprechen, kommt am häufigsten („sehr oft" und „oft") rund um die Eisenbahnstraße (PLZ-Bezirk 04315), in Grünau-Mitte und -Ost (PLZ-Bezirk 04209) sowie östlich des Zentrums (PLZ-Bezirk 04103) vor. Im Bereich Lindenau (PLZ-Bezirk 04177) und ebenfalls rund um die Eisenbahnstraße (PLZ-Bezirk 04315) geben 15 bzw. 13 Prozent der Befragten an, sich (sehr) oft an Mitbewohner und Nachbarn zu wenden. Auch auf den Bereich Paunsdorf (PLZ-Bezirk 04329) trifft dies zu (13 Prozent). An die Polizei wenden sich wiederum die Bewohner rund um die Eisenbahnstraße am häufigsten (9 Prozent „sehr oft" und „oft"), gleiches gilt für das Hilfeersuchen beim Vermieter oder der Hausverwaltung (14 Prozent).

Organisiert sich die Bevölkerung für mehr Sicherheit und Ordnung im Wohngebiet, liegen häufig auch gute Nachbarschaftsbeziehungen vor

Wenn sich die Nachbarschaft für mehr Sicherheit und Ordnung im Wohngebiet (im Rahmen bürgerlicher Zivilcourage) organisiert, steht dies häufig mit guten Nachbarschaftsbeziehungen im Zusammenhang. Abb. 2-23 zeigt stadträumliche Unterschiede hinsichtlich intensiver Nachbarschaftsbeziehungen. Enge Nachbarschaftsbeziehungen sind am Stadtrand eher verbreitet als in den zentralen Bereichen der Stadt, in denen sich Nachbarschaften häufiger anonym darstellen. Eng verbunden mit den Nachbarschaftsbeziehungen ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich im Wohngebiet Nachbarn zusammentun, um etwas zu unternehmen, wenn ordnungs- und sicherheitsbezogene Probleme auftreten. In diesen Stadtrandgebieten ist zwar die Wahrnehmung von Problemen (Abb. 2-15 und 2-16) eher unterdurchschnittlich ausgeprägt, vielmehr führen hier Werte- und Normvorstellungen der Bewohnerschaft zu einer vergleichsweise hohen Sensibilität (Störempfinden). Die Folge ist eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für die nachbarschaftliche Selbstorganisation bei ordnungs- und sicherheitsbezogenen Problemen.

Abb. 2-22: Nachbarschaftliche Organisation für mehr Sicherheit im Wohngebiet (in Prozent)

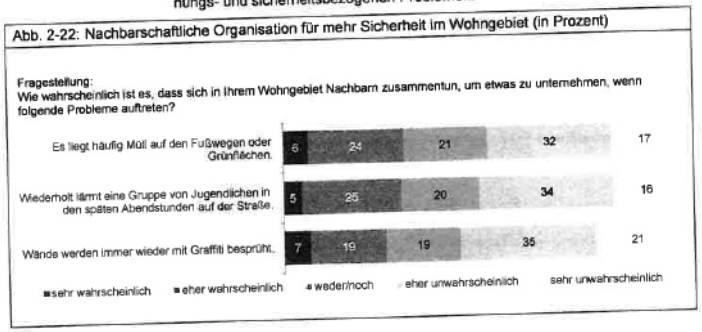
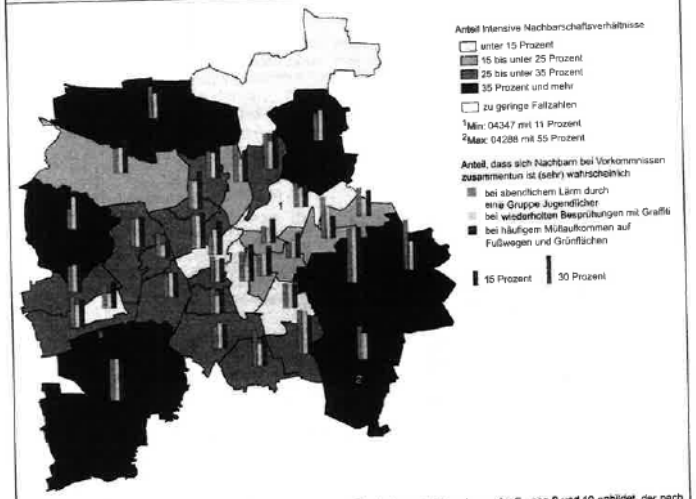


Abb. 2-23: Nachbarschaftsverhältnisse und nachbarschaftliche Organisation bei Vorkommnissen



Für die Bewertung der Nachbarschaftsverhältnisse wurde ein summativer Index aus den 10 Items der Fragen 9 und 10 gebildet, der nach Umpolung von Frage 10f einen Wertebereich von 10 bis 50 annehmen kann. Eine intensive Nachbarschaft wurde bis zu einem Indexwert von unter 24 unterstellt.

Methodik

Inhaltliche Schwerpunkte

Die Fragen lassen sich folgenden Schwerpunktthemen zuordnen:

- Ordnung und Sicherheit im Wohngebiet
- Generelles Sicherheitsempfinden
- Polizei und Ordnungsamt
- Betroffenheit von Kriminalität und Konflikten im Zusammenleben
- Wohnungseibruch und Präventionsmaßnahmen

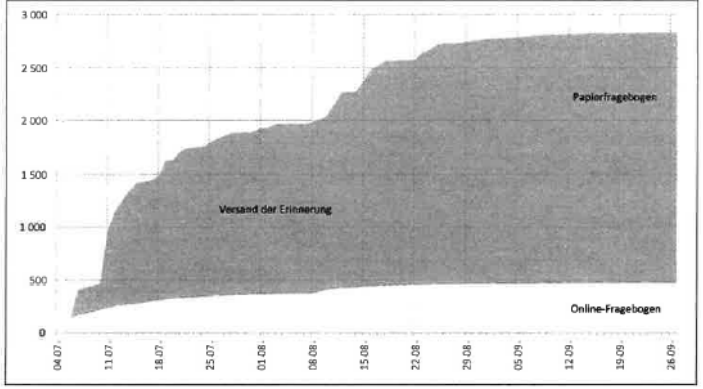
Weiterhin geht es um die zur Information über Kriminalität genutzten Medien, zur Mitgliedschaft in sozialen Netzwerken und andere das Sicherheitsempfinden eventuell beeinflussende Faktoren. Angaben zur Demografie runden den Fragebogen ab.
Einige Fragesteilungen wurden aus früheren Befragungen übernommen; somit sind in einigen Teilbereichen Zeitvergleiche möglich.

Grundgesamtheit und Stichprobe

Grundlage für die Stichprobenziehung bildeten alle am 30. April 2016 in der Stadt Leipzig mit Hauptwohnsitz gemeldeten deutschen und ausländischen Einwohnerinnen und Einwohner im Alter von 18 bis 85 Jahren. Diese Grundgesamtheit wurde vom Ordnungsamt der Stadt Leipzig als Dateiabzug aus dem Einwohnermelderegister zur Verfügung gestellt und hatte einen Umfang von 466 276 Datensätzen. Die Stichprobenziehung erfolgte mittels Zufallsgenerator gleichverteilt über die Grundgesamtheit und umfasste 6 000 Personen (Bruttostichprobe); das entspricht einem Anteil von 1,3 Prozent. Von diesen angeschriebenen Personen haben sich 2 845 an der Befragung beteiligt. Unter Berücksichtigung von 405 stichprobenneutralen Ausfällen (Empfänger verzogen, verstorben oder unbekannt) ergibt sich daraus eine Ausschöpfungsquote von 51 Prozent. Das liegt um 10 Prozentpunkte unter dem Rekordwert der letzten Sicherheitsumfrage 2011, dem Jahr, in dem auch die Erhebung zum Zensus stattfand. Die Rücklaufquote liegt damit wieder eher auf dem „Normalwert" von reichlich 50 Prozent, wie er auch schon bei der vorletzten Befragung 2007 erreicht wurde.

Zeitlicher Ablauf

Abb. 6-1: Rücklauf nach Datum und Art der Teilnahme



Mit einem Pressegespräch startete die Sicherheitsbefragung am 29. Juni 2016. Parallel dazu erfolgte der Versand der Fragebögen einschließlich eines Anschreibens des Bürgermeisters und Beigeordneten für Umwelt, Ordnung und Sport der Stadt Leipzig sowie des Leiters der Polizeidirektion Leipzig an die ausgewählten Personen. Weiterhin war jedem Anschreiben ein Umschlag zum portofreien Rückversand beigefügt. Gleichzeitig wurde zwecks Einsparung von Rückporto der Fragebogen auch über das Internetportal der Stadt Leipzig verfügbar gemacht. Mittels eines individuellen Zugangskodes wurde gewährleistet, dass nur die ausgesuchten Probanden an der Befragung teilnehmen konnten. Eine Doppelteilnahme (Papier- und Onlinefragebogen) ist technisch ausgeschlossen. Zur Erhöhung des Online-Anteils wurde diesen Teilnehmern die Beteiligung an einem Gewinnspiel ermöglicht. Dazu konnten sie nach dem Absenden des Online-Fragebogens und getrennt von diesem Name und Adresse in ein weiteres Eingabeformular eintragen.
Um die Rücklaufquote zu erhöhen, wurde am 9. August 2016 eine Erinnerungsaktion mit nochmals beigelegtem Fragebogen durchgeführt. Einbezogen waren 3 712 Personen, die bis dahin noch nicht geantwortet hatten. Mit Posteingang vom 27. September 2016 und Berücksichtigung der bis zu diesem Datum eingetroffenen Internet-Antworten wurde die Rücknahme abgeschlossen. Von den 472 Online-Teilnehmern nahmen 323 am Gewinnspiel teil. Unter ihnen wurden 9 Preise verlost.

Anpassungswichtung

Da sich nicht alle Personen an der Befragung beteiligten und die Rücklaufquoten erwiesenermaßen auch von demografischen Merkmalen abhängig sind, wich die Struktur der auswertbaren Stichprobe hinsichtlich der beiden wichtigen Eigenschaften Alter und Geschlecht erwartungsgemäß von der Grundgesamtheit ab:

Tab. 6-1: Vergleich der Altersstruktur von Grundgesamtheit und auswertbarer Stichprobe

Alter	Grundgesamtheit			auswertbare Stichprobe		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
	Prozent			Prozent		
18-24	4	5	9	2	3	5
25-34	12	11	24	11	12	23
35-44	9	7	16	8	8	16
45-54	8	8	16	7	7	15
55-64	7	7	14	7	7	14
65-74	5	6	12	6	8	14
75-85	4	6	11	5	8	13
gesamt	49	51	100	46	54	100

Auch hinsichtlich der höchsten beruflichen Qualifikation, die das Statistische Landesamt Sachsen aus dem Mikrozensus für die Stadt Leipzig veröffentlicht, gibt es solche Abweichungen. Mittels eines iterativen Verfahrens wurden personenbezogene Wichtungsfaktoren berechnet, die diese Unterschiede bestmöglich kompensieren.
Somit können im Zusammenhang mit der Anzahl der auswertbaren Datensätze repräsentative Ergebnisse für die Grundgesamtheit der 18- bis 85-jährigen Leipzigerinnen und Leipziger hinsichtlich der oben genannten Merkmale gewährleistet werden.
Da es sich um eine Personen- und keine Haushaltebefragung handelte und die Haushaltestruktur nicht erhoben wurde, ist eine Umrechnung auf Haushalte nicht möglich. Das ist bei der Interpretation von Ergebnissen zu beachten, die sich mehr auf den Haushalt, wie etwa die Wohnung, beziehen.

Lesehinweise

Die Ergebnisse sind, wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, in Prozentwerten sowie zum Teil zusätzlich in Durchschnittswerten ausgewiesen. Obwohl die Ergebnisermittlung in höherer Genauigkeitsauflösung erfolgt, sind alle angeführten Werte auf ganze Zahlen bzw. bei Durchschnittswerten teilweise auf eine Kommastelle gerundet. Deswegen können bei der Addition von Einzelwerten in Tabellenzeilen, wo die Gesamtsumme 100 Prozent ergeben müsste, formal geringe Abweichungen von diesem Wert auftreten. In Diagrammen, die ebenfalls auf den genau berechneten Ergebnissen basieren, können (in Folge der Rundung scheinbar) gleiche Werte durch unterschiedlich große Balken dargestellt sein. Bei Fragen, in denen Mehrfachnennungen erlaubt waren, ergibt die Addition der Einzelwerte in Tabellenzeilen in der Regel mehr als 100 Prozent.

Ausgewählte soziodemografische Merkmale

Die nachfolgenden Tabellen geben einen Überblick über Ausgewählte soziodemografische Merkmale:

Tab. 6-2: Stellung im Erwerbsleben

Eigenschaft	Prozent
Erwerbstätige/-r (auch Azubi, geringfügig Beschäftigter, Kurzarbeiter, Bundesfreiwilligendienstleistender)	56
beschäftigt in einer öffentlich geförderten Beschäftigungsmaßnahme, in Altersteilzeit, zeitweise freigestellt	1
Arbeitslose/-r, Arbeitssuchende/-r bzw. in einer Umschulungsmaßnahme befindlich	5
Rentner/-in oder Pensionär/-in (Alters- und Erwerbsunfähigkeitsrente)	27
Student/-in oder Schüler/-in	8
etwas anderes (z. B. Hausfrau/Hausmann)	2

Tab. 6-3: Art des Zusammenlebens in der Wohnung

Eigenschaft	Prozent
ganz allein	31
mit Angehörigen (z.B. Partner(-in), Kinder)	61
mit anderen Personen (Wohngemeinschaft, Unter-, Hauptmieter)	7

Tab. 6-4: Höchster schulischer Abschluss

Eigenschaft	Prozent
allgemeine Hochschulreife/Abitur	34
Fachhochschulreife/Fachabitur	8
10. Klasse (Realschulabschluss)	41
8. oder 9. Klasse (Hauptschule)	15
(noch) keinen schulischen Abschluss	0
Sonstiger	2

Tab. 6-5: Höchster beruflicher Abschluss

Eigenschaft	Prozent
Hochschule/Uni	17
Fachhochschule	8
Meister,Techniker,Fachschule	15
Berufsausbildung,Teil-FA	46
(noch) ohne	14

Befragung zur Sicherheit in Leipzig 2016

Stadt Leipzig

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,
dieser Bogen wird maschinell ausgewertet. Markieren Sie eine Antwort bitte in der folgenden Weise: ○⊗○ .
Wenn Sie eine Antwort korrigieren möchten, füllen Sie bitte den falsch markierten Kreis und noch etwas darüber hinaus aus, ungefähr so: ○●⊗ .

Ziffern sollen ungefähr so aussehen: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ; Korrekturen so:

1. Wie häufig sehen Sie die Polizei oder Mitarbeiter/-innen des Ordnungsamtes in Ihrem Wohngebiet?

	(fast) täglich	einmal in der Woche	alle zwei bis drei Wochen	einmal im Monat	seltener als einmal im Monat
a) Polizei	○	○	○	○	○
b) Ordnungsamt	○	○	○	○	○

2. Wie stark stören oder würden Sie sich am Auftreten der folgenden Sachverhalte in Ihrem Wohngebiet stören?

	sehr stark	stark	mittel	schwach	überhaupt nicht
a) Abfall (Papier, Glas, Zigarettenkippen, ...)	○	○	○	○	○
b) unerlaubt abgestellter Sperrmüll	○	○	○	○	○
c) Graffiti	○	○	○	○	○
d) Hundekot auf Gehwegen und Grünflächen	○	○	○	○	○
e) demolierte Haltestellen, Telefonzellen, Briefkästen, Papierkörbe	○	○	○	○	○
f) kaputte Beleuchtung auf Straßen oder Parkanlagen	○	○	○	○	○
g) freilaufende Hunde	○	○	○	○	○

3. Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten folgende Sachverhalte in Ihrem Wohngebiet wahrgenommen?

	sehr oft	oft	hin und wieder	selten	nie
a) Abfall (Papier, Glas, Zigarettenkippen, ...)	○	○	○	○	○
b) unerlaubt abgestellter Sperrmüll	○	○	○	○	○
c) Graffiti	○	○	○	○	○
d) Hundekot auf Gehwegen und Grünflächen	○	○	○	○	○
e) demolierte Haltestellen, Telefonzellen, Briefkästen, Papierkörbe	○	○	○	○	○
f) kaputte Beleuchtung auf Straßen oder Parkanlagen	○	○	○	○	○
g) freilaufende Hunde	○	○	○	○	○

4. Wie stark stören bzw. würden Sie sich am Auftreten der folgenden Sachverhalte in Ihrem Wohngebiet stören?

	sehr stark	stark	mittel	schwach	überhaupt nicht
a) Gruppen herumstehender oder herumsitzender Jugendlicher	○	○	○	○	○
b) Obdachlose oder Bettler	○	○	○	○	○
c) Lärm auf der Straße (z.B. durch Jugendliche oder Betrunkene, laute Musik)	○	○	○	○	○
d) Drogenabhängige oder Drogendealer	○	○	○	○	○
e) Streitereien oder Schlägereien zwischen Leuten in der Öffentlichkeit	○	○	○	○	○

5. Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten folgende Personen oder Sachverhalte in Ihrem Wohngebiet wahrgenommen?

	sehr oft	oft	hin und wieder	selten	nie
a) Gruppen herumstehender oder herumsitzender Jugendlicher	○	○	○	○	○
b) Obdachlose oder Bettler	○	○	○	○	○
c) Lärm auf der Straße (z.B. durch Jugendliche oder Betrunkene, laute Musik)	○	○	○	○	○
d) Drogenabhängige oder Drogendealer	○	○	○	○	○
e) Streitereien oder Schlägereien zwischen Leuten in der Öffentlichkeit	○	○	○	○	○

6. Im Folgenden sind Aktivitäten aufgeführt, die man unternehmen kann, wenn Probleme im Wohngebiet auftreten. Welche der folgenden Handlungen haben Sie schon unternommen?

	sehr oft	oft	hin und wieder	selten	nie
a) störende Person(en) selbst angesprochen	○	○	○	○	○
b) an Mitbewohner und Nachbarn gewendet	○	○	○	○	○
c) bei den Eltern von Jugendlichen beschwert, die Probleme machen	○	○	○	○	○
d) an Vermieter oder Hausverwaltung gewendet	○	○	○	○	○
e) an die Polizei gewendet	○	○	○	○	○
f) an Bürgerverein/Stadtbezirksbeirat/Ortschaftsrat gewendet	○	○	○	○	○
g) allein oder mit Nachbarn "Streifengänge" im Wohngebiet unternommen	○	○	○	○	○

7. Wünschen Sie sich mehr oder weniger Polizei, Stadtordnungsdienst, Politessen bzw. Wahrnehmung der genannten Aufgaben in Ihrem Wohngebiet oder finden Sie es ausreichend, wie es ist?

	Es sollte hier mehr geben.	Es ist ausreichend.	Es sollte hier weniger geben.
a) Polizei	○	○	○
b) Stadtordnungsdienst	○	○	○
c) Politessen	○	○	○
d) Geschwindigkeitsüberwachung, Kontrolle des fließenden Verkehrs	○	○	○

8. Wie sicher fühlen Sie sich in der Gegend, in der Sie wohnen?

	sehr sicher	sicher	unsicher	sehr unsicher
a) tagsüber	○	○	○	○
b) nachts	○	○	○	○

9. Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten folgende Dinge mit Nachbarn unternommen?

	sehr oft	oft	hin und wieder	selten	nie
a) sich über Ereignisse oder Probleme unterhalten	○	○	○	○	○
b) etwas in der Freizeit unternommen (z.B. gemeinsam grillen, Bier oder Kaffee trinken, Sport treiben)	○	○	○	○	○
c) etwas ausgeliehen	○	○	○	○	○
d) gegenseitig geholfen (z.B. bei einer Reparatur, etwas gemeinsam transportiert)	○	○	○	○	○

10. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zum Verhältnis zu Ihren Nachbarn zu bzw. nicht zu?

	voll und ganz	eher	teils/teils	eher nicht	überhaupt nicht
a) Die Leute in meiner Nachbarschaft kenne ich größtenteils mit Namen.	○	○	○	○	○
b) Den meisten Nachbarn hier kann man vertrauen.	○	○	○	○	○
c) Wenn es darauf ankommt, kann ich mich auf meine Nachbarn verlassen.	○	○	○	○	○
d) Die Leute in meiner Nachbarschaft sind bereit, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen.	○	○	○	○	○
e) Wenn ich längere Zeit nicht da bin, kann ich die Nachbarn bitten, nach meiner Wohnung zu schauen (Briefkasten leeren, Pflanzen gießen).	○	○	○	○	○
f) Die Leute in meiner Nachbarschaft haben oft Streitigkeiten.	○	○	○	○	○

11. Schätzen Sie bitte ein: Wie wahrscheinlich ist es, dass sich in Ihrem Wohngebiet Nachbarn zusammentun, um etwas zu unternehmen, wenn folgende Probleme auftreten?

	sehr wahrscheinlich	eher wahrscheinlich	weder/noch	eher unwahrscheinlich	sehr unwahrscheinlich
a) Wiederholt lärmt eine Gruppe von Jugendlichen in den späten Abendstunden auf der Straße.	○	○	○	○	○
b) Wände werden immer wieder mit Graffiti besprüht.	○	○	○	○	○
c) Es liegt häufig Müll auf den Fußwegen oder Grünflächen.	○	○	○	○	○

T3.8

12. Was unternehmen Sie selbst für Ihre Sicherheit?

	immer	oft	hin und wieder	selten	nie
a) unauffälliges Verhalten, Konfrontation vermeiden	○	○	○	○	○
b) nach Einbruch der Dunkelheit das Betreten der Straße vermeiden	○	○	○	○	○
c) nachts öffentliche Verkehrsmittel meiden	○	○	○	○	○
d) nachts Parkanlagen und andere gefährliche Orte meiden	○	○	○	○	○
e) Mittel zur Selbstverteidigung (z.B. Spray, Elektroschocker) mitführen	○	○	○	○	○
f) Wertgegenstände aus dem Auto nehmen	○	○	○	○	○
g) nur kleinere Geldbeträge mitführen	○	○	○	○	○
h) Einbruchssicherungen an der Wohnung oder Nebengelassen anwenden	○	○	○	○	○
i) etwas anderes	○	○	○	○	○

13. Ist oder sind Ihnen persönlich innerhalb der letzten 12 Monate eines oder mehrere der folgenden strafbaren Ereignisse, Ordnungsverstöße oder anderes Unrecht zugestoßen? Falls ja, geben Sie bitte auch noch an, ob es in Ihrem Ortsteil, in einem anderen Ortsteil von Leipzig oder außerhalb von Leipzig passiert ist, und außerdem, ob Sie Anzeige erstattet haben.

	Fahrzeug nicht vorhanden	nein	ja, in meinem Ortsteil	ja, in einem anderen Ortsteil	ja, außerhalb Leipzigs	Anzeige erstattet: ja	Anzeige erstattet: nein
a) Beschädigung des Zweirads (Fahrrad, Mofa, Motorrad, Motorroller)	○	○	○	○	○	○	○
b) Diebstahl des Zweirads (Fahrrad, Mofa, Motorrad, Motorroller)	○	○	○	○	○	○	○
c) Beschädigung des Autos	○	○	○	○	○	○	○
d) Aufbrechen des Autos und Diebstahl aus Auto	○	○	○	○	○	○	○
e) Diebstahl des Autos	○	○	○	○	○	○	○

	nein	ja, in meinem Ortsteil	ja, in einem anderen Ortsteil	ja, außerhalb Leipzigs	Anzeige erstattet: ja	Anzeige erstattet: nein
f) Einbruch in die Wohnung	○	○	○	○	○	○
g) von jemandem in der Öffentlichkeit angepöbelt worden	○	○	○	○	○	○
h) in der Öffentlichkeit sexuell belästigt worden	○	○	○	○	○	○
i) in der Öffentlichkeit sexuell tätlich angegriffen worden	○	○	○	○	○	○
j) als Fußgänger oder Radfahrer durch einen Verkehrsunfall verletzt worden	○	○	○	○	○	○
k) in der Öffentlichkeit von einem Hund gebissen worden	○	○	○	○	○	○
l) in der Öffentlichkeit ausgeraubt worden	○	○	○	○	○	○
m) von jemand geschlagen oder verletzt worden	○	○	○	○	○	○
n) in Bus oder Straßenbahn belästigt oder angegriffen worden	○	○	○	○	○	○
o) anderes Unrecht	○	○	○	○	○	○

14. Für wie wahrscheinlich halten Sie es, in den nächsten 12 Monaten Opfer einer der folgenden Straftaten zu werden?

	sehr wahrscheinlich	eher wahrscheinlich	weder/noch	eher unwahrscheinlich	sehr unwahrscheinlich
a) eines Diebstahls	○	○	○	○	○
b) einer Körperverletzung	○	○	○	○	○
c) eines Wohnungseinbruchs	○	○	○	○	○

15. Wie stark sorgen Sie sich, dass die Kriminalität in Leipzig zunimmt?

○ sehr stark ○ stark ○ etwas ○ ein wenig ○ überhaupt nicht

16. Wie häufig verfolgen Sie Berichte über Kriminalität?

	sehr oft	oft	hin und wieder	selten	nie
a) im lokalen Fernsehen	○	○	○	○	○
b) im überregionalen Fernsehen	○	○	○	○	○
c) im lokalen Radio	○	○	○	○	○
d) im überregionalen Radio	○	○	○	○	○
e) in einer lokalen Tageszeitung	○	○	○	○	○
f) in einer überregionalen Tageszeitung	○	○	○	○	○
g) in anderen Quellen	○	○	○	○	○

17. Für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass jemand in Leipzig ...

	sehr wahrscheinlich	eher wahrscheinlich	weder/noch	eher unwahrscheinlich	sehr unwahrscheinlich
a) Opfer eines Kfz-Diebstahls oder eines Diebstahls aus seinem Kfz wird?	○	○	○	○	○
b) wenn er nachts allein unterwegs ist, überfallen wird?	○	○	○	○	○
c) Opfer eines Fahrraddiebstahls wird?	○	○	○	○	○

18. Es hat wohl jeder seine Meinungen zur Polizei. Die folgende Liste enthält einige Anschauungen und Standpunkte. Kreuzen Sie bitte bei jeder Aussage an, wie sehr Sie zustimmen oder nicht zustimmen.

	voll und ganz	eher	teils/teils	eher nicht	überhaupt nicht
a) Im Großen und Ganzen leistet die Leipziger Polizei gute Arbeit.	○	○	○	○	○
b) Im Allgemeinen sind die meisten Polizisten freundlich und verständnisvoll.	○	○	○	○	○
c) Die Polizei sollte mehr Mittel und Ausrüstung haben, um wirkungsvoller zu arbeiten.	○	○	○	○	○
d) Die Polizei fängt die kleinen Ganoven, die großen Verbrecher lässt sie laufen.	○	○	○	○	○

19. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zum Thema Ordnung und Sicherheit zu bzw. nicht zu?

	voll und ganz	eher	teils/teils	eher nicht	überhaupt nicht
a) Private Sicherheitsdienste erhöhen die Sicherheit und Ordnung.	○	○	○	○	○
b) Drogenaufklärung muss intensiver in der Schule durchgeführt werden.	○	○	○	○	○
c) Die Videoüberwachung öffentlicher Plätze erhöht die Sicherheit und Ordnung.	○	○	○	○	○
d) Die Servicemitarbeiter, die in Bussen und Straßenbahnen mitfahren, erhöhen die Sicherheit und Ordnung.	○	○	○	○	○
e) Die Videokameras in Bussen und Straßenbahnen erhöhen die Sicherheit und Ordnung.	○	○	○	○	○

20. Wie häufig nutzen Sie die öffentlichen Verkehrsmittel in und um Leipzig?

○ mindestens 5 Tage pro Woche ○ 1 bis 2 Tage pro Woche ○ seltener
○ 3 bis 4 Tage pro Woche ○ 1 bis 3 Tage pro Monat ○ nie

21. Wie beurteilen Sie die Sicherheit ...

	sehr sicher	sicher	unsicher	sehr unsicher	weiß ich nicht
a) auf dem Weg von Ihrer Wohnung bis zur nächsten Straßenbahn- bzw. Bushaltestelle?	○	○	○	○	○
b) an dieser Haltestelle?	○	○	○	○	○
c) in Straßenbahnen in Leipzig?	○	○	○	○	○
d) in Bussen in Leipzig?	○	○	○	○	○

22. Für wie wahrscheinlich halten Sie eine Fahrscheinkontrolle in einer Leipziger Straßenbahn zu folgenden Zeitpunkten?

	sehr wahrscheinlich	eher wahrscheinlich	weder/noch	eher unwahrscheinlich	sehr unwahrscheinlich
a) in der Woche tagsüber	○	○	○	○	○
b) in der Woche abends und nachts	○	○	○	○	○
c) am Wochenende	○	○	○	○	○

23. Sollte Schwarzfahren Ihrer Meinung nach bestraft werden? (Bitte nur eine Antwort auswählen!)

○ nein ○ ja, mit einer Geldstrafe
○ ja, mit einer anderen Strafe, und zwar:

Im Falle einer Geldstrafe: Wie hoch sollte diese sein (in Euro)? ☐☐☐

Für eine differenzierte Auswertung des Sicherheitsempfindens benötigen wir auch einige Angaben zu Ihrer Wohnung und Ihrer Person:

24. Wie lautet die Postleitzahl Ihrer Wohnadresse in Leipzig? ☐☐☐☐☐

25. In was für einer Wohnung wohnen Sie?

○ Mietwohnung ○ eigenes Haus ○ woanders (z.B. Heim)
○ Eigentumswohnung ○ gemietetes Haus

26. Wann wurde das Haus errichtet, in dem sich Ihre Wohnung befindet?

○ vor 1919 (Gründerzeit) ○ 1961 bis 1990 (kein Plattenbau) ○ weiß ich nicht
○ 1919 bis 1960 ○ 1991 bis 2005
○ 1961 bis 1990 (Plattenbau) ○ ab 2006

27. Wenn das Haus, in dem Sie wohnen, vor 1991 errichtet wurde: Wurde es seitdem saniert?

○ ja ○ nein ○ weiß ich nicht

28. Wenn Sie in einem Mehrfamilienhaus wohnen: In welchem Geschoss befindet sich die Wohnung? (0 = Erdgeschoss, 1 = 1. Obergeschoss, ...) ☐☐

29. Leben Sie allein oder mit anderen in der Wohnung?

○ ganz allein
○ mit Angehörigen (z.B. Partner(-in), Kinder)
○ mit anderen Personen (Wohngemeinschaft, Unter-, Hauptmieter)

30. Sind Sie Mitglied einer oder mehrerer der folgenden Vereinigungen und wenn ja welcher? (Mehrfachantworten möglich.)

☐ kein Mitglied
☐ Sport- oder Wanderverein
☐ kirchliche oder religiöse Gemeinschaft
☐ kultureller Verein, Gesangs- oder Musikverein, Chor, Tanzgruppe
☐ Tierschutzverein, Tierzuchtverein
☐ Naturschutzorganisation
☐ sonstige Gruppe, Verein, Verband, Organisation, und zwar:
☐ Gewerkschaft, Berufsverband
☐ Partei oder politische Vereinigung
☐ Bürger- oder Stadtteilinitiative
☐ Orts- oder Bürgerverein
☐ Freiwillige Feuerwehr, Rettungsdienst
☐ Jugendorganisation, Studentenverband

31. Wie alt sind Sie? Bitte geben Sie Ihr Alter in Jahren an. ☐☐

32. Sind Sie ... ○ männlich ○ weiblich

33. Bitte geben Sie Ihre Staatsangehörigkeit an. (Mehrfachantworten möglich.)

☐ deutsch ☐ andere Staatsangehörigkeit ☐ ggf. zweite Staatsangehörigkeit

34. Welche der folgenden Angaben trifft für Sie hauptsächlich zu?

○ Erwerbstätige/-r (auch Auszubildende/-r, geringfügig Beschäftigte/-r, Kurzarbeiter/-in, Wehr- bzw. Bundesfreiwilligendienstleistende/-r)
○ Rentner/-in oder Pensionär/-in (Alters- und Erwerbsunfähigkeitsrente)
○ beschäftigt in einer öffentlich geförderten Beschäftigungsmaßnahme (z. B. „1-Euro-Job", Kommunal-Kombi, Bürgerarbeit), in Altersteilzeit, zeitweise freigestellt (z. B. Mutterschutz, Elternzeit)
○ Student/-in oder Schüler/-in
○ Arbeitslose/-r, Arbeitssuchende/-r bzw. in einer Umschulungsmaßnahme befindlich
○ etwas anderes (z. B. Hausfrau/Hausmann)

35. Welchen höchsten schulischen Abschluss haben Sie?

○ allgemeine Hochschulreife/Abitur ○ 10. Klasse (Realschulabschluss) ○ (noch) keinen
○ Fachhochschulreife/Fachabitur ○ 8. oder 9. Klasse (Hauptschule) ○ Sonstigen

36. Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Sie (bisher)?

○ Hochschul-/Universitätsabschluss
○ abgeschlossene Berufsausbildung, Teilfacharbeiter/-in
○ Fachhochschulabschluss
○ (noch) ohne abgeschlossene Berufsausbildung
○ Meister-/Technikerausbildung oder Fachschulabschluss (auch der ehem. DDR)

37. In welchem Ortsteil wohnen Sie? Bitte geben Sie die Ortsteilnummer Ihres Ortsteils an, die Ihnen im Anschreiben mitgeteilt wird.

Jetzt geht es speziell um das Thema Wohnungseinbruch. Dazu haben wir folgende Fragen.

38. Wohnungseinbruch ist immer mal wieder ein Thema in der Öffentlichkeit. Wie ist das bei Ihnen? Bitte kreuzen Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.

	sehr oft	oft	hin und wieder	selten	nie
a) Ich mache mir Gedanken über das Einbruchsproblem in Deutschland bzw. meiner Stadt.	○	○	○	○	○
b) Medienberichte zum Thema Einbruch interessieren mich.	○	○	○	○	○
c) Ich spreche mit Freunden, Bekannten über das Thema Einbruch.	○	○	○	○	○
d) Ich beteilige mich aktiv am Einbruchsschutz in meiner Nachbarschaft.	○	○	○	○	○
e) Ich besuche öffentliche Veranstaltungen zum Thema Einbruch bzw. würde sie besuchen.	○	○	○	○	○

39. In dem Haus, in dem ich wohne, fühle ich mich sicher. Das trifft zu ...

○ vollkommen ○ eher ○ teils/teils ○ eher nicht ○ überhaupt nicht

40. Haben Sie selbst schon einmal einen Wohnungseinbruch oder Einbruchsversuch erlitten?

	nein	ja, einmal	ja, mehrmals
a) Wohnungseinbruch	○	○	○
b) Wohnungseinbruchsversuch	○	○	○

41. Falls Sie schon einen Wohnungseinbruchsversuch erlebt haben, der misslungen ist: Was waren die Gründe für das Misslingen? (Mehrfachantworten möglich.)

☐ Ich oder andere Personen waren in der Wohnung und haben den/die Täter überrascht.
☐ Der/die Täter wurden von den Nachbarn überrascht.
☐ Die Sicherungen an Türen/Fenstern verhinderten einen Einbruch.
☐ weiß ich nicht
☐ Andere Sicherungstechnik (Bewegungsmelder, Alarmanlage, ...) verhinderte einen Einbruch.
☐ andere Gründe, und zwar:

T3.9

42. Haben Sie sich jemals über Möglichkeiten zur Verhinderung von Einbrüchen informiert?

○ ja, mehrmals ○ ja, einmal ○ nein

Wenn ja, wie haben Sie sich informiert? (Mehrfachantworten möglich.)

☐ Beratungsprogramm der Polizei
☐ Beratungsangebot eines Geschäfts/Unternehmens
☐ Beratungsangebot einer Versicherung
☐ im Freundes-/Bekannten-/Familienkreis
☐ durch Zeitschriften/Broschüren
☐ im Internet
☐ anderes Beratungsangebot, und zwar:

43. Manche Menschen versuchen, sich auch durch ein bestimmtes Verhalten vor einem Einbruch zu schützen. Bitte kreuzen Sie an, wie oft Sie folgende Handlungen vornehmen, um einen Einbruch zu verhindern.

	immer	oft	hin und wieder	selten	nie
a) Ich lasse ein Licht brennen, wenn ich die Wohnung bzw. das Haus verlasse.	○	○	○	○	○
b) Ich verfüge über Zeitschalter, die ich betätige, wenn ich bei Dunkelheit die Wohnung verlasse.	○	○	○	○	○
c) Ich stelle das Radio oder den Fernseher an, wenn ich die Wohnung bzw. das Haus verlasse.	○	○	○	○	○
d) Ich schließe meine Wohnungs- bzw. Haustür immer ab, auch wenn ich die Wohnung nur kurzzeitig verlasse.	○	○	○	○	○
e) Ich schließe meine Wohnungstür auch ab, wenn ich zu Hause bin.	○	○	○	○	○
f) Wenn ich längere Zeit nicht da bin, bitte ich Nachbarn/Freunde/Bekannte, nach meiner Wohnung zu sehen.	○	○	○	○	○
g) Wenn ich längere Zeit nicht da bin, bitte ich Nachbarn/Freunde/Bekannte, meinen Briefkasten zu leeren.	○	○	○	○	○
h) Ich achte darauf, wer sich im Haus aufhält.	○	○	○	○	○
i) Wenn ich im Haus Fremden begegne, spreche ich Sie an, ob ich Ihnen helfen kann.	○	○	○	○	○

44. Wie zufrieden sind Sie mit der Situation in Ihrer Wohnung/Ihrem Wohnhaus in Bezug auf die Sicherheit?

○ sehr zufrieden ○ zufrieden ○ teils/teils ○ unzufrieden ○ sehr unzufrieden

45. Haben Sie schon einmal von einer Handwerksfirma die Sicherheit Ihrer Wohnung/Ihres Hauses prüfen lassen?

○ ja, mehrmals ○ ja, einmal ○ nein

46. Haben Sie vor, zusätzliche Sicherheitstechnik zur Verhinderung von Wohnungseinbrüchen einzubauen bzw. einbauen zu lassen?

○ ja ○ nein

47. Wenn Sie zusätzliche Sicherheitstechnik einbauen (lassen) möchten: Was sind die Gründe dafür? (Mehrfachantworten möglich.)

☐ damit ich mich selbst sicherer fühle
☐ weil Mitglieder des Hauses dies wollen
☐ weil Nachbarn zusätzliche Sicherheitstechnik eingebaut haben
☐ weil mir Freunde/Bekannte/Verwandte dazu raten
☐ weil mir die Versicherung dazu rät
☐ weil es in polizeilichen Informationen/Aufklärungskampagnen geraten wird
☐ sonstiger Grund, und zwar:

48. Wenn Sie keine (weitere) Sicherheitstechnik einbauen (lassen) möchten: Warum nicht? (Mehrfachantworten möglich.)

☐ weil meine Wohnung bzw. mein Haus sicher genug ist
☐ weil mir das zu teuer ist
☐ weil mir ist es zu aufwändig, mich zu informieren
☐ weil Sicherungstechniken meist nicht schön aussehen
☐ weil ich noch nicht darüber nachgedacht habe
☐ weil die Versicherung dies nicht fordert
☐ sonstiger Grund, und zwar:

49. Wohnen Sie in einem Mehrfamilienhaus?	○ ja	○ nein

Wenn Sie in einem Mehrfamilienhaus wohnen, beantworten Sie zum Schluss bitte noch folgende Fragen.

50. Hat Ihr Wohnungsvermieter Ihnen Angebote zur zusätzlichen Sicherung Ihrer Wohnungstür unterbreitet?

○ ja ○ nein ○ Ich wohne nicht in einer Mietwohnung.

Wenn Sie "ja" angekreuzt haben: Was denken Sie, wie sich Ihr Vermieter verhalten würde? Mein Vermieter würde ...

○ sich an den Kosten beteiligen. ○ die Kosten übernehmen. ○ die Kosten übernehmen und die Miete anpassen. ○ sich nicht an den Kosten beteiligen.

51. Ist an der Eingangstür zu dem Mehrfamilienhaus, in dem Sie wohnen, Folgendes vorhanden?

	ja	nein
a) selbsttätige Verriegelung der Haustür (Tür kann nur von innen ohne Schlüssel geöffnet werden)	○	○
b) elektrischer Türöffner	○	○
c) Türsprechanlage	○	○
d) Videokamera	○	○

52. Kreuzen Sie bitte an, ob folgende Sachverhalte in dem Mehrfamilienhaus, wo Sie wohnen, zutreffen.

	ja	nein
a) Im Wohnhaus befinden sich mehrere öffentliche Einrichtungen (Arztpraxis, Geschäft, Gaststätte).	○	○
b) Häufig kleben Benachrichtigungen über Postsendungen an der Haustür, die niemand entfernt.	○	○
c) In unserem Haus wird sehr oft umgezogen.	○	○
d) Fast alle Mieter im Haus sind erwerbstätig (außerhalb des Hauses).	○	○
e) Mindestens ein Drittel der Wohnungen ist derzeit unbewohnt.	○	○
f) Es kommt häufig vor, dass Wohnungen im Haus leer stehen.	○	○
g) Im Haus ereignete sich in den letzten 12 Monaten mindestens ein Wohnungseinbruch.	○	○

53. Zum Umgang mit dem Verschließen der Haustür und anderer gemeinschaftlich genutzter Türen gibt es unterschiedliche Auffassungen. Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an.

	immer	oft	hin und wieder	selten	nie
a) Die Haustür ist tagsüber verriegelt (selbsttätiger Mechanismus).	○	○	○	○	○
b) Die Haustür ist nachts verriegelt.	○	○	○	○	○
c) Die Haustür ist nachts abgeschlossen (mit einem Schlüssel).	○	○	○	○	○
d) Der Kellereingang ist tagsüber abgeschlossen.	○	○	○	○	○
e) Der Kellereingang ist nachts abgeschlossen.	○	○	○	○	○
Falls neben der Hauseingangstür weitere Zugangstüren zum Haus vorhanden sind:					
	immer	oft	hin und wieder	selten	nie
f) Die weiteren Zugangstüren sind tagsüber abgeschlossen.	○	○	○	○	○
g) Die weiteren Zugangstüren sind nachts abgeschlossen.	○	○	○	○	○

Und wie zufrieden sind Sie mit diesen Verfahrensweisen (a bis e bzw. g)?

○ sehr zufrieden ○ zufrieden ○ teils/teils ○ unzufrieden ○ sehr unzufrieden

54. Wenn das Haus, in dem Sie wohnen, über eine Türsprechanlage mit Türöffner verfügt, beantworten Sie bitte noch folgende Fragen:

	immer	oft	hin und wieder	selten	nie
a) Wenn Fremde an der Türsprechanlage bitten, ins Haus eingelassen zu werden, frage ich nach dem Grund.	○	○	○	○	○
b) Mit dem elektrischen Türöffner lasse ich auch Fremde ins Haus.	○	○	○	○	○

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Veröffentlichungen

Die Veröffentlichungen des Amtes für Statistik und Wahlen können wie folgt bezogen werden:

Postbezug (zzgl. Versandkosten):
Stadt Leipzig,
Amt für Statistik und Wahlen
04092 Leipzig

Direktbezug:
Stadt Leipzig,
Amt für Statistik und Wahlen
Burgplatz 1, Stadthaus, Raum 228

Online unter:
www.leipzig.de/statistik
kostenloser Download

Veröffentlichungen des Amtes für Statistik und Wahlen liegen in der Bibliothek des Amtes zur Einsicht aus, ebenso die Veröffentlichungen des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen, des Statistischen Bundesamtes, weiterer deutscher Städte, des Deutschen Städtetages und andere.
Statistische Auskünfte erhalten Sie unter:
Fon 0341 123-2847, Fax 0341 123-2845 bzw. E-Mail statistik-wahlen@leipzig.de

Lust auf mehr? Dann besuchen Sie das Leipzig-Informationssystem LIS: statistik.leipzig.de

Hier finden Sie stets aktuelle statistische Daten zu wichtigen Bereichen der Leipziger Stadtentwicklung in Form von Tabellen, Diagrammen und thematischen Karten



Herausgeber: Stadt Leipzig
Amt für Statistik und Wahlen in Zusammenarbeit mit Ordnungsamt, Universität Leipzig (Institut für Soziologie) und Polizeidirektion Leipzig

Verantwortlich i.S.d.P.: Dr. Ruth Schmidt
Autoren: Amt für Statistik und Wahlen: Falk Abel, Johannes Heinemann, Kerstin Lehmann, Dr. Andrea Schultz; Ordnungsamt: Karsten Lauber; Universität Leipzig, Institut für Soziologie: Prof. Kurt Mühler

Titelfoto: LTM GmbH, Andreas Schmidt
Verlag: Stadt Leipzig
Amt für Statistik und Wahlen [5/17]
Druckerei: Stadt Leipzig, Hauptamt
Redaktionsschluss: 31.03.2017
Gebühr: 15,- € (zuzüglich Versandkosten)

Die Daten können in Dateiform unter statistik-wahlen@leipzig.de angefordert werden.

Alle Rechte vorbehalten.
Es ist nicht gestattet, ohne ausdrückliche Genehmigung des Amtes für Statistik und Wahlen diese Veröffentlichung oder Teile daraus für gewerbliche Zwecke zu vervielfältigen oder in elektronische Systeme einzuspeichern. Die Vervielfältigung dieser Veröffentlichung oder von Teilen daraus ist für nicht gewerbliche Zwecke mit Angabe der Quelle gestattet.

A.4 Das Textprodukt der SchülerInnengruppe (T3)



Schreibaufgabe Materialgestützter Städtevergleich

Teamname: Sherlock Holmes

Sicherheitsempfinden – drei deutschsprachige Städte im Vergleich

Die Mercer Studie (2018a) kam im Jahr 2018 zum neunten Mal in Folge zum Schluss, dass Wien bei einer Bewertung auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien die lebenswerteste Stadt ist (Mercer 2018b). Auch andere deutschsprachige Städte werden in dem Ranking von insgesamt 450 analysierten Städten berücksichtigt, schneiden dabei aber ganz verschieden ab. So liegt beispielsweise München ganz knapp hinter Wien auf dem dritten Platz, die deutsche Stadt Leipzig hingegen reiht sich erst auf dem 60. Platz ein. Bern als Beispiel für eine Schweizer Stadt schneidet hingegen deutlich besser ab und nimmt den 14. Rang ein (Mercer 2018a).

Im vorliegenden Vergleich gilt das Interesse nun konkret der Fragestellung, inwieweit diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) auch Gültigkeit besitzt, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht. Gewählt wurde dafür das Kriterium des Sicherheitsempfindens, das laut einer vergleichenden Studie (Garcia Diez 2015) in mehreren Initiativen zur Ermittlung von Lebensqualität herangezogen wird. Konkret belegt Garcia Diez (2015: 18) die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ als berücksichtigten Faktor in mindestens drei der von ihr untersuchten Lebensqualitätsstudien.

DEN TEXT AB HIER FORTSETZEN...

München, die Stadt, die in der Mercer-Studie 2018 den dritten Platz in „Quality of living rankings“ erreichte, wird jetzt hinsichtlich Sicherheitsgefühl und wahrgenommene Sicherheit untersucht. Wie in der Münchner Bevölkerungsbefragung 2016 erkannt wurde, fühlt sich die überwiegende Mehrheit der Stadtbewohner (95%) im eigenen Stadtviertel tagsüber, draußen sicher. Dagegen fühlen sich

die Münchner abends in Grünanlagen oder Parks zu 61% unsicher. Ein eindeutiger Unterschied ist zwischen Männern und Frauen zu betrachten, da abends mehr als 2/3 der Frauen und nur ca. 48% der Männer sich unsicher fühlt.

In der Schweizer Stadt, Bern (Rang 14. Mercer-Studie 2018) empfinden die Stadtbewohner ihre Umgebung besonders sicher. Mehr als 4/5 der Berner fühlen sich auch nachts in Sicherheit.

In der Hauptstadt Sachsens, Leipzig herrscht tagsüber ein allgemein hohes Sicherheitsgefühl der Befragten (94%). Obwohl die Menschen sich gerade sicher fühlen, machen sich mehr als 2/3 Sorgen um die Zunahme der Kriminalität in der Zukunft. Nachts ist das Sicherheitsempfinden immer noch zu 64% hoch.

Obwohl das Sicherheitsgefühl in der Mercer-Studie eine Rolle spielt, wäre laut diesem Aspekt die Reihenfolge der drei Städte anders. München ist in den Rankings am prestigevollsten Platz, trotzdem stünde sie hinsichtlich Sicherheitsgefühl von den drei Städten an der niedrigsten Stelle. In Bern, wie in anderen Schweizer Städten haben die Bürger überdurchschnittlich hohe Sicherheitsempfinden bewiesen. Deshalb wird Bern als sicherste von den drei Städten erkannt. Obwohl Leipzig zurzeit die zweitsicherste ist, machen sich die Bewohner der Stadt besonders viele Sorgen um den zukünftigen Anstieg der Kriminalität am Wohnort. Zusammengefasst hat das Sicherheitsempfinden zwar einen Anteil an der Bewertung der Städte, wenn nur dieser Aspekt in Betracht genommen würde, würden die Städte auf verschiedene Plätze gelangen.

Bei diesen Beobachtungen wurden verschieden Studien untersucht, deshalb sind sie eingeschränkt vergleichbar. Im Zuge dessen sind die Ergebnisse nur als Richtlinie betrachtbar.

Für die Einordnung Münchens wurde eine Bevölkerungsbefragung verwendet, die die Aspekte: Sicherheitsgefühl nachts und tagsüber in Grünanlagen, - in Bussen, - in meinem Stadtviertel und zu Hause beinhaltete.

Für Bern wurden die Daten von „Statistik Stadt Bern“ benutzt. Die Antwortgeber haben auf die Frage: -Wie sicher fühlen sie sich nachts alleine im eigenen Quartier? - geantwortet.

Als Basis für die Daten von Leipzig dienten die Ergebnisse der „Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016“, wobei die Kategorien:

„Sicherheitsempfinden im Wohngebiet“ und „Allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl“ erforscht wurden.

Literaturverzeichnis

Garcia Diez, S. (2015): ***Indikatoren zur Lebensqualität. Vorschläge der europäischen Expertengruppe und ausgewählte nationale Initiativen***. In: WISTA – Wirtschaft und Statistik, 6. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 11-21. Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2015/06/IndikatorenLebensqualitaet_062015.html (04.06.2018)

Landeshauptstadt München (2017): ***Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016. Soziale Entwicklungen und Lebenssituation der Münchner Bürgerinnen und Bürger. Kurzfassung***. Online: https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:127c673c-8d80-46ca-9f34-36183ab75bb8/Buergerbefragung_kurz_2016.pdf (04.07.2018)

Mercer (2018a): ***Quality of living ranking***. Online: https://mobilityexchange.mercer.com/Insights/quality-of-living-rankings (04.06.2018)

Mercer (2018b): ***Vienna tops Mercer's 20th quality of living ranking***. Online: https://www.mercer.com/newsroom/2018-quality-of-living-survey.html (04.06.2018)

Stadt Leipzig (2017): ***Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016. Ergebnisbericht***. Online: https://www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.1_Dez1_Allgemeine_Verwaltung/12_Statistik_und_Wahlen/Stadtforschung/Sicherheit-in-Leipzig-2016.pdf (10.07.2018)

Statistik Stadt Bern (2016): ***Städtevergleich Bevölkerungsbefragungen 2015 in Basel, Bern, Luzern und Zürich***. Online: http://www.bern.ch/mediencenter/medienmitteilungen/aktuell_sta/die-bevoelkerung-lebt-gern-in-basel-bern-luzern-und-zuerich/dokumente/bericht-stadtevergleich-bevolkerungsbefragungen.pdf/download (04.07.2018)

B Materialien für Aufbereitung der Daten (Transkriptions-leitfaden)

Obwohl es grundsätzlich am einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013) orientiert wurde, wurden ausgehend vom Forschungsvorhaben Modifizierungen und Erweiterungen vorgenommen, welche hier vorgestellt werden sollen.

- Die Namen der SprecherInnen wurden mit Codes ersetzt. Konnten SprecherInnenbeiträge nicht klar zugeordnet werden, wurden die entsprechenden Stellen mit (?) ausgewiesen. Dies betrifft auch mögliche Beiträge teamexterner SchülerInnen.
- Jeder SprecherInnenbeitrag erhielt einen eigenen Absatz. Zwischen den SprecherInnen wurde eine freie, leere Zeile eingefügt. Auch kurze Einwürfe wurden in einem separaten Absatz transkribiert. Zur besseren Orientierung im Transkript wurden Zeitmarken am Ende des Absatzes bzw. der Äußerung eingefügt.
- Gespräche über Themen, die nicht im Zusammenhang mit der Schreibaufgabe stehen, wurden nicht transkribiert. Jedoch kam öfters vor, dass für die Forschung relevante und irrelevante Themen gleichzeitig angesprochen wurden und sie miteinander verwoben waren. In solchen Fällen erschien es angebracht, irrelevante Inhalte ebenso zu transkribieren.
- Als irrelevante Gespräche gelten ebenfalls Interaktionen von Teammitgliedern, die nicht der jeweiligen Arbeitsgruppe (in diesem Transkript: T3) angehören. Als dieses Schreibteam mit externen Personen interagierte oder die Projektleiterin(nen) allen Beteiligten wichtige Informationen mitteilte(n), wurde(n) dieses/diese jedoch transkribiert.
- Pausen wurden erst ab 10 Sekunden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (…) gekennzeichnet. Pausen unter 10 Sekunden wurden nicht signalisiert.
- Verständnissignale abgesehen von „ähm“ wurden transkribiert („aha“, „ja“, „genau“ etc.), weil diese ggf. Überraschung und Erkennung von Sachverhalten zeigen. Es wurde weiterhin zwischen den bejahenden, verneinenden, fragenden und zweifelnden Arten von „mhm“ unterschieden (s. Tab. 4).
- Füllaute wie „äh“ und „ähm“ wurden nicht transkribiert.
- Nicht-sprachliche Elemente (Nicken, Kopfschütteln) wurden nur dann transkribiert, falls kein verbales Signal vorhanden war. Nonverbale Äußerungen (Lachen, Seufzen) oder Handlungen (Singen) wurden ausgewiesen. Dabei wurde das Verfahren „Symbolisierung“ herangezogen (Sager 2001: 1072, zit. nach Mempel / Mehlhorn 2014: 160), d.h. die Handlung wurde möglichst kurz beschrieben und in Klammern gesetzt (s. Beispiele in der Tab. 4).
- Betonte Wörter wurden nicht groß geschrieben.
- Sprachliche Fehler (Grammatik, Phonetik…) wurden nicht korrigiert.
- Unverständliche Stellen wurden mit (unv.) gekennzeichnet. Falls die Transkribendin lediglich das Wort oder den Satzteil vermutete, wurden diese in Klammern gesetzt und mit Fragezeichen versorgt: (Nachts nicht unterwegs?). Bei längeren unverständlichen Äußerungen wurde der Grund (z.B. Knallgeräusch) nicht genannt.
- Die Vorlesung von Textpassagen aus der Aufgabenstellung, aus den Fachtexten oder aus dem eigenen Schreibtext wurde nicht mit Anführungszeichen versorgt: z.B.

> Sicherheit im öffentlichen Raum ist ein wichtiges Thema. Tagsüber besteht ein hohes subjektives Sicherheitsgefühl, nachts ist das Sicherheitsgefühl in öffentlichen Räumen eingeschränkt.

Ausschließlich Formulierungsvorschläge wurden mit Anführungszeichen ausgewiesen: z.B. „die Lebensqualität betrachtet“? Sowohl tatsächlich verschriftlichte als auch lediglich vorgeschlagene Formulierungsvarianten auf Wort- oder Satzebene wurden auf die gleiche Weise gekennzeichnet (z.B. Vagy akkor írjuk azt, hogy „fühlen sich in Sicherheit“.).[112] Handelte es sich dabei um vollständige Sätze, wurden Satzzeichen innerhalb der Anführungszeichen (z.B. „herrscht ein allgemeines/ allgemein höhes Sicherheitsgefühl.“.) aufgeführt und die Konventionen der Groß- und Kleinschreibung berücksichtigt.

- Wort- und Satzabbrüche wurden mit Schrägstich markiert und Wortdoppelungen werden transkribiert: z.B. Ilyen/ ilyen szó van?[113] Wurde nach dem Abbruch ein neuer Satz begonnen, wurde die Äußerung groß weitergeschrieben: z.B. „Platz“/ Vagy írjuk azt, hogy „in Quality of living ranking“?[114]
- SprecherInnenüberlappungen wurden nicht markiert, jedoch wurden längere Monologe von einer Person sinnerfassend i.d.R. in mehrere Abschnitte geteilt, sodass überlappende Beiträge der anderen SprecherInnen im Textdokument nicht zu weit unten liegen.
- Englische und deutsche Ausdrücke werden auch in ungarischen Sätzen nach der deutschen Orthographie niedergeschrieben: z.B. Hogy kell Umlautot?[115] Im Hinblick auf orthographische Details wurde ein einheitliches Vorgehen gewählt und kontinuierlich durchgeführt.
- In den Transkripten des AaMoL-Projekts wurde kein Ausrufzeichen verwendet, sondern nur der Punkt, was mit der inhaltsfokussierten Transkription begründet wurde. Meines Erachtens gehört dieses Satzzeichen ebenfalls zum semantischen Inhalt, weil somit die Reaktion der/des anderen SchülerIn besser nachvollzogen werden kann: z.B. Csitt! Tizenegy. Tizenegy. Itt van. Tessék, T3.9. Itt van. Ez is mind allgemein.[116]
- Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wurde eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei wurden Sinneinheiten beibehalten.
- Zeichen und Abkürzungen wurden ausgeschrieben: zum Beispiel Prozent, Meter und so weiter.
- Anredepronomen der zweiten Person (du und ihr) wurden klein geschrieben, die Höflichkeitsanrede-Pronomen (Sie und Ihnen) wurden groß geschrieben.
- Zahlen null bis zwölf im Fließtext mit Namen, größere in Ziffern. Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreibt man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend.
- Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „4 + 5 = 9“ und „3,5“.
- Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolge man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“.
- Einzelbuchstaben: immer groß schreiben, zum Beispiel „wie Vogel mit V“.

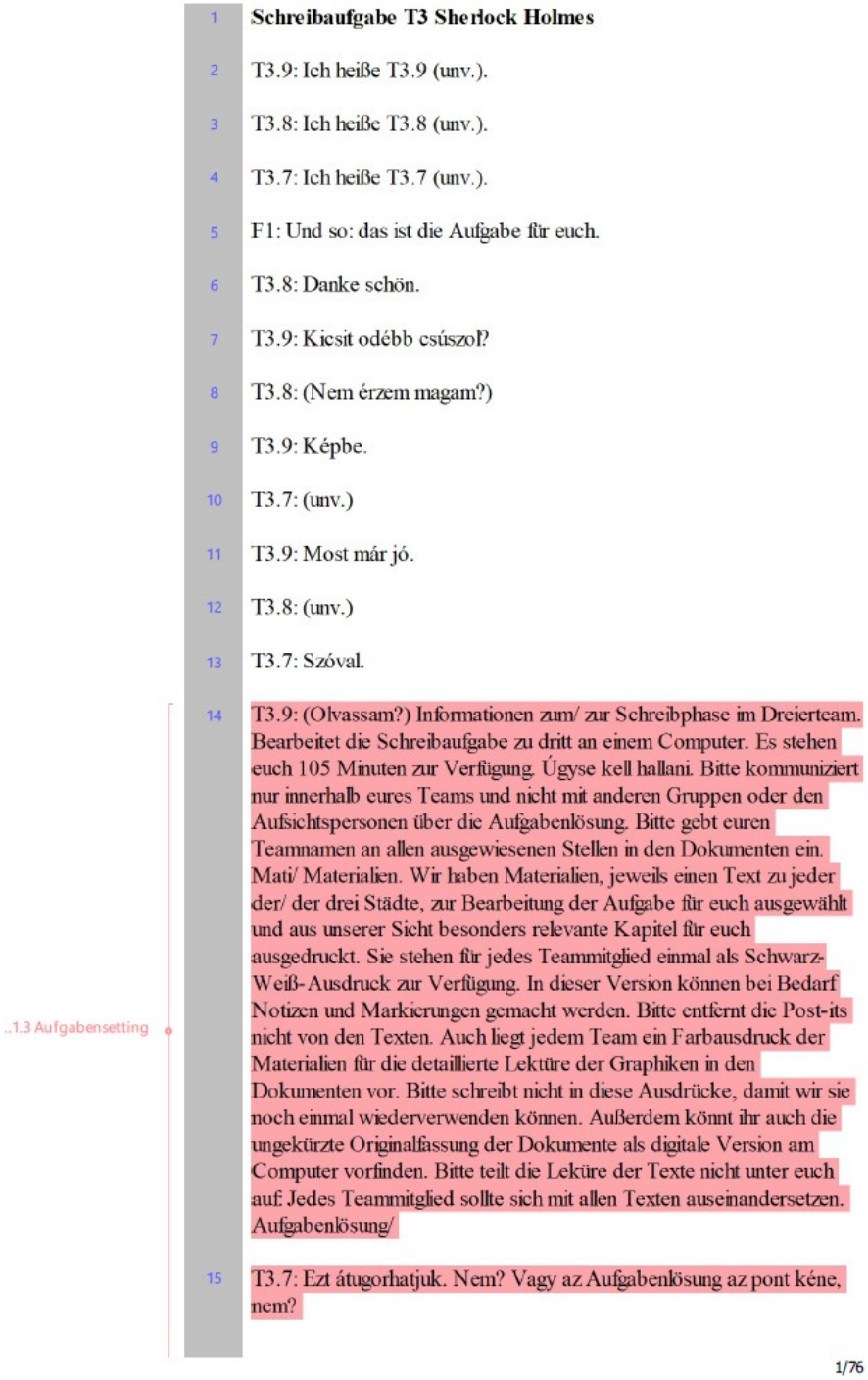
Um den Zugang zum Transkript zu gewährleisten, seien hier Zeichen bzw. Abkürzungen aufgelistet, die im Transkriptionssystem eingesetzt wurden:

[112][Oder wir schreiben „fühlen sich in Sicherheit“.]
[113][So ein/ so ein Wort gibt es?]
[114][„Platz“/ Oder schreiben wir „in Quality of living ranking“?]
[115][Wie macht man den Umlaut?]
[116][Still! Elf. Elf. Hier ist es. Bitte sehr, T3.9. Hier ist es. Das ist alles allgemein.]

Darstellung im Text	Erklärung
(unv.)	unverständliche Äußerung
(Text?)	teilweise unverständliche Äußerung
(…)	Pause (über 10 Sekunden)
/	Wort- oder Satzabbruch
„[Text]“	Formulierungsvorschlag
T3.7, T3.8, T3.9	die SchülerInnen aus dem Arbeitsteam T3
F1, F2	die Forscherinnen des AaMoL-Projekts
(nickt)	Nicken
(schüttelt den Kopf verneinend)	Kopfschütteln
Mhm (bejahend).	bejahendes „mhm“
Mhm (verneinend).	verneinendes „mhm“
Mhm (fragend).	fragendes „mhm“
Mhm (zweifelnd).	zweifelndes „mhm“
(lachend)	Lachen
(singend)	Singen
(flüsternd)	Flüstern
----------	aus Sicht der Forschungsfrage irrelevante und nicht codierte Textstellen
[Text]	aus Sicht der Forschungsfrage irrelevante und nicht codierte Sätze/Satzteile, jedoch in derselben Zeile wie die codierten Sätze/Satzteile

Tab. 4: Übersicht der Abkürzungen im Transkriptionssystem

C Materialien für Auswertung der Daten
C.1 Codiertes Datenmaterial



1 **Schreibaufgabe T3 Sherlock Holmes**

2 T3.9: Ich heiße T3.9 (unv.).

3 T3.8: Ich heiße T3.8 (unv.).

4 T3.7: Ich heiße T3.7 (unv.).

5 F1: Und so: das ist die Aufgabe für euch.

6 T3.8: Danke schön.

7 T3.9: Kicsit odébb csúszol?

8 T3.8: (Nem érzem magam?)

9 T3.9: Képbe.

10 T3.7: (unv.)

11 T3.9: Most már jó.

12 T3.8: (unv.)

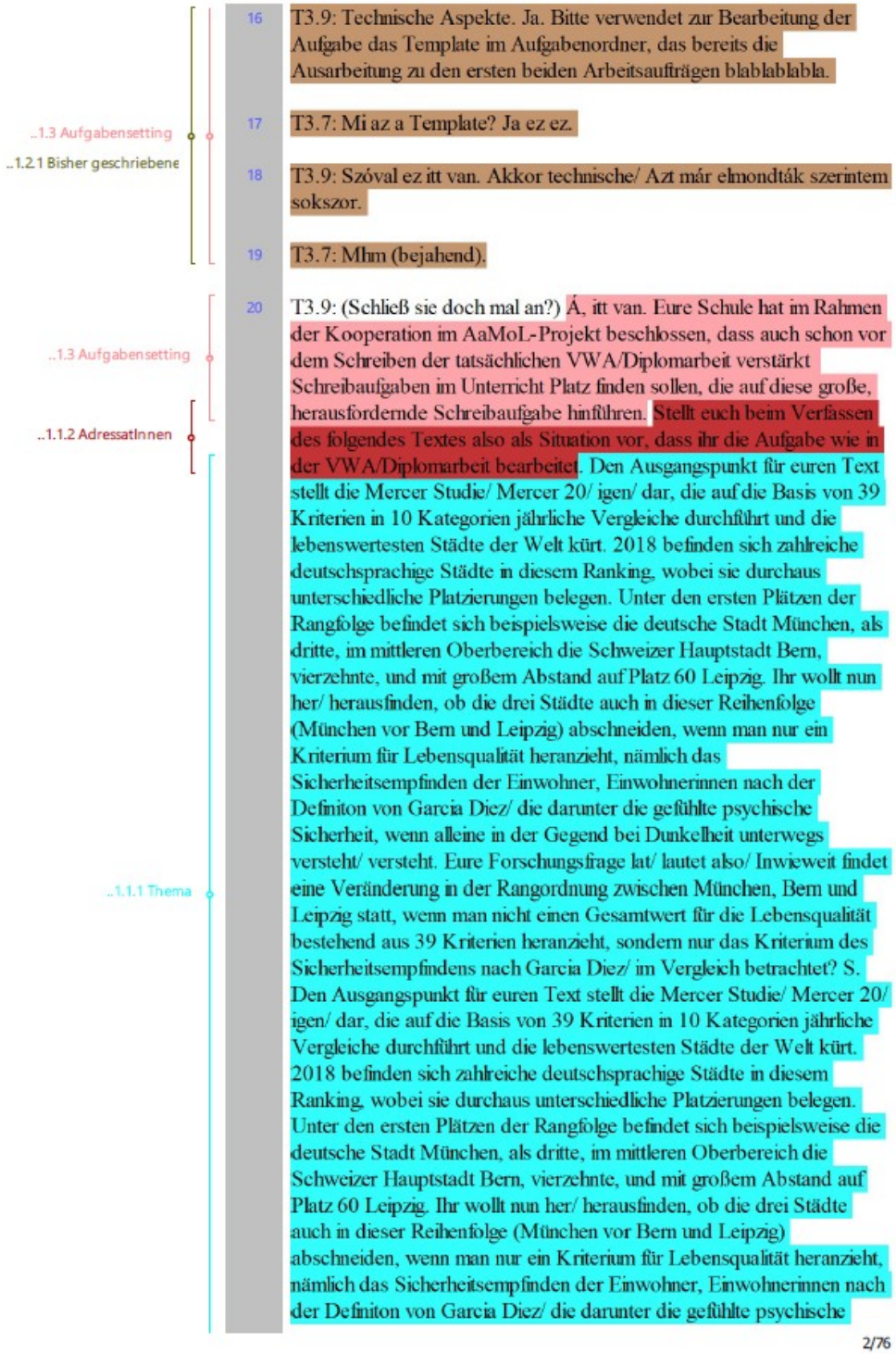
13 T3.7: Szóval.

14 T3.9: (Olvassam?) Informationen zum/ zur Schreibphase im Dreierteam. Bearbeitet die Schreibaufgabe zu dritt an einem Computer. Es stehen euch 105 Minuten zur Verfügung. Úgyse kell hallani. Bitte kommuniziert nur innerhalb eures Teams und nicht mit anderen Gruppen oder den Aufsichtspersonen über die Aufgabenlösung. Bitte gebt euren Teamnamen an allen ausgewiesenen Stellen in den Dokumenten ein. Mati/ Materialien. Wir haben Materialien, jeweils einen Text zu jeder der/ der drei Städte, zur Bearbeitung der Aufgabe für euch ausgewählt und aus unserer Sicht besonders relevante Kapitel für euch ausgedruckt. Sie stehen für jedes Teammitglied einmal als Schwarz-Weiß-Ausdruck zur Verfügung. In dieser Version können bei Bedarf Notizen und Markierungen gemacht werden. Bitte entfernt die Post-its nicht von den Texten. Auch liegt jedem Team ein Farbausdruck der Materialien für die detaillierte Lektüre der Graphiken in den Dokumenten vor. Bitte schreibt nicht in diese Ausdrücke, damit wir sie noch einmal wiederverwenden können. Außerdem könnt ihr auch die ungekürzte Originalfassung der Dokumente als digitale Version am Computer vorfinden. Bitte teilt die Leküre der Texte nicht unter euch auf: Jedes Teammitglied sollte sich mit allen Texten auseinandersetzen. Aufgabenlösung/

..1.3 Aufgabensetting

15 T3.7: Ezt átugorhatjuk. Nem? Vagy az Aufgabenlösung az pont kéne, nem?

1/76


16
T3.9: Technische Aspekte. Ja. Bitte verwendet zur Bearbeitung der Aufgabe das Template im Aufgabenordner, das bereits die Ausarbeitung zu den ersten beiden Arbeitsaufträgen blablablabla.
..1.3 Aufgabensetting
17
T3.7: Mi az a Template? Ja ez ez.
..1.2.1 Bisher geschriebene
18
T3.9: Szóval ez itt van. Akkor technische/ Azt már elmondták szerintem sokszor.
19
T3.7: Mhm (bejahend).
20
T3.9: (Schließ sie doch mal an?) Á, itt van. Eure Schule hat im Rahmen der Kooperation im AaMoL-Projekt beschlossen, dass auch schon vor dem Schreiben der tatsächlichen VWA/Diplomarbeit verstärkt Schreibaufgaben im Unterricht Platz finden sollen, die auf diese große, herausfordernde Schreibaufgabe hinführen. Stellt euch beim Verfassen des folgendes Textes also als Situation vor, dass ihr die Aufgabe wie in der VWA/Diplomarbeit bearbeitet. Den Ausgangspunkt für euren Text stellt die Mercer Studie/ Mercer 20/ igen/ dar, die auf die Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. 2018 befinden sich zahlreiche deutschsprachige Städte in diesem Ranking, wobei sie durchaus unterschiedliche Platzierungen belegen. Unter den ersten Plätzen der Rangfolge befindet sich beispielsweise die deutsche Stadt München, als dritte, im mittleren Oberbereich die Schweizer Hauptstadt Bern, vierzehnte, und mit großem Abstand auf Platz 60 Leipzig. Ihr wollt nun her/ herausfinden, ob die drei Städte auch in dieser Reihenfolge (München vor Bern und Leipzig) abschneiden, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht, nämlich das Sicherheitsempfinden der Einwohner, Einwohnerinnen nach der Definiton von Garcia Diez/ die darunter die gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs versteht/ versteht. Eure Forschungsfrage lat/ lautet also/ Inwieweit findet eine Veränderung in der Rangordnung zwischen München, Bern und Leipzig statt, wenn man nicht einen Gesamtwert für die Lebensqualität bestehend aus 39 Kriterien heranzieht, sondern nur das Kriterium des Sicherheitsempfindens nach Garcia Diez/ im Vergleich betrachtet? S. Den Ausgangspunkt für euren Text stellt die Mercer Studie/ Mercer 20/ igen/ dar, die auf die Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. 2018 befinden sich zahlreiche deutschsprachige Städte in diesem Ranking, wobei sie durchaus unterschiedliche Platzierungen belegen. Unter den ersten Plätzen der Rangfolge befindet sich beispielsweise die deutsche Stadt München, als dritte, im mittleren Oberbereich die Schweizer Hauptstadt Bern, vierzehnte, und mit großem Abstand auf Platz 60 Leipzig. Ihr wollt nun her/ herausfinden, ob die drei Städte auch in dieser Reihenfolge (München vor Bern und Leipzig) abschneiden, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht, nämlich das Sicherheitsempfinden der Einwohner, Einwohnerinnen nach der Definiton von Garcia Diez/ die darunter die gefühlte psychische
..1.3 Aufgabensetting
..1.1.2 AdressatInnen
..1.1.1 Thema
2/76

..1.1.1 Thema

..1.2.1 Bisher geschriebe

..1.1.1 Thema

..1.3 Aufgabensetting

Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs versteht/ versteht. Eure Forschungsfrage lat/ lautet also/ Inwieweit findet eine Veränderung in der Rangordnung zwischen München, Bern und Leipzig statt, wenn man nicht einen Gesamtwert für die Lebensqualität bestehend aus 39 Kriterien heranzieht, sondern nur das Kriterium des Sicherheitsempfindens nach Garcia Diez/ im Vergleich betrachtet? Schreibt jetzt den materialgestütz/ gestützten Städtevergleich unter Bezugnahme auf die zur Verfügung gestellten Dokumente und bearbeitet folgende Arbeitsaufträge im digi/ digitalen Template, chreibt jetzt den materialgestütz/ gestützten Städtevergleich unter Bezugnahme auf die zur Verfügung gestellten Dokumente und bearbeitet folgende Arbeitsaufträge im digi/ digitalen Template, in dem die ersten beiden Arbeitsaufträge bereits erfüllt sind/ Nennt eure Forschungsfrage/ Ez már volt, ugye? Vergleicht die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums. Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, zum Beispiel Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit transparent. Bearbeitet die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses.

21 T3.8: Oh mein Gott.

..1.2.1 Bisher geschriebener Ti

22 T3.9: Aha. Forsch/ Vorlage für die Aufgabenbearbeitung, bei der bereits die ersten beiden Arbeitsaufträge bearbeitet wurden (unv.)

23 T3.8: Igen.

..1.3 Aufgabensetting

24 T3.9: Okay. Most ezt felolvassam a Zitierent is?

25 T3.8: Nem (unv.)

26 T3.9: Azt úgyis majd megnézzük, hogyha kell.

27 T3.8: Jó.

28 T3.7: Mhm (bejahend).

29 T3.9: Akkor/

30 T3.8: Ne, nem vagytok benne.

..3.1.1 Organisieren der Lel

..1.1.1 Thema

31 T3.7: Itt van a Ranking. Ranking.

32 T3.9: Mindig bele/ vicsorgok a kamerába. (unv.) Mondjuk az nagyon rossz.

33 T3.8: (unv.)

..1.1.1 Thema

..3.2.1 Ideen generieren

34 T3.9: Akkor nekünk a München/

..1.3 Aufgabensetting

35 T3.7: Ebbe bele szabad írni?

3/76

	36	T3.9: Aha.
	37	T3.7: Vagy nem? Nem azt írta, hogy ebbe nem szabad/
	38	T3.8: Ez a Schwarz-Weiß-Kopie. Ebbe szabad.
..1.3 Aufgabensetting	39	T3.7: Jó, de melyik nem a Schwarz-Weiß?
	40	T3.9: Ez.
	41	T3.7: Hát de nem az.
	42	T3.8: Ez színes.
	43	T3.9: Ez is színes. Jézusom. És utána megkapjuk mindegyiket.
	44	T3.7: Teamname.
	45	T3.8: És az esőerdő szerinted emiatt hal/
	46	T3.7: Ide föl kell írni? (unv.) Mi a nevünk? Sherlock Holmes.
	47	T3.8: Amúgy akkor most holnap megyünk enni?
	48	T3.9: Aha.
	49	T3.8: Okay.
	50	T3.9: (unv.), nem?
	51	T3.8: Te nevedet.
	52	T3.7: Mi?
	53	T3.8: Te nevedet.
	54	T3.7: Mi a neved? T3.8?
	55	(Gespräch über Namen)
	56	T3.9: (unv.)
	57	(teamfremde Schülerin): (Megint itt vagyunk?)
	58	T3.8: (Most a Kamillával beszélsz?)
..1.3 Aufgabensetting ..1.1.1 Thema	59	T3.9: Aha. Okay, akkor csak el kell olvasnunk a cuccosokat. Összehasonlítani a Sicherheitsgefühllel/

4/76

60 T3.8 [redacted] [redacted]én is/ én is tökre boldog lennék, hogyha marha gazdag lennék.

..1.3 Aufgabensetting

61 T3.7: Most akkor ebbe beleirhatunk?

62 T3.9: Okay, akkor München volt.

63 T3.8: Leipzig.

..1.1.1 Thema

64 T3.9: És Bern? Vagy mi?

65 T3.8: Bern. Igen. Az a hatvanadik helyen van. Magyarország hol van? Hol van Budapest? 75.

66 T3.9: Na, az nem olyan rossz. Nem Bécs az első?

67 T3.7: Azért hogy Dubajnál rosszabb, az elég szomorú. Meg Pointe-á-Pitre. Pitrie.

68 T3.8: Mondjuk (?)-nál jobb vagyunk.

69 T3.9: Jó.

70 T3.7: (?)-nál rosszabb, az elég (unv.)

71 T3.8: Bukarestnél jobbak vagyunk.

72 T3.9: Okay. Ebben csak ez az izé (unv.)?

73 T3.7: De ez Leipzig és Bern. Hol van München?

74 T3.8: Azt nem kiraktad? Nem.

75 T3.7: Sorry.

76 T3.8: Nem tudom.

77 T3.7: (unv.)

..3.1.1 Organisieren der Lektü

78 T3.8: Ott kellett volna.

79 T3.9: Hol?

80 T3.7: München.

81 T3.8: Nem találjuk Münchent.

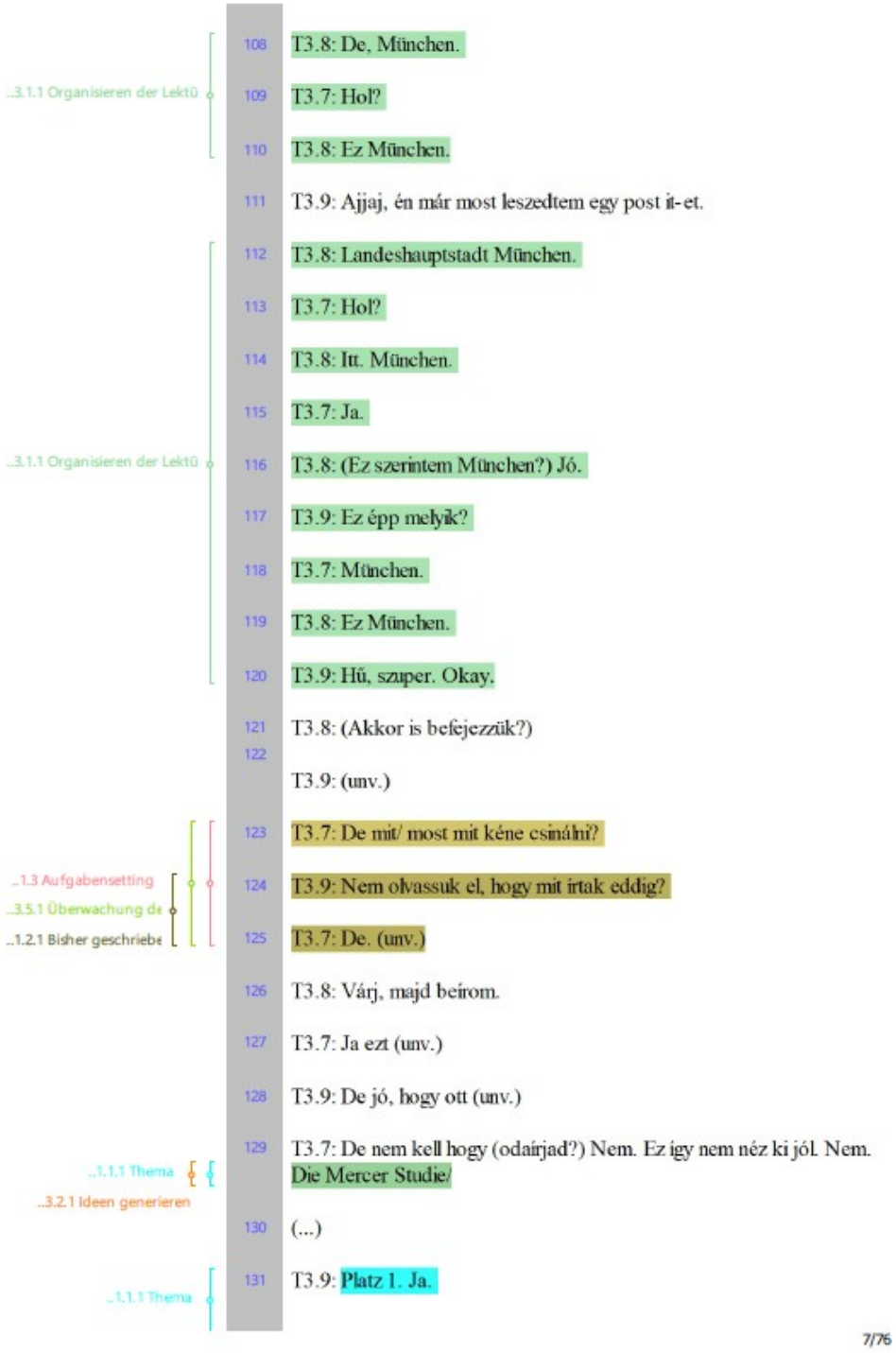
82 T3.7: Itt van Bern és Leipzig. Akkor az elején van München?

83 T3.8: A/ lehet.

5/76

...3.1.1 Organisieren der Lektü	84	T3.9: (unv.)?
...1.1.1 Thema	85	T3.7: (unv.) De most ez az a Graci/ Graci/ Garcia Diez szerint? Ez az ő Forschungja vagy (micsoda?)
	86	T3.9: T3.7, ezek mik?
	87	T3.7: Képek.
	88	T3.8: T3.9 (ilyet nem illik már csinálni?) (unv.)
...1.3 Aufgabensetting	89	T3.7: Na de most mi az istent kell csinálni már?
	90	T3.8: (unv.)
...3.5.1 Überwachung der Lese	91	T3.9: Okay, várjál (unv.) Olvassuk el a dokumentumokat. Vagy/
	92	T3.7: (unv.)
	93	T3.8: (unv.) ennyi papir?
	94	T3.9: Hát mindenkinek egy van.
	95	T3.7: Hát ennyi nem kell.
...3.1.1 Organisieren der Lektü	96	T3.8: Hol van München?
	97	T3.9: Várjál.
	98	T3.8: (unv.)
	99	T3.9: Okay, mindegyikünknek van egy. Első.
	100	T3.8: Most mind a hárman elolvasunk egyet?
...1.1.1 Thema	101	T3.7: Itt van die größte/ die größten Probleme in München.
	102	T3.8: Müntschen?
	103	T3.7: Müntschn.
...3.1.1 Organisieren der Lektü	104	T3.8: Tényleg itt van.
	105	T3.7: (unv.) kilenc.
	106	T3.8: (unv.)
	107	T3.9: Figyeljetek, kezdődik, hatalmas probléma volt ez a dolog, de most már/

6/76


..3.1.1 Organisieren der Lektü
108 T3.8: De, München.
109 T3.7: Hol?
110 T3.8: Ez München.
111 T3.9: Ajjaj, én már most leszedtem egy post it-et.
..3.1.1 Organisieren der Lektü
112 T3.8: Landeshauptstadt München.
113 T3.7: Hol?
114 T3.8: Itt. München.
115 T3.7: Ja.
116 T3.8: (Ez szerintem München?) Jó.
117 T3.9: Ez épp melyik?
118 T3.7: München.
119 T3.8: Ez München.
120 T3.9: Hű, szuper. Okay.
121 T3.8: (Akkor is befejezzük?)
122 T3.9: (unv.)
..1.3 Aufgabensetting
..3.5.1 Überwachung de
..1.2.1 Bisher geschriebe
123 T3.7: De mit/ most mit kéne csinálni?
124 T3.9: Nem olvassuk el, hogy mit írtak eddig?
125 T3.7: De. (unv.)
126 T3.8: Várj, majd beírom.
127 T3.7: Ja ezt (unv.)
128 T3.9: De jó, hogy ott (unv.)
..1.1.1 Thema
..3.2.1 Ideen generieren
129 T3.7: De nem kell hogy (odaírjad?) Nem. Ez így nem néz ki jól. Nem. Die Mercer Studie/
130 (...)
..1.1.1 Thema
131 T3.9: Platz 1. Ja.
7/76

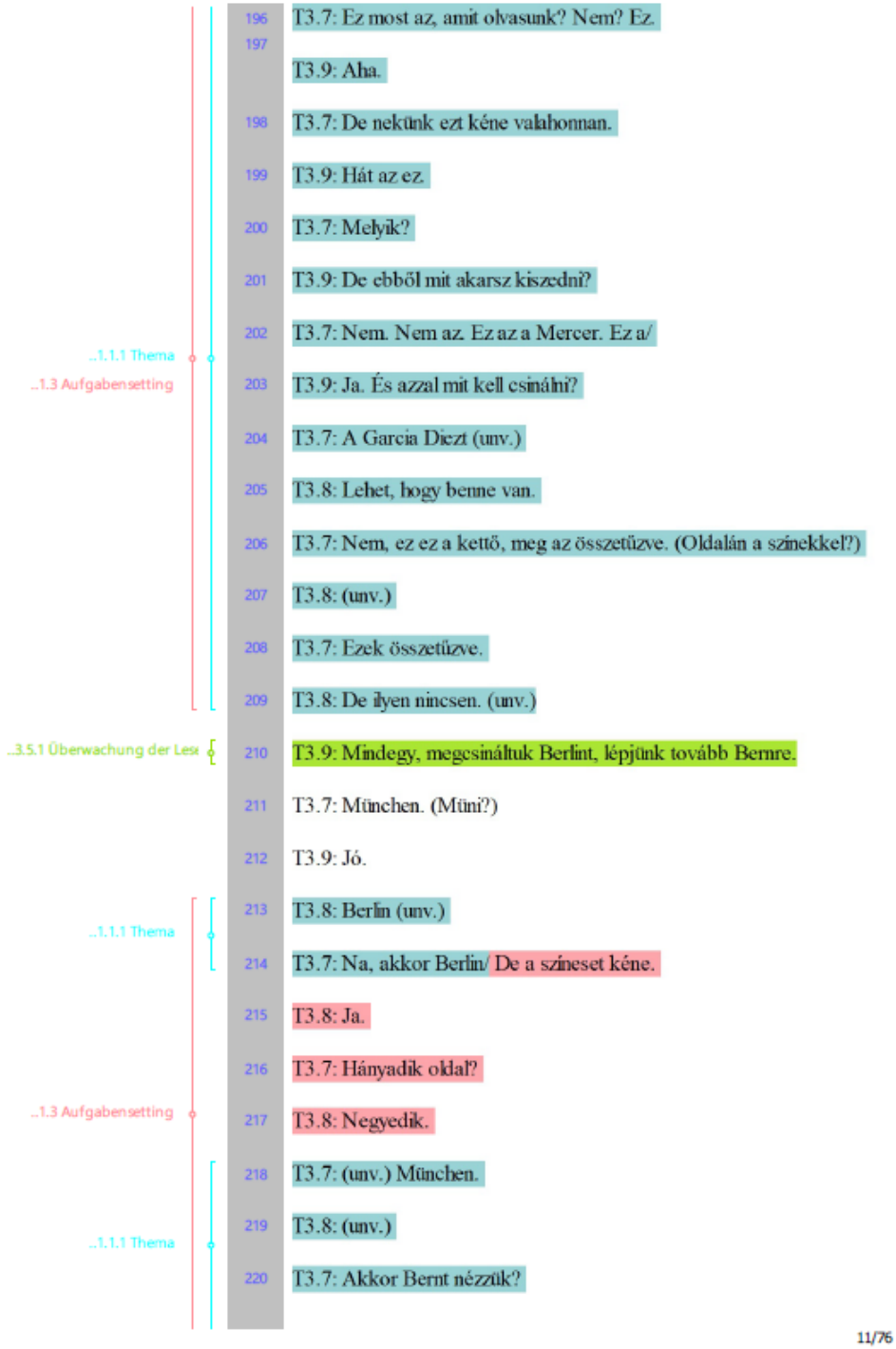
	132	T3.8: Okay.
	133	T3.9: Okay. Várjál, itt nincs benne, hogy pontosan mit néznek, amikor a Sicherheitsizét (unv.)
	134	T3.8: De. Biztos, hogy benne van.
..1.1.1 Thema	135	T3.9: Indikatoren für die Lebensqualität.
	136	T3.8: Mint például ezek. (unv.)
	137	T3.7: Nem értem, ez most a/ ez most a Garcia Diez szerint nézi, vagy ez az egész/
	138	T3.9: Ezek itt különböző források, amiket összegyűjtöttek.
	139	T3.8: Ú, (fotó is nagy?) (unv.)
	140	T3.7: Nézd.
	141	T3.9: Hát, szerintem olvassuk el.
	142	T3.8: (unv.) (egészet?) (unv.)
	143	T3.9: (unv.)
..3.5.1 Überwachung der L	144	T3.8: Egy olvassa Münchent, egy olvassa Leipzigot, egy olvassa Bernt.
..3.1.1 Organisieren d ..1.1.2 AdressatInnen	145	T3.9: De pont azt mondták, hogy ezt ne csináljuk (lachend).
..1.3 Aufgabensetting	146	T3.8: Hát de/ (így logikus?)
..1.1.1 Thema	147	T3.9: Várjál, az Inhaltból kiszedjük azt, ami nekünk fontos (lachend). Igen, ez szerintem/
	148	T3.7: Itt van.
	149	T3.9: Ez szerintem egy halom hülyeség, igazából csak/
..1.1.1 Thema	150	T3.7: Subjektive Sicherheitsgefühl der Befragten der (unv.) Szóval ez érdekes lenne.
	151	T3.9: Igen, meg néz/ Sicher/ szóval/ na/ nem minden szól a Sicherheitről. Itt az 5.3-ban a Sicherheitsgefühl, a Sicherheit (unv.)
..1.1.3 Motivation	152	T3.8: (unv.) De mi/ miért pazarolunk egy napot?
..1.3 Aufgabensetting	153	T3.9: (Van még itt valami, ami jól jöhet?)
..1.1.1 Thema	154	T3.8: (unv.)

8/76

..1.1.1 Thema	155	T3.9: Okay.
	156	T3.9: Ja, ők is csak azt szedték ki, ami fontos.
	157	T3.8: (unv.)
	158	T3.7: Most ez mi?
	159	T3.8: Ha rám rakod, nem tudom elolvasni.
..3.1.1 Organisieren der Lektü	160	T3.9: Nincs itt az 5.3.
	161	T3.8: De, T3.9, vak vagy?
	162	T3.9: Ja.
	163	(...)
	164	T3.9: (unv.)
	165	T3.8: Bocsánat/ Csapatokkal nem beszélünk.
	166	(teamfremde Schülerin): (Nekiálltok olvasni?)
	167	T3.8: Aha.
..1.3 Aufgabensetting	168	T3.9: Yes. Ezt jól értelmezted.
	169	T3.7: (unv.) De itt van színesben is elvileg. Nem?
	170	T3.9: Igen.
	171	T3.8: Jó, hát akkor nekünk ez a rész fontos, nem?
..1.1.1 Thema	172	T3.7: Nézd.
	173	T4.12: Ti miről írtok?
..1.1.2 AdressatInnen	174	T3.8: Most/ most tudni fogják, hogy csalunk és beszélünk veled.
	175	T3.7: Mindenki ugyanarról ír.
..1.1.1 Thema	176	T4.12: Igen?
	177	T3.8: Igen. Ti miről írtok?
	178	T3.9: (unv.)
	179	T3.8: Itt van. Nem? Hát ez így (unv.)

9/76

	180	T3.9: Igen.
..3.5.1 Überwachung der L	181	T3.8: Jó, most ezeken így most mit nézzek?
	182	T3.9: Jó, most ezt csak így megláttuk, okay, Münchenben ez van. Menjünk tovább Bernre.
...1.1.1 Thema	183	T3.7: De más/ ami a Sicherheittal kapcsolatos/ nincs itt?
	184	T3.9: Nem tudom, lehet, hogy ebben a kérdésben. Zusammenfa/ fassung und Schlussfolgerung.
	185	T3.8: Sicherheit im öffentlichen Raum ist ein (unv.)
	186	T3.7: Mit olvastál most?
	187	T3.8: Ez mit jelent, hogy "wahrgenommen"?
..2.4 Sprachliches Wissen	188	T3.9: Hogy/ észlelve.
	189	T3.7: Igen.
	190	T3.8: És ezt megkérdezték? És ez/ Jó.
..3.5.1 Überwachung der L	191	T3.9: Felolvassam ezt?
	192	T3.7: Mhm (bejahend).
...1.1.1 Thema	193	T3.9: Sicherheit im öffentlichen Raum ist ein wichtiges Thema. Tagsüber besteht ein hohes subjektives Sicherheitsgefühl, nachts ist das Sicherheitsgefühl in öffentlichen Räumen eingeschränkt. Das Thema Sicherheit in öffentlichen Räumen ist für fast alle Befragten wichtig. Tagsüber fühlen sich mehr als 90 Prozent der Befragten draußen im eigenen Stadtviertel und in Grünanlagen und Parks sicher. Das Sicherheitsempfinden abends und nachts ist demgegenüber besonders in Parks und Grünanlagen deutlich geringer: 61 Prozent aller Befragten fühlen sich dann sehr unsicher oder unsicher. Diese wahrgenommene Unsicherheit wird von Frauen und älteren Menschen am stärksten geäußert. Da das subjektive Sicherheitsgefühl nicht immer im Einklang mit dem tatsächlichen Risiko, Opfer einer Straftat zu werden, steht (München ist seit Jahren die sicherste Großstadt Deutschlands), gibt es keine einfachen Rezepte, um diese Unsicherheitsgefühle zu reduzieren. Ein Ansatz könnte sein, Angsträume/ Angsträume zu identifizieren und das Sicherheitsgefühl durch geeignete Maßnahmen zu erhöhen.
..1.3 Aufgabensetting	194	T3.7: De/
	195	T3.8: Mi baj?

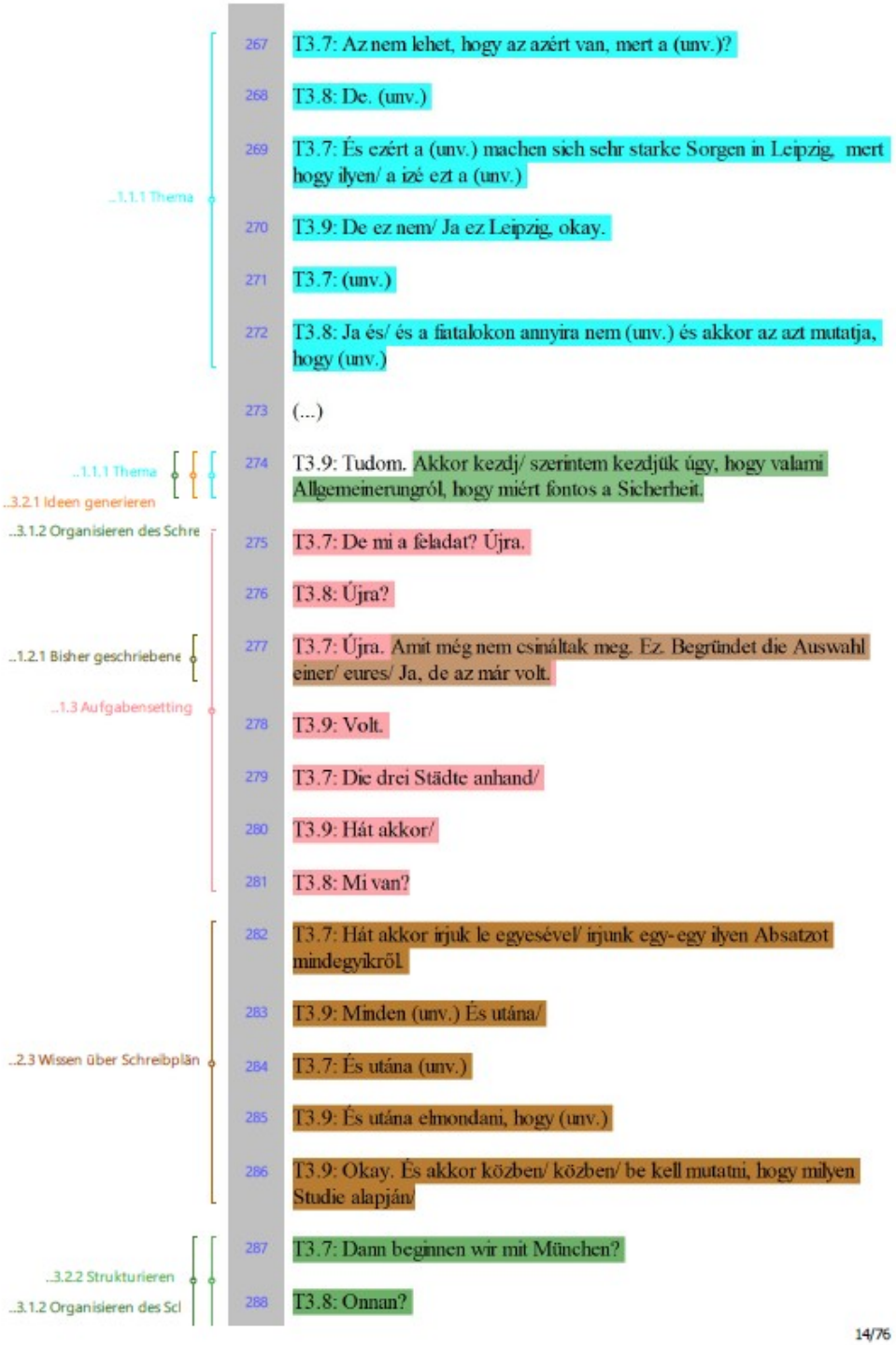

196 T3.7: Ez most az, amit olvasunk? Nem? Ez.
197 T3.9: Aha.
198 T3.7: De nekünk ezt kéne valahonnan.
199 T3.9: Hát az ez.
200 T3.7: Melyik?
201 T3.9: De ebből mit akarsz kiszedni?
202 T3.7: Nem. Nem az. Ez az a Mercer. Ez a/
..1.1.1 Thema
..1.3 Aufgabensetting
203 T3.9: Ja. És azzal mit kell csinálni?
204 T3.7: A Garcia Diezt (unv.)
205 T3.8: Lehet, hogy benne van.
206 T3.7: Nem, ez ez a kettő, meg az összetűzve. (Oldalán a színekkel?)
207 T3.8: (unv.)
208 T3.7: Ezek összetűzve.
209 T3.8: De ilyen nincsen. (unv.)
..3.5.1 Überwachung der Lesi
210 T3.9: Mindegy, megcsináltuk Berlint, lépjünk tovább Bernre.
211 T3.7: München. (Müni?)
212 T3.9: Jó.
213 T3.8: Berlin (unv.)
..1.1.1 Thema
214 T3.7: Na, akkor Berlin/ De a színeset kéne.
215 T3.8: Ja.
216 T3.7: Hányadik oldal?
..1.3 Aufgabensetting
217 T3.8: Negyedik.
218 T3.7: (unv.) München.
219 T3.8: (unv.)
..1.1.1 Thema
220 T3.7: Akkor Bernt nézzük?
11/76

..1.1.1 Thema	221	T3.8: (Ott meg Zürich van?). (unv.) Basel, Bern. (unv.)
	222	T3.9: Itt van az/ Van itt egy ilyen, hogy subjektives Sicherheitsgefühl nachts in Bern-t ír.
..1.3 Aufgabensetting	223	T3.7: Hányadik oldal?
	224	T3.8: Nyolc.
	225	T3.8: Na, megvan.
..1.1.1 Thema	226	T3.7: Nézd. Maßnahme für öffentliche Sicherheit.
	227	(...)
	228	T3.7: Die Befragten in Bern und Zürich konnten sechs städtische politische Themen bzw. Aufgabenfelder danach beurteilen, ob sich die Stadt aktuell zu viel oder zu wenig engagiert oder ob das Engagement im richtigen Ausmaß erfolgt. (unv.)
	229	T3.8: És milyen kategóriák vannak?
	230	T3.7: Maßnahmen fürs öffentliche Sicherheit, Maßnahmen zur besseren Gestaltung von Straßen und Plätzen, Maßnahmen zur Verbesserung der Umweltsituation.
..1.1.1 Thema	231	T3.8: Mhm (bejahend).
	232	T3.7: Na, hol van ez?
	233	T3.8: (unv.)
	234	T3.9: Hol?
	235	T3.7: (Subjektives Sicherheitsgefühl?) (unv.)
	236	(...)
	237	T3.8: De ez ilyen négy városból van. Ez négy városból van.
	238	T3.7: (unv.) nekünk csak a Bern az érdekes.
	239	T3.9: Igen. Megnézted a színeset, mert abban benne van a (unv.)
..1.1.1 Thema	240	T3.8: Hát, mondjuk itt elég sichernek írják magukat. (unv.)
	241	T3.9: (unv.)
	242	T3.7: (unv.)

12/76

..1.1.1 Thema	243	T3.9: (Nachts nicht unterwegs?)
	244	T3.8: Hát este (unv.)
	245	T3.9: Mi az a (unv.)?
	246	T3.7: Hát, este nem megy sehova, ezért nem tud nyilatkozni. Keine Antwort.
	247	T3.9: Ja, keine Antwort. (unv.)?
..3.5.1 Überwachung der Lesi	248	T3.7: Na. Kéne valamit írni.
..1.1.1 Thema	249	T3.8: (Mi kell? Leipzig?)
	250	T3.9: Várjál. Még megnézem ezt/ Elolvastad?
	251	T3.7: (unv.) Oh my god.
	252	T3.9: Ne már, ez nem annyira (unv.)
..1.3 Aufgabensetting	253	T3.7: Nézd.
	254	T3.8: (unv.) ezen az oldalon van/
..1.1.1 Thema	255	T3.7: Itt van, az ötödik oldal (unv.) Sicherheitsempfinden und Allgemeines (unv.)
	256	T3.8: Ach, ja.
	257	T3.7: (unv.)
	258	T3.9: Hú. Itt aztán sokat írnak a Sicherheitsempfindenről.
..1.1.1 Thema	259	T3.8: Leipzig ez/ ez (unv.)
	260	T3.9: (unv.)
..1.3 Aufgabensetting	261	T3.7: Itt van, 11-től a 21. oldalig minden arról szól.
..3.5.1 Überwachung der Lesi	262	T3.8: Na, akkor azt olvassuk. Ú, és az majd kelleni fog, az a legelső, mert/
	263	(...)
..1.1.1 Thema	264	T3.8: Igazából ezek annyira nem (unv.)
	265	T3.9: Hát ez/ ez egy (unv.)
	266	(...)

13/76


..1.1.1 Thema
..1.1.1 Thema
..3.2.1 Ideen generieren
..3.1.2 Organisieren des Schre
..1.2.1 Bisher geschriebene
..1.3 Aufgabensetting
..2.3 Wissen über Schreibplän
..3.2.2 Strukturieren
..3.1.2 Organisieren des Scl
267 T3.7: Az nem lehet, hogy az azért van, mert a (unv.)?
268 T3.8: De. (unv.)
269 T3.7: És ezért a (unv.) machen sich sehr starke Sorgen in Leipzig, mert hogy ilyen/ a izé ezt a (unv.)
270 T3.9: De ez nem/ Ja ez Leipzig, okay.
271 T3.7: (unv.)
272 T3.8: Ja és/ és a fiatalokon annyira nem (unv.) és akkor az azt mutatja, hogy (unv.)
273 (...)
274 T3.9: Tudom. Akkor kezdj/ szerintem kezdjük úgy, hogy valami Allgemeinerungról, hogy miért fontos a Sicherheit.
275 T3.7: De mi a feladat? Újra.
276 T3.8: Újra?
277 T3.7: Újra. Amit még nem csináltak meg. Ez. Begründet die Auswahl einer/ eures/ Ja, de az már volt.
278 T3.9: Volt.
279 T3.7: Die drei Städte anhand/
280 T3.9: Hát akkor/
281 T3.8: Mi van?
282 T3.7: Hát akkor írjuk le egyesével/ írjunk egy-egy ilyen Absatzot mindegyikről.
283 T3.9: Minden (unv.) És utána/
284 T3.7: És utána (unv.)
285 T3.9: És utána elmondani, hogy (unv.)
286 T3.9: Okay. És akkor közben/ közben/ be kell mutatni, hogy milyen Studie alapján/
287 T3.7: Dann beginnen wir mit München?
288 T3.8: Onnan?
14/76

..3.2.2 Strukturieren
..3.1.2 Organisieren des Scl

289 T3.7: Aha. Egyszerűen írd a következő sorba. (unv.)

290 T3.9: Okay.

291 T3.8: Nem vagytok benne.

292 T3.7: Alles.

293 T3.9: Ja, ez nem az enyém.

294 T3.8: Nem tök mindegy, kié? Már bocsánat.

295 T3.9: (unv.)

296 T3.8: Jaj, bocsáss meg.

297 T3.9: Na, szóval.

..3.2.1 Ideen generieren

298 T3.8: Az ilyen allgemeine Sicherheitsgefühlt kell leírni. Nem?

299 T3.9: Aha.

..1.1.1 Thema

300 T3.8: Aha.

301 T3.7: Hol van az a ranking?

..3.1.1 Organisieren der Lel

302 T3.9: Ez?

303 T3.7: Hát, nem az a ranking?

..1.1.3 Motivation

304 T3.8: Erre kapunk jegyet?

305 T3.9: Nem.

306 T3.8: (unv.)

307 T3.9: (unv.)

308 T3.8: Persze. New York olyan élhető. Hát/ mhm (zweifelnd) / mhm (zweifelnd), azért azt nem mondanám.

309 T3.7: Mert?

310 T3.8: Meg London/

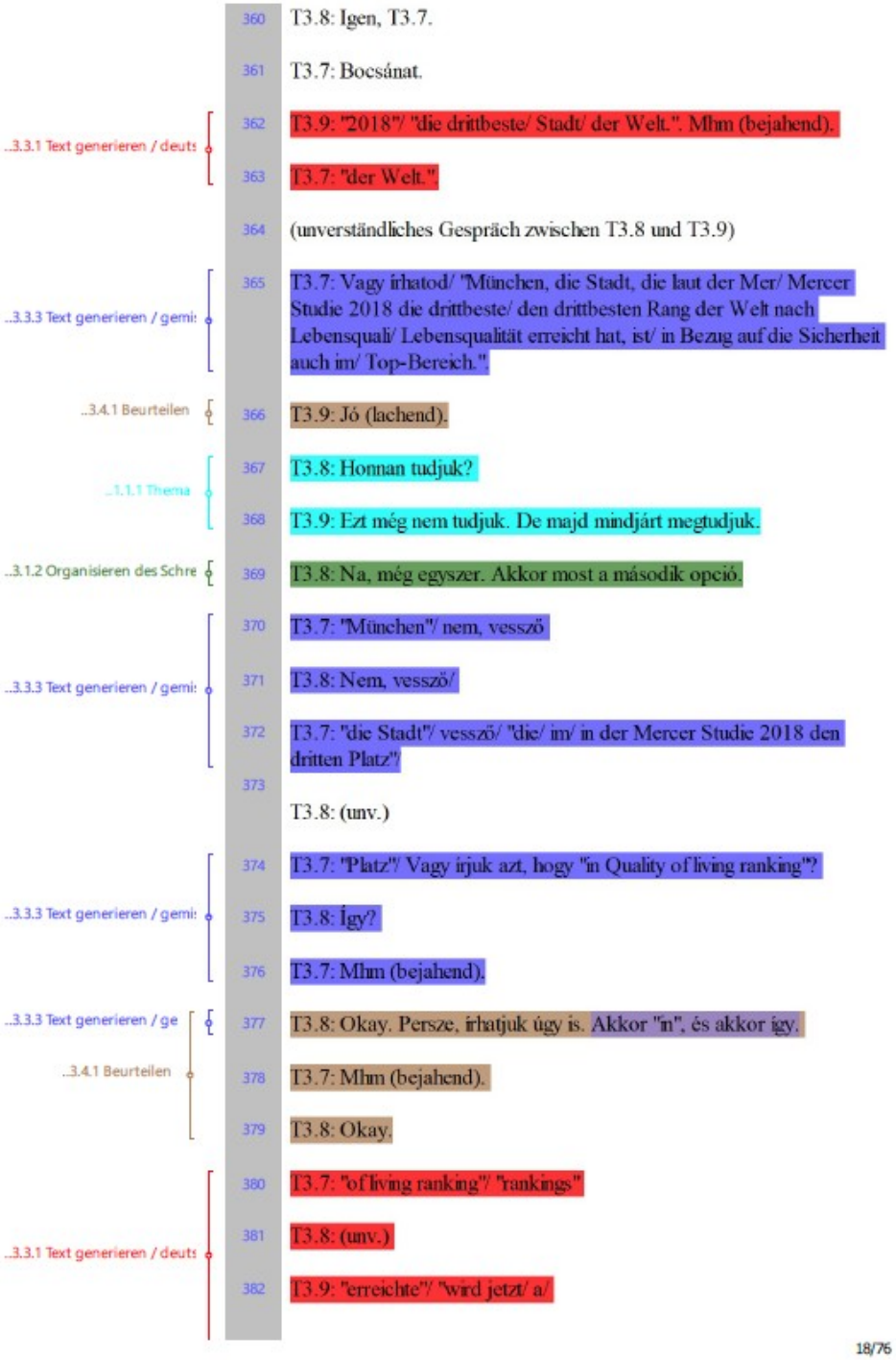
311 T3.7: Hol van?

312 T3.8: Koszos. Meg/ New Yorkban tudod hány embert ölnek meg csak így késelésekkel? Nem tudom, hogy az mitől (unv.)

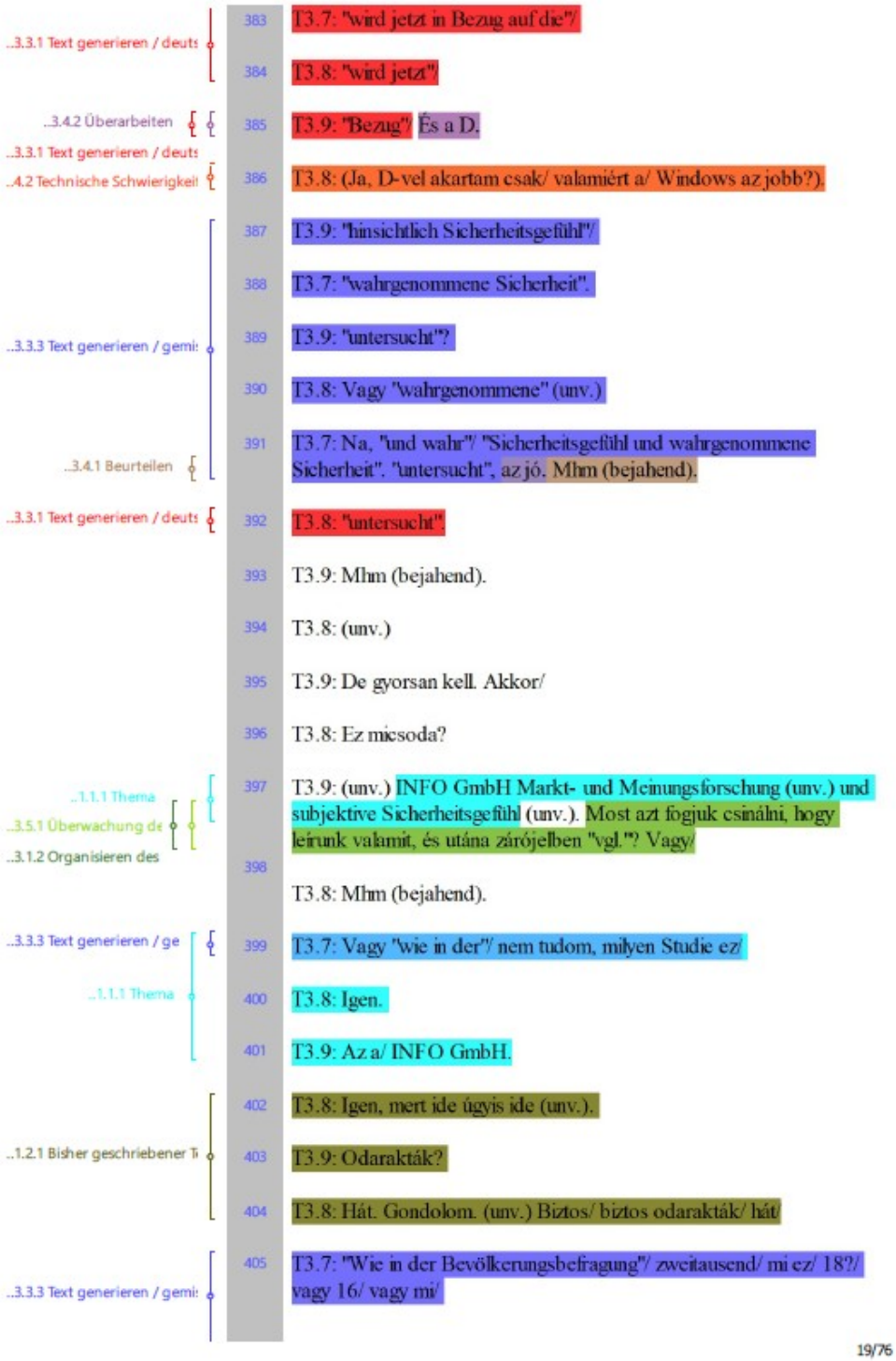
15/76

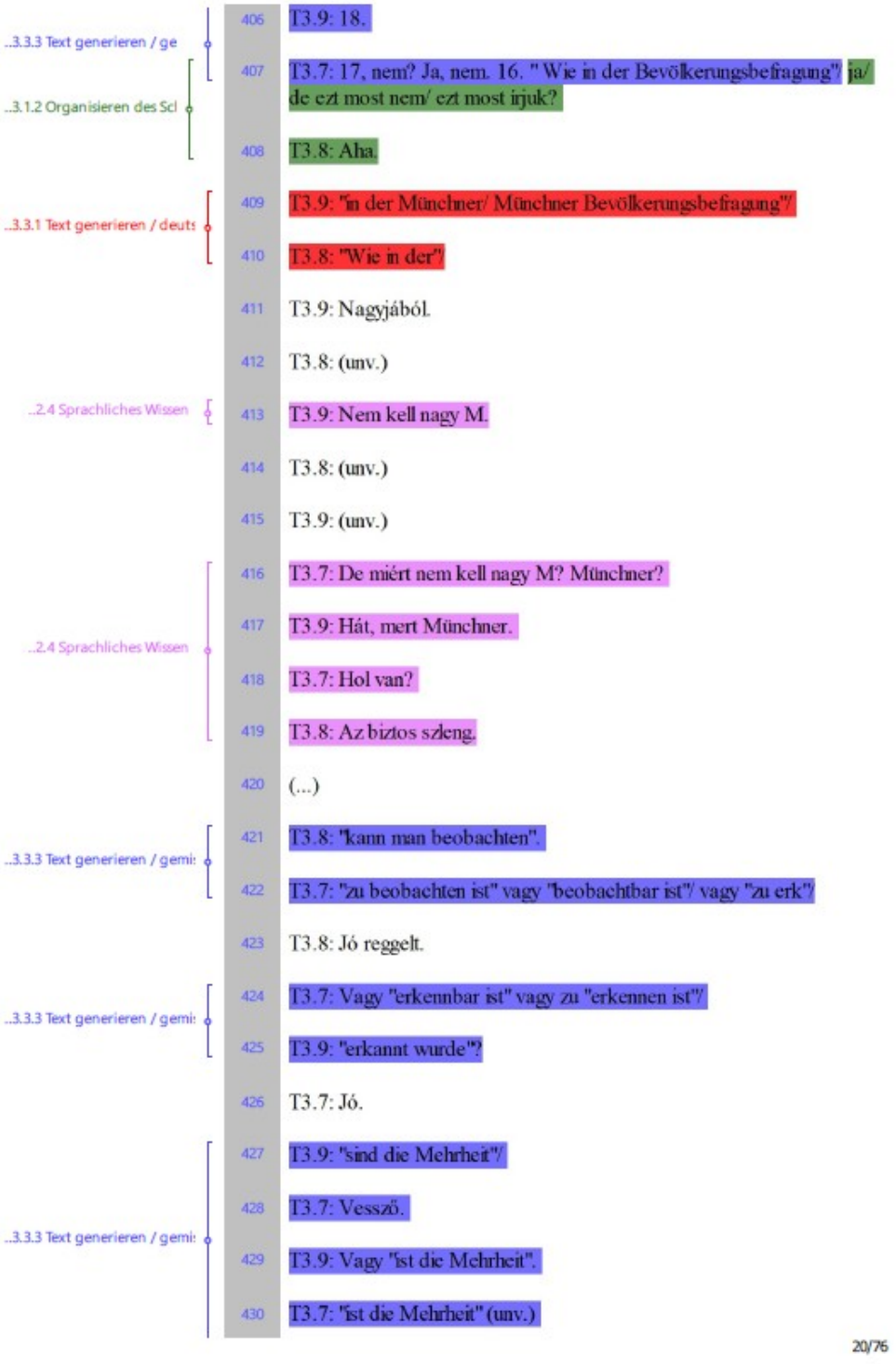

313 T3.7: Azért New York nem olyan rossz szerintem.
314 T3.9: Na de ez nem csak a Sicherheitsot veszi alapul.
315 T3.7: Na/
316 T3.8: Igen. De úgy amúgy/ Nem azt mondta?
317 T3.7: Nem. "Als dritt"/ "Als drittbeste Stadt der Welt" vagy valami ilyesmi/ Egy szó. De mit írjunk? Mondjátok.
..3.3.3 Text generieren /
..3.1.2 Organisieren des
318 T3.9: München/
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.2.1 Ideen generieren
319 T3.7: Egy szó. Beste.
..2.4 Sprachliches Wissen
320 T3.9: (Der Drittranggeber?)
321 T3.8: Új szó?
322 T3.9: Most már lesz.
323 T3.8: Duden (singend)!
324 T3.7: "Als drittbeste/ als/ als dritteste"/
..3.3.1 Text generieren / deuts
325 T3.8: Beírtad már?
..3.5.1 Überwachung der Lese
326 T3.7: "Als drittbeste Stadt der Welt laut Lebensqualität"/ vagy "nach der Lebensqualität"/
..3.3.3 Text generieren / gemi
327 T3.8: "laut" az jobban tetszik.
..3.4.1 Beurteilen
328 T3.9: "nach". "Staat". (lachend)
..3.3.1 Text generieren / deuts
329 T3.8: Okay. Kezdjük elölről. Jó?
..3.5.1 Überwachung der Lese
330 T3.7: "Stadt der Welt"/
..3.3.1 Text generieren / deuts
331 T3.9: "Stadt der Welt"/
332 T3.7: "Welt"/ Vessző/ "nach Lebensqualität"/ "von"/
..3.3.3 Text generieren / gemi
333 T3.8: Hogy kell Umlautot?
..4.2 Technische Schwierigkeit
334 T3.9: Ú, az nagyon/ wow.
335 T3.7: Okay.
336 T3.9: "rangierte"/
..3.3.1 Text generieren / deuts
16/76

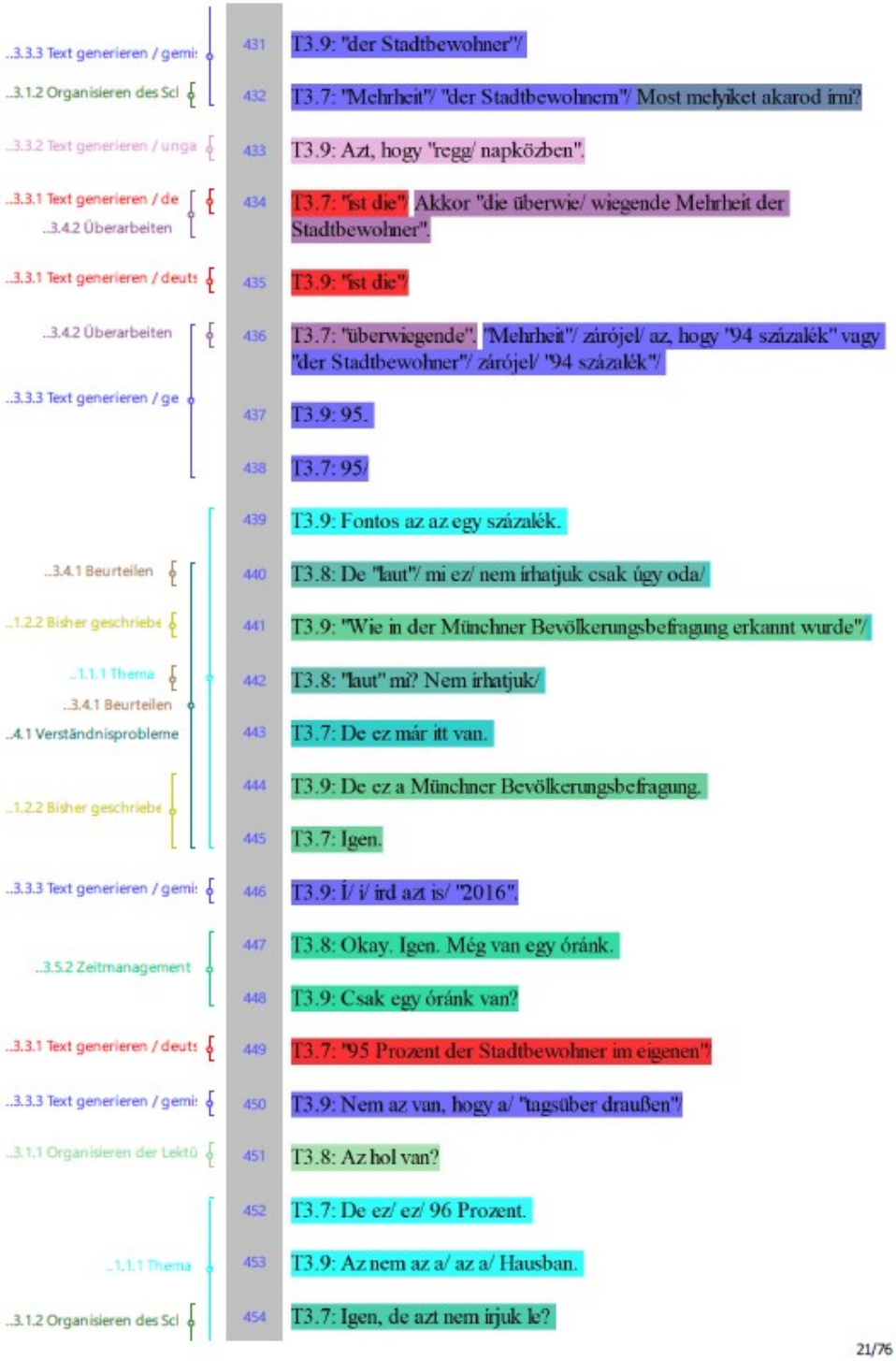

...2.4 Sprachliches Wissen
337 T3.8: Ilyen/ ilyen szó van?
338 T3.9: Igen.
...2.4 Sprachliches Wissen
339 T3.7: "Als drittbeste Stadt der Welt nach Lebensqualität"/ de ide nem kell még egy vesszö?
340 T3.9: De.
...3.3.3 Text generieren / ge
341 T3.7: "ist München"/
342 T3.9: "die Lebensqualität betrachtet"?
343 T3.7: "ist München"/ "in Bezug auf die"/
...3.4.1 Beurteilen
344 T3.8: Komoly, hogy van ilyen.
...3.3.3 Text generieren / gemi
345 T3.7: "in Bezug auf die"/ hogy mondják ezt?/ "Sicherheitsgefühl"
...4.1 Verständnisprobleme lö
346 T3.8: Rangieren?
347 T3.9: Mondom.
348 T3.8: Ez valami Eisenbahnwagen auf einen anderes Gleis.
349 T3.9: In Ordnung bringen, ordnen.
350 T3.8: Ez olyan hülye szó. Mindegy, nekem mindegy.
...3.4.1 Beurteilen
...3.3.3 Text generieren / gemi
351 T3.9: Jó. Várjál. Vagy hogy ezt/ "drittbeste Stadt der Welt wird/ in der Mercer Studie/ München"/
...3.4.2 Überarbeiten
352 T3.8: "laut". Akkor legyen a "laut".
...3.4.1 Beurteilen
...3.3.3 Text generieren /
...2.2 Wissen über Adress
353 T3.9: Nem kezdhetjük úgy, hogy "München ist"/ Nem, T3.7?
354 T3.7: Felőlem kezdhetjük, nekem mindegy.
...3.2.2 Strukturieren
355 T3.8: Tudod mit, ezt meghagyom/ És akkor ideírjuk a második opciót.
...3.3.1 Text generieren / deuts
356 T3.9: Okay (lachend). "München/ München ist laut/ der Mercer Studie 2018" (unv.)
...2.4 Sprachliches Wissen
357 T3.7: De az "die" Studie, nem "der".
358 T3.9: De "laut der".
359 T3.7: Ja.
17/76

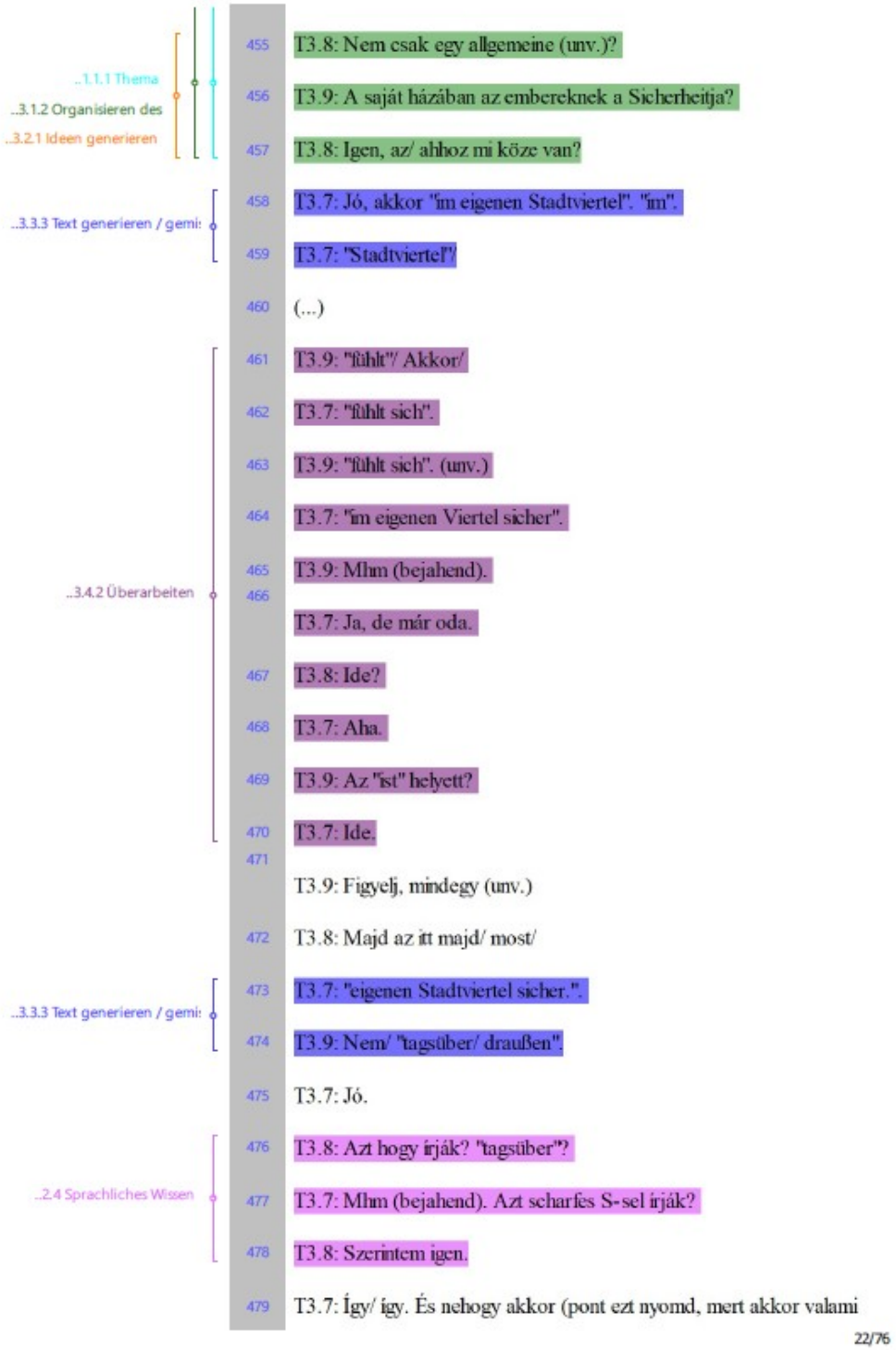

360 T3.8: Igen, T3.7.
361 T3.7: Bocsánat.
..3.3.1 Text generieren / deuts
362 T3.9: "2018"/ "die drittbeste/ Stadt/ der Welt.". Mhm (bejahend).
363 T3.7: "der Welt."
364 (unverständliches Gespräch zwischen T3.8 und T3.9)
..3.3.3 Text generieren / gemi
365 T3.7: Vagy írhatod/ "München, die Stadt, die laut der Mer/ Mercer Studie 2018 die drittbeste/ den drittbesten Rang der Welt nach Lebensquali/ Lebensqualität erreicht hat, ist/ in Bezug auf die Sicherheit auch im/ Top-Bereich.".
..3.4.1 Beurteilen
366 T3.9: Jó (lachend).
..1.1.1 Thema
367 T3.8: Honnan tudjuk?
368 T3.9: Ezt még nem tudjuk. De majd mindjárt megtudjuk.
..3.1.2 Organisieren des Schre
369 T3.8: Na, még egyszer. Akkor most a második opció.
..3.3.3 Text generieren / gemi
370 T3.7: "München"/ nem, vesszö
371 T3.8: Nem, vesszö/
372 T3.7: "die Stadt"/ vesszö/ "die/ im/ in der Mercer Studie 2018 den dritten Platz"/
373 T3.8: (unv.)
..3.3.3 Text generieren / gemi
374 T3.7: "Platz"/ Vagy írjuk azt, hogy "in Quality of living ranking"?
375 T3.8: Így?
376 T3.7: Mhm (bejahend).
..3.3.3 Text generieren / ge
377 T3.8: Okay. Persze, írhatjuk úgy is. Akkor "n", és akkor így.
..3.4.1 Beurteilen
378 T3.7: Mhm (bejahend).
379 T3.8: Okay.
..3.3.1 Text generieren / deuts
380 T3.7: "of living ranking"/ "rankings"
381 T3.8: (unv.)
382 T3.9: "erreichte"/ "wird jetzt/ a/

18/76


..3.3.1 Text generieren / deuts
..3.4.2 Überarbeiten
..3.3.1 Text generieren / deuts
..4.2 Technische Schwierigkeit
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.4.1 Beurteilen
..3.3.1 Text generieren / deuts
..1.1.1 Thema
..3.5.1 Überwachung de
..3.1.2 Organisieren des
..3.3.3 Text generieren / ge
..1.1.1 Thema
..1.2.1 Bisher geschriebener Te
..3.3.3 Text generieren / gemi
383 T3.7: "wird jetzt in Bezug auf die"/
384 T3.8: "wird jetzt"?
385 T3.9: "Bezug"? És a D.
386 T3.8: (Ja, D-vel akartam csak/ valamiért a/ Windows az jobb?).
387 T3.9: "hinsichtlich Sicherheitsgefühl"/
388 T3.7: "wahrgenommene Sicherheit".
389 T3.9: "untersucht"?
390 T3.8: Vagy "wahrgenommene" (unv.)
391 T3.7: Na, "und wahr"/ "Sicherheitsgefühl und wahrgenommene Sicherheit". "untersucht", az jó. Mhm (bejahend).
392 T3.8: "untersucht".
393 T3.9: Mhm (bejahend).
394 T3.8: (unv.)
395 T3.9: De gyorsan kell. Akkor/
396 T3.8: Ez micsoda?
397 T3.9: (unv.) INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung (unv.) und subjektive Sicherheitsgefühl (unv.). Most azt fogjuk csinálni, hogy leírunk valamit, és utána zárójelben "vgl."? Vagy/
398 T3.8: Mhm (bejahend).
399 T3.7: Vagy "wie in der"/ nem tudom, milyen Studie ez/
400 T3.8: Igen.
401 T3.9: Az a/ INFO GmbH.
402 T3.8: Igen, mert ide úgyis ide (unv.).
403 T3.9: Odarakták?
404 T3.8: Hát. Gondolom. (unv.) Biztos/ biztos odarakták/ hát/
405 T3.7: "Wie in der Bevölkerungsbefragung"/ zweitausend/ mi ez/ 18?/ vagy 16/ vagy mi/
19/76

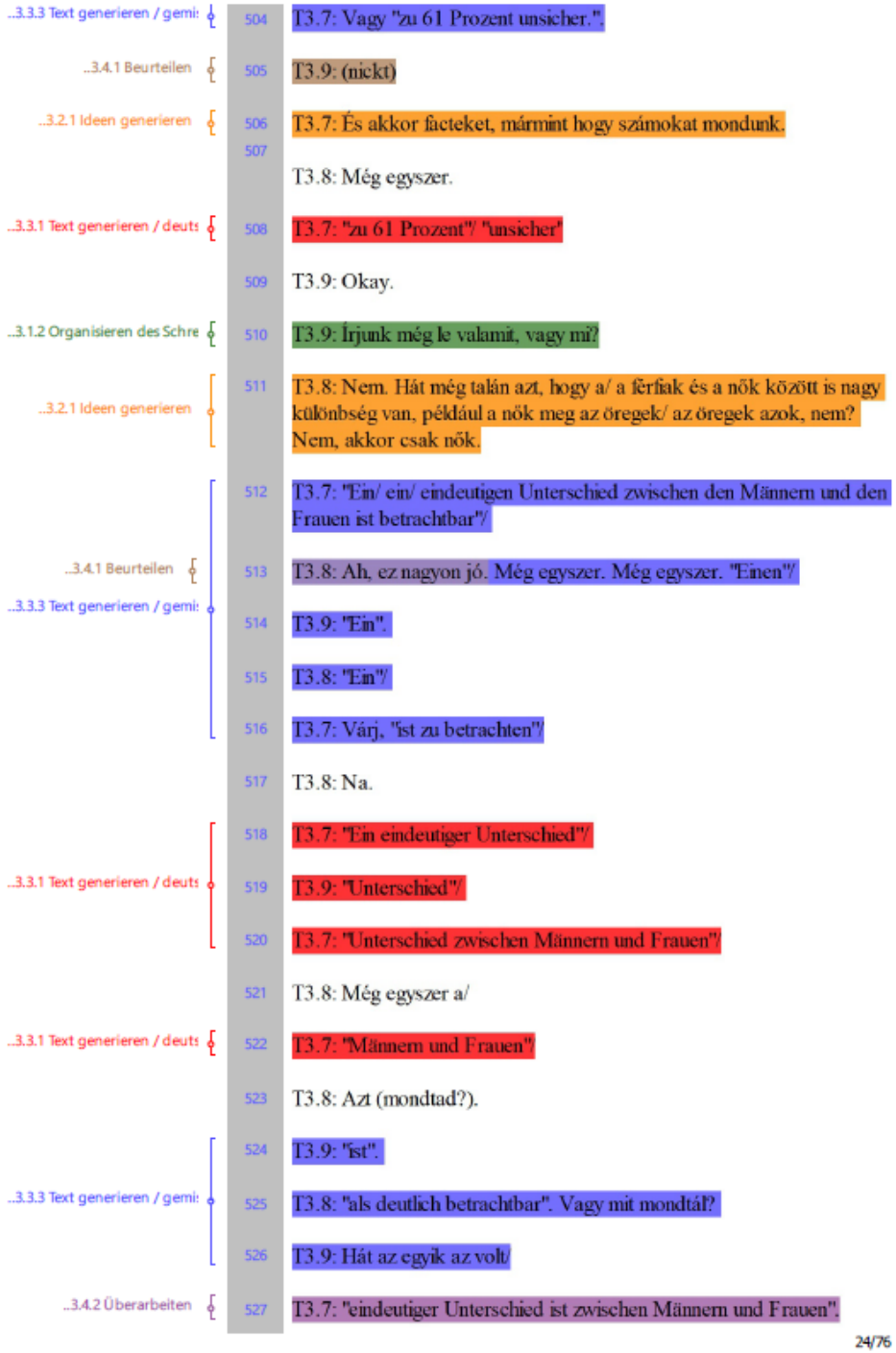

...3.3.3 Text generieren / ge
...3.1.2 Organisieren des Scl
...3.3.1 Text generieren / deuts
...2.4 Sprachliches Wissen
...2.4 Sprachliches Wissen
...3.3.3 Text generieren / gemi
...3.3.3 Text generieren / gemi
...3.3.3 Text generieren / gemi
406 T3.9: 18.
407 T3.7: 17, nem? Ja, nem. 16. " Wie in der Bevölkerungsbefragung" ja/ de ezt most nem/ ezt most irjuk?
408 T3.8: Aha.
409 T3.9: "in der Münchner/ Münchner Bevölkerungsbefragung"/
410 T3.8: "Wie in der"/
411 T3.9: Nagyjából.
412 T3.8: (unv.)
413 T3.9: Nem kell nagy M.
414 T3.8: (unv.)
415 T3.9: (unv.)
416 T3.7: De miért nem kell nagy M? Münchner?
417 T3.9: Hát, mert Münchner.
418 T3.7: Hol van?
419 T3.8: Az biztos szleng.
420 (...)
421 T3.8: "kann man beobachten".
422 T3.7: "zu beobachten ist" vagy "beobachtbar ist"/ vagy "zu erk"/
423 T3.8: Jó reggelt.
424 T3.7: Vagy "erkennbar ist" vagy zu "erkennen ist"/
425 T3.9: "erkannt wurde"?
426 T3.7: Jó.
427 T3.9: "sind die Mehrheit"/
428 T3.7: Vesszõ.
429 T3.9: Vagy "ist die Mehrheit".
430 T3.7: "ist die Mehrheit" (unv.)
20/76

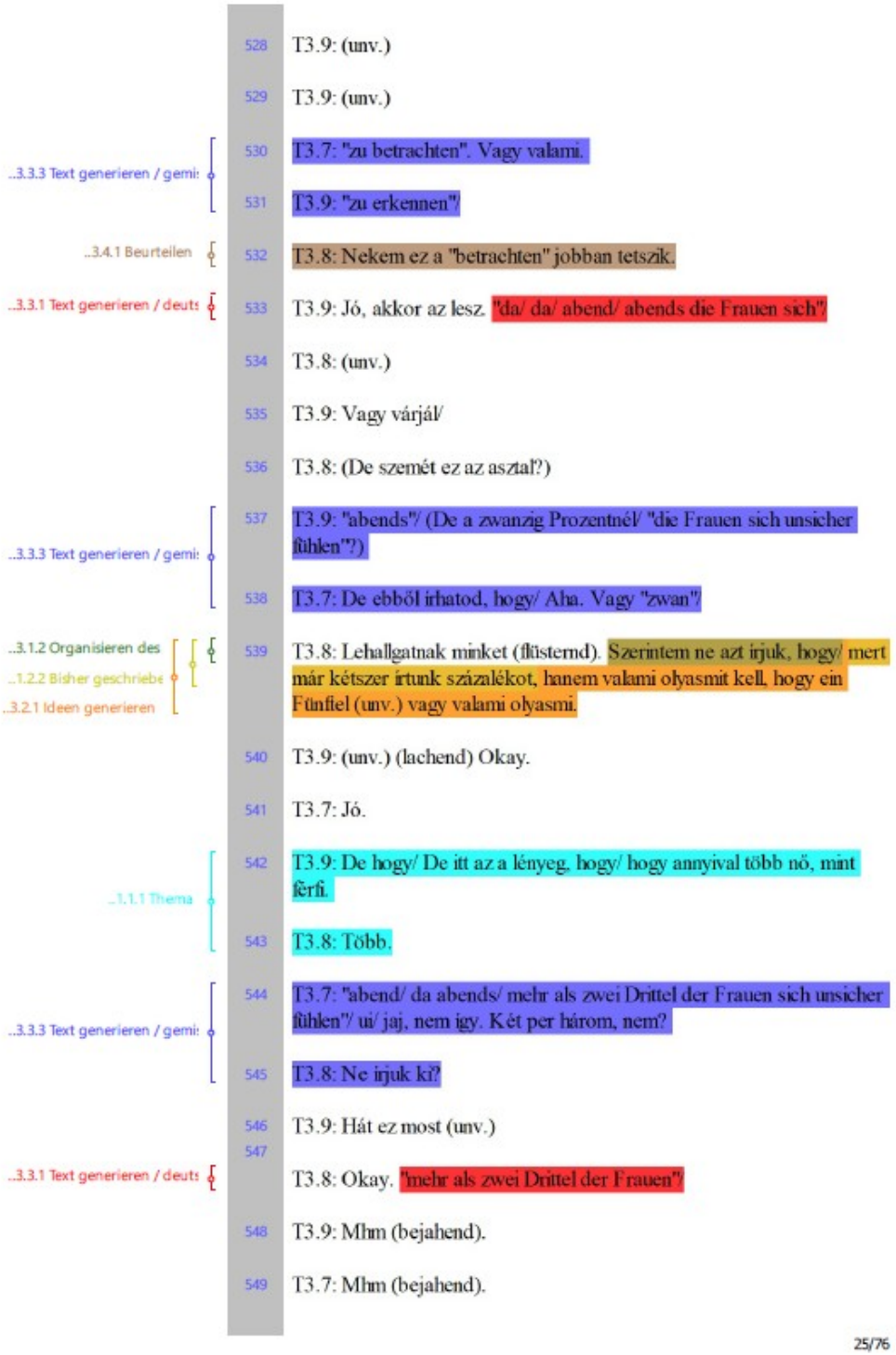

..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.1.2 Organisieren des Scl
..3.3.2 Text generieren / unga
..3.3.1 Text generieren / de
..3.4.2 Überarbeiten
..3.3.1 Text generieren / deuts
..3.4.2 Überarbeiten
..3.3.3 Text generieren / ge
..3.4.1 Beurteilen
..1.2.2 Bisher geschriebe
..1.1.1 Thema
..3.4.1 Beurteilen
..4.1 Verständnisprobleme
..1.2.2 Bisher geschriebe
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.5.2 Zeitmanagement
..3.3.1 Text generieren / deuts
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.1.1 Organisieren der Lektü
..1.1.1 Thema
..3.1.2 Organisieren des Scl
431 T3.9: "der Stadtbewohner"/
432 T3.7: "Mehrheit"/ "der Stadtbewohnern"/ Most melyiket akarod írni?
433 T3.9: Azt, hogy "regg/ napközben".
434 T3.7: "ist die". Akkor "die überwie/ wiegende Mehrheit der Stadtbewohner".
435 T3.9: "ist die"
436 T3.7: "überwiegende". "Mehrheit"/ zárójel/ az, hogy "94 százalék" vagy "der Stadtbewohner"/ zárójel/ "94 százalék"/
437 T3.9: 95.
438 T3.7: 95/
439 T3.9: Fontos az az egy százalék.
440 T3.8: De "laut"/ mi ez/ nem írhatjuk csak úgy oda/
441 T3.9: "Wie in der Münchner Bevölkerungsbefragung erkannt wurde"/
442 T3.8: "laut" mi? Nem írhatjuk/
443 T3.7: De ez már itt van.
444 T3.9: De ez a Münchner Bevölkerungsbefragung.
445 T3.7: Igen.
446 T3.9: Í/ í/ írd azt is/ "2016".
447 T3.8: Okay. Igen. Még van egy óránk.
448 T3.9: Csak egy óránk van?
449 T3.7: "95 Prozent der Stadtbewohner im eigenen"
450 T3.9: Nem az van, hogy a/ "tagsüber draußen"
451 T3.8: Az hol van?
452 T3.7: De ez/ ez/ 96 Prozent.
453 T3.9: Az nem az a/ az a/ Hausban.
454 T3.7: Igen, de azt nem írjuk le?
21/76


..1.1.1 Thema
..3.1.2 Organisieren des
..3.2.1 Ideen generieren
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.4.2 Überarbeiten
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
455 T3.8: Nem csak egy allgemeine (unv.)?
456 T3.9: A saját házában az embereknek a Sicherheitja?
457 T3.8: Igen, az/ ahhoz mi köze van?
458 T3.7: Jó, akkor "im eigenen Stadtviertel". "im".
459 T3.7: "Stadtviertel"
460 (...)
461 T3.9: "fühlt"/ Akkor/
462 T3.7: "fühlt sich".
463 T3.9: "fühlt sich". (unv.)
464 T3.7: "im eigenen Viertel sicher".
465 T3.9: Mhm (bejahend).
466 T3.7: Ja, de már oda.
467 T3.8: Ide?
468 T3.7: Aha.
469 T3.9: Az "ist" helyett?
470 T3.7: Ide.
471 T3.9: Figyelj, mindegy (unv.)
472 T3.8: Majd az itt majd/ most/
473 T3.7: "eigenen Stadtviertel sicher.".
474 T3.9: Nem/ "tagsüber/ draußen".
475 T3.7: Jó.
476 T3.8: Azt hogy írják? "tagsüber"?
477 T3.7: Mhm (bejahend). Azt scharfes S-sel írják?
478 T3.8: Szerintem igen.
479 T3.7: Így/ így. És nehogy akkor (pont ezt nyomd, mert akkor valami
22/76

		elugrik?) (unv.)
...3.3.1 Text generieren / deuts	480	T3.8: Majd te megcsinálod. "sicher."
	481	T3.9: Mhm (bejahend).
	482	T3.7: Mhm (bejahend).
	483	T3.7: (unv.)
	484	T3.9: Na.
	485	T3.8: Okay.
	486	(...)
	487	T3.7: "Dagegen"/
	488	T3.9: "fühlen sich"/
...3.3.3 Text generieren / gemi:	489	T3.7: "fühlen sich die Deutsche"/
	490	T3.9: "Deutsche"/
	491	T3.7: Vagy "die Münchner", az is jó.
	492	(...)
	493	T3.7: "abends"/
...3.3.1 Text generieren / deuts	494	T3.9: "in Grünanlagen"
	495	T3.7: "in Grünanlagen oder Parks"?
...2.4 Sprachliches Wissen	496	T3.8: "abends" az nagy vagy kicsi?
	497	T3.7: "abends"/ "in Grünanlagen"/
...3.3.1 Text generieren / deuts	498	T3.9: "Grünanlagen"?
	499	T3.7: Aha.
	500	T3.8: "und tags"?
	501	T3.9: "oder Parks".
...3.3.3 Text generieren / gemi:	502	T3.7: "oder Parks".
	503	T3.9: "sehr unsicher.".

23/76


...3.3.3 Text generieren / gemi
504 T3.7: Vagy "zu 61 Prozent unsicher.".
...3.4.1 Beurteilen
505 T3.9: (nickt)
...3.2.1 Ideen generieren
506 T3.7: És akkor fácteket, mármint hogy számokat mondunk.
507
T3.8: Még egyszer.
...3.3.1 Text generieren / deuts
508 T3.7: "zu 61 Prozent"/ "unsicher"
509 T3.9: Okay.
...3.1.2 Organisieren des Schre
510 T3.9: Írjunk még le valamit, vagy mi?
...3.2.1 Ideen generieren
511 T3.8: Nem. Hát még talán azt, hogy a/ a férfiak és a nők között is nagy különbség van, például a nők meg az öregek/ az öregek azok, nem? Nem, akkor csak nők.
512 T3.7: "Ein/ ein/ eindeutigen Unterschied zwischen den Männern und den Frauen ist betrachtbar"/
...3.4.1 Beurteilen
513 T3.8: Ah, ez nagyon jó. Még egyszer. Még egyszer. "Einen"/
...3.3.3 Text generieren / gemi
514 T3.9: "Ein".
515 T3.8: "Ein"/
516 T3.7: Várj, "ist zu betrachten"/
517 T3.8: Na.
518 T3.7: "Ein eindeutiger Unterschied"/
...3.3.1 Text generieren / deuts
519 T3.9: "Unterschied"/
520 T3.7: "Unterschied zwischen Männern und Frauen"/
521 T3.8: Még egyszer a/
...3.3.1 Text generieren / deuts
522 T3.7: "Männern und Frauen"/
523 T3.8: Azt (mondtad?).
524 T3.9: "ist".
...3.3.3 Text generieren / gemi
525 T3.8: "als deutlich betrachtbar". Vagy mit mondtál?
526 T3.9: Hát az egyik az volt/
...3.4.2 Überarbeiten
527 T3.7: "eindeutiger Unterschied ist zwischen Männern und Frauen".
24/76


528 T3.9: (unv.)
529 T3.9: (unv.)
..3.3.3 Text generieren / gemi
530 T3.7: "zu betrachten". Vagy valami.
531 T3.9: "zu erkennen"/
..3.4.1 Beurteilen
532 T3.8: Nekem ez a "betrachten" jobban tetszik.
..3.3.1 Text generieren / deuts
533 T3.9: Jó, akkor az lesz. "da/ da/ abend/ abends die Frauen sich"/
534 T3.8: (unv.)
535 T3.9: Vagy várjál/
536 T3.8: (De szemét ez az asztal?)
..3.3.3 Text generieren / gemi
537 T3.9: "abends"/ (De a zwanzig Prozentnél/ "die Frauen sich unsicher fühlen"?)
538 T3.7: De ebből irhatod, hogy/ Aha. Vagy "zwan"/
..3.1.2 Organisieren des
..1.2.2 Bisher geschriebe
..3.2.1 Ideen generieren
539 T3.8: Lehallgatnak minket (flüsternd). Szerintem ne azt irjuk, hogy/ mert már kétszer irtunk százalékot, hanem valami olyasmit kell, hogy ein Fünftel (unv.) vagy valami olyasmi.
540 T3.9: (unv.) (lachend) Okay.
541 T3.7: Jó.
..1.1.1 Thema
542 T3.9: De hogy/ De itt az a lényeg, hogy/ hogy annyival több nő, mint férfi.
543 T3.8: Több.
..3.3.3 Text generieren / gemi
544 T3.7: "abend/ da abends/ mehr als zwei Drittel der Frauen sich unsicher fühlen"/ ui/ jaj, nem igy. Két per három, nem?
545 T3.8: Ne irjuk ki?
546 T3.9: Hát ez most (unv.)
547
..3.3.1 Text generieren / deuts
T3.8: Okay. "mehr als zwei Drittel der Frauen"/
548 T3.9: Mhm (bejahend).
549 T3.7: Mhm (bejahend).
25/76

..3.3.1 Text generieren / deuts
550 T3.8: "Frauen"/

551 T3.7: "und nur"/

552 T3.8: Még egyszer.

..3.3.3 Text generieren / gemi
553 T3.7: "und nur"/ "46 százalék" vagy "48"/

..4.1 Verständnisprobleme lö
554 T3.9: Hát ez/ ez itt nem a fele?

555 T3.7: Ötven százalék alatt van.

556 T3.8: Akkor mennyit írjunk? Mi mi mi még mindig nem vagytok benne. Ez így nem fair.

557 (...)

..3.5.1 Überwachung der Lesa
558 T3.9: És most matekozni kéne először?

..3.2.1 Ideen generieren
559 T3.7: Drei Sechstel. Nem az (unv.)

..3.1.2 Organisieren des Schre
560 T3.8: Jól van, most már írhatunk százalékot. (unv.)

..3.3.3 Text generieren / gemi
561 T3.7: "und nur"/ akkor "45 százalék"/ vagy "48 százalék"/ úgy "cirka"/

562 T3.8: Oda írjam mellé, hogy "cirka"?

563 T3.7: Igen, mert nem tudjuk pontosan. Mert nincsen odaírva. "48 százalék der Männer"/

564 T3.9: "der Männer sich unsicher fühlt.".

565 T3.8: Várjál. Most megnéztem.

..3.3.1 Text generieren / deuts
566 T3.7: Igen, és négy. "sich".

..4.2 Technische Schwierigkeit
567 T3.9: Visszamehetsz a nyilacskával is egyébként.

568 T3.8: Tudom, használtam már a számológépet. Vagy számítógépet.

..3.3.1 Text generieren / deuts
569 T3.7: "fühlt.".

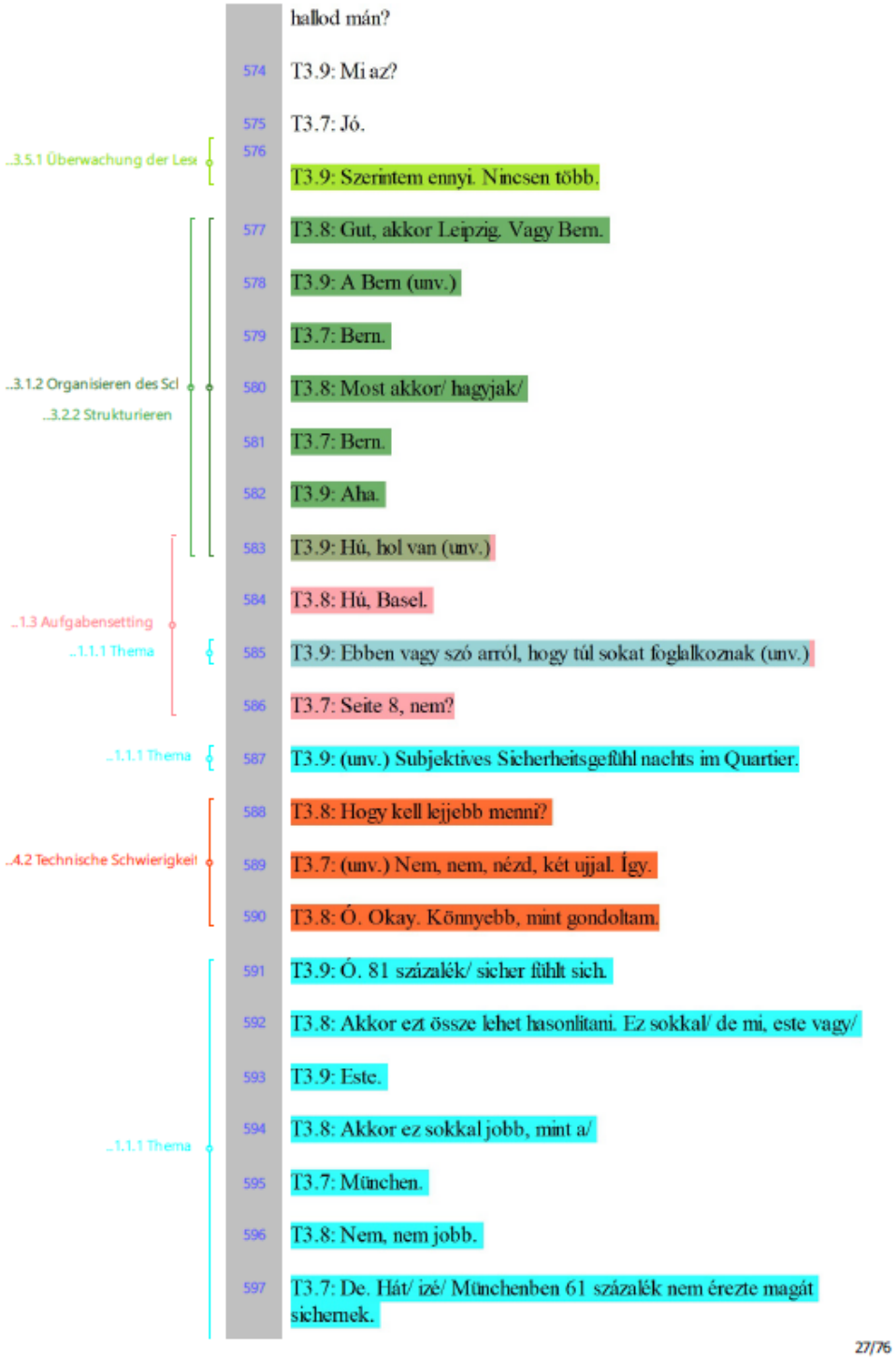
..3.3.3 Text generieren / gemi
570 T3.9: És onnan kihagytuk, hogy/ hát, nem olyan fontos, de hogy "in Grünanlagen".

571 T3.8: Jó, szerintem ezt ne írjuk bele.

572 T3.7: De ne, most már tényleg túl (unv.) lett a/

573 T3.8: De már azután jön. De azután jön, szóval/ Nem egyértelmű, hogy/

26/76


hallod mán?
574 T3.9: Mi az?
575 T3.7: Jó.
..3.5.1 Überwachung der Lese
576 T3.9: Szerintem ennyi. Nincsen több.
577 T3.8: Gut, akkor Leipzig. Vagy Bern.
578 T3.9: A Bern (unv.)
579 T3.7: Bern.
..3.1.2 Organisieren des Scl
..3.2.2 Strukturieren
580 T3.8: Most akkor/ hagyjak/
581 T3.7: Bern.
582 T3.9: Aha.
583 T3.9: Hú, hol van (unv.)
584 T3.8: Hú, Basel.
..1.3 Aufgabensetting
..1.1.1 Thema
585 T3.9: Ebben vagy szó arról, hogy túl sokat foglalkoznak (unv.)
586 T3.7: Seite 8, nem?
..1.1.1 Thema
587 T3.9: (unv.) Subjektives Sicherheitsgefühl nachts im Quartier.
588 T3.8: Hogy kell lejjebb menni?
..4.2 Technische Schwierigkeit
589 T3.7: (unv.) Nem, nem, nézd, két ujjal. Így.
590 T3.8: Ó. Okay. Könnyebb, mint gondoltam.
591 T3.9: Ó. 81 százalék/ sicher fühlt sich.
592 T3.8: Akkor ezt össze lehet hasonlítani. Ez sokkal/ de mi, este vagy/
593 T3.9: Este.
..1.1.1 Thema
594 T3.8: Akkor ez sokkal jobb, mint a/
595 T3.7: München.
596 T3.8: Nem, nem jobb.
597 T3.7: De. Hát/ izé/ Münchenben 61 százalék nem érezte magát sichernek.
27/76

..1.1.1 Thema

598 T3.9: Igen.

599 T3.8: Nem baj (lachend).

600 T3.9: De mondjuk/

601 T3.8: De/ de este?

602 T3.9: Igen.

..1.1.1 Thema

603 T3.8: Igen, este.

604 T3.9: De mondjuk 61 százalék az/ nem a Grünanlagéban volt?

605 T3.7: De.

606 T3.8: Igen, százalék.

607 T3.7: De ha számolsz egy átlagot/

608 T3.8: Annyira nem f/ annyira nem fair.

609 T3.7: Durchschnitt.

..1.1.1 Thema

610 T3.9: (unv.) a Grünanlagét is nézték, ezek meg nem. (lachend)

611 T3.7: Figyeld. Durchschnitt rechnen.

612 T3.9: Okay.

613 T3.7: 61+36.

614 T3.8: Okay, (unv.)

..1.1.1 Thema

615 T3.9: In der Nacht alleine im Quartier unterwegs sind/

..3.1.2 Organisieren des Schre

616 T3.8: Jó. Ezt mi is írhatjuk.

617 T3.9: Bernben 81 százalék fühlt sich sicher.

..3.1.2 Organisieren des Scl

618 T3.8: Jó, akkor kezdjük ezzel.

619 T3.7: Átlag 48 százalék nem érzi magát sichernek.

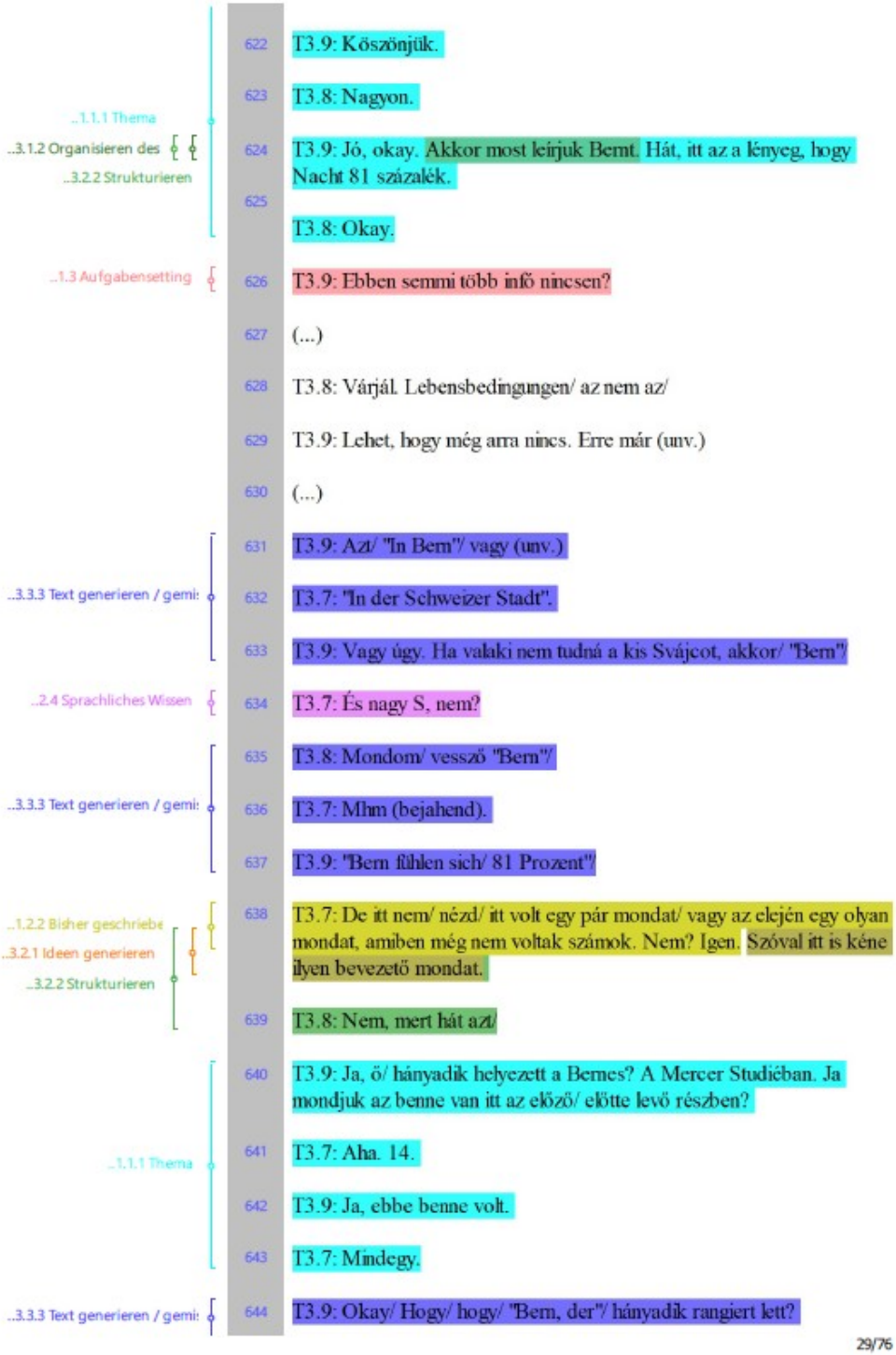
..1.1.1 Thema

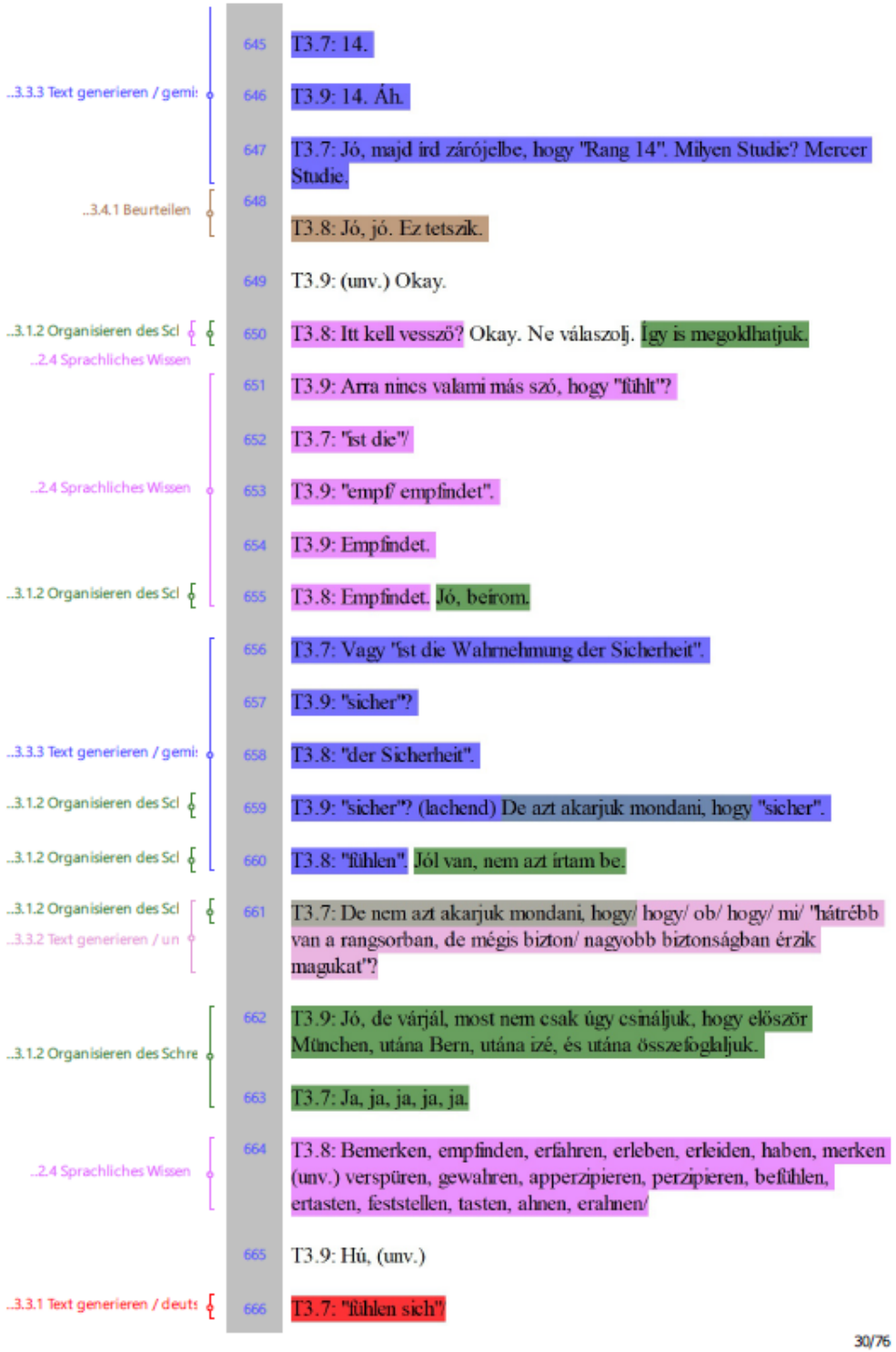
620 T3.8: Hol?

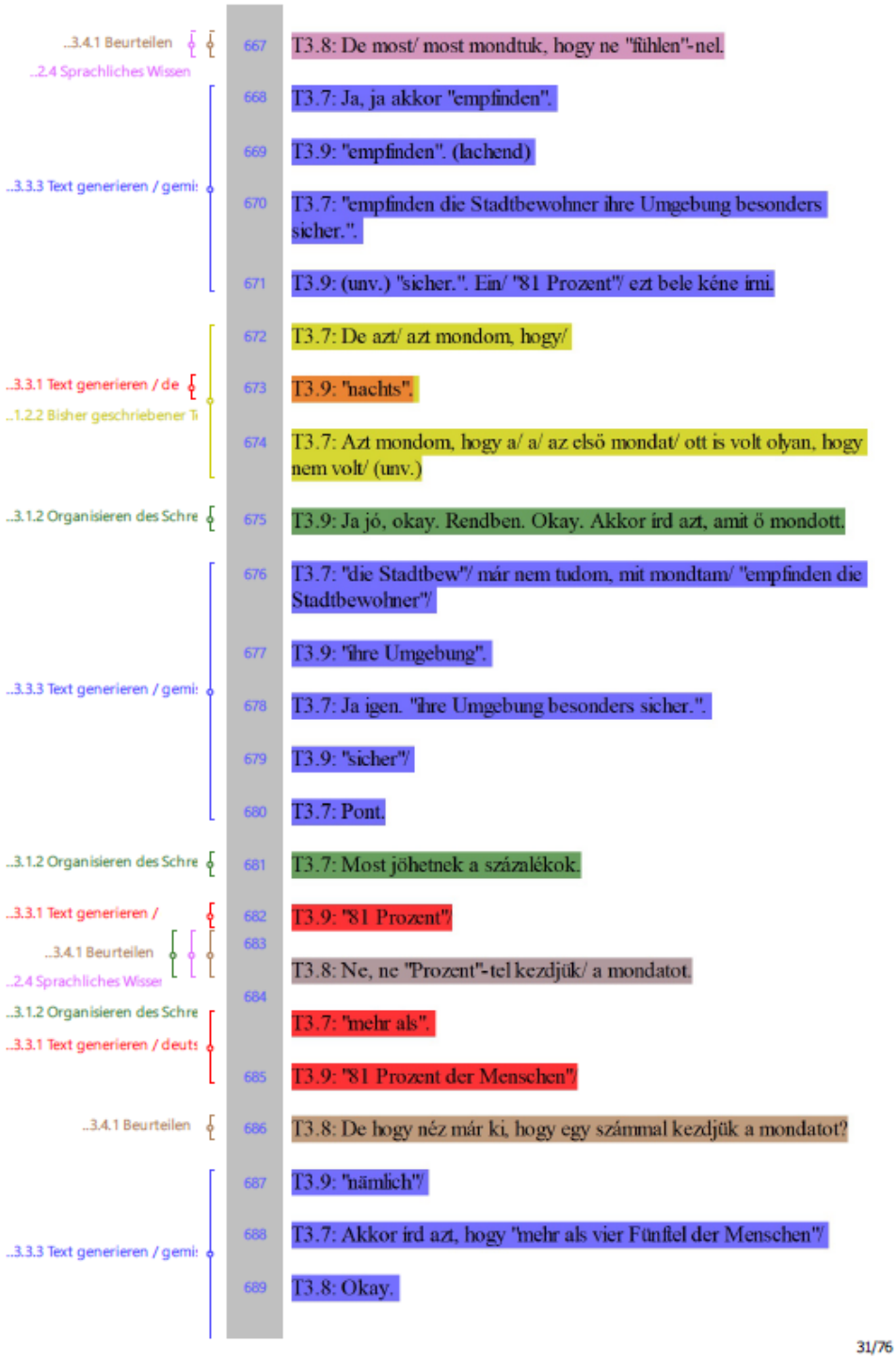
T3.7: Este, Münchenben.

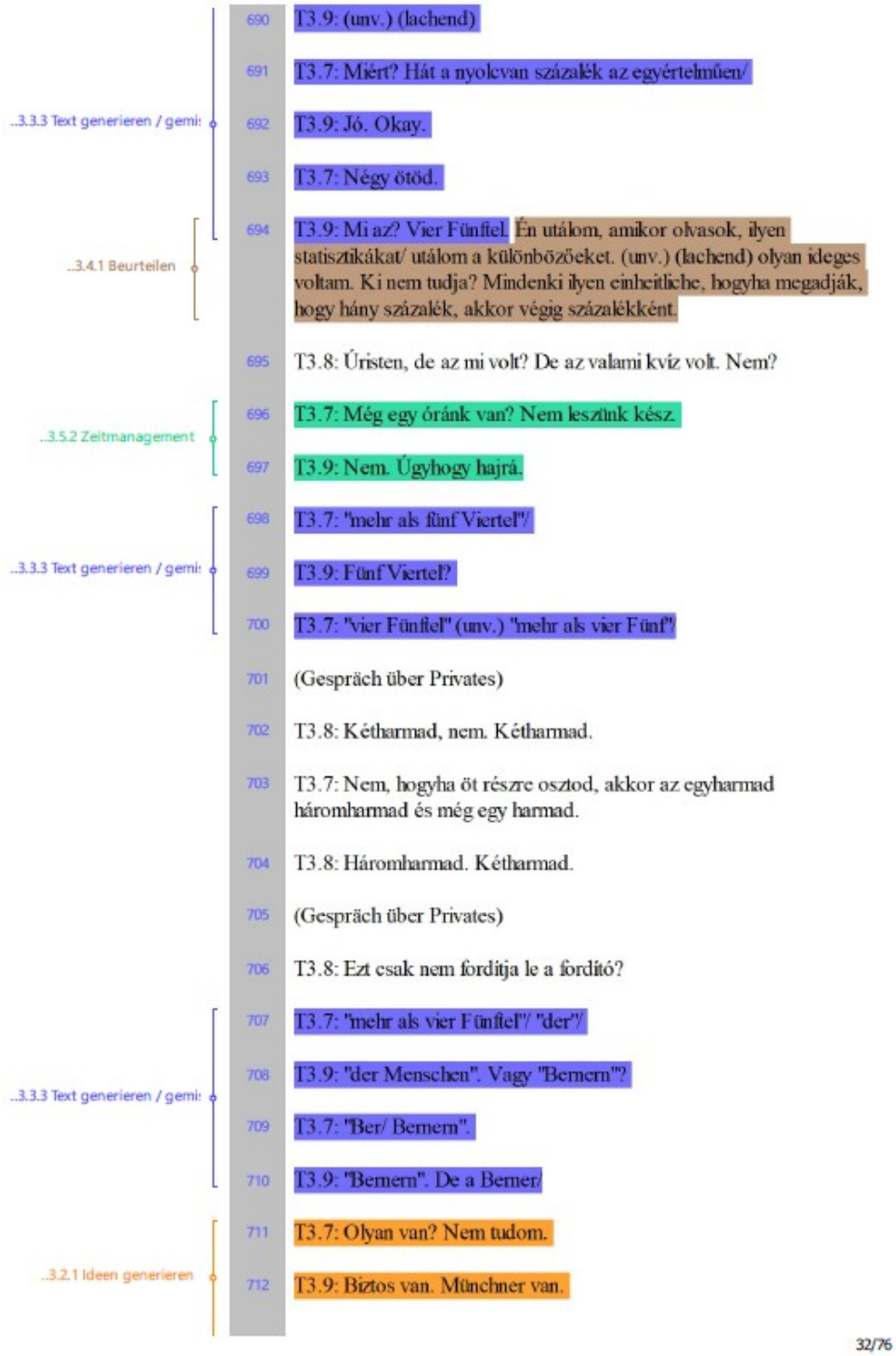
621 T3.8: Okay.

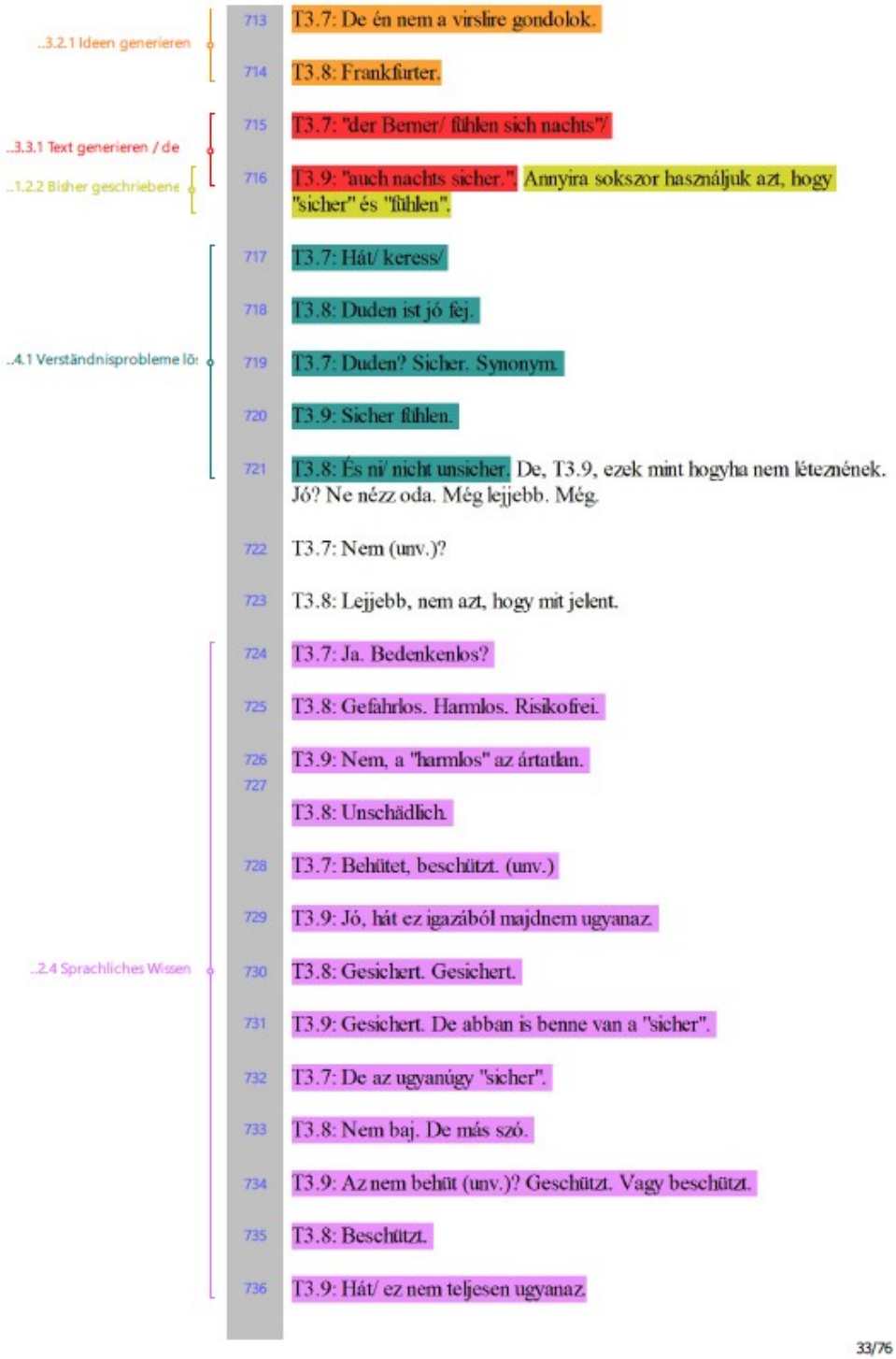
28/76


..1.1.1 Thema
..3.1.2 Organisieren des
..3.2.2 Strukturieren
..1.3 Aufgabensetting
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.3.3 Text generieren / gemi
..1.2.2 Bisher geschriebe
..3.2.1 Ideen generieren
..3.2.2 Strukturieren
..1.1.1 Thema
..3.3.3 Text generieren / gemi
622 T3.9: Köszönjük.
623 T3.8: Nagyon.
624 T3.9: Jó, okay. Akkor most leírjuk Bernt. Hát, itt az a lényeg, hogy Nacht 81 százalék.
625 T3.8: Okay.
626 T3.9: Ebben semmi több infó nincsen?
627 (...)
628 T3.8: Várjál. Lebensbedingungen/ az nem az/
629 T3.9: Lehet, hogy még arra nincs. Erre már (unv.)
630 (...)
631 T3.9: Azt/ "In Bern"/ vagy (unv.)
632 T3.7: "In der Schweizer Stadt".
633 T3.9: Vagy úgy. Ha valaki nem tudná a kis Svájcot, akkor/ "Bern"/
634 T3.7: És nagy S, nem?
635 T3.8: Mondom/ vessző "Bern"/
636 T3.7: Mhm (bejahend).
637 T3.9: "Bern fühlen sich/ 81 Prozent"/
638 T3.7: De itt nem/ nézd/ itt volt egy pár mondat/ vagy az elején egy olyan mondat, amiben még nem voltak számok. Nem? Igen. Szóval itt is kéne ilyen bevezető mondat.
639 T3.8: Nem, mert hát azt/
640 T3.9: Ja, ö/ hányadik helyezett a Bernes? A Mercer Studiében. Ja mondjuk az benne van itt az előző/ előtte levő részben?
641 T3.7: Aha. 14.
642 T3.9: Ja, ebbe benne volt.
643 T3.7: Mindegy.
644 T3.9: Okay/ Hogy/ hogy/ "Bern, der"/ hányadik rangiert lett?
29/76


...3.3.3 Text generieren / gemi
...3.4.1 Beurteilen
...3.1.2 Organisieren des Scl
...2.4 Sprachliches Wissen
...2.4 Sprachliches Wissen
...3.1.2 Organisieren des Scl
...3.3.3 Text generieren / gemi
...3.1.2 Organisieren des Scl
...3.1.2 Organisieren des Scl
...3.1.2 Organisieren des Scl
...3.3.2 Text generieren / un
...3.1.2 Organisieren des Schre
...2.4 Sprachliches Wissen
...3.3.1 Text generieren / deuts
645 T3.7: 14.
646 T3.9: 14. Áh.
647 T3.7: Jó, majd írd zárójelbe, hogy "Rang 14". Milyen Studie? Mercer Studie.
648 T3.8: Jó, jó. Ez tetszik.
649 T3.9: (unv.) Okay.
650 T3.8: Itt kell vesszõ? Okay. Ne válaszolj. Így is megoldhatjuk.
651 T3.9: Arra nincs valami más szó, hogy "fühlt"?
652 T3.7: "ist die"/
653 T3.9: "empf/ empfindet".
654 T3.9: Empfindet.
655 T3.8: Empfindet. Jó, beírom.
656 T3.7: Vagy "ist die Wahrnehmung der Sicherheit".
657 T3.9: "sicher"?
658 T3.8: "der Sicherheit".
659 T3.9: "sicher"? (lachend) De azt akarjuk mondani, hogy "sicher".
660 T3.8: "fühlen". Jól van, nem azt írtam be.
661 T3.7: De nem azt akarjuk mondani, hogy/ hogy/ ob/ hogy/ mi/ "hátrébb van a rangsorban, de mégis bizton/ nagyobb biztonságban érzik magukat"?
662 T3.9: Jó, de várjál, most nem csak úgy csináljuk, hogy elõször München, utána Bern, utána izé, és utána összefoglaljuk.
663 T3.7: Ja, ja, ja, ja, ja.
664 T3.8: Bemerken, empfinden, erfahren, erleben, erleiden, haben, merken (unv.) verspüren, gewahren, apperzipieren, perzipieren, befühlen, ertasten, feststellen, tasten, ahnen, erahnen/
665 T3.9: Hú, (unv.)
666 T3.7: "fühlen sich"?
30/76


...3.4.1 Beurteilen
...2.4 Sprachliches Wissen
667 T3.8: De most/ most mondtuk, hogy ne "fühlen"-nel.
668 T3.7: Ja, ja akkor "empfinden".
669 T3.9: "empfinden". (lachend)
...3.3.3 Text generieren / gemi
670 T3.7: "empfinden die Stadtbewohner ihre Umgebung besonders sicher.".
671 T3.9: (unv.) "sicher.". Ein/ "81 Prozent"/ ezt bele kéne írni.
672 T3.7: De azt/ azt mondom, hogy/
...3.3.1 Text generieren / de
673 T3.9: "nachts".
...1.2.2 Bisher geschriebener T
674 T3.7: Azt mondom, hogy a/ a/ az elsö mondat/ ott is volt olyan, hogy nem volt/ (unv.)
...3.1.2 Organisieren des Schre
675 T3.9: Ja jó, okay. Rendben. Okay. Akkor írd azt, amit ö mondott.
676 T3.7: "die Stadtbew"/ már nem tudom, mit mondtam/ "empfinden die Stadtbewohner"/
677 T3.9: "ihre Umgebung".
...3.3.3 Text generieren / gemi
678 T3.7: Ja igen. "ihre Umgebung besonders sicher.".
679 T3.9: "sicher"/
680 T3.7: Pont.
...3.1.2 Organisieren des Schre
681 T3.7: Most jöhetnek a százalékok.
...3.3.1 Text generieren /
682 T3.9: "81 Prozent"/
...3.4.1 Beurteilen
683 T3.8: Ne, ne "Prozent"-tel kezdjük/ a mondatot.
...2.4 Sprachliches Wisse
...3.1.2 Organisieren des Schre
684 T3.7: "mehr als".
...3.3.1 Text generieren / deut
685 T3.9: "81 Prozent der Menschen"/
...3.4.1 Beurteilen
686 T3.8: De hogy néz már ki, hogy egy számmal kezdjük a mondatot?
687 T3.9: "nämlich"/
...3.3.3 Text generieren / gemi
688 T3.7: Akkor írd azt, hogy "mehr als vier Fünftel der Menschen"/
689 T3.8: Okay.
31/76


690 T3.9: (unv.) (lachend)
691 T3.7: Miért? Hát a nyolcvan százalék az egyértelműen/
..3.3.3 Text generieren / gemi:
692 T3.9: Jó. Okay.
693 T3.7: Négy ötöd.
694 T3.9: Mi az? Vier Fünftel. Én utálom, amikor olvasok, ilyen statisztikákat/ utálom a különbözőeket. (unv.) (lachend) olyan ideges voltam. Ki nem tudja? Mindenki ilyen einheitliche, hogyha megadják, hogy hány százalék, akkor végig százalékként.
..3.4.1 Beurteilen
695 T3.8: Úristen, de az mi volt? De az valami kvíz volt. Nem?
696 T3.7: Még egy óránk van? Nem lesztünk kész.
..3.5.2 Zeitmanagement
697 T3.9: Nem. Úgyhogy hajrá.
698 T3.7: "mehr als fünf Viertel"/
..3.3.3 Text generieren / gemi:
699 T3.9: Fünf Viertel?
700 T3.7: "vier Fünftel" (unv.) "mehr als vier Fünf"/
701 (Gespräch über Privates)
702 T3.8: Kétharmad, nem. Kétharmad.
703 T3.7: Nem, hogyha öt részre osztod, akkor az egyharmad háromharmad és még egy harmad.
704 T3.8: Háromharmad. Kétharmad.
705 (Gespräch über Privates)
706 T3.8: Ezt csak nem fordítja le a fordító?
707 T3.7: "mehr als vier Fünftel"/ "der"/
..3.3.3 Text generieren / gemi:
708 T3.9: "der Menschen". Vagy "Bernern"?
709 T3.7: "Ber/ Bernern".
710 T3.9: "Bernern". De a Berner/
711 T3.7: Olyan van? Nem tudom.
..3.2.1 Ideen generieren
712 T3.9: Biztos van. Münchner van.
32/76


..3.2.1 Ideen generieren
..3.3.1 Text generieren / de
..1.2.2 Bisher geschriebene
..4.1 Verständnisprobleme lö
..2.4 Sprachliches Wissen
713 T3.7: De én nem a virslire gondolok.
714 T3.8: Frankfürter.
715 T3.7: "der Berner/ fühlen sich nachts"/
716 T3.9: "auch nachts sicher.". Annyira sokszor használjuk azt, hogy "sicher" és "fühlen".
717 T3.7: Hát/ keress/
718 T3.8: Duden ist jó fej.
719 T3.7: Duden? Sicher. Synonym.
720 T3.9: Sicher fühlen.
721 T3.8: És ni/ nicht unsicher. De, T3.9, ezek mint hogyha nem léteznének. Jó? Ne nézz oda. Még lejjebb. Még.
722 T3.7: Nem (unv.)?
723 T3.8: Lejjebb, nem azt, hogy mit jelent.
724 T3.7: Ja. Bedenkenlos?
725 T3.8: Gefahrlos. Harmlos. Risikofrei.
726 T3.9: Nem, a "harmlos" az ártatlan.
727 T3.8: Unschädlich.
728 T3.7: Behütet, beschützt. (unv.)
729 T3.9: Jó, hát ez igazából majdnem ugyanaz.
730 T3.8: Gesichert. Gesichert.
731 T3.9: Gesichert. De abban is benne van a "sicher".
732 T3.7: De az ugyanúgy "sicher".
733 T3.8: Nem baj. De más szó.
734 T3.9: Az nem behüt (unv.)? Geschützt. Vagy beschützt.
735 T3.8: Beschützt.
736 T3.9: Hát/ ez nem teljesen ugyanaz.
33/76

..3.3.3 Text generieren / gemi

737 T3.7: Vagy akkor irjuk azt, hogy "fühlen sich in Sicherheit".

738 T3.9: Aha.

..3.4.1 Beurteilen

739 T3.7: Az is egy másik szó legalább.

740 T3.9: Okay.

741 T3.8: Akkor "fühlen sich auch nachts in der Sicherheit"?

..3.3.3 Text generieren / gemi

742 T3.7: Nem. "in Sicherheit.". Vagy mi?

..2.4 Sprachliches Wissen

743 T3.9: Hát "in Sicherheit.". Igen. Nagy S-sel.

..4.2 Technische Schwierigkeit

744 T3.8: Azt akartam, csak nem hallgat rám.

745 T3.7: (unv.)

746 T3.8: (nickt)

747 T3.9: (unv.)

748 T3.8: "Sicher"/ Most ezt nem értem.

..3.3.3 Text generieren / gemi

749 T3.9: "heit.".

750 T3.9: "heit.".

751 T3.8: Ja. "Sicherheit".

..3.5.1 Überwachung der Lese

752 T3.9: Jó. Hát, szerintem erről ennyit tudunk írni.

753 T3.8: Következő.

..3.2.2 Strukturieren

..3.1.2 Organisieren des

..1.1.1 Thema

754 T3.9: Leipzig.

755 T3.8: Hatvanadik helyen.

756 T3.9: Na, arról aztán nagyon sok van.

757 T3.8: (unv.) Ja, nem, nem azért, csak a Dudent azt látjuk, csak a Dudent azt látjuk.

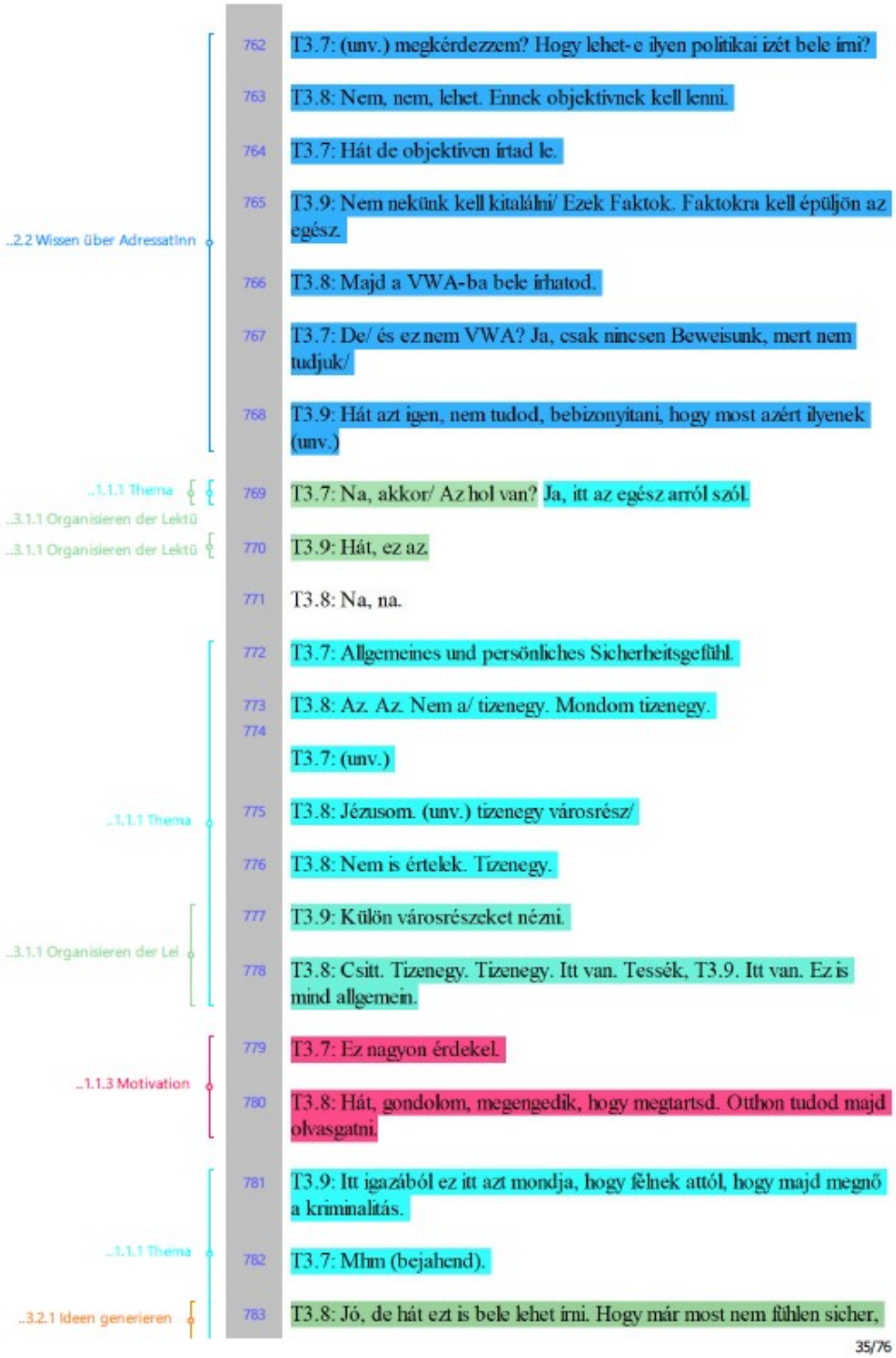
758 T3.7: Engem nem zavar.

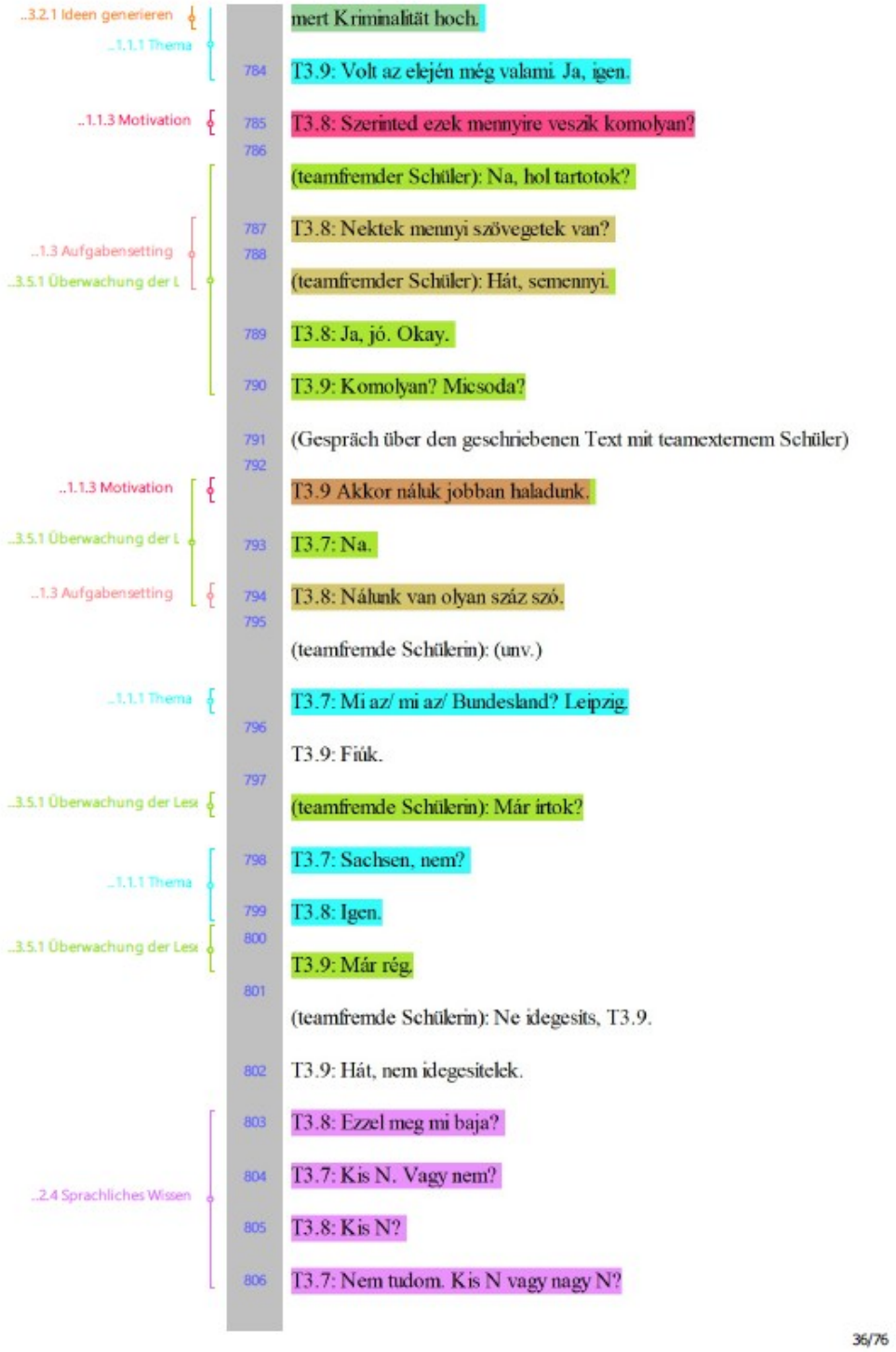
759 T3.9: Okay.

760 T3.8: (unv.)

761 T3.9: (unv.) Ez nagyon sok. (lachend)

34/76


762 T3.7: (unv.) megkérdezzem? Hogy lehet-e ilyen politikai izét bele írni?
763 T3.8: Nem, nem, lehet. Ennek objektívnek kell lenni.
764 T3.7: Hát de objektíven írtad le.
765 T3.9: Nem nekünk kell kitalálni/ Ezek Faktok. Faktokra kell épüljön az egész.
..2.2 Wissen über Adressatinn
766 T3.8: Majd a VWA-ba bele írhatod.
767 T3.7: De/ és ez nem VWA? Ja, csak nincsen Beweisunk, mert nem tudjuk/
768 T3.9: Hát azt igen, nem tudod, bebizonyítani, hogy most azért ilyenek (unv.)
..1.1.1 Thema
769 T3.7: Na, akkor/ Az hol van? Ja, itt az egész arról szól.
..3.1.1 Organisieren der Lektü
..3.1.1 Organisieren der Lektü
770 T3.9: Hát, ez az
771 T3.8: Na, na.
772 T3.7: Allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl.
773 T3.8: Az. Az. Nem a/ tizenegy. Mondom tizenegy.
774 T3.7: (unv.)
..1.1.1 Thema
775 T3.8: Jézusom. (unv.) tizenegy városrész/
776 T3.8: Nem is értelek. Tizenegy.
777 T3.9: Külön városrészeket nézni.
..3.1.1 Organisieren der Lel
778 T3.8: Csitt. Tizenegy. Tizenegy. Itt van. Tessék, T3.9. Itt van. Ez is mind allgemein.
779 T3.7: Ez nagyon érdekel.
..1.1.3 Motivation
780 T3.8: Hát, gondolom, megengedik, hogy megtartsd. Otthon tudod majd olvasgatni.
781 T3.9: Itt igazából ez itt azt mondja, hogy félnek attól, hogy majd megnő a kriminalitás.
..1.1.1 Thema
782 T3.7: Mhm (bejahend).
..3.2.1 Ideen generieren
783 T3.8: Jó, de hát ezt is bele lehet írni. Hogy már most nem fühlen sicher,
35/76


..3.2.1 Ideen generieren
..1.1.1 Thema
..1.1.3 Motivation
..1.3 Aufgabensetting
..3.5.1 Überwachung der L
..1.1.3 Motivation
..3.5.1 Überwachung der L
..1.3 Aufgabensetting
..1.1.1 Thema
..3.5.1 Überwachung der Lese
..1.1.1 Thema
..3.5.1 Überwachung der Lese
..2.4 Sprachliches Wissen
mert Kriminalität hoch.
784 T3.9: Volt az elején még valami. Ja, igen.
785 T3.8: Szerinted ezek mennyire veszik komolyan?
786
(teamfremder Schüler): Na, hol tartotok?
787 T3.8: Nektek mennyi szövegetek van?
788
(teamfremder Schüler): Hát, semennyi.
789 T3.8: Ja, jó. Okay.
790 T3.9: Komolyan? Micsoda?
791 (Gespräch über den geschriebenen Text mit teamexternem Schüler)
792
T3.9 Akkor náluk jobban haladunk.
793 T3.7: Na.
794 T3.8: Nálunk van olyan száz szó.
795
(teamfremde Schülerin): (unv.)
T3.7: Mi az/ mi az/ Bundesland? Leipzig.
796
T3.9: Fiúk.
797
(teamfremde Schülerin): Már irtok?
798 T3.7: Sachsen, nem?
799 T3.8: Igen.
800
T3.9: Már rég.
801
(teamfremde Schülerin): Ne idegesits, T3.9.
802 T3.9: Hát, nem idegesitelek.
803 T3.8: Ezzel meg mi baja?
804 T3.7: Kis N. Vagy nem?
805 T3.8: Kis N?
806 T3.7: Nem tudom. Kis N vagy nagy N?
36/76

..4.2 Technische Schwierigkeit	807	T3.8: Miért nem engedi, hogy/
..2.4 Sprachliches Wissen	808	T3.9: Kis N.
	809	T3.8: Miért nem engedi, hogy/
	810	T3.7: Mit/ mit lehet/ ja.
..4.2 Technische Schwierigkeit	811	T3.9: Hogyha megnyomod a jobb gombot a Windowsnál/
	812	T3.8: A Windowsnál/
	813	T3.9: Akkor kijavítja neked.
	814	T3.7: Ja.
	815	T3.8: (unv.) (flüsternd)
	816	T3.9: (unv.)
	817	T3.7: Szóval akkor/
	818	T3.8: Most ne takard ki szegényt.
	819	T3.9: Nem, én csak/ azt a fejét akarom.
..1.1.1 Thema	820	T4.12: Ja. Meg akartam kérdezni, hogy ti mit írtatok?
..1.3 Aufgabensetting	821	T3.8: Nekünk már ennyi szövegünk van.
..4.2 Technische Schwierigkeit	822	T3.9: Hát így. Nézd. Várjál. Ú, fogalmam nincs, hogy ezt hogyan kéne használni. Ezt most mit csináltál?
	823	T4.12: Miért mi/ mennyit akartok írni?
..1.3 Aufgabensetting	824	T3.9: Mi csak (unv.).
..2.3 Wissen über Schreibp	825	T3.8: Szerintem befejeztük, és aztán kész.
	826	T3.9: Ez ilyen száz szó.
	827	T3.9: Nem, mert/ nem/ (unv.) nekünk ilyen nagy ötletünk van (unv.)
	828	T3.7: Wissenschaftliche Studien.
	829	T3.9: Igen.
	830	T3.7: T3.8, nimm eine Stellung.
	831	T3.8: Hogy?

37/76

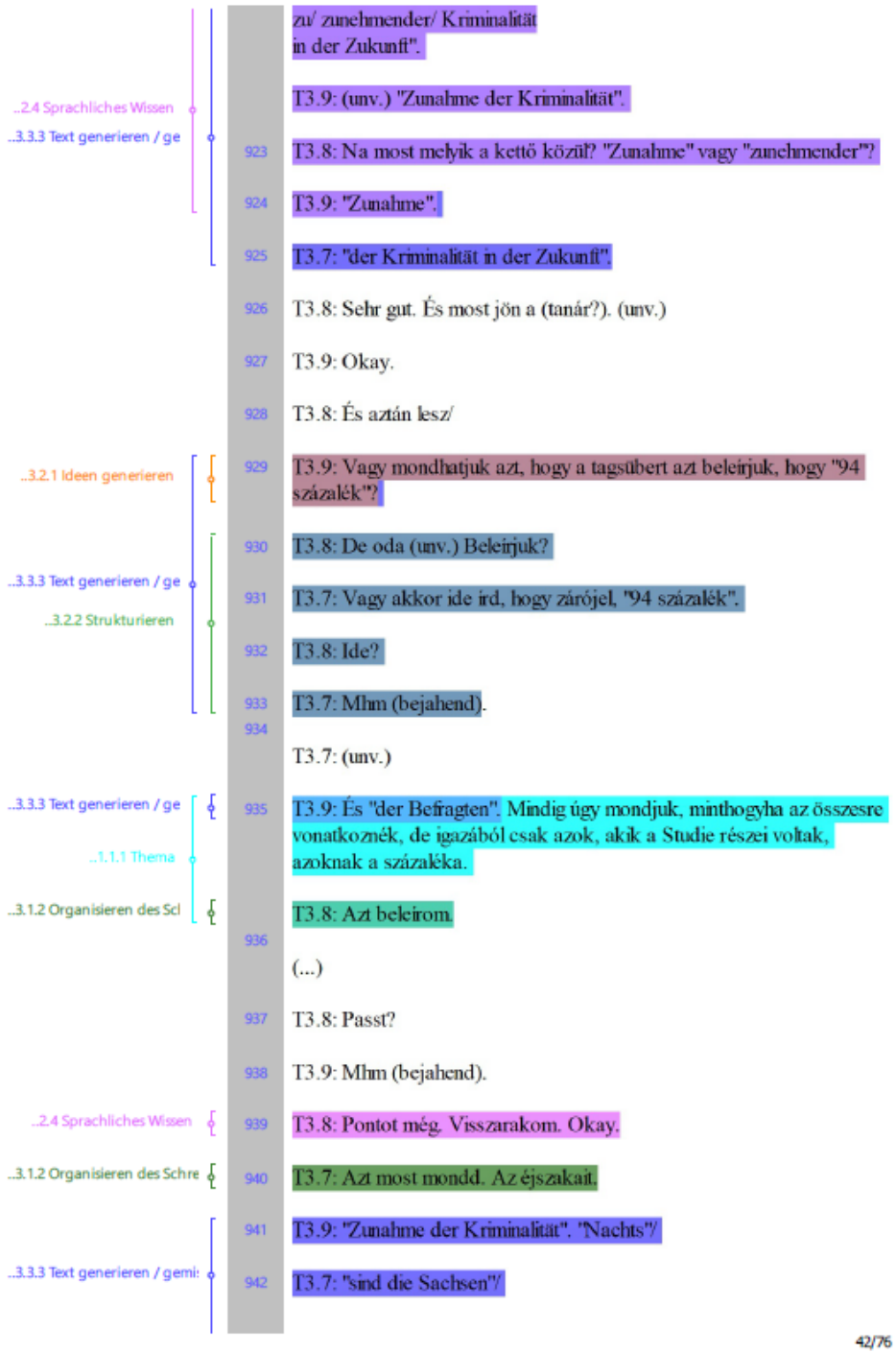
	832	T4.12: Das ist sehr gut, sehr gut.
	833	T3.9: Na. Hajrá. Okay.
	834	T3.8: Szegény (Name einer nicht teilgenommenen Mitschülerin), neki most milyen rossz lehet.
	835	T3.9: (unv.) olvasd.
...1.3 Aufgabensetting	836	T3.7: De melyik? Most hányadik oldalon van?
...3.5.1 Überwachung der L	837	T3.9: Csak olvass már valamit. És akkor majd írunk.
	838	T3.8: De miért nem az allgemeinről kell? Miért ezt olvassuk?
...1.1.1 Thema	839	T3.9: Azért, mert az allgemeinban hülyeségek vannak.
...3.1.1 Organisieren der ...3.4.1 Beurteilen	840	T3.8: Milyen már/ hát ez egy Studie, mi lenne már hülyeség?
	841	T3.9: Itt van, pontokba van foglalva a legfontosabb.
...3.1.2 Organisieren des Scl	842	T3.8: De hogy lehet/ a/ ez nem hülyeség, de az meg igen? Na, itt van. Nachts. Ezt kell leírni.
	843	T3.9: Okay. Neu/ á/ 94 Prozent der Befragten fühlen sich tagsüber in ihrem Wohngebiet sehr sicher, nachts ist das Sicherheitsempfinden generell reduziert. 64 Prozent fühlen sich im Wohngebiet sehr sicher.
	844	T3.8: Ez hasonlít amúgy a Münchenhez.
	845	T3.9: Aha. (unv.) De nem, ott 64 százalék nem érzi magát biztonságban.
...1.1.1 Thema	846	T3.8: Akkor ez még jobb, mint München. Mit izgulnak.
	847	T3.9: Ältere Frauen äußern sich/ äußern am häufigsten Unsicherheitsgefühle. Okay. Akkor ez fontos nekünk/
...3.4.1 Beurteilen	848	T3.7: Ez itt jó, mert itt leírja, hogy itt meg (a jövőről szól?) 34 százalék macht sich sehr starke Sorgen und 33 Prozent starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität.
...3.4.1 Beurteilen	849	T3.9: No, ez tetszik/ Ja, igen?
	850	T3.7: Semmi.
	851	T3.9: Nem figyeltem.
...1.1.1 Thema	852	T3.7: Hogy 34 és 33 Prozent macht sich starke und sehr starke Sorgen

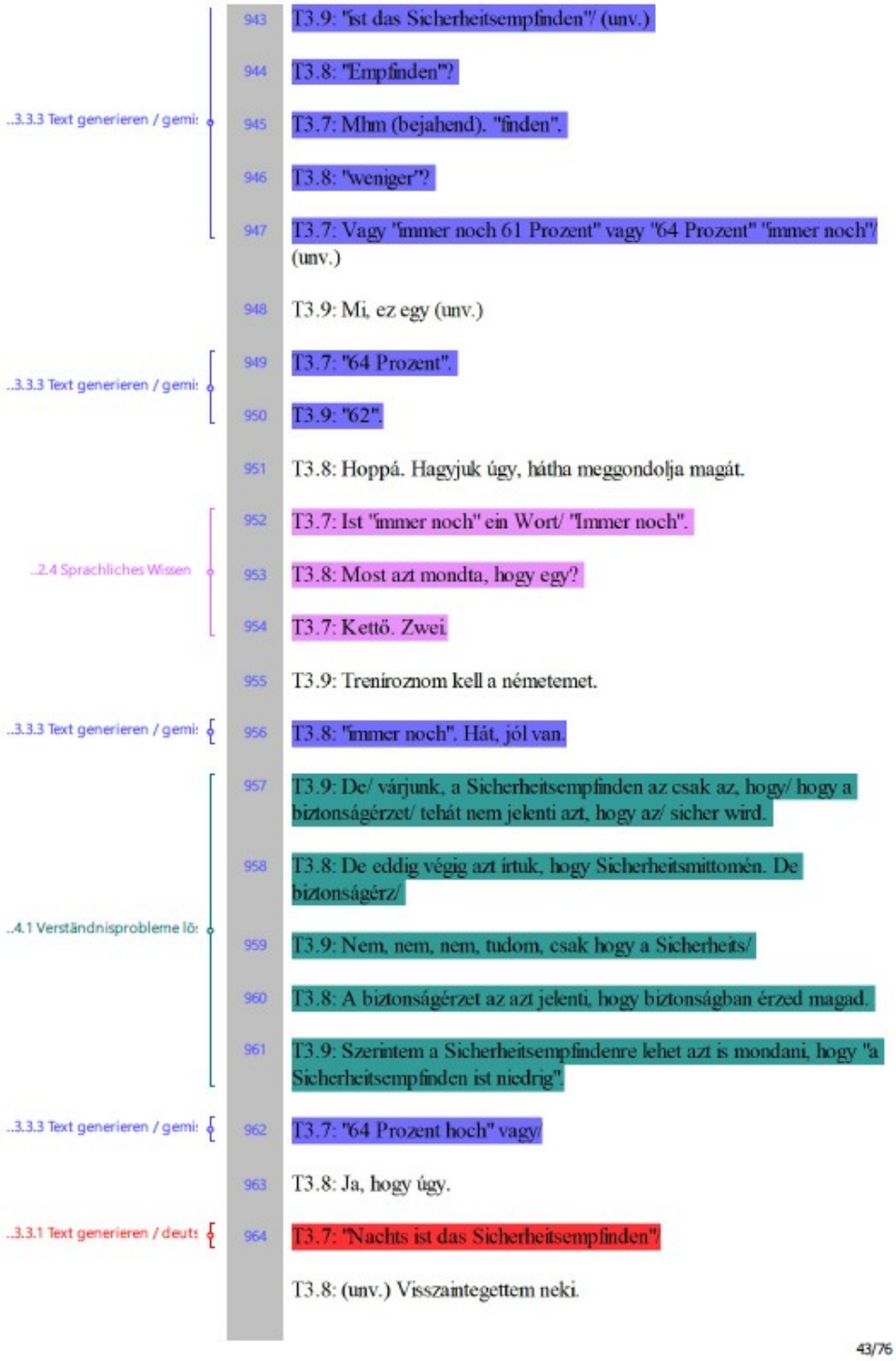
38/76


...1.1.1 Thema
vor einer Zunahme der Kriminalität.
853
T3.9: Hogy nőni fog, mhm (bejahend).
...3.1.2 Organisieren des
854
T3.8: Szerintem írjuk először, hogy allgemein/
...3.2.1 Ideen generieren
...3.2.2 Strukturieren
...3.4.1 Beurteilen
855
T3.9: Itt pedig/ Ez tetszik, mert itt konkrétan vannak a Faktok, hogy zwei Drittel waren im letzten Jahr nicht von kriminellen Handlungen betroffen. Várjál, hogy eddig csak így hogy érzik magukat sichernek vagy sem. De ebben benne van, hogy tényleg ki/ hány ember/
...1.1.1 Thema
...1.2.2 Bisher geschriebe
856
T3.8: De ezt sehol máshol nem írtuk le.
...3.1.2 Organisieren des
857
T3.9: Igen.
858
T3.8: Na, ezt kéne leírni/
...3.3.1 Text generieren / deuts
859
T3.7: "In Sachsen, in Leipzig"/
860
T3.8: Amit a/
...3.1.2 Organisieren des Schre
861
T3.9: Meg ezt.
862
T3.8: (unv.)
...3.3.3 Text generieren / gemi
863
T3.8: "In Sachsen, in Leipzig" vagy "In der Sachsener Leipzig" vagy nem tudom, hogy mondják ezt/
864
T3.9: Ez/ Várjál. Találjunk ki egy új kezdést.
...3.2.1 Ideen generieren
865
T3.8: Sachsen. Hauptstadt der (unv.)
866
T3.9: Leipzig.
...3.3.3 Text generieren / gemi
867
T3.7: "In der deut/ "In der Hauptstadt von/ Bundesland Sachsen/ Leipzig/ vessző, Leipzig"/
868
T3.8: Még egyszer.
...3.3.1 Text generieren / deuts
869
T3.9: "herrscht ein allgemeines/ allgemein höhes Sicherheitsgefühl."
...3.3.3 Text generieren / ge
870
T3.7: Sicherheitssorgengefühl. "In der Hauptstadt Sachsens/ vessző, Leipzig"/
...2.1 Wissen über Thema
871
T3.8: Ez biztos?
872
T3.9: Ja, földrajz az biztos.
873
T3.7: Okay. Szerintem.
39/76

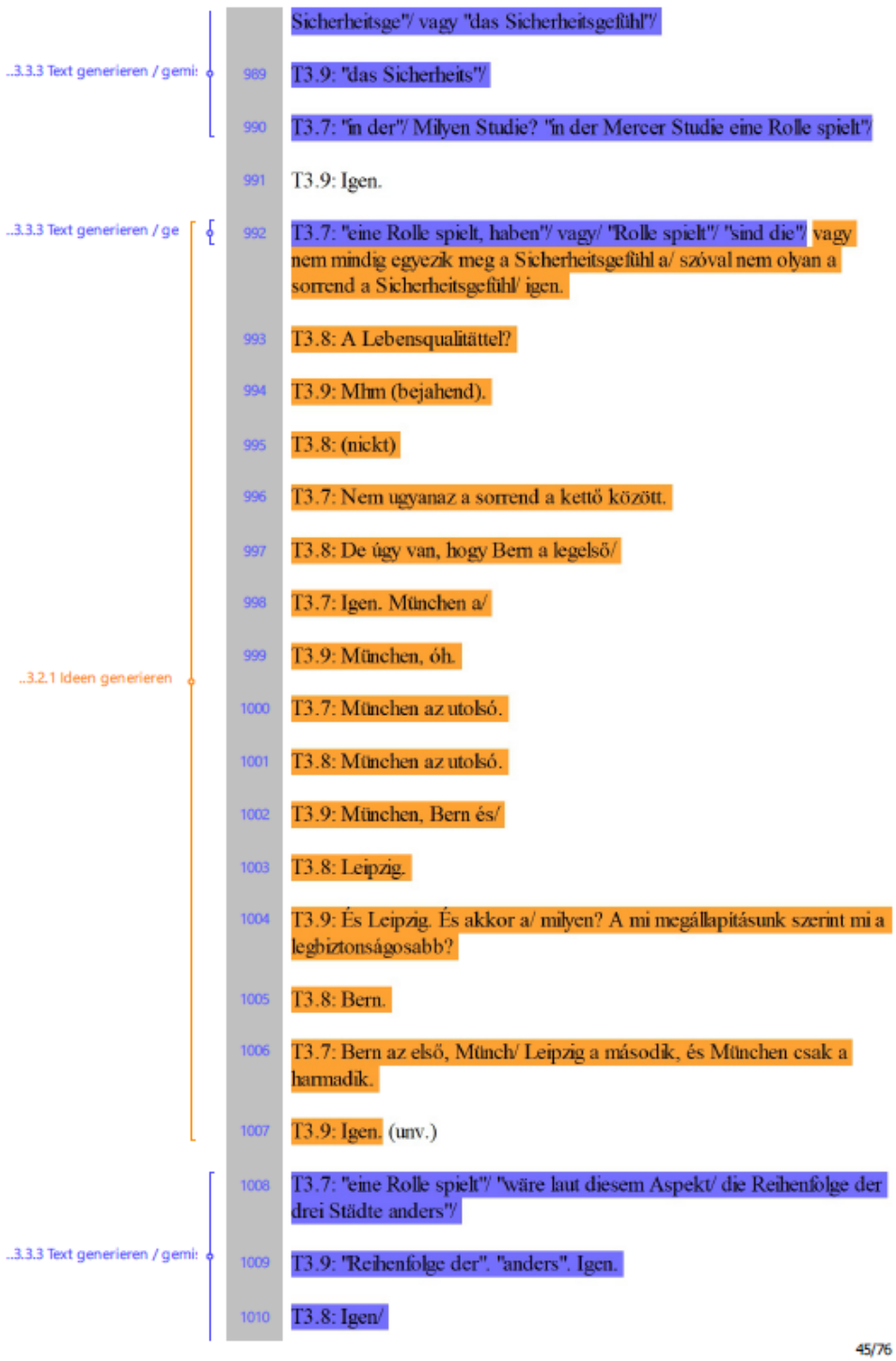

874 (unverständliches Gespräch)
875 T3.7: Szász szövetségi tartomány legnagyobb városa.
..2.1 Wissen über Thema
876 T3.8: Okay.
877 T3.7: Szász szövetségi tartomány legnagyobb városa. (unv.)
..3.1.2 Organisieren des Scl
..3.3.3 Text generieren / ge
878 T3.9: Jó, akkor írjad. "In der Hauptstadt Sachsens"/
879 T3.7: "Leipzig/ herrscht ein allgemeines"/
880 T3.9: Húha.
881 T3.7: Két R.
..2.4 Sprachliches Wissen
882 T3.8: Tudtam, hogy két R.
..3.3.1 Text generieren / deuts
883 T3.9: "hohes Sicherheitsgefühl".
884 T3.7: De ez/ mit jelent?
885 T3.9: Hát, hogy 94 százalék tagsüber.
..4.1 Verständnisprobleme lö
886 T3.7: De az mit jelent/ De a Sicherheitsgefühl/ az annyit jelent, hogy biztonságérzet.
887 T3.8: Igen. És azt nézi.
888 T3.9: És az magas.
889 T3.7: És magas?
..1.1.1 Thema
..3.1.2 Organisieren des Scl
890 T3.8: Igen. 94 százalék. Azt nem kell beleírni, hogy "tagsüber"?
891 T3.7: Tagsüber.
892 T3.9: "herrscht tagsüber"?
..3.1.2 Organisieren des Scl
893 T3.7: Sicherheitsgefühl. "Obwohl sich"/ Vagy várjál/ Írjuk azt, hogy "Obwohl die Stadt sich jetzt noch sicher fühlt/ also jetzt sicher fühlt"/
..3.3.3 Text generieren / gemi
894 T3.9: "machen sich sehr viele Sorgen"/
895 T3.7: "machen sich sehr viele Sorgen".
..3.3.3 Text generieren / ge
896 T3.9: (unv.) Ja, de előtte még nem írjuk oda, hogy "94 százalék, az aki/ tagsüber sicher és 64 százalék pedig még este is".
..1.1.1 Thema
..3.1.2 Organisieren des Scl
897 T3.8: Nem, azt külön. Mert itt külön írtuk.
40/76

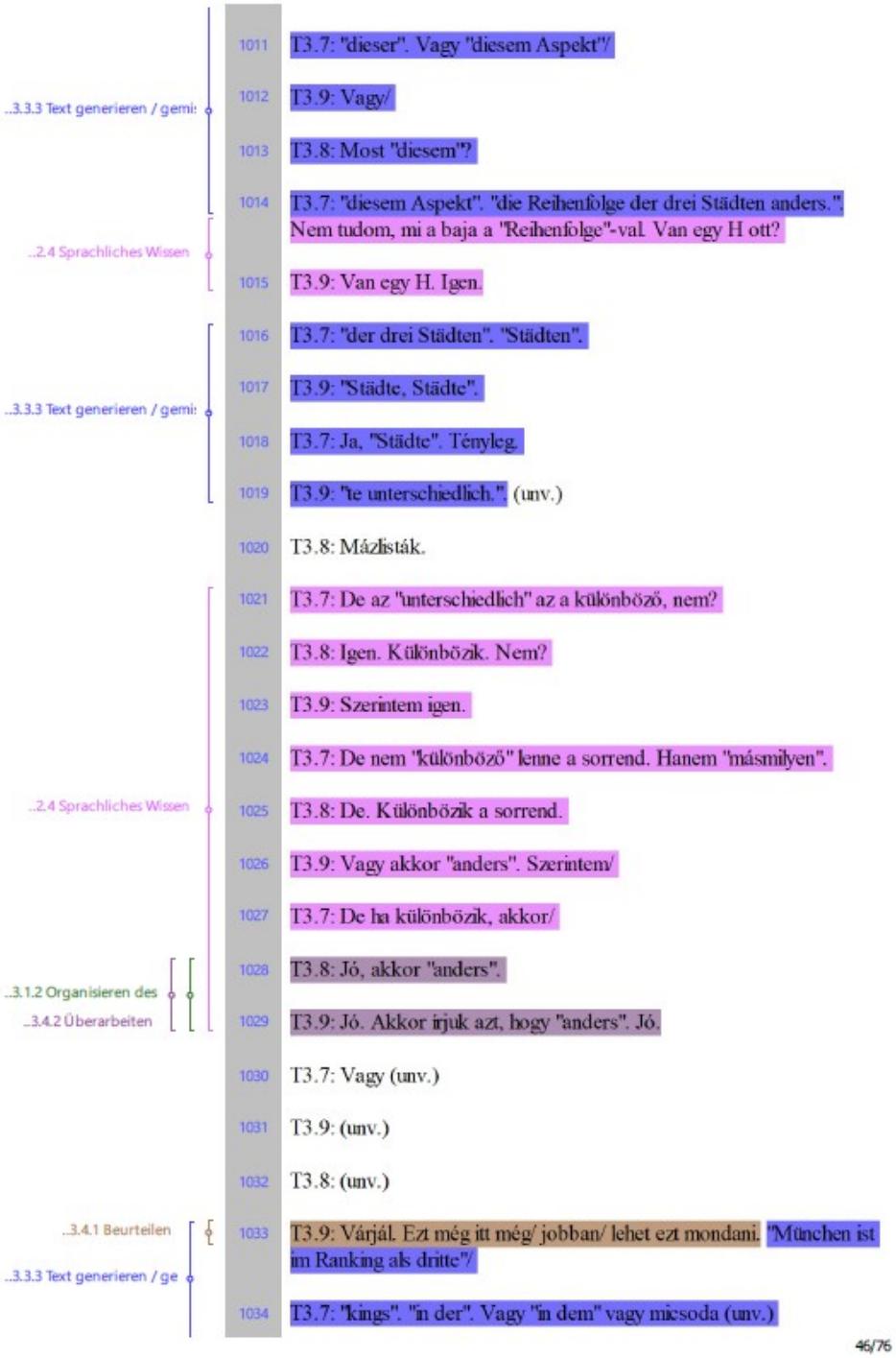

..1.1.1 Thema
..3.2.2 Strukturieren
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.4.2 Überarbeiten
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
898 T3.7: Azt már/ Igen.
899 T3.8: Hát, ahogy a többiben.
900 T3.7: Igen, igen. Hát ezt majd oda kjjebb írjuk (unv.)
901 T3.9: Jó, okay.
902 T3.8: (unv.)
903 T3.7: "Obwohl die"/ Mit mondtam?
904 T3.9: "Obwohl die"/
905 T3.8: Valami "Stadt".
906 T3.9: "Sicherheitsgefühl jetzt gerade".
907 T3.7: "Obwohl die Stadt"/
908 T3.8: Ezt mondtad.
909 T3.9: "Obwohl die Menschen sich gerade sicher fühlen, machen sich"/
910 T3.7: Aha.
911 T3.8: Okay.
912 T3.9: "viele Sorgen um die Zukunft".
913 T3.8: "Obwohl die Menschen gerade sicher fühlen"/
914 T3.7: "sich". "sich, sich".
915 T3.9: "sich gerade".
916 T3.7: (unv.) "sicher fühlen"/ "ab"/
917 T3.9: "machen sich"/
918 T3.7: "machen sich zwei Drittel"/ vagy "mehr als zwei Drittel".
919 T3.8: Ne rugdoss.
920 T3.7: "als zwei Drittel"/
921 T3.9: "Sorgen um die Zukunft"?
922 T3.7: "der"/ (unv.) De úgy nem/ nem kéne azt, hogy "um die zu/ um die
41/76

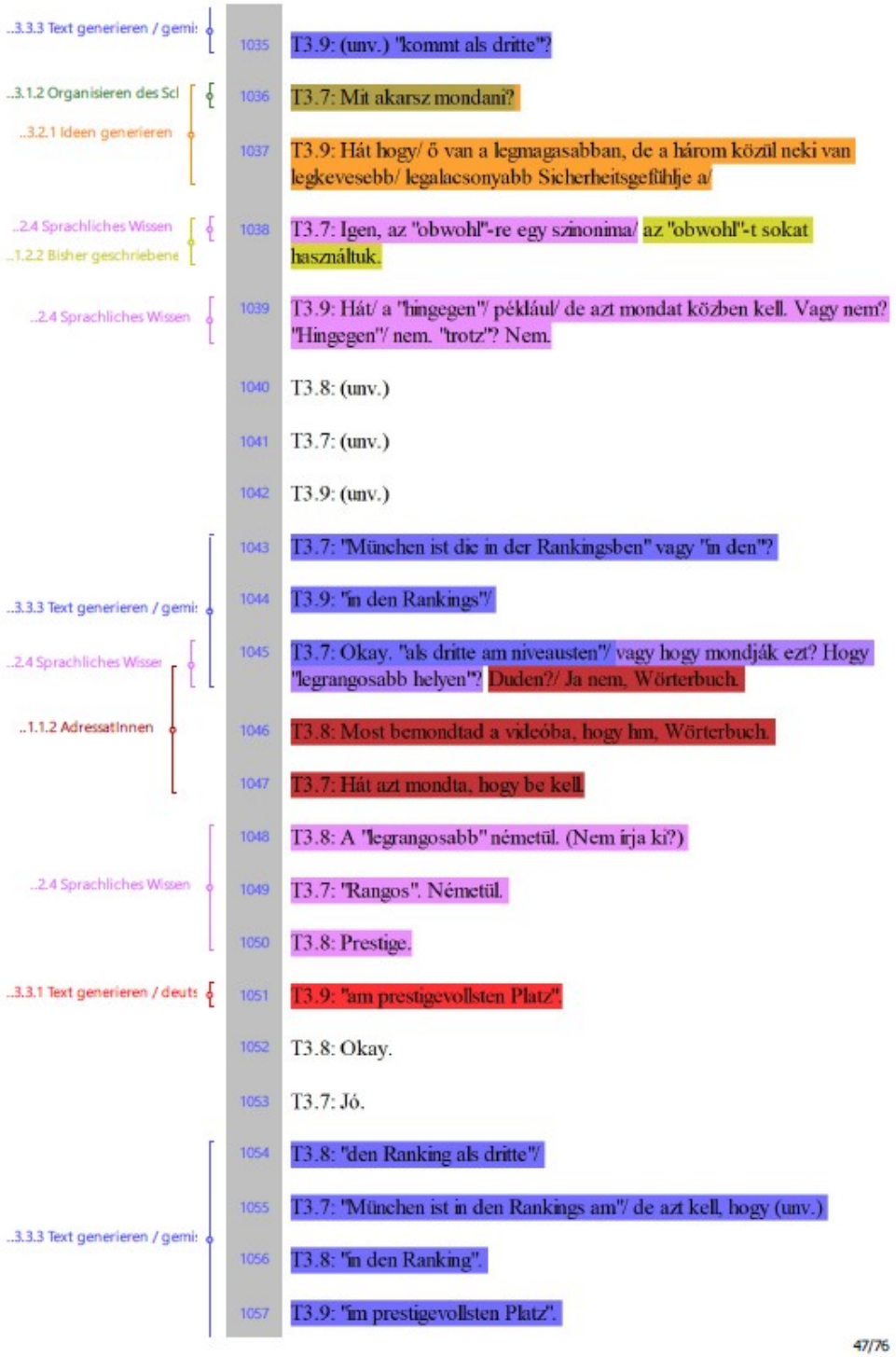

zu/ zunehmender/ Kriminalität
in der Zukunft".
..2.4 Sprachliches Wissen
T3.9: (unv.) "Zunahme der Kriminalität".
..3.3.3 Text generieren / ge
923 T3.8: Na most melyik a kettő közül? "Zunahme" vagy "zunehmender"?
924 T3.9: "Zunahme".
925 T3.7: "der Kriminalität in der Zukunft".
926 T3.8: Sehr gut. És most jön a (tanár?). (unv.)
927 T3.9: Okay.
928 T3.8: És aztán lesz/
..3.2.1 Ideen generieren
929 T3.9: Vagy mondhatjuk azt, hogy a tagsübert azt beleírjuk, hogy "94 százalék"?
930 T3.8: De oda (unv.) Beleírjuk?
..3.3.3 Text generieren / ge
931 T3.7: Vagy akkor ide írd, hogy zárójel, "94 százalék".
..3.2.2 Strukturieren
932 T3.8: Ide?
933 T3.7: Mhm (bejahend).
934
T3.7: (unv.)
..3.3.3 Text generieren / ge
935 T3.9: És "der Befragten". Mindig úgy mondjuk, minthogyha az összesre vonatkoznék, de igazából csak azok, akik a Studie részei voltak, azoknak a százaléka.
..1.1.1 Thema
..3.1.2 Organisieren des Scl
T3.8: Azt beleírom.
936
(...)
937 T3.8: Passt?
938 T3.9: Mhm (bejahend).
..2.4 Sprachliches Wissen
939 T3.8: Pontot még. Visszarakom. Okay.
..3.1.2 Organisieren des Schre
940 T3.7: Azt most mondd. Az éjszakait.
941 T3.9: "Zunahme der Kriminalität". "Nachts"/
..3.3.3 Text generieren / gemi
942 T3.7: "sind die Sachsen"/
42/76


..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.3.3 Text generieren / gemi
..4.1 Verständnisprobleme lö
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.3.1 Text generieren / deuts
943 T3.9: "ist das Sicherheitsempfinden"/ (unv.)
944 T3.8: "Empfinden"?
945 T3.7: Mhm (bejahend). "finden".
946 T3.8: "weniger"?
947 T3.7: Vagy "immer noch 61 Prozent" vagy "64 Prozent" "immer noch"/ (unv.)
948 T3.9: Mi, ez egy (unv.)
949 T3.7: "64 Prozent".
950 T3.9: "62".
951 T3.8: Hoppá. Hagyjuk úgy, hátha meggondolja magát.
952 T3.7: Ist "immer noch" ein Wort/ "Immer noch".
953 T3.8: Most azt mondta, hogy egy?
954 T3.7: Kettő. Zwei.
955 T3.9: Treníroznom kell a németemet.
956 T3.8: "immer noch". Hát, jól van.
957 T3.9: De/ várjunk, a Sicherheitsempfinden az csak az, hogy/ hogy a biztonságérzet/ tehát nem jelenti azt, hogy az/ sicher wird.
958 T3.8: De eddig végig azt irtuk, hogy Sicherheitsmittomén. De biztonságérz/
959 T3.9: Nem, nem, nem, tudom, csak hogy a Sicherheits/
960 T3.8: A biztonságérzet az azt jelenti, hogy biztonságban érzed magad.
961 T3.9: Szerintem a Sicherheitsempfindenre lehet azt is mondani, hogy "a Sicherheitsempfinden ist niedrig".
962 T3.7: "64 Prozent hoch" vagy/
963 T3.8: Ja, hogy úgy.
964 T3.7: "Nachts ist das Sicherheitsempfinden"?
T3.8: (unv.) Visszaintegettem neki.
43/76


965 T3.9: (unv.)
...3.3.1 Text generieren / deuts 966 T3.7: "Nachts ist das"
967 T3.9: (unv.)
...3.3.1 Text generieren / deuts 968 T3.7: "Sicherheitsempfinden"
969 T3.8: Még egyszer.
...3.3.1 Text generieren / deuts 970 T3.7: "Nachts ist das sicher".
971 T3.8: Jó. Akkor legyen "hoch". Vagy mit tudom én.
...3.5.1 Überwachung der L 972 T3.9: Jó, "hoch" és akkor megyünk tovább.
...3.3.3 Text generieren / gemi
973 T3.8: De "Prozent hoch" vagy/ "Prozent hoch".
974 T3.7: "zu/ zu/ zu/ harminc" vagy "zu 64 Prozent hoch". Nem?
...3.1.2 Organisieren des Schre 975 T3.9: Okay. Most hasonlítsuk össze.
976 T3.8: De itt/ itt van/ van itt (unv.) nem?
977 T3.7: De várjál.
978 T3.9: (unv.)
979 T3.8: Még itt is hoch. De nem?
...3.1.2 Organisieren des Scl 980 T3.7: De most még ezt nem írjuk le?
...1.1.1 Thema 981 T3.8: De, de, de.
982 T3.7: 34 Prozent der Befragten geben an, sehr starke Sorgen, 33 Prozent starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig.
...1.2.2 Bisher geschriebene 983 T3.9: Akkor/ De ezt már odaírtuk.
...3.1.2 Organisieren des Scl
...3.5.1 Überwachung der L 984 T3.8: Igen. Ne írjuk le még egyszer. Na. Jöjjön az összehasonlítás.
T3.7: Jó.
985 T3.9: Okay.
986 T3.8: Kik ezek a gyerekek itt?
987 T3.9: Akkor/
...3.2.2 Strukturieren 988 T3.7: Akkor/ itt szerintem hagyj ki egy sort/ "Obwohl die
44/76

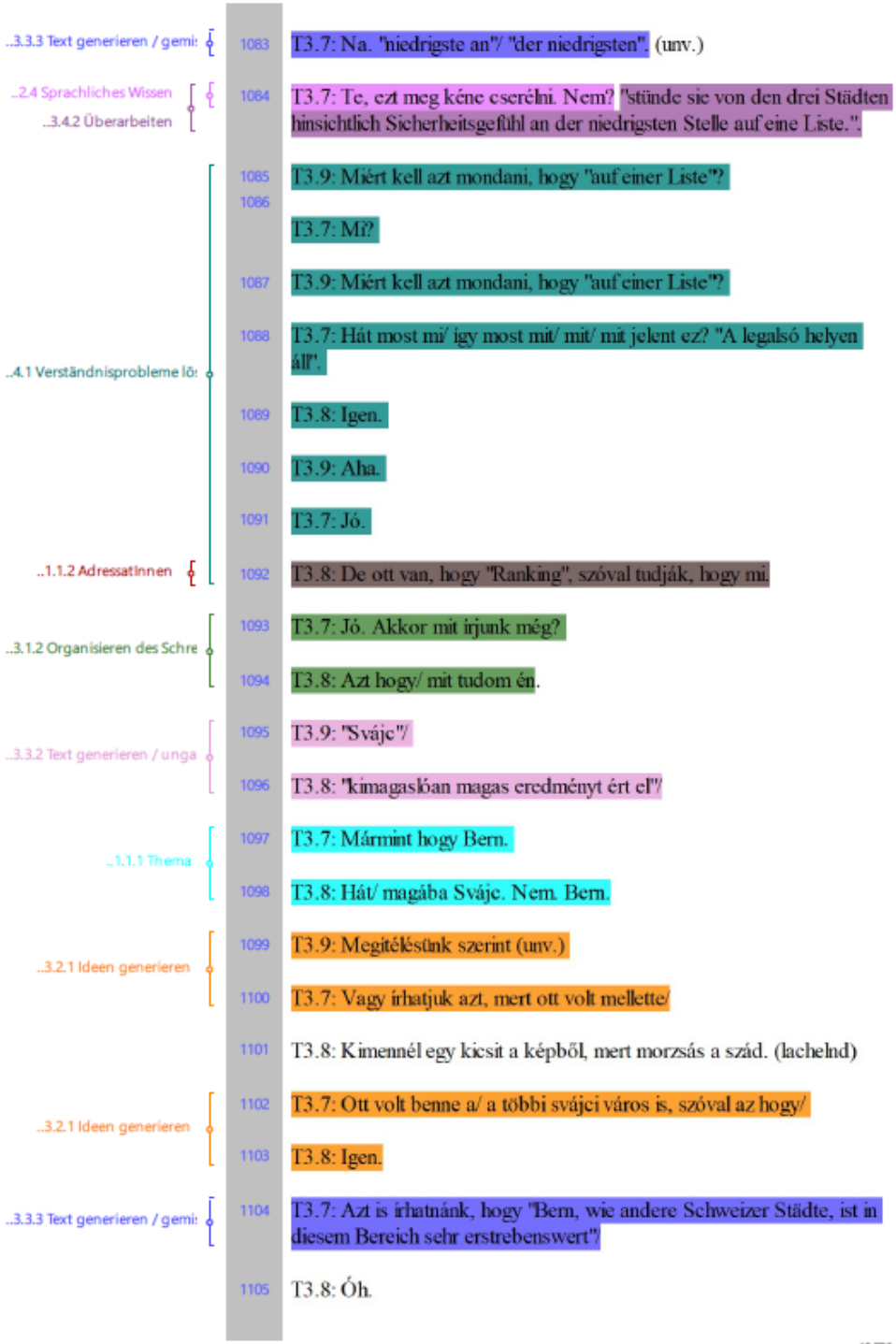

Sicherheitsge"/ vagy "das Sicherheitsgefühl"/
...3.3.3 Text generieren / gemi
989 T3.9: "das Sicherheits"/
990 T3.7: "in der"/ Milyen Studie? "in der Mercer Studie eine Rolle spielt"/
991 T3.9: Igen.
...3.3.3 Text generieren / ge
992 T3.7: "eine Rolle spielt, haben"/ vagy/ "Rolle spielt"/ "sind die"/ vagy nem mindig egyezik meg a Sicherheitsgefühl a/ szóval nem olyan a sorrend a Sicherheitsgefühl/ igen.
993 T3.8: A Lebensqualitättel?
994 T3.9: Mhm (bejahend).
995 T3.8: (nickt)
996 T3.7: Nem ugyanaz a sorrend a kettő között.
997 T3.8: De úgy van, hogy Bern a legelső/
998 T3.7: Igen. München a/
999 T3.9: München, óh.
...3.2.1 Ideen generieren
1000 T3.7: München az utolsó.
1001 T3.8: München az utolsó.
1002 T3.9: München, Bern és/
1003 T3.8: Leipzig.
1004 T3.9: És Leipzig. És akkor a/ milyen? A mi megállapításunk szerint mi a leghiztonságosabb?
1005 T3.8: Bern.
1006 T3.7: Bern az első, Münch/ Leipzig a második, és München csak a harmadik.
1007 T3.9: Igen. (unv.)
1008 T3.7: "eine Rolle spielt"/ "wäre laut diesem Aspekt/ die Reihenfolge der drei Städte anders"/
...3.3.3 Text generieren / gemi
1009 T3.9: "Reihenfolge der". "anders". Igen.
1010 T3.8: Igen/
45/76


..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.1.2 Organisieren des
..3.4.2 Überarbeiten
..3.4.1 Beurteilen
..3.3.3 Text generieren / ge
1011 T3.7: "dieser". Vagy "diesem Aspekt"/
1012 T3.9: Vagy/
1013 T3.8: Most "diesem"?
1014 T3.7: "diesem Aspekt". "die Reihenfölge der drei Städten anders.". Nem tudom, mi a baja a "Reihenfölge"-val. Van egy H ott?
1015 T3.9: Van egy H. Igen.
1016 T3.7: "der drei Städten". "Städten".
1017 T3.9: "Städte, Städte".
1018 T3.7: Ja, "Städte". Tényleg.
1019 T3.9: "te unterschiedlich.". (unv.)
1020 T3.8: Mázlisták.
1021 T3.7: De az "unterschiedlich" az a különböző, nem?
1022 T3.8: Igen. Különbözik. Nem?
1023 T3.9: Szerintem igen.
1024 T3.7: De nem "különböző" lenne a sorrend. Hanem "másmilyen".
1025 T3.8: De. Különbözik a sorrend.
1026 T3.9: Vagy akkor "anders". Szerintem/
1027 T3.7: De ha különbözik, akkor/
1028 T3.8: Jó, akkor "anders".
1029 T3.9: Jó. Akkor írjuk azt, hogy "anders". Jó.
1030 T3.7: Vagy (unv.)
1031 T3.9: (unv.)
1032 T3.8: (unv.)
1033 T3.9: Várjál. Ezt még itt még/ jobban/ lehet ezt mondani. "München ist im Ranking als dritte"/
1034 T3.7: "kings". "in der". Vagy "in dem" vagy micsoda (unv.)
46/76

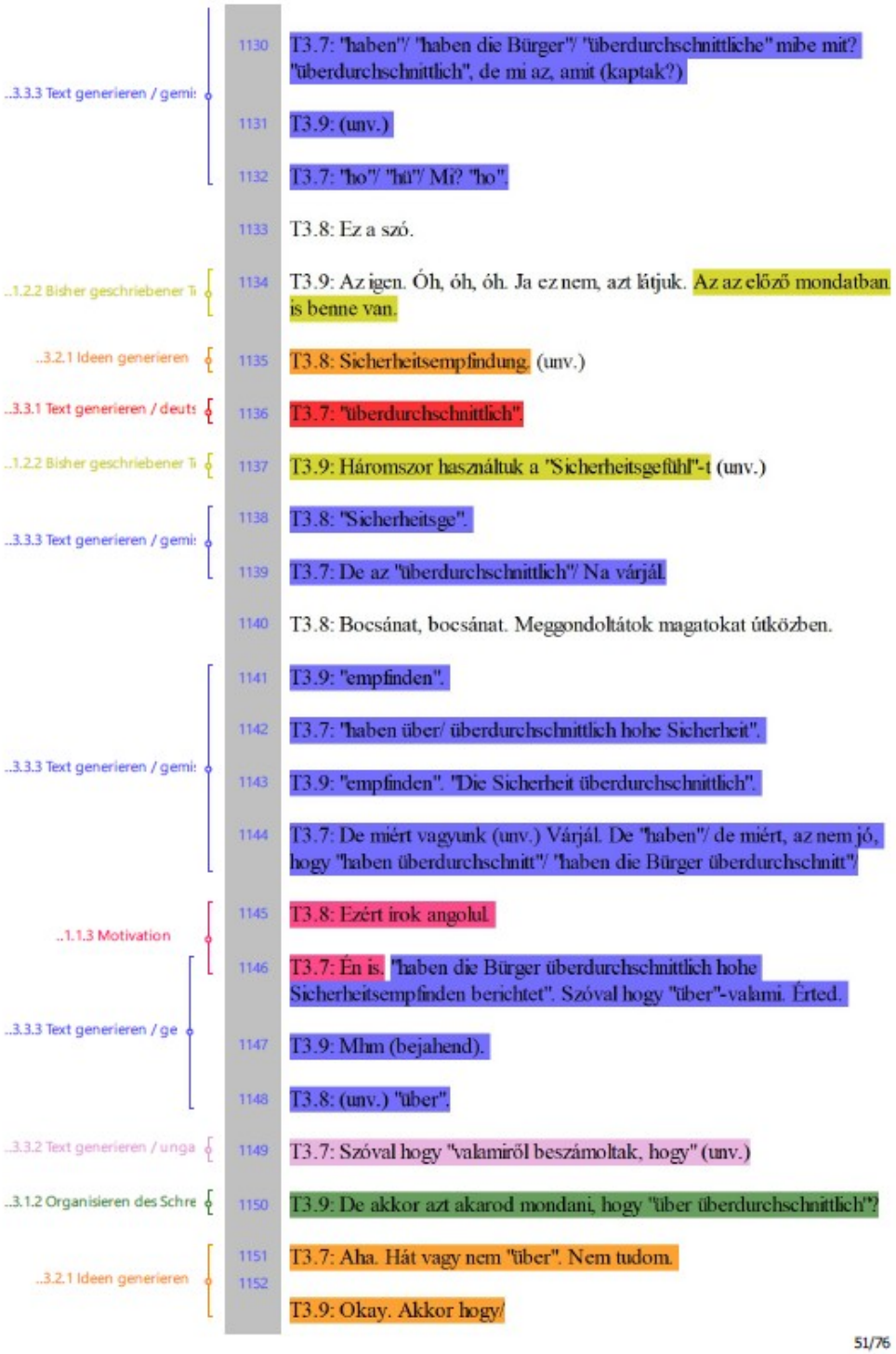

..3.3.3 Text generieren / gemi
1035 T3.9: (unv.) "kommt als dritte"?
..3.1.2 Organisieren des Scl
1036 T3.7: Mit akarsz mondani?
..3.2.1 Ideen generieren
1037 T3.9: Hát hogy/ ő van a legmagasabban, de a három közül neki van legkevesebb/ legalacsonyabb Sicherheitsgefühlje a/
..2.4 Sprachliches Wissen
..1.2.2 Bisher geschriebene
1038 T3.7: Igen, az "obwohl"-re egy szinonima/ az "obwohl"-t sokat használtuk.
..2.4 Sprachliches Wissen
1039 T3.9: Hát/ a "hingegen"/ például/ de azt mondat közben kell. Vagy nem? "Hingegen"/ nem. "trotz"? Nem.
1040 T3.8: (unv.)
1041 T3.7: (unv.)
1042 T3.9: (unv.)
1043 T3.7: "München ist die in der Rankingsben" vagy "in den"?
..3.3.3 Text generieren / gemi
1044 T3.9: "in den Rankings"/
..2.4 Sprachliches Wisser
1045 T3.7: Okay. "als dritte am niveausten"/ vagy hogy mondják ezt? Hogy "legrangosabb helyen"? Duden?/ Ja nem, Wörterbuch.
..1.1.2 AdressatInnen
1046 T3.8: Most bemondtad a videóba, hogy hm, Wörterbuch.
1047 T3.7: Hát azt mondta, hogy be kell.
1048 T3.8: A "legrangosabb" németül. (Nem írja ki?)
..2.4 Sprachliches Wissen
1049 T3.7: "Rangos". Németül.
1050 T3.8: Prestige.
..3.3.1 Text generieren / deuts
1051 T3.9: "am prestigevollsten Platz".
1052 T3.8: Okay.
1053 T3.7: Jó.
1054 T3.8: "den Ranking als dritte"/
1055 T3.7: "München ist in den Rankings am"/ de azt kell, hogy (unv.)
..3.3.3 Text generieren / gemi
1056 T3.8: "in den Ranking".
1057 T3.9: "im prestigevollsten Platz".
47/76

	1058	T3.7: "am".
	1059	T3.9: Ja, igen. "am prestigevollsten Platz"/
	1060	T3.7: "stem". "ten". "Platz"/
	1061	T3.9: "trotzdem"/
	1062	T3.7: (unv.)
	1063	T3.9: "würde er"/
	1064	T3.7: "trotzdem würde"/
	1065	T3.9: "würde"/ Ja.
...3.3.3 Text generieren / gemi:	1066	T3.7: "würde"/
	1067	T3.9: "würde sie"/
	1068	T3.7: Vagy "stünde sie"/
	1069	T3.9: Vagy "stünde sie von"/
	1070	T3.7: "hinsichtich Sicherheitsgefühl"/ (unv.)
	1071	T3.9: "von den drei Städten"/
	1072	T3.7: "ten am"/
	1073	T3.9: "am letzten Platz.". Vagy "am"/
	1074	T3.7: "am"/ "niedrigsten Stelle" (unv.)
	1075	T3.8: "am niedrigsten"?
...3.1.2 Organisieren des ...2.4 Sprachliches Wissen	1076	T3.7: Azt írjuk akkor? De akkor várjál. De a Stelle, akkor "an die".
...3.3.3 Text generieren / gemi:	1077	(teamfremde Schülerin): Csá. Ez most mi?
	1078	T3.7: (unv.)
...1.1.1 Thema	1079	T3.8: (unv.)
	1080	(teamfremde Schülerin): Helló.
	1081	(teamfremde Schülerin): Miket irtok?
	1082	(Gespräch über Privates, Schulaufgaben)

48/76


..3.3.3 Text generieren / gemi
1083
T3.7: Na. "niedrigste an"/ "der niedrigsten". (unv.)
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.4.2 Überarbeiten
1084
T3.7: Te, ezt meg kéne cserélni. Nem? "stünde sie von den drei Städten hinsichtlich Sicherheitsgefühl an der niedrigsten Stelle auf eine Liste.".
1085
T3.9: Miért kell azt mondani, hogy "auf einer Liste"?
1086
T3.7: Mi?
1087
T3.9: Miért kell azt mondani, hogy "auf einer Liste"?
..4.1 Verständnisprobleme lö
1088
T3.7: Hát most mi/ így most mit/ mit/ mit jelent ez? "A legalsó helyen áll".
1089
T3.8: Igen.
1090
T3.9: Aha.
1091
T3.7: Jó.
..1.1.2 AdressatInnen
1092
T3.8: De ott van, hogy "Ranking", szóval tudják, hogy mi.
..3.1.2 Organisieren des Schre
1093
T3.7: Jó. Akkor mit írjunk még?
1094
T3.8: Azt hogy/ mit tudom én.
..3.3.2 Text generieren / unga
1095
T3.9: "Svájc"/
1096
T3.8: "kimagaslóan magas eredményt ért el"/
..1.1.1 Thema
1097
T3.7: Mármint hogy Bern.
1098
T3.8: Hát/ magába Svájc. Nem. Bern.
..3.2.1 Ideen generieren
1099
T3.9: Megítélésünk szerint (unv.)
1100
T3.7: Vagy írhatjuk azt, mert ott volt mellette/
1101
T3.8: Kimennél egy kicsit a képből, mert morzsás a szád. (lachelnd)
..3.2.1 Ideen generieren
1102
T3.7: Ott volt benne a/ a többi svájci város is, szóval az hogy/
1103
T3.8: Igen.
..3.3.3 Text generieren / gemi
1104
T3.7: Azt is írhatnánk, hogy "Bern, wie andere Schweizer Städte, ist in diesem Bereich sehr erstrebenswert"/
1105
T3.8: Óh.
49/76


1106 T3.9: (unv.) (lachelnd)
..3.3.3 Text generieren / gemi: 1107 T3.7: Nem "sehr"/ "kimagasló"?
1108 T3.8: (unv.)
1109 T3.7: Mi a "kimagasló"?
1110
(...)
..2.4 Sprachliches Wissen 1111 T3.8: Hervorragend.
1112 T3.7: Akkor/ mi a "teljesít"?
1113 T3.9: Leistung? (unv.)
1114 T3.7: "leistet eine"/
1115 T3.9: "hervorragende Leistung"
T3.8: "hervorragende"
1116 T3.9: Vagy/
1117 T3.8: "qualitäter Sicherheitsgefühl". "hervorragend".
1118 T3.9: "In Bern" vagy (irod?)
..3.3.3 Text generieren / gemi: 1119 T3.7: Mi? "In Bern, wie anderen"/
1120 T3.9: "Schweizer".
1121 T3.7: "Städten"/
1122 T3.8: "In Bern/ vesszö/
..2.4 Sprachliches Wissen 1123 T3.7: "anderen Schweizer Städten auch"/ vagy nem kell feltétlenül "auch"
1124 T3.9: "Städten".
1125 T3.8: Akkor az ne legyen?
1126 (...)
1127 T3.7: "haben die Bürger"/
..1.2.2 Bisher geschriebene 1128 T3.9: "überdurchschnittlich". Az már volt?
..3.3.3 Text generieren / gemi:
1129 T3.8: Nem.
50/76


..3.3.3 Text generieren / gemi
1130 T3.7: "haben"/ "haben die Bürger"/ "überdurchschnittliche" mibe mit? "überdurchschnittlich", de mi az, amit (kaptak?)
1131 T3.9: (unv.)
1132 T3.7: "ho"/ "hú"/ Mi? "ho".
1133 T3.8: Ez a szó.
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
1134 T3.9: Az igen. Óh, óh, óh. Ja ez nem, azt látjuk. Az az előző mondatban is benne van.
..3.2.1 Ideen generieren
1135 T3.8: Sicherheitsempfindung. (unv.)
..3.3.1 Text generieren / deuts
1136 T3.7: "überdurchschnittlich".
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
1137 T3.9: Háromszor használtuk a "Sicherheitsgefühl"-t (unv.)
..3.3.3 Text generieren / gemi
1138 T3.8: "Sicherheitsge".
1139 T3.7: De az "überdurchschnittlich"/ Na várjál.
1140 T3.8: Bocsánat, bocsánat. Meggondoltátok magatokat útközben.
..3.3.3 Text generieren / gemi
1141 T3.9: "empfinden".
1142 T3.7: "haben über/ überdurchschnittlich hohe Sicherheit".
1143 T3.9: "empfinden". "Die Sicherheit überdurchschnittlich".
1144 T3.7: De miért vagyunk (unv.) Várjál. De "haben"/ de miért, az nem jó, hogy "haben überdurchschnitt"/ "haben die Bürger überdurchschnitt"?
..1.1.3 Motivation
1145 T3.8: Ezért írok angolul.
..3.3.3 Text generieren / ge
1146 T3.7: Én is. "haben die Bürger überdurchschnittlich hohe Sicherheitsempfinden berichtet". Szóval hogy "über"-valami. Érted.
1147 T3.9: Mhm (bejahend).
1148 T3.8: (unv.) "über".
..3.3.2 Text generieren / unga
1149 T3.7: Szóval hogy "valamiről beszámoltak, hogy" (unv.)
..3.1.2 Organisieren des Schre
1150 T3.9: De akkor azt akarod mondani, hogy "über überdurchschnittlich"?
..3.2.1 Ideen generieren
1151 T3.7: Aha. Hát vagy nem "über". Nem tudom.
1152 T3.9: Okay. Akkor hogy/
51/76

1153 T3.7: (unv.)

1154 T3.8: Azt amúgy/ komolyan így meg tudnám nyomni a fejed, hogy közben nem is érek hozzád?

1155 T3.9: Hogy mi? Aha.

1156 T3.8: Most meg fogom próbálni. Ez nagyon fura. Nem.

...3.3.3 Text generieren / ge ...3.1.2 Organisieren des Schre 1157 T3.7: "haben die Bürger überdurchschnittlich hohe"/ Akkor mit írjunk?

1158 T3.8: Bocsánat. El voltunk foglalva.

...1.2.2 Bisher geschriebene ...3.1.2 Organisieren des Scl 1159 T3.9: Várjál/ (lachend) Nézzük ezt meg. Most újra kell fogalmazni.

...2.4 Sprachliches Wissen ...3.3.2 Text generieren / un 1160 T3.7: Hogy mondod, hogy "adtak tanúbizonyságot"? Hogy "átlagon felüli Sicherheitsempfindenröl adtak tanúbizonyságot"?

1161 T3.9: Jaj istenem, ehhez Duden kellene/ Vagy mi ez/ Szótár kellene. (seufzend)

...1.1.3 Motivation

1162 T3.8: Ehhez Matura se elég. (lachend)

1163 T3.9: Ehhez egy Matura se elég? Mentesz? (unv.)

1164 T3.8: (unv.) Hogy van most? A sír fölött/ vagy/ és a sír fölött egy nemzet süllyed el? (für den Kontext: sie versuchte aus dem Szózat von Mihály Vörösmarty zu zitieren, das folgt)

1165 (Zitieren aus Szózat)

(Gespräch über die Übersetzungen von Szózat in verschiedenen Sprachen)

...3.5.1 Überwachung der Lese 1166 T3.7: Akkor írjunk valamit.

1167 ...1.2.2 Bisher geschriebener Te T3.9: Az utolsó mondatnál elakadtunk. (lachend)

1168 ...3.3.1 Text generieren / deuts T3.7: "haben die Bürger überdurchschnittlich hohe Sicherheitsempfindensrate".

1169 T3.9: "bewiesen".

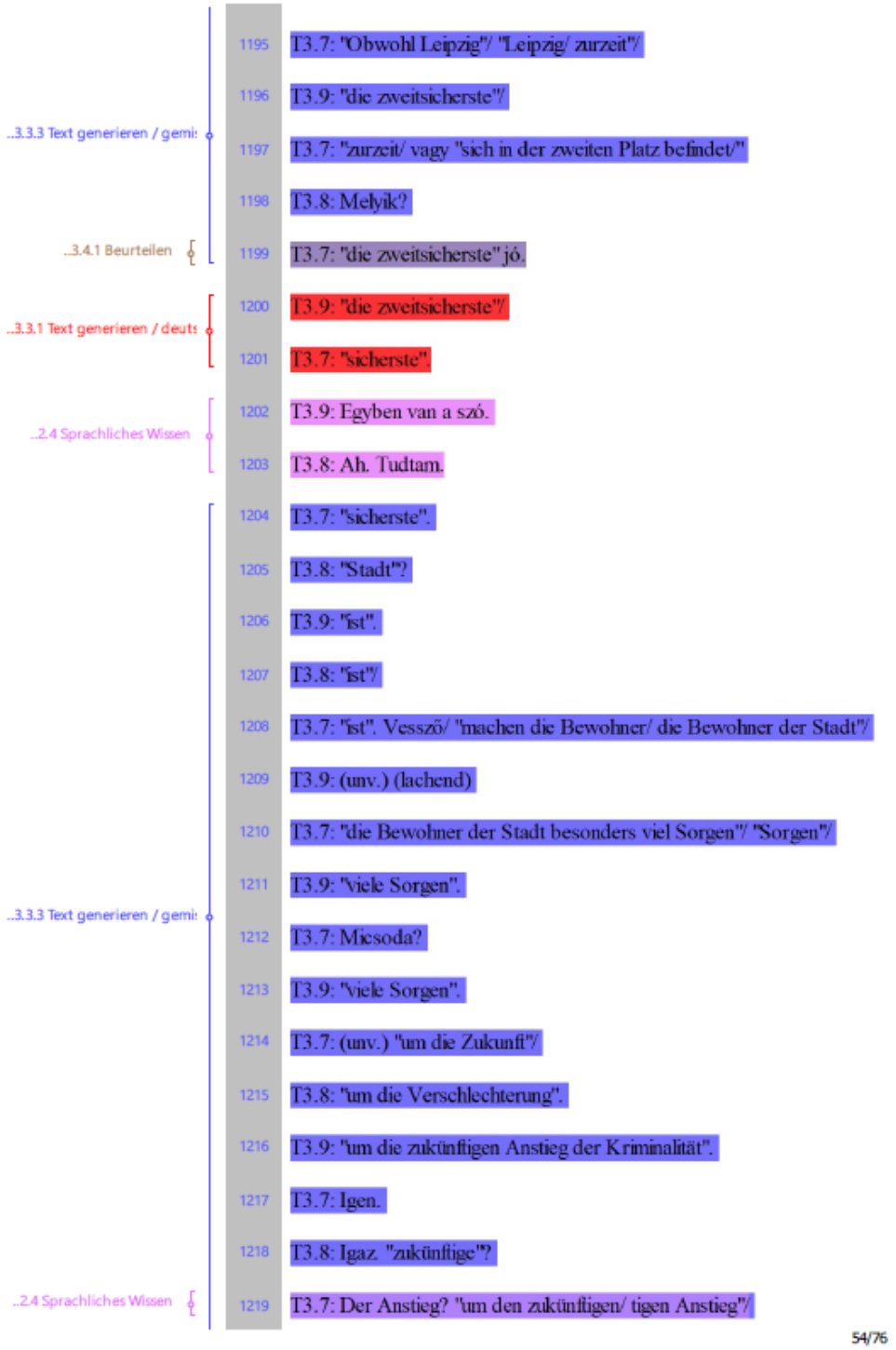
1170 ...3.4.1 Beurteilen T3.8: "bewiesen". Remek. Ezt így írják?

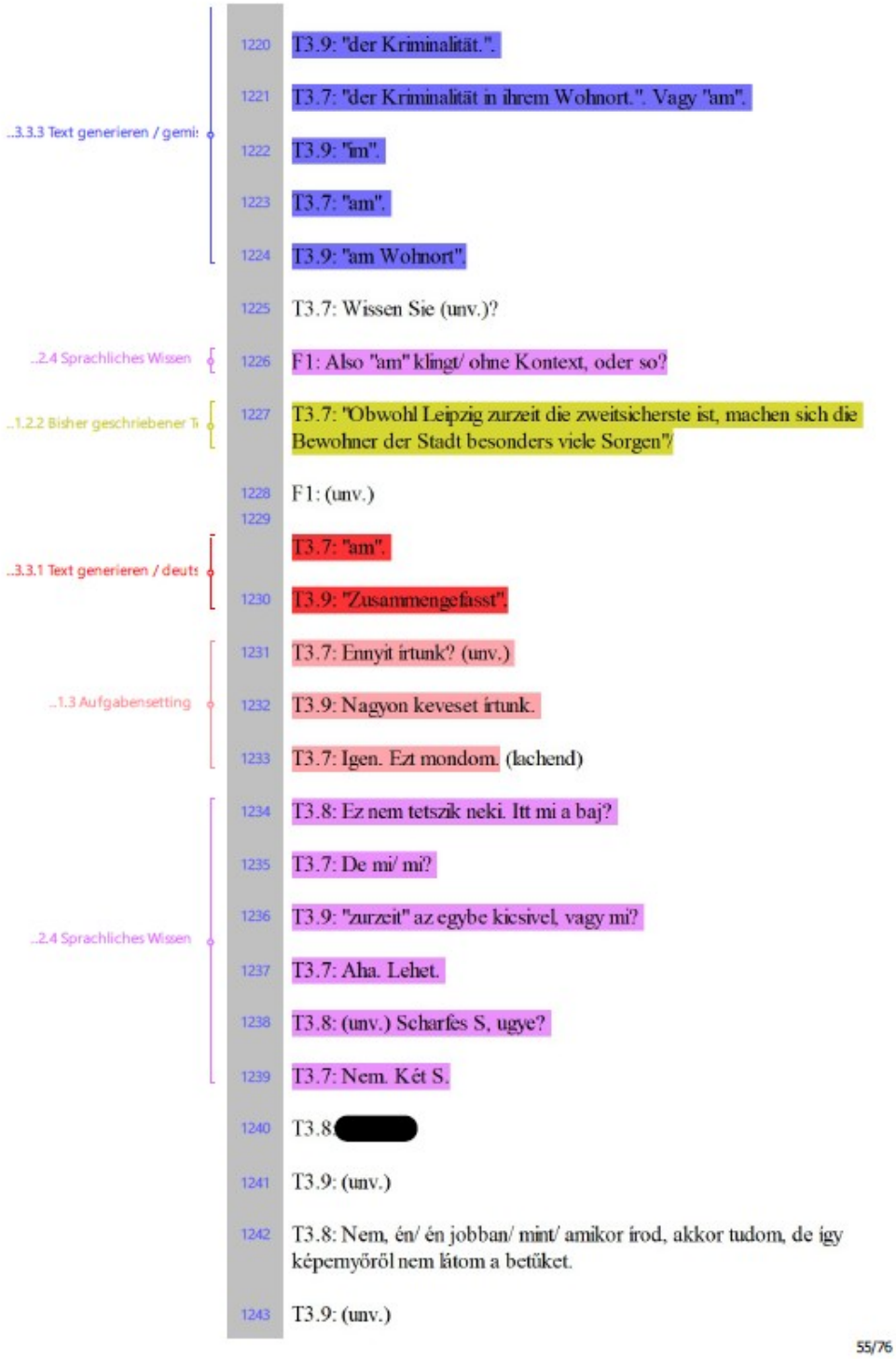
...2.4 Sprachliches Wisser 1171 T3.9: Aha.

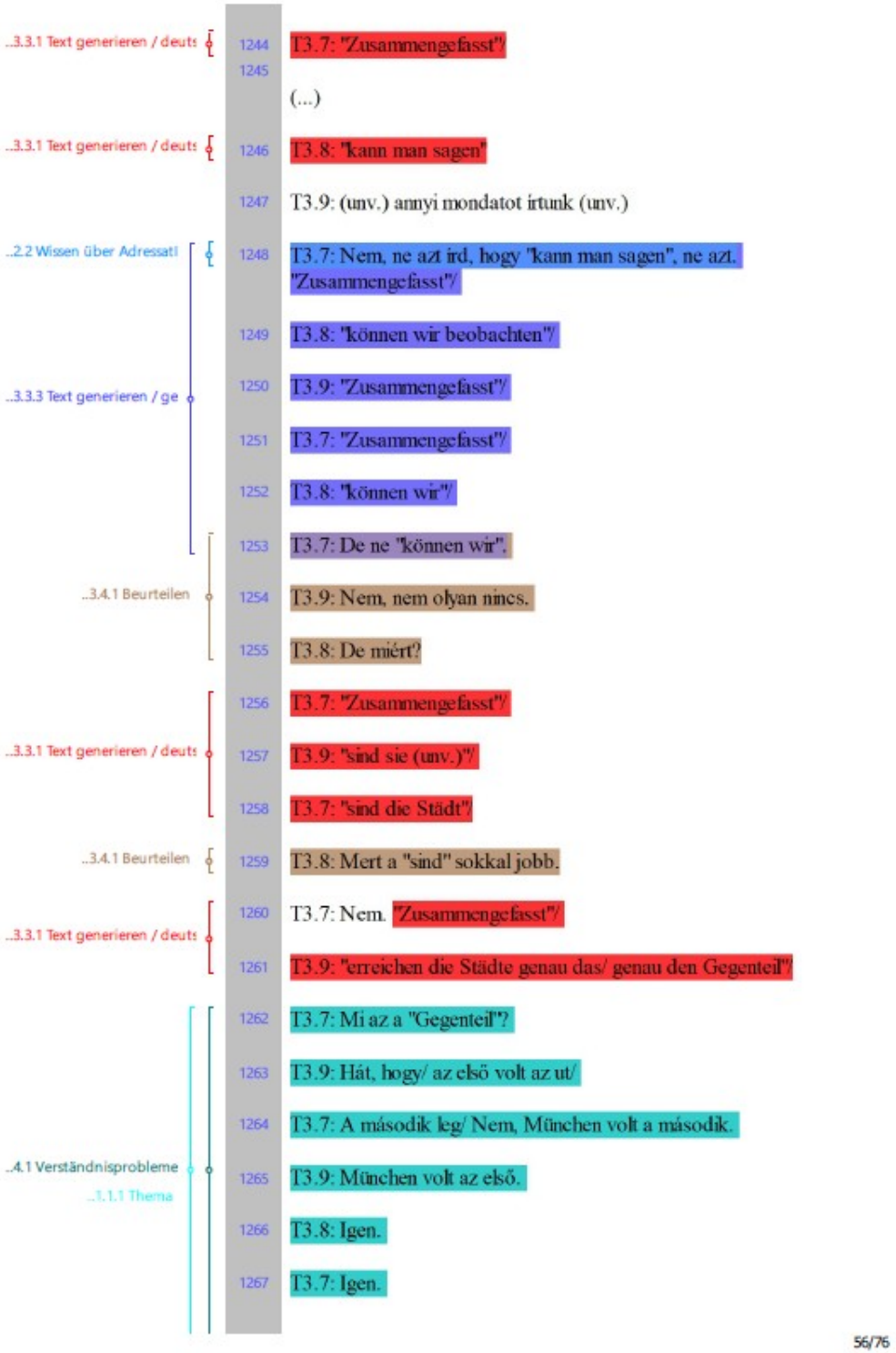
1172 T3.7: Aha.

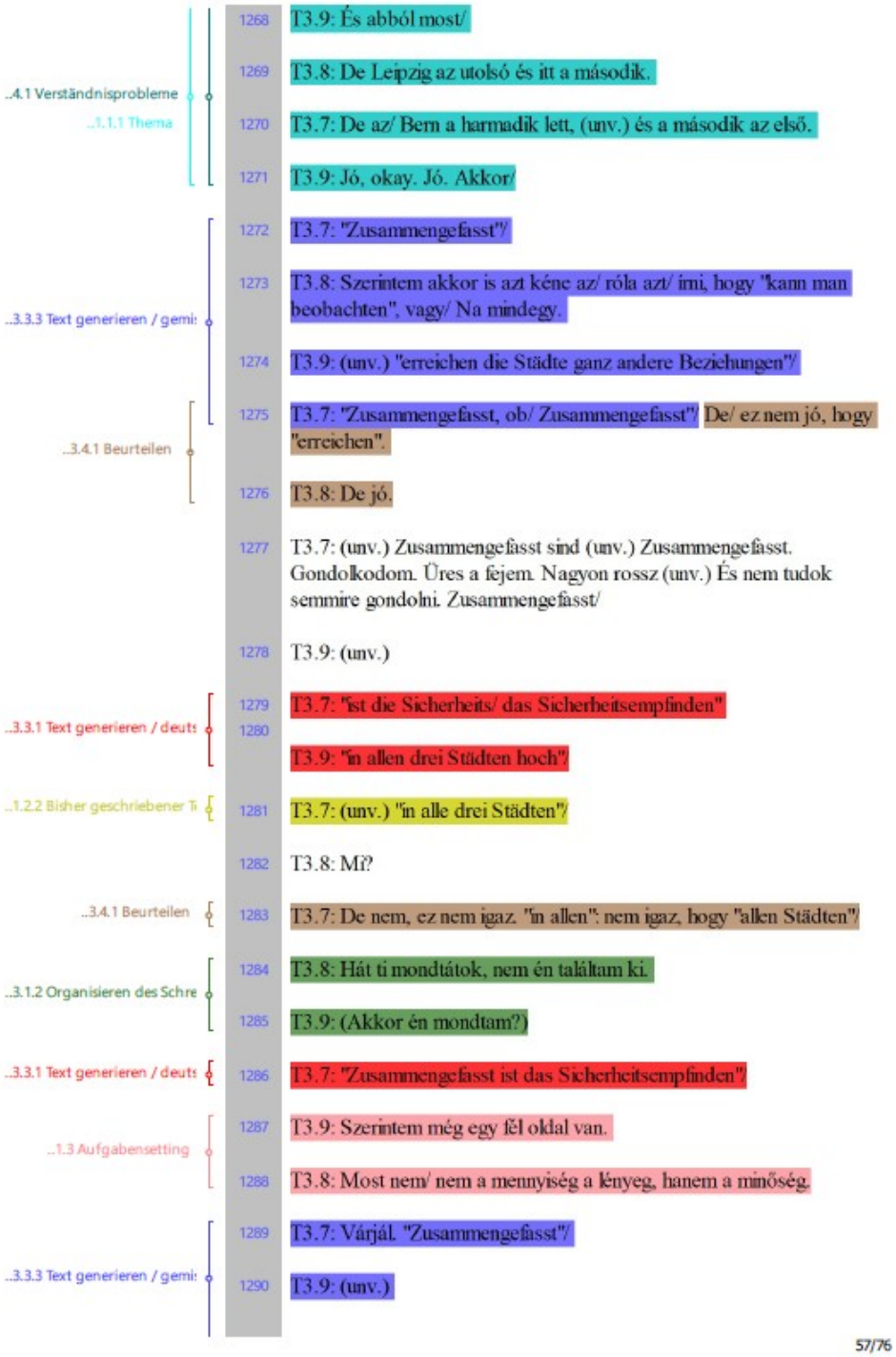
52/76


..3.4.1 Beurteilen
1173 T3.8: Remek.
1174 T3.9: Szuper.
1175 T3.7: "obwohl die a"/
..3.3.1 Text generieren / deuts
1176 T3.9: "deshalb platzieren wir Bern"/
1177 T3.7: "auf dem ersten Platz".
..2.2 Wissen über Adressatinn
1178 T3.8: A "wir"-t ne használjuk.
1179 T3.9: Okay, akkor "deshalb/ wird Bern als die sicherste von den drei Städten.".
1180 T3.8: "von den"/
..3.3.3 Text generieren / gemi
1181 T3.7: "Städten".
1182 T3.7: (unv.)
1183 T3.9: Mhm (bejahend).
..3.4.1 Beurteilen
1184 T3.8: Így sokkal szebb.
..3.1.2 Organisieren des Scl
..3.3.1 Text generieren / de
1185 T3.7: És akkor még a Leipzigról nem írtunk semmit. "Obwohl in Leipzig"/
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
1186 T3.8: Miért, Münchenről írtunk? Ja, igen. Nem mondtam semmit.
1187 T3.9: "Leipzig"/
1188 T3.7: "Obwohl in Leipzig noch im" (unv.) "am zweiten Platz ist, herrscht dort eine besonders hohes"/ also ma/ machen die Menschen besonders viel Sorge darum"/
T3.9: "hohe".
1189 T3.9: "Sorgen".
..3.3.3 Text generieren / gemi
1190 T3.9: "um die Zukunft".
1191 T3.7: "in die Zukun". Um/ mi? "machen die Menschen besonders viel Sorgen um die wachsende"/
1192 T3.9: "Kriminalität.".
1193 T3.7: "Kriminalität in der Zukunft.".
1194 T3.9: "Zukunft.".
53/76

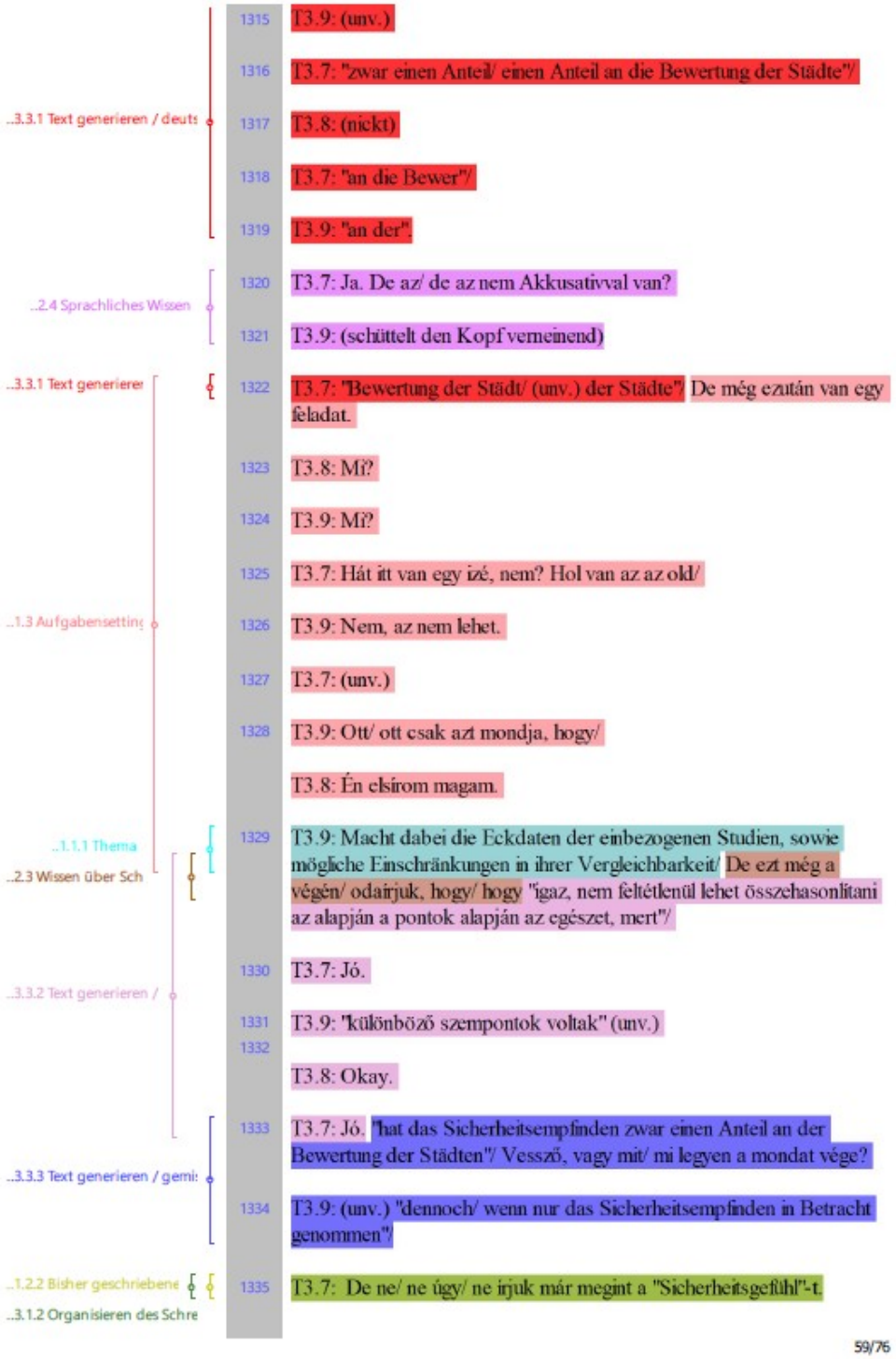

..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.4.1 Beurteilen
..3.3.1 Text generieren / deuts
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
1195 T3.7: "Obwohl Leipzig"/ "Leipzig/ zurzeit"/
1196 T3.9: "die zweitsicherste"/
1197 T3.7: "zurzeit/ vagy "sich in der zweiten Platz befindet/"
1198 T3.8: Melyik?
1199 T3.7: "die zweitsicherste" jó.
1200 T3.9: "die zweitsicherste"/
1201 T3.7: "sicherste".
1202 T3.9: Egyben van a szó.
1203 T3.8: Ah. Tudtam.
1204 T3.7: "sicherste".
1205 T3.8: "Stadt"?
1206 T3.9: "ist".
1207 T3.8: "ist"/
1208 T3.7: "ist". Vessző/ "machen die Bewohner/ die Bewohner der Stadt"/
1209 T3.9: (unv.) (lachend)
1210 T3.7: "die Bewohner der Stadt besonders viel Sorgen"/ "Sorgen"/
1211 T3.9: "viele Sorgen".
1212 T3.7: Micsoda?
1213 T3.9: "viele Sorgen".
1214 T3.7: (unv.) "um die Zukunfi"/
1215 T3.8: "um die Verschlechterung".
1216 T3.9: "um die zukünftigen Anstieg der Kriminalität".
1217 T3.7: Igen.
1218 T3.8: Igaz. "zukünftige"?
1219 T3.7: Der Anstieg? "um den zukünftigen/ tigen Anstieg"/
54/76

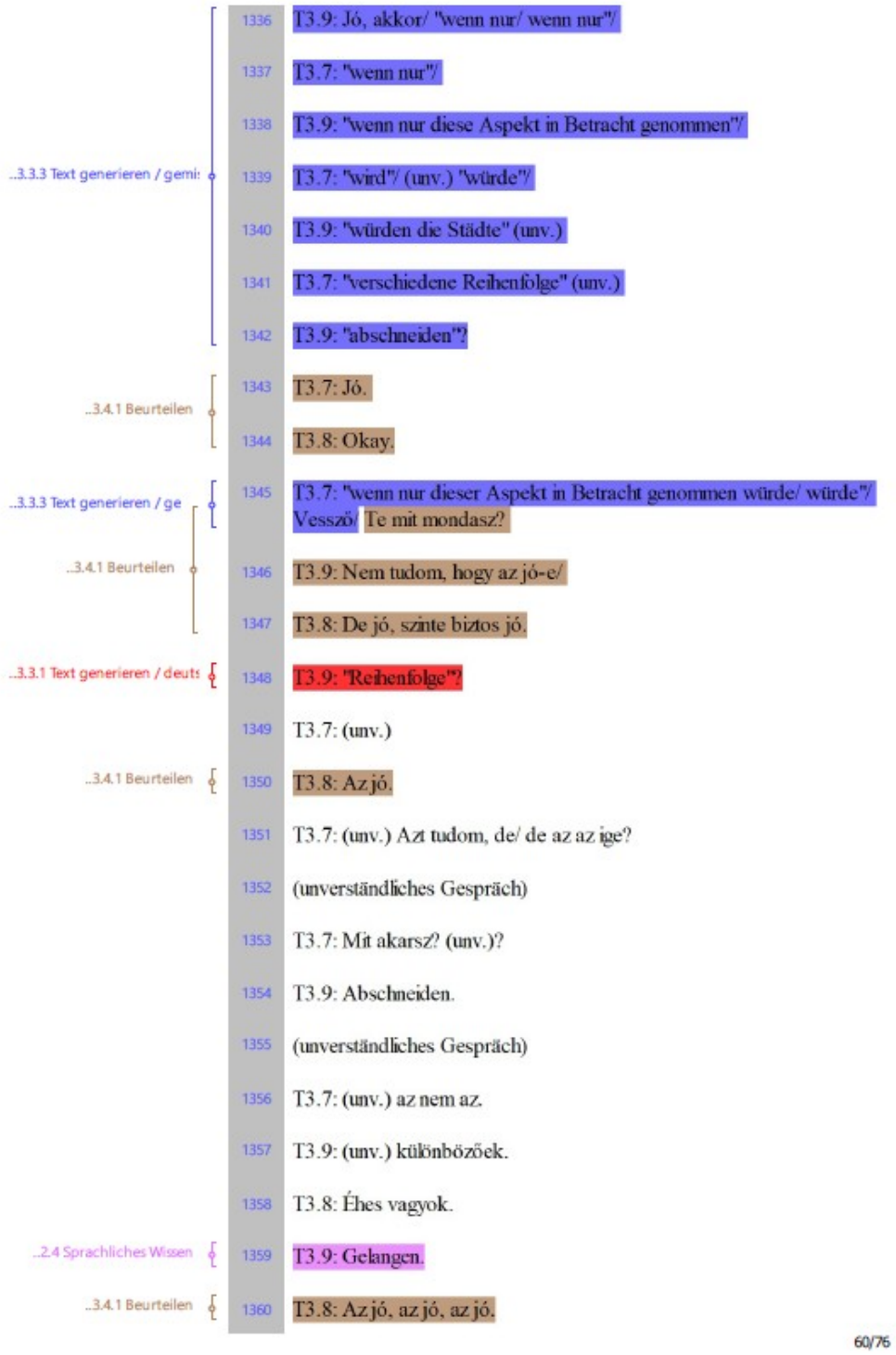

..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
..3.3.1 Text generieren / deuts
..1.3 Aufgabensetting
..2.4 Sprachliches Wissen
1220 T3.9: "der Kriminalität.".
1221 T3.7: "der Kriminalität in ihrem Wohnort.". Vagy "am".
1222 T3.9: "im".
1223 T3.7: "am".
1224 T3.9: "am Wohnort".
1225 T3.7: Wissen Sie (unv.)?
1226 F1: Also "am" klingt/ ohne Kontext, oder so?
1227 T3.7: "Obwohl Leipzig zurzeit die zweitsicherste ist, machen sich die Bewohner der Stadt besonders viele Sorgen"?
1228 F1: (unv.)
1229
T3.7: "am".
1230 T3.9: "Zusammengefasst".
1231 T3.7: Ennyit írtunk? (unv.)
1232 T3.9: Nagyon keveset írtunk.
1233 T3.7: Igen. Ezt mondom. (lachend)
1234 T3.8: Ez nem tetszik neki. Itt mi a baj?
1235 T3.7: De mi/ mi?
1236 T3.9: "zurzeit" az egybe kicsivel, vagy mi?
1237 T3.7: Aha. Lehet.
1238 T3.8: (unv.) Scharfes S, ugye?
1239 T3.7: Nem. Két S.
1240 T3.8 [redacted]
1241 T3.9: (unv.)
1242 T3.8: Nem, én/ én jobban/ mint/ amikor írod, akkor tudom, de így képernyőről nem látom a betűket.
1243 T3.9: (unv.)
55/76

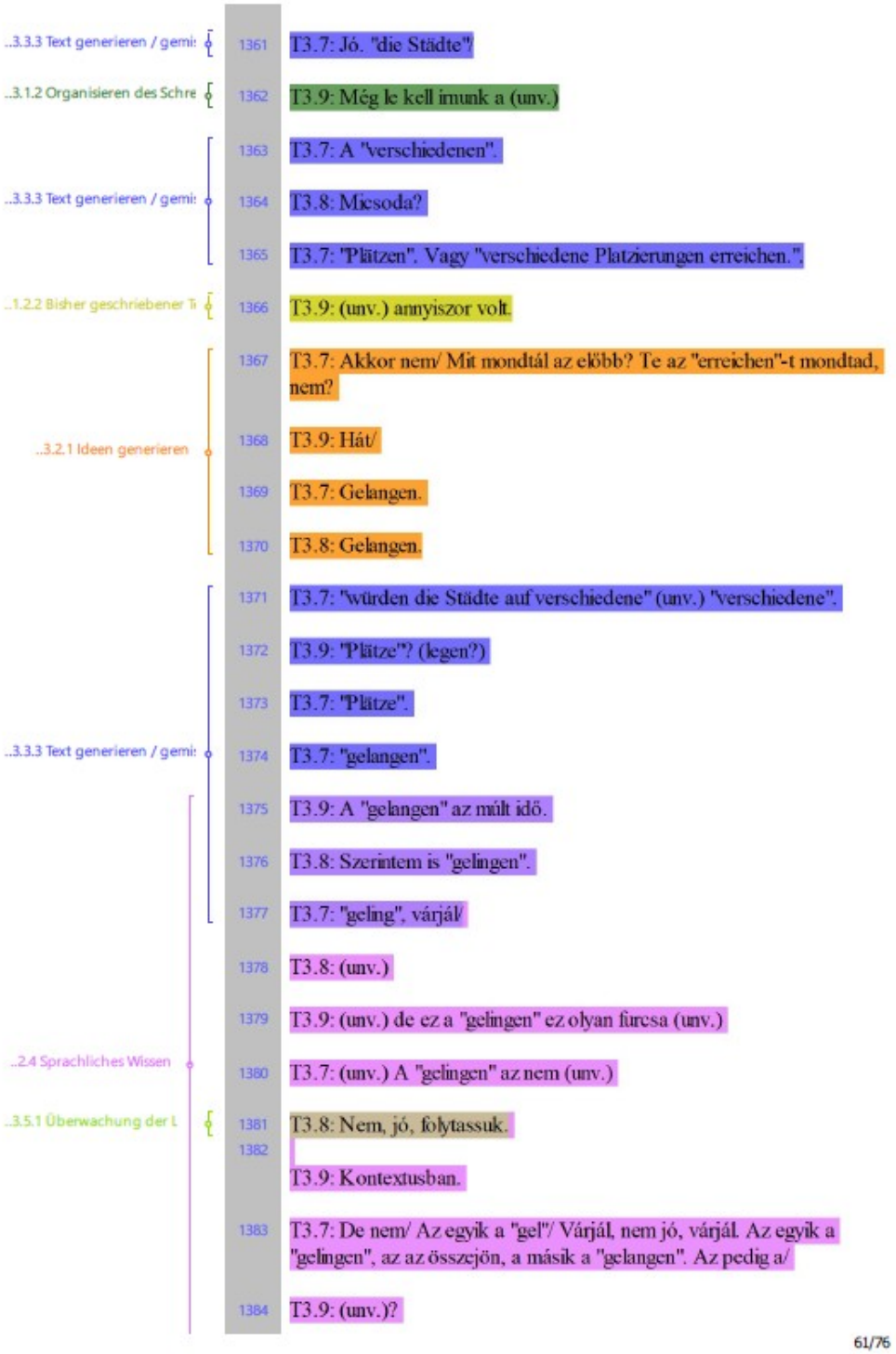

...3.3.1 Text generieren / deuts
1244 T3.7: "Zusammengefasst"/
1245
(...)
...3.3.1 Text generieren / deuts
1246 T3.8: "kann man sagen"
1247 T3.9: (unv.) annyi mondatot írtunk (unv.)
...2.2 Wissen über Adressati
1248 T3.7: Nem, ne azt írd, hogy "kann man sagen", ne azt. "Zusammengefasst"/
1249 T3.8: "können wir beobachten"/
...3.3.3 Text generieren / ge
1250 T3.9: "Zusammengefasst"/
1251 T3.7: "Zusammengefasst"/
1252 T3.8: "können wir"/
1253 T3.7: De ne "können wir".
...3.4.1 Beurteilen
1254 T3.9: Nem, nem olyan nincs.
1255 T3.8: De miért?
1256 T3.7: "Zusammengefasst"/
...3.3.1 Text generieren / deuts
1257 T3.9: "sind sie (unv.)"/
1258 T3.7: "sind die Städt"
...3.4.1 Beurteilen
1259 T3.8: Mert a "sind" sokkal jobb.
1260 T3.7: Nem. "Zusammengefasst"/
...3.3.1 Text generieren / deuts
1261 T3.9: "erreichen die Städte genau das/ genau den Gegenteil"
1262 T3.7: Mi az a "Gegenteil"?
1263 T3.9: Hát, hogy/ az első volt az ut/
1264 T3.7: A második leg/ Nem, München volt a második.
...4.1 Verständnisprobleme
...1.1.1 Thema
1265 T3.9: München volt az első.
1266 T3.8: Igen.
1267 T3.7: Igen.
56/76


..4.1 Verständnisprobleme
..1.1.1 Thema
1268 T3.9: És abból most/
1269 T3.8: De Leipzig az utolsó és itt a második.
1270 T3.7: De az/ Bern a harmadik lett, (unv.) és a második az első.
1271 T3.9: Jó, okay. Jó. Akkor/
..3.3.3 Text generieren / gemi
1272 T3.7: "Zusammengefasst"/
1273 T3.8: Szerintem akkor is azt kéne az/ róla azt/ írni, hogy "kann man beobachten", vagy/ Na mindegy.
1274 T3.9: (unv.) "erreichen die Städte ganz andere Beziehungen"/
..3.4.1 Beurteilen
1275 T3.7: "Zusammengefasst, ob/ Zusammengefasst"/ De/ ez nem jó, hogy "erreichen".
1276 T3.8: De jó.
1277 T3.7: (unv.) Zusammengefasst sind (unv.) Zusammengefasst. Gondolkodom. Üres a fejem. Nagyon rossz (unv.) És nem tudok semmire gondolni. Zusammengefasst/
1278 T3.9: (unv.)
..3.3.1 Text generieren / deuts
1279 T3.7: "ist die Sicherheits/ das Sicherheitsempfinden"
1280 T3.9: "in allen drei Städten hoch"/
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
1281 T3.7: (unv.) "in alle drei Städten"/
1282 T3.8: Mi?
..3.4.1 Beurteilen
1283 T3.7: De nem, ez nem igaz. "in allen": nem igaz, hogy "allen Städten"/
..3.1.2 Organisieren des Schre
1284 T3.8: Hát ti mondtátok, nem én találtam ki.
1285 T3.9: (Akkor én mondtam?)
..3.3.1 Text generieren / deuts
1286 T3.7: "Zusammengefasst ist das Sicherheitsempfinden"/
..1.3 Aufgabensetting
1287 T3.9: Szerintem még egy fél oldal van.
1288 T3.8: Most nem/ nem a mennyiség a lényeg, hanem a minőség.
..3.3.3 Text generieren / gemi
1289 T3.7: Várjál. "Zusammengefasst"/
1290 T3.9: (unv.)
57/76


..3.4.1 Beurteilen
..3.3.3 Text generieren / gemi
1291 T3.7: "ist das Sicherheitsempfinden in"/ Nem, nem jó.
1292 T3.9: (unv.)
1293 T3.7: "Zusammengefasst spielt das Sicherheitsempfinden zwar eine Rolle in"/
1294 T3.8: Várjál, lassan. Okay. "Zusammengefasst"/
..3.4.2 Überarbeiten
1295 T3.7: "spielt".
1296 T3.8: "spielt"/
1297 T3.7: Vagy "hat einen Anteil".
1298 T3.9: "spielt zwar eine Rolle"/
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
1299 T3.7: De az már volt egyszer, hogy (unv.)
1300 T3.8: T3.7, nem vagy benne.
1301 T3.9: "zwar" (unv.)
..3.3.3 Text generieren / gemi
1302 T3.7: "spielt/ Zusammengefasst"/
1303 T3.9: "hat zwar einen Anteil"? Nem, "spielt".
1304 T3.7: "spielt".
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
1305 T3.9: Ja nem, de az volt az elején. Akkor azt nem írhatjuk.
1306 T3.7: Hát ez az.
1307 T3.9: Okay, akkor "hat"/
1308 T3.7: "Zusammengefasst hat das Sicherheitsempfinden (unv.)"/
..3.3.3 Text generieren / gemi
1309 T3.9: (unv.)
1310 T3.7: Igen. "das Sicherheitsempfinden/ zwar einen Teil"/
1311 T3.9: "Antei/ Anteil"?
1312 T3.7: "einen/ einen Anteil an/ an die Platzierung"/
1313 T3.8: Ez nem tetszik neki. Okay.
..3.3.1 Text generieren / deuts
1314 T3.7: "an die Plat/ an die Platzierung"? "an die/ ha/ ha/ hat das Sicherheitsempfi"/
58/76

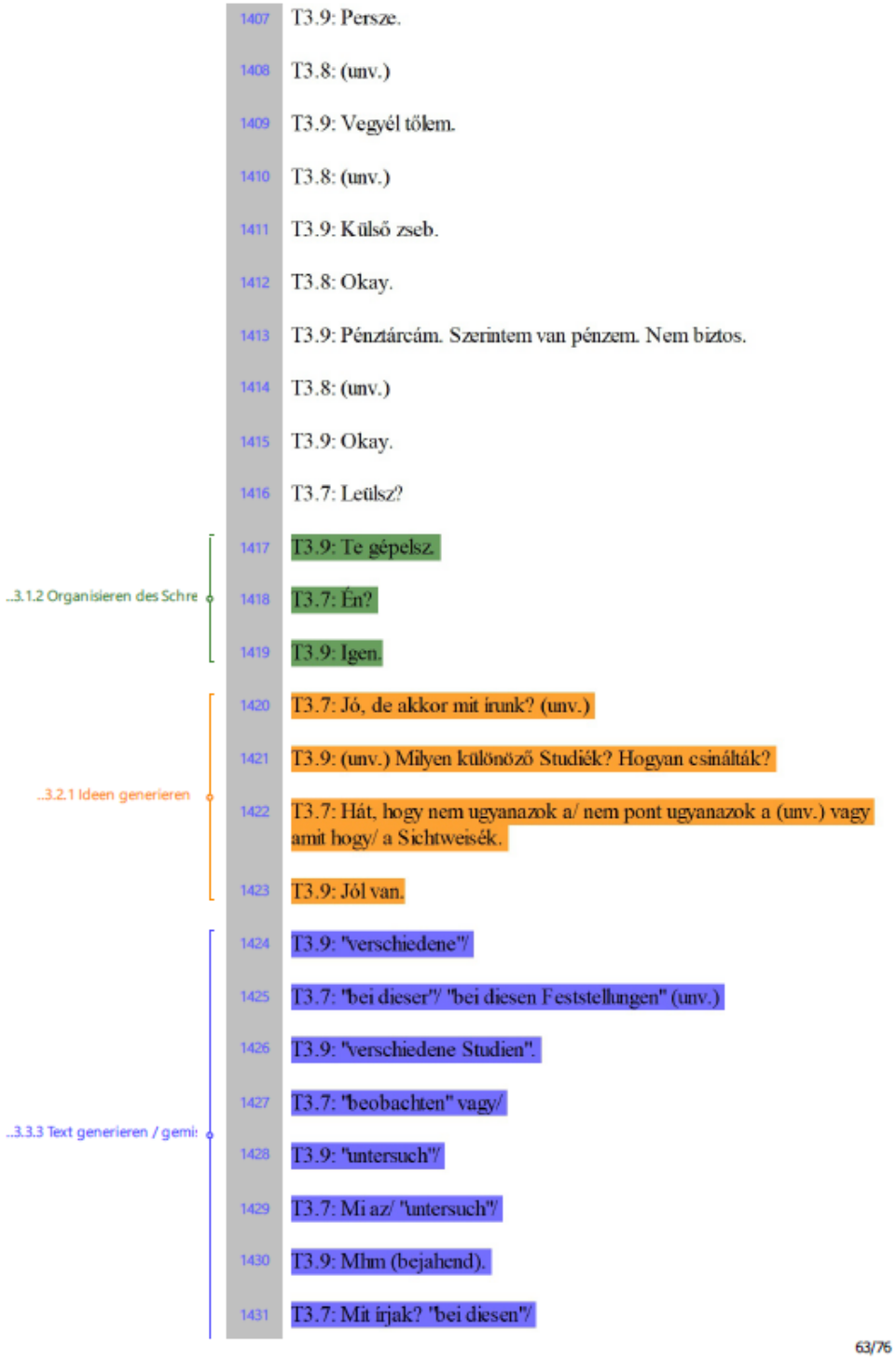

..3.3.1 Text generieren / deuts
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.3.1 Text generierer
..1.3 Aufgabensetting
..1.1.1 Thema
..2.3 Wissen über Sch
..3.3.2 Text generieren /
..3.3.3 Text generieren / gemi
..1.2.2 Bisher geschriebene
..3.1.2 Organisieren des Schre
1315 T3.9: (unv.)
1316 T3.7: "zwar einen Anteil/ einen Anteil an die Bewertung der Städte"/
1317 T3.8: (nickt)
1318 T3.7: "an die Bewer"/
1319 T3.9: "an der".
1320 T3.7: Ja. De az/ de az nem Akkusativval van?
1321 T3.9: (schüttelt den Kopf verneinend)
1322 T3.7: "Bewertung der Städt/ (unv.) der Städte"? De még ezután van egy feladat.
1323 T3.8: Mi?
1324 T3.9: Mi?
1325 T3.7: Hát itt van egy ízé, nem? Hol van az az okl/
1326 T3.9: Nem, az nem lehet.
1327 T3.7: (unv.)
1328 T3.9: Ott/ ott csak azt mondja, hogy/
T3.8: Én elsírom magam.
1329 T3.9: Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit/ De ezt még a végén/ odairjuk, hogy/ hogy "igaz, nem feltétlenül lehet összehasonlítani az alapján a pontok alapján az egészet, mert"/
1330 T3.7: Jó.
1331 T3.9: "különböző szempontok voltak" (unv.)
1332
T3.8: Okay.
1333 T3.7: Jó. "hat das Sicherheitsempfinden zwar einen Anteil an der Bewertung der Städten"/ Vessző, vagy mit/ mi legyen a mondat vége?
1334 T3.9: (unv.) "dennoch/ wenn nur das Sicherheitsempfinden in Betracht genommen"/
1335 T3.7: De ne/ ne úgy/ ne irjuk már megint a "Sicherheitsgefühl"-t.
59/76


1336 T3.9: Jó, akkor/ "wenn nur/ wenn nur"/
1337 T3.7: "wenn nur"/
1338 T3.9: "wenn nur diese Aspekt in Betracht genommen"/
..3.3.3 Text generieren / gemi
1339 T3.7: "wird"/ (unv.) "würde"/
1340 T3.9: "würden die Städte" (unv.)
1341 T3.7: "verschiedene Reihenfolge" (unv.)
1342 T3.9: "abschneiden"?
1343 T3.7: Jó.
..3.4.1 Beurteilen
1344 T3.8: Okay.
..3.3.3 Text generieren / ge
1345 T3.7: "wenn nur dieser Aspekt in Betracht genommen würde/ würde"/
Vesszö/ Te mit mondasz?
..3.4.1 Beurteilen
1346 T3.9: Nem tudom, hogy az jó-e/
1347 T3.8: De jó, szinte biztos jó.
..3.3.1 Text generieren / deuts
1348 T3.9: "Reihenfolge"?
1349 T3.7: (unv.)
..3.4.1 Beurteilen
1350 T3.8: Az jó.
1351 T3.7: (unv.) Azt tudom, de/ de az az ige?
1352 (unverständliches Gespräch)
1353 T3.7: Mit akarsz? (unv.)?
1354 T3.9: Abschneiden.
1355 (unverständliches Gespräch)
1356 T3.7: (unv.) az nem az.
1357 T3.9: (unv.) különbözőek.
1358 T3.8: Éhes vagyok.
..2.4 Sprachliches Wissen
1359 T3.9: Gelangen.
..3.4.1 Beurteilen
1360 T3.8: Az jó, az jó, az jó.
60/76


..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.1.2 Organisieren des Schre
..3.3.3 Text generieren / gemi
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
..3.2.1 Ideen generieren
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
..3.5.1 Überwachung der L
1361 T3.7: Jó. "die Städte"
1362 T3.9: Még le kell írnunk a (unv.)
1363 T3.7: A "verschiedenen".
1364 T3.8: Micsoda?
1365 T3.7: "Plätzen". Vagy "verschiedene Platzierungen erreichen.".
1366 T3.9: (unv.) annyiszor volt.
1367 T3.7: Akkor nem/ Mit mondtál az előbb? Te az "erreichen"-t mondtad, nem?
1368 T3.9: Hát/
1369 T3.7: Gelangen.
1370 T3.8: Gelangen.
1371 T3.7: "würden die Städte auf verschiedene" (unv.) "verschiedene".
1372 T3.9: "Plätze"? (legen?)
1373 T3.7: "Plätze".
1374 T3.7: "gelangen".
1375 T3.9: A "gelangen" az múlt idő.
1376 T3.8: Szerintem is "gelingen".
1377 T3.7: "geling", várjál/
1378 T3.8: (unv.)
1379 T3.9: (unv.) de ez a "gelingen" ez olyan fúrcsa (unv.)
1380 T3.7: (unv.) A "gelingen" az nem (unv.)
1381 T3.8: Nem, jó, folytassuk.
1382 T3.9: Kontextusban.
1383 T3.7: De nem/ Az egyik a "gel"/ Várjál, nem jó, várjál. Az egyik a "gelingen", az az összejön, a másik a "gelangen". Az pedig a/
1384 T3.9: (unv.)?
61/76

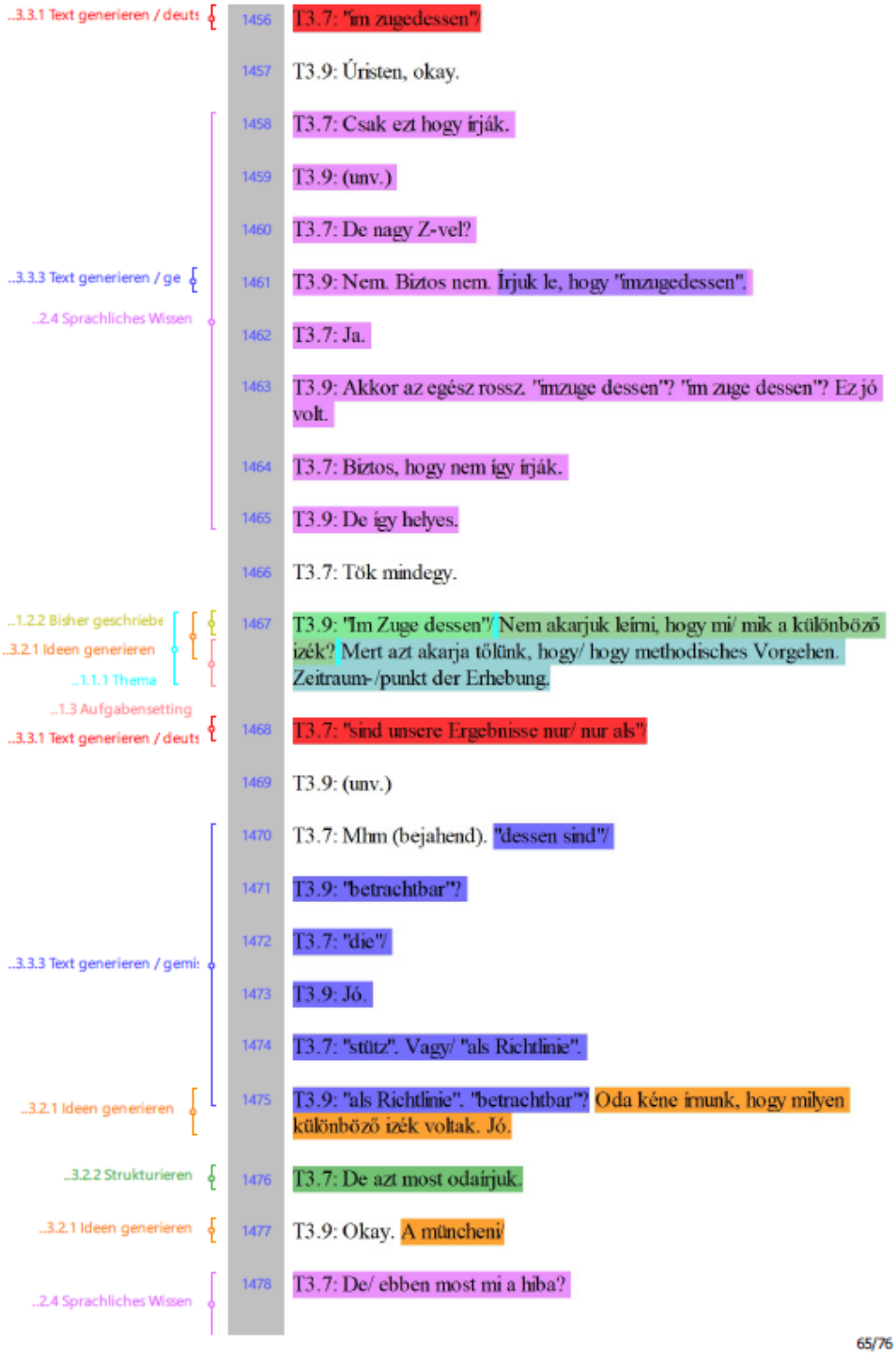
...2.4 Sprachliches Wissen	1385	T3.7: Mhm (bejahend).
	1386	T3.9: Igen?
	1387	T3.7: Mhm (bejahend).
	1388	T3.9: Úristen.
	1389	T3.7: És az egyik gelingen - gelingt - gelang - hat gelung/ lunge/ ist gelungen. A másik pedig gelangen - gelangt (unv.).
		T3.9: Gelangen.
	1390	T3.9: Hát én/ Összedőlt a világ.
...2.4 Sprachliches Wissen	1391	T3.7: (unv.) "gelangen", szerintem ide az kell.
...3.1.2 Organisieren des Schre	1392	T3.8: Akkor visszairjunk?
...3.3.3 Text generieren / gemi:	1393	T3.9: Írd azt, hogy "gelangen".
	1394	T3.8: (unv.) ne vitatkozzunk.
...2.4 Sprachliches Wissen	1395	T3.7: Megérkezik (unv.) igen, azaz.
	1396	T3.8: Na. És még?
...3.1.2 Organisieren des Schre	1397	T3.7: Most mi/ mit mondtál még, mit írunk most?
...1.1.1 Thema ...1.3 Aufgabensetting	1398	T3.9: Azt hogy/ hogy Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Ver/ Vergleichbarkeit transparent.
	1399	T3.8: (unv.)
	1400	T3.9: Menjél. Egyél valamit.
...1.3 Aufgabensetting	1401	T3.7: Mennyit irtunk?
...3.1.2 Organisieren des Schre	1402	T3.8: Meg/ megirjátok (unv.)
	1403	T3.9: Gyorsan vegyél valamit. (unv.) Addig csinálunk sokat.
	1404	T3.8: (unv.)
	1405	T3.7: De miért, elmehetsz valamit enni. (unv.) A többiek is elmentek.
	1406	T3.8: (unv.)

62/76


1407 T3.9: Persze.
1408 T3.8: (unv.)
1409 T3.9: Vegyél tőlem.
1410 T3.8: (unv.)
1411 T3.9: Külső zseb.
1412 T3.8: Okay.
1413 T3.9: Pénztárcám. Szerintem van pénzem. Nem biztos.
1414 T3.8: (unv.)
1415 T3.9: Okay.
1416 T3.7: Leülsz?
1417 T3.9: Te gépelsz.
..3.1.2 Organisieren des Schre
1418 T3.7: Én?
1419 T3.9: Igen.
1420 T3.7: Jó, de akkor mit írunk? (unv.)
1421 T3.9: (unv.) Milyen különöző Studiék? Hogyan csinálták?
..3.2.1 Ideen generieren
1422 T3.7: Hát, hogy nem ugyanazok a/ nem pont ugyanazok a (unv.) vagy amit hogy/ a Sichtweiséк.
1423 T3.9: Jól van.
1424 T3.9: "verschiedene"/
1425 T3.7: "bei dieser"/ "bei diesen Feststellungen" (unv.)
1426 T3.9: "verschiedene Studien".
1427 T3.7: "beobachten" vagy/
..3.3.3 Text generieren / gemi
1428 T3.9: "untersuch"/
1429 T3.7: Mi az/ "untersuch"/
1430 T3.9: Mhm (bejahend).
1431 T3.7: Mit írjak? "bei diesen"/
63/76

..3.3.3 Text generieren / gemi:	1432	T3.9: Mhm (bejahend).
	1433	T3.7: "Studien".
	1434	T3.9: Nem."bei diesen"/
..3.4.2 Überarbeiten	1435	T3.7: Áh, ja nem. "bei diesen Beobachtungen"/
	1436	T3.9: Mhm (bejahend). Vagy/ "wurden verschiedene Studien benutzt"/
..3.4.1 Beurteilen	1437	T3.7: De az "untersuch" az szebb.
	1438	T3.9: Jó.
	1439	(...)
..3.3.3 Text generieren / gemi:	1440	T3.7: "sucht".
	1441	T3.9: Mhm (bejahend).
	1442	T3.7: Vessző? "untersucht". Vessző vagy pont vagy mi? Vessző/
	1443	T3.9: "deshalb"/
	1444	T3.7: "deshalb"/
	1445	T3.9: "sind" (unv.)
	1446	T3.7: "sind die Feststellungen"/
..3.4.1 Beurteilen	1447	T3.9: "ein/ eingeschränkt vergleichbar". (unv.) van értelme?
	1448	T3.7: Mhm (bejahend).
	1449	T3.9: Okay.
..2.4 Sprachliches Wissen	1450	T3.7: De akkor nem "Feststellungen" (unv.) "A megállapítás eingeschränkt vergleichbar"? A megállapítás az/ nem.
	1451	T3.9: Nem.
..3.4.2 Überarbeiten	1452	T3.7: "deshalb sind die"/
	1453	T3.9: "sind sie". "sie".
	1454	T3.7: "sie eingeschränkt vergleichbar".
	1455	T3.9: Okay/

64/76

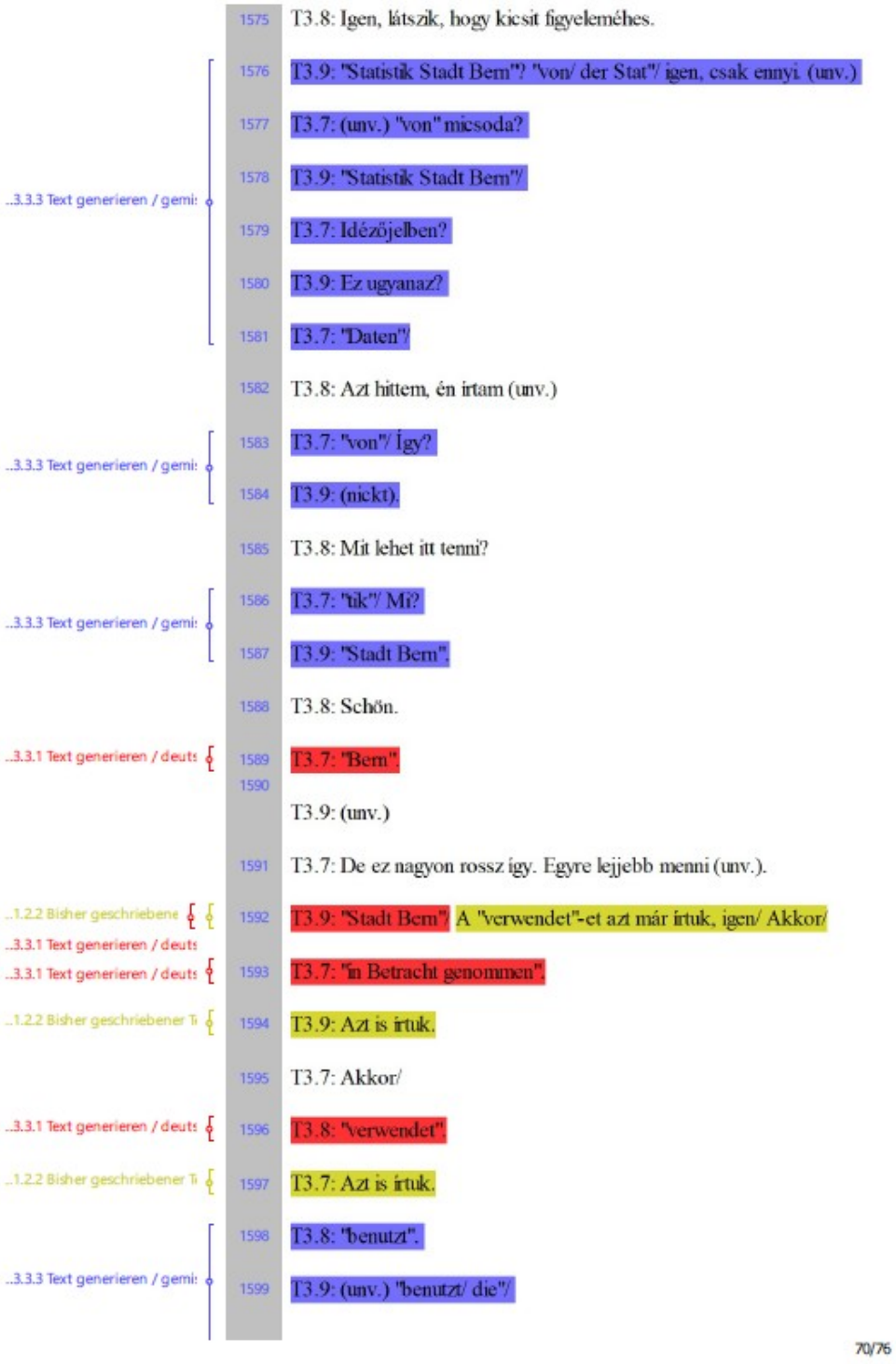

..3.3.1 Text generieren / deuts
1456 T3.7: "im zugedessen"?
1457 T3.9: Úristen, okay.
1458 T3.7: Csak ezt hogy írják.
1459 T3.9: (unv.)
1460 T3.7: De nagy Z-vel?
..3.3.3 Text generieren / ge
1461 T3.9: Nem. Biztos nem. Írjuk le, hogy "imzugedessen".
..2.4 Sprachliches Wissen
1462 T3.7: Ja.
1463 T3.9: Akkor az egész rossz. "imzuge dessen"? "im zuge dessen"? Ez jó volt.
1464 T3.7: Biztos, hogy nem így írják.
1465 T3.9: De így helyes.
1466 T3.7: Tök mindegy.
..1.2.2 Bisher geschriebe
..3.2.1 Ideen generieren
..1.1.1 Thema
1467 T3.9: "Im Zuge dessen"/ Nem akarjuk leírni, hogy mi/ mik a különböző ízék? Mert azt akarja tőlünk, hogy/ hogy methodisches Vorgehen. Zeitraum-/punkt der Erhebung.
..1.3 Aufgabensetting
..3.3.1 Text generieren / deuts
1468 T3.7: "sind unsere Ergebnisse nur/ nur als"?
1469 T3.9: (unv.)
1470 T3.7: Mhm (bejahend). "dessen sind"/
1471 T3.9: "betrachtbar"?
..3.3.3 Text generieren / gemi
1472 T3.7: "die"/
1473 T3.9: Jó.
1474 T3.7: "stütz". Vagy/ "als Richtlinie".
..3.2.1 Ideen generieren
1475 T3.9: "als Richtlinie". "betrachtbar"? Oda kéne írnunk, hogy milyen különböző ízék voltak. Jó.
..3.2.2 Strukturieren
1476 T3.7: De azt most odaírjuk.
..3.2.1 Ideen generieren
1477 T3.9: Okay. A müncheni
..2.4 Sprachliches Wissen
1478 T3.7: De/ ebben most mi a hiba?
65/76

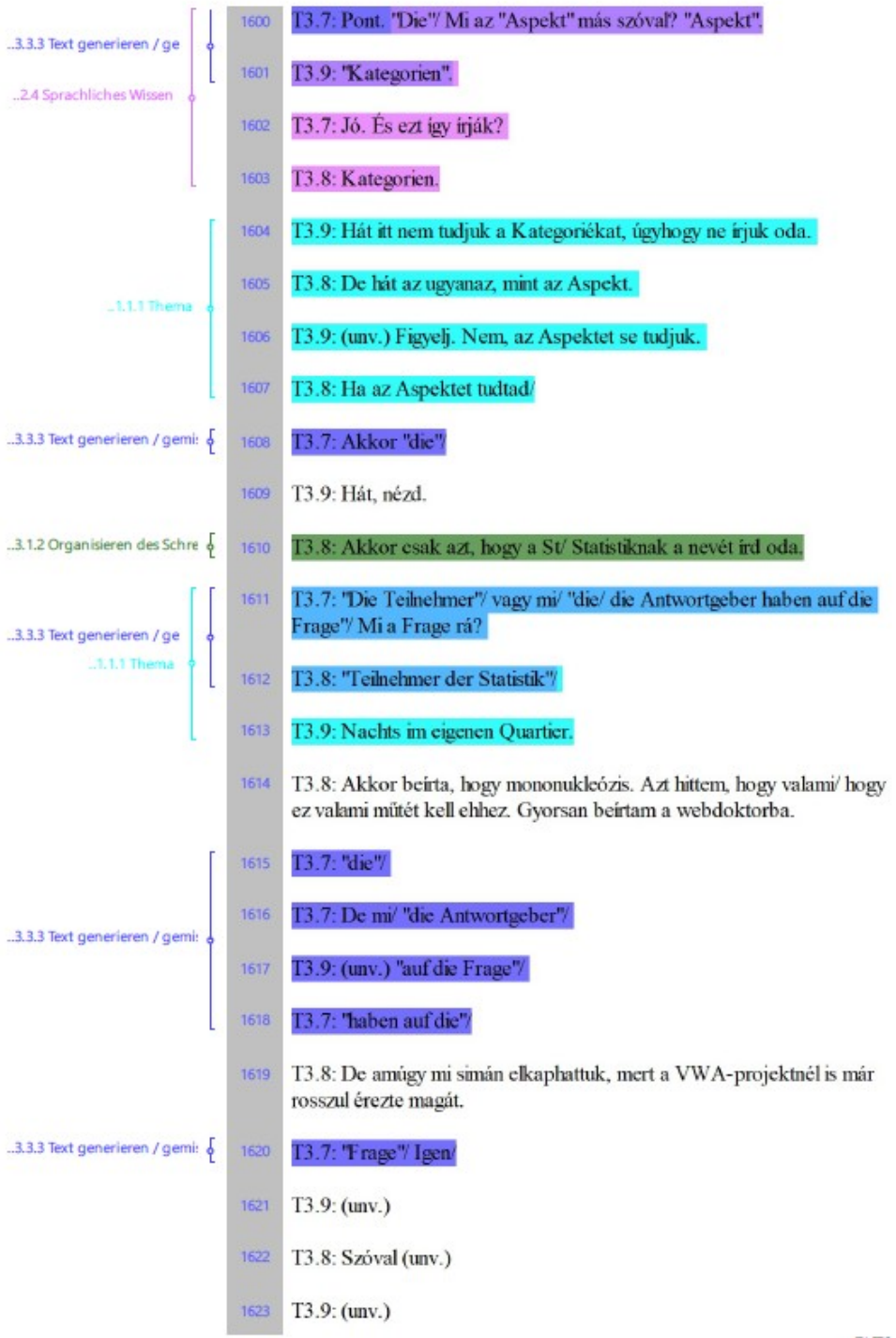

..2.4 Sprachliches Wissen
1479 T3.9: "betrachtbar"/ Jó.
..3.3.1 Text generieren / deuts
1480 T3.7: "Die"/
1481 T3.9: "Die Einordnung". "München".
..4.1 Verständnisprobleme lö:
1482 T3.7: De az mi, hogy "für die" (unv.) az mit jelent?
1483 T3.9: (unv.)
1484 T3.7: Amnézia.
1485 T3.9: És így beugranak szavak (unv.)
1486 T3.7: Ez mit jelent?
1487 T3.9: A/ Mit csinálsz?
1488 T3.7: (unv.). De ez mit jelent?
..4.1 Verständnisprobleme lö:
1489 T3.9: "Hát hogy a/ München beosztására".
1490 T3.7: (unv.)
1491 T3.9: "Hát besorolására/ ezt a Studiét használtuk, ami" (unv.)
..1.1.1 Thema
1492 T3.7: (unv.) Milyen Studie ez?
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
1493 T3.9: Azt mondjuk beleírtuk már, hogy "Bevölkerungsbefragung"/
..1.2.1 Bisher geschriebener Te
1494 T3.7: De/ Nézd, itt van alatta.
..3.3.3 Text generieren / gemi:
1495 T3.9: "verwendet". De hogy/ Igen/ "eine Bevölkerung"/ áh, csak írjuk le. "Bevölkerungsbefragung verwendet"/
..3.1.2 Organisieren des
..3.2.1 Ideen generieren
1496 T3.7: És le kéne írni az Aspekteket, nem? She is back.
..1.3 Aufgabensetting
1497 T3.8: Toljátok hátrébb, hogy én is (unv.) én eszek, (unv.). Gondolom, azt nem akarják látni.
1498 T3.9: Ehetek (unv.)?
1499 T3.8: Aha. Van benne rukkola is.
..3.3.1 Text generieren / deuts
1500 T3.7: "Bevölkerungsbefragung"/
1501 T3.9: Úh, azt nem szeretem.
..3.3.1 Text generieren / deuts
1502 T3.7: "verwendet"/
66/76


..3.5.2 Zeitmanagement
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
..1.3 Motivation
..3.4.1 Beurteilen
1503 T3.9: Mennyi időnk van még?
1504 T3.7: Tíz perc.
1505 T3.9: Úristen.
1506 T3.7: Vesszõ, "die/ die Aspekte" (unv.)
1507 T3.9: Mhm (bejahend).
1508 T3.7: "die die Aspekte"/ Mondjad, a/ hogy "sötétben este", meg nem tudom, mikor. (unv.) Kettõspont.
1509 T3.9: "nachts in Grünanlagen"/
1510 T3.7: De várjál, de "Sicherheitsgefühl"/
1511 T3.9: "nachts in Bussen".
1512 T3.7: "die die Aspekte/ Sicherheitsgefühl/ nachts im"/
1513 T3.9: "in Grünanlagen/ nachts in Bussen und (unv.)"
1514 T3.7: Ezt így lehet írni?
1515 T3.9: Hogy lesz így VWA? (seufzend)
1516 T3.7: Jó, de most ha leírod még egyszer (unv.) vesszõ.
1517 T3.9: Jó, okay.
1518 T3.7: Okay.
1519 T3.9: "nachts in meinem Stadtviertel"/ Jézusom. "draußen"?
1520 T3.7: "in"/
1521 T3.9: "draußen"?
1522 T3.7: Ez most egybe vagy mi?
1523 T3.9: "draußen"/ mindegy az nem fontos. "tagsüber in Bussen, tagsüber in Grünanlagen, tagsüber in meinem Stadtviertel".
1524 T3.8: Ez komoly?
1525 T3.9: "bei mir zu Hause". (lachend)
1526 T3.8: (unv.)
67/76


..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.4.1 Beurteilen
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.1.2 Organisieren des Scl
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
1527 T3.9: "tagsüber diese (unv.)"
1528 T3.7: "nachts und tagsüber". Vagy/
1529 T3.9: Ja, igen.
1530 T3.8: Hú, de okos vagy.
1531 T3.7: "Sicherheitsgefühl nachts"/
1532 T3.9: "und tagsüber"/
1533 T3.7: "und/ über/ "in Grünanlagen"/
1534 T3.9: (Eléjön?) (unv.) "wurde eine Bevölkerungsbefragung"
1535 T3.7: Mi?
1536 T3.9: "Für die Einordnung Münchens wurde eine Bevölkerungsbefragung verwendet"/
1537 T3.7: Ezt kihagytam?
1538 T3.9: Mhm (bejahend). (unv.) "Für die Einordnung Münchens wurde eine Bevölkerungsbefragung verwendet".
1539 T3.7: "in meinem Stadtviertel"/ Volt még valami?
1540 T3.9: "ist zu Hause". De az mindegy.
1541 T3.8: (unv.)
1542 T3.7: A "zu Hause" az két szó és nagy H.
1543 T3.8: Hallgatás - beleegyezés.
1544 T3.7: Igen?
1545 (teamfremder Schüler): (unv.)?
1546 T3.7: Ja. Gusztustalan.
1547 T3.9: Amúgy ez is/ nem csak csókolózással terjed, ez cseppfertőzés.
1548 T3.8: Persze.
1549 T3.9: Nézd csak.
1550 T3.7: És ez még rosszabb.
68/76

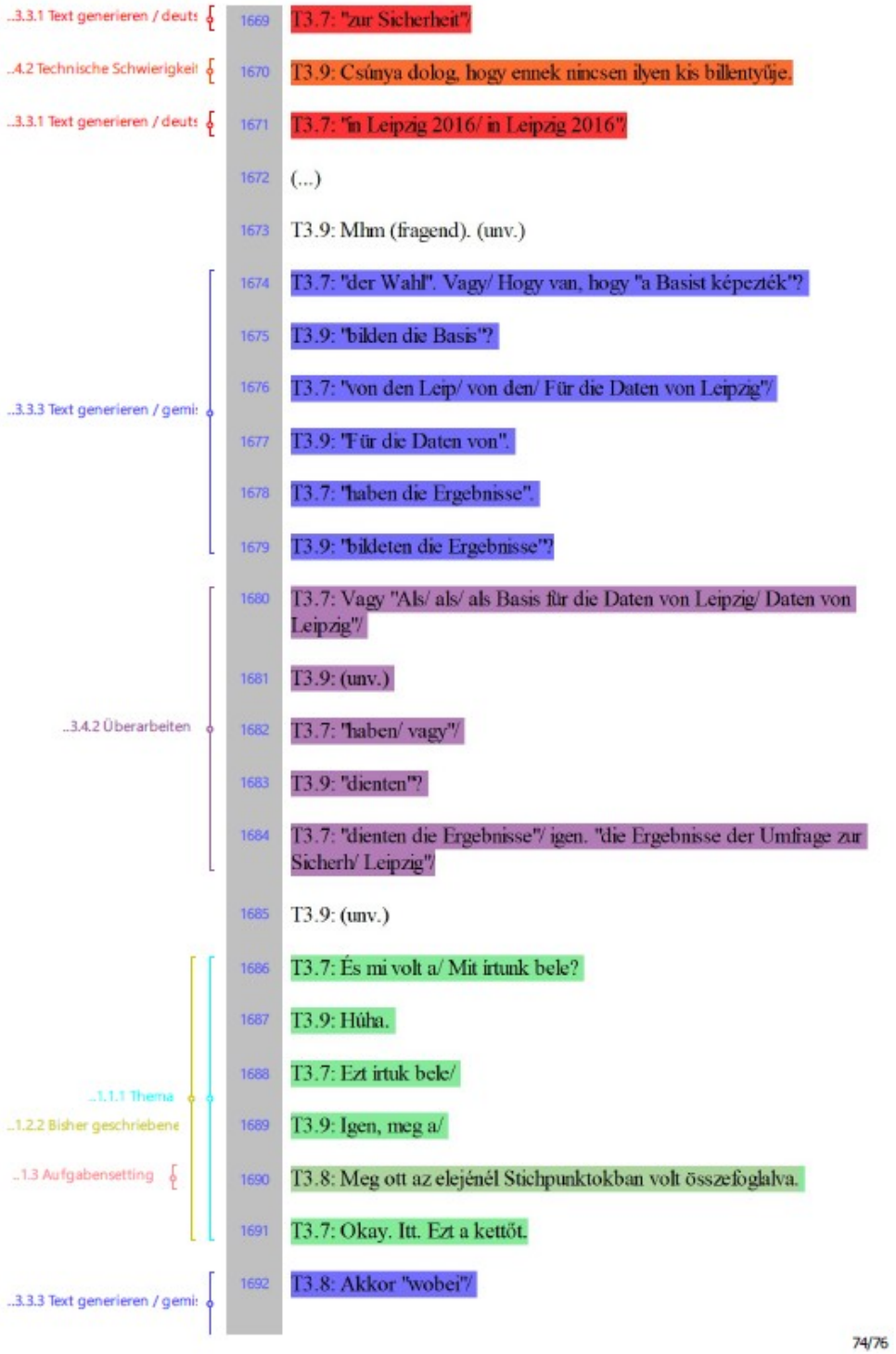
	1551	T3.9: Mert hogyha rád köhögött, akkor te is elkaptad. Meg te is, meg én is.
...3.3.1 Text generieren / deuts	1552	T3.7: Na, igen/ "in meinem Stadtviertel und zu Hause.".
	1553	T3.8: (unv.)
	1554	T3.9: "die Aspekte beinhaltete".
...3.2.2 Strukturieren	1555	T3.7: És azt hova írjam?
	1556	T3.9: Hát a végére.
	1557	T3.7: Ja/
	1558	T3.9: Okay.
...3.2.2 Strukturieren	1559	T3.7: A/ Most a Leipzigot vagy a/ Nem, most a Bern jön.
...3.1.2 Organisieren des Scl	1560	T3.9: Bern.
	1561	T3.8: Kicsit túl sok (unv.)
	1562	T3.9: Micsoda?
	1563	F1: (unv.)
	1564	T3.9: Ja, ja.
...3.3.1 Text generieren / deuts	1565	T3.7: "Für Bern".
...3.5.2 Zeitmanagement	1566	T3.9: Úristen (unv.) öt percünk van. (flüsternd)
	1567	T3.7: "wurden die"/
...3.3.3 Text generieren / ge	1568	T3.9: "Daten"? "der Statistik"?
...3.1.2 Organisieren des Scl	1569	T3.7: Mi? Most akkor mit írjak?
	1570	T3.9: "wurden der Daten/ wurden die Daten"/
	1571	T3.8: Most nem azért, de nem szoktam kiírni az osztályesoportba, hogy megláztam.
	1572	T3.9: Tudom, szerintem is/ nagyon fura volt. Mindegy.
	1573	T3.8: Hát.
...3.3.1 Text generieren / deuts	1574	T3.9: "der".


1575 T3.8: Igen, látszik, hogy kicsit figyelméhes.
1576 T3.9: "Statistik Stadt Bern"? "von/ der Stat"/ igen, csak ennyi. (unv.)
1577 T3.7: (unv.) "von" micsoda?
1578 T3.9: "Statistik Stadt Bern"/
...3.3.3 Text generieren / gemi
1579 T3.7: Idézőjelben?
1580 T3.9: Ez ugyanaz?
1581 T3.7: "Daten"/
1582 T3.8: Azt hittem, én írtam (unv.)
1583 T3.7: "von"/ Így?
...3.3.3 Text generieren / gemi
1584 T3.9: (nickt).
1585 T3.8: Mit lehet itt tenni?
1586 T3.7: "tik"/ Mi?
...3.3.3 Text generieren / gemi
1587 T3.9: "Stadt Bern".
1588 T3.8: Schön.
...3.3.1 Text generieren / deuts
1589 T3.7: "Bern".
1590
T3.9: (unv.)
1591 T3.7: De ez nagyon rossz így. Egyre lejjebb menni (unv.).
...1.2.2 Bisher geschriebene
1592 T3.9: "Stadt Bern"/ A "verwendet"-et azt már írtuk, igen/ Akkor/
...3.3.1 Text generieren / deuts
...3.3.1 Text generieren / deuts
1593 T3.7: "in Betracht genommen".
...1.2.2 Bisher geschriebener Te
1594 T3.9: Azt is írtuk.
1595 T3.7: Akkor/
...3.3.1 Text generieren / deuts
1596 T3.8: "verwendet".
...1.2.2 Bisher geschriebener Te
1597 T3.7: Azt is írtuk.
1598 T3.8: "benutzt".
...3.3.3 Text generieren / gemi
1599 T3.9: (unv.) "benutzt/ die"/
70/76


..3.3.3 Text generieren / ge
..2.4 Sprachliches Wissen
..1.1.1 Thema
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.1.2 Organisieren des Schre
..3.3.3 Text generieren / ge
..1.1.1 Thema
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.3.3 Text generieren / gemi
1600 T3.7: Pont. "Die"/ Mi az "Aspekt" más szóval? "Aspekt".
1601 T3.9: "Kategorien".
1602 T3.7: Jó. És ezt így írják?
1603 T3.8: Kategorien.
1604 T3.9: Hát itt nem tudjuk a Kategoriékat, úgyhogy ne írjuk oda.
1605 T3.8: De hát az ugyanaz, mint az Aspekt.
1606 T3.9: (unv.) Figyelj. Nem, az Aspektet se tudjuk.
1607 T3.8: Ha az Aspektet tudtad/
1608 T3.7: Akkor "die"/
1609 T3.9: Hát, nézd.
1610 T3.8: Akkor csak azt, hogy a St/ Statistiknak a nevét írd oda.
1611 T3.7: "Die Teilnehmer"/ vagy mi/ "die/ die Antwortgeber haben auf die Frage"/ Mi a Frage rá?
1612 T3.8: "Teilnehmer der Statistik"/
1613 T3.9: Nachts im eigenen Quartier.
1614 T3.8: Akkor beírta, hogy mononukleózis. Azt hittem, hogy valami/ hogy ez valami műtét kell ehhez. Gyorsan beírtam a webdoktorba.
1615 T3.7: "die"/
1616 T3.7: De mi/ "die Antwortgeber"/
1617 T3.9: (unv.) "auf die Frage"/
1618 T3.7: "haben auf die"/
1619 T3.8: De amúgy mi simán elkaphattuk, mert a VWA-projektnél is már rosszul érezte magát.
1620 T3.7: "Frage"/ Igen/
1621 T3.9: (unv.)
1622 T3.8: Szóval (unv.)
1623 T3.9: (unv.)
71/76


..3.3.1 Text generieren / deuts
1624 T3.7: "Wie sicher sie"?
1625 T3.8: Ez a dolog igazából csak két emberre tartozott, a T2.6-ra és a T2.5-ra.
1626 T3.9: "in der Nacht"/
1627 T3.8: (unv.)
1628 T3.7: "Nacht"/ vagy/
1629 T3.8: "nachts"?
1630 T3.7: Igen?
..3.3.3 Text generieren / gemi
1631 T3.9: "alleine in ihrem Quartier"?
1632 T3.7: "im"/
1633 T3.9: "fühlen".
1634 T3.7: "eigenen"/
1635 T3.9: "antworten"? Vagy/
1636 T3.7: Ja, evvel most mi a gond?
..3.4.2 Überarbeiten
1637 T3.8: "eigenen".
1638
..2.4 Sprachliches Wissen
T3.7: Jó.
1639 T3.9: (unv.)
1640 T3.8: Enenen.
1641 T3.7: "Quartier".
..3.3.3 Text generieren / ge
1642 T3.9: "Quartier". (unv.) Jó. "Für Bern wurden die Daten von Statistik Bern benutzt/ Die Antwortgeber haben auf die Frage: Wie sicher sie sich nachts alleine im eigenen Quartier fühlen"/ "Wie sicher/ fühlen sie sich". A "fühlen sie sich"/ A "fühlen"-t azt rakd a "sicher" után. Igen, a "fühlen"-t rakd oda. (unv.)
..1.2.2 Bisher geschriebene
..3.4.2 Überarbeiten
1643 T3.7: És most kellene egy ilyen/ izé? Ilyen?
1644 T3.9: Milyen?
..3.1.2 Organisieren des Schre
1645 T3.7: Ide, meg ide/
72/76


..3.1.2 Organisieren des Scl
..3.4.1 Beurteilen
..3.5.1 Überwachung der Lesa
..3.1.2 Organisieren des Scl
..3.2.2 Strukturieren
..2.4 Sprachliches Wissen
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
..3.3.1 Text generieren / deuts
..3.1.2 Organisieren des Schre
..3.3.3 Text generieren / gemi
..3.1.2 Organisieren des Scl
..3.3.3 Text generieren / gemi
..2.4 Sprachliches Wissen
1646 T3.9: Jó. Legyen úgy. De jó vagy.
1647 T3.8: Okay. Utolsó.
1648 T3.9: Leipzig.
1649 T3.8: Mi baja van a "betrachtbar"-ral?
1650 T3.7: Nem tudom.
1651 T3.9: Az "Einordnung"-ot használtuk már?
1652 T3.7: Mhm (bejahend).
1653 T3.8: "Einranking".
1654 T3.7: De mi/ mit akarsz írni?
1655 T3.9: Hogy/ hogy a "Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016/ Die Ergebnisse der Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016" (unv.) Leipzignak a/
1656 T3.8: (unv.)
1657 T3.7: (unv.) "haben die Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2018"/ "haben wir die Ergebnisse"/
1658 T3.9: "die Ergebnisse"/ Okay. Írhatom egy kicsit?
1659 T3.7: Aha. (unv.)
1660 T3.9: Ne. Nem, nem, nem, nem.
1661 T3.7: De, mert akkor/
1662 T3.9: Jó.
1663 T3.7: (unv.)
1664 T3.9: Mit akarok?
1665 T3.7: "Für die/ für die Daten von Leipzig/ Leipzig/ haben wir/ Vagy "waren die Ergebnisse der/ Ergebnisse der/ Umfrage"/ Idézőjel.
1666 T3.9: Mhm (bejahend).
1667 T3.7: "Umfrage zur Sicher"/ Nagy S.
1668 T3.9: Jaj.
73/76


..3.3.1 Text generieren / deuts
1669 T3.7: "zur Sicherheit".
..4.2 Technische Schwierigkeit
1670 T3.9: Csúnya dolog, hogy ennek nincsen ilyen kis billentyűje.
..3.3.1 Text generieren / deuts
1671 T3.7: "in Leipzig 2016/ in Leipzig 2016".
1672 (...)
1673 T3.9: Mhm (fragend). (unv.)
1674 T3.7: "der Wahl". Vagy/ Hogy van, hogy "a Basist képezték"?
1675 T3.9: "bilden die Basis"?
1676 T3.7: "von den Leip/ von den/ Für die Daten von Leipzig"/
..3.3.3 Text generieren / gemi
1677 T3.9: "Für die Daten von".
1678 T3.7: "haben die Ergebnisse".
1679 T3.9: "bildeten die Ergebnisse"?
1680 T3.7: Vagy "Als/ als/ als Basis für die Daten von Leipzig/ Daten von Leipzig"/
1681 T3.9: (unv.)
..3.4.2 Überarbeiten
1682 T3.7: "haben/ vagy"/
1683 T3.9: "dienten"?
1684 T3.7: "dienten die Ergebnisse"/ igen. "die Ergebnisse der Umfrage zur Sicherh/ Leipzig"/
1685 T3.9: (unv.)
1686 T3.7: És mi volt a/ Mit irtunk bele?
1687 T3.9: Húha.
1688 T3.7: Ezt irtuk bele/
..1.1.1 Thema
..1.2.2 Bisher geschriebene
1689 T3.9: Igen, meg a/
..1.3 Aufgabensetting
1690 T3.8: Meg ott az elejénél Stichpunktokban volt összefoglalva.
1691 T3.7: Okay. Itt. Ezt a kettőt.
..3.3.3 Text generieren / gemi
1692 T3.8: Akkor "wobei"/
74/76


..3.3.3 Text generieren / gemi
1693 T3.7: "wobei die Aspekt" vagy "die"/
1694 T3.9: "Kategorien".
..1.2.2 Bisher geschriebener Te
1695 T3.7: Azt már írtuk az előzőben.
1696 T3.9: Nem.
1697 T3.7: De.
1698 T3.9: Hol? (unv.)
..1.3 Aufgabensetting
..3.3.3 Text generieren /
1699 T3.7: Jó. "Sicherheitsempfinden im Wohngebiet". Több mint egy oldalt írtunk, ez nem is rossz. "im Wohngebiet/ Wohngebiet/ und/ und allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl.".
..2.4 Sprachliches Wissen
1700 T3.9: Ezt naggyal írjam?
1701 T3.7: Mhm (bejahend).
1702 T3.8: Várjál.
1703 T3.7: De lehet, hogy ezt mind a kettőt ilyen/
1704 T3.9: Igen.
1705 T3.8: (unv.) februárban itt lesz, nem?
1706 T3.7: Mhm (bejahend).
1707 T3.8: Na, hát az szuper.
1708 T3.9: Hát akkor igazából/
1709 T3.8: Hát ez így van kiszámolva.
1710 T3.7: Nem itt, Bécsben. Ja.
1711 F1: (unv.)?
1712 T3.8: De hát ilyet ne mondj.
1713 (...)
1714 T3.7: (unv.)
..3.3.3 Text generieren / gemi
1715 T3.8: Pont. Pont. Pont.
1716 T3.7: (unv.)
75/76


..3.3.3 Text generieren / gemi
1717
T3.9: "wobei die Kategorien"? (unv.)
..3.2.2 Strukturieren
..3.1.2 Organisieren des Scl
1718
T3.7: Einen Schluss brauchen wir.
1719
F1: Noch zwei Wörter braucht ihr, ja?
1720
T3.9: Ja.
1721
T3.7: (unv.) "persönliches Sicherheitsgefühl". "erforscht wurden.".
..3.3.3 Text generieren / gemi
1722
T3.8: Jó, legyen ez.
1723
T3.9: Jó.
..3.5.1 Überwachung der Lese
1724
T3.8: (unv.) Ja. Fertig.

76/76

C.2 Übersetzung des codierten Transkripts

Schreibaufgabe T3 Sherlock Holmes
#00:00:00-0#

T3.9: Ich heiße T3.9 (unv.). #00:00:02-7#

T3.8: Ich heiße T3.8 (unv.). #00:00:05-4#

T3.7: Ich heiße T3.7 (unv.). #00:00:07-3#

F1: Und so: das ist die Aufgabe für euch. #00:00:10-1#

T3.8: Danke schön. #00:00:10-1#

T3.9: Kicsit odébb csúszol? #00:00:11-9#
[Rutscht du ein bisschen weg?]

T3.8: (Nem érzem magam?) #00:00:14-7#
[(Ich fühle mich nicht?)]

T3.9: Képbe. #00:00:15-2#
[Ins Bild.]

T3.7: (unv.) #00:00:18-6#

T3.9: Most már jó. #00:00:20-0#
[Jetzt ist es gut.]

T3.8: (unv.) #00:00:20-2#

T3.7: Szóval. #00:00:25-3#
[Also.]

T3.9: (Olvassam?) Informationen zum/ zur Schreibphase im Dreierteam. Bearbeitet die Schreibaufgabe zu dritt an einem Computer. Es stehen euch 105 Minuten zur Verfügung. Úgyse kell hallani. Bitte kommuniziert nur innerhalb eures Teams und nicht mit anderen Gruppen oder den Aufsichtspersonen über die Aufgabenlösung. Bitte gebt euren Teamnamen an allen ausgewiesenen Stellen in den Dokumenten ein. Mati/ Materialien. Wir haben Materialien, jeweils einen Text zu jeder der drei Städte, zur Bearbeitung der Aufgabe für euch ausgedruckt. Sie stehen für jedes Teammitglied einmal als Schwarz-Weiß-Ausdruck zur Verfügung. In dieser Version können bei Bedarf Notizen und Markierungen gemacht werden. Bitte entfernt die Post-its nicht von den Texten. Auch liegt jedem Team ein Farbausdruck der Materialien für die detaillierte Lektüre der Graphiken in den Dokumenten vor. Bitte schreibt nicht in diese Ausdrücke, damit wir sie noch einmal wiederverwenden können. Außerdem könnt ihr auch die ungekürzte Originalfassung der Dokumente als digitale Version am Computer vorfinden. Bitte teilt die Leküre der Texte nicht unter euch auf: Jedes Teammitglied sollte sich mit allen Texten auseinandersetzen. Aufgabenlösung/ #00:01:43-1#
[(Soll ich es lesen?) Informationen zum/ zur Schreibphase im Dreierteam. Bearbeitet die Schreibaufgabe zu dritt an einem Computer. Es stehen euch 105 Minuten zur Verfügung. Das muss man sowieso nicht hören. Bitte kommuniziert nur innerhalb eures Teams und nicht mit anderen Gruppen oder den Aufsichtspersonen über die Aufgabenlösung. Bitte gebt euren Teamnamen an allen ausgewiesenen Stellen in den Dokumenten ein. Mati/ Materialien. Wir haben Materialien, jeweils einen Text zu jeder der drei Städte, zur Bearbeitung der Aufgabe für euch ausgedruckt. Sie stehen für jedes Teammitglied einmal als Schwarz-Weiß-Ausdruck zur Verfügung. In dieser Version können bei Bedarf Notizen und Markierungen gemacht werden. Bitte entfernt die Post-its nicht von den Texten. Auch liegt jedem Team ein Farbausdruck der Materialien für die detaillierte Lektüre der Graphiken in den Dokumenten vor. Bitte schreibt nicht in diese Ausdrücke, damit wir sie noch einmal wiederverwenden können. Außerdem könnt ihr auch die ungekürzte Originalfassung der Dokumente als digitale Version am Computer vorfinden. Bitte teilt die Leküre der Texte nicht unter euch auf: Jedes Teammitglied sollte sich mit allen Texten auseinandersetzen. Aufgabenlösung/

T3.7: Ezt átugorhatjuk. Nem? Vagy az Aufgabenlösung az pont kéne, nem? #00:01:46-5#

[Das können wir überspringen. Nicht wahr? DieAufgabenlösung, die bräuchten wir doch, oder?]

T3.9: Technische Aspekte. Ja. Bitte verwendet zur Bearbeitung der Aufgabe das Template im Aufgabenordner, das bereits die Ausarbeitung zu den ersten beiden Arbeitsaufträgen blablablabla. #00:01:57-2#

T3.7: Mi az a Template? Ja ez ez. #00:01:57-1#
[Was ist dieses Template? Ja, das ist es.]

T3.9: Szóval ez itt van. Akkor technische/ Azt már elmondták szerintem sokszor. #00:02:02-6#
[Also das ist hier. Dann technische/ Ich denke, das haben sie schon oft gesagt.]

T3.7: Mhm (bejahend). #00:02:02-8#

T3.9: (Schließ sie doch mal an?) Á, itt van. Eure Schule hat im Rahmen der Kooperation im AaMoL-Projekt beschlossen, dass auch schon vor dem Schreiben der tatsächlichen VWA/Diplomarbeit verstärkt Schreibaufgaben im Unterricht Platz finden sollen, die auf diese große, herausfordernde Schreibaufgabe hinführen. Stellt euch beim Verfassen des folgendes Textes also als Situation vor, dass ihr die Aufgabe wie in der VWA/Diplomarbeit bearbeitet. Den Ausgangspunkt für euren Text stellt die Mercer Studie/ Mercer 20/ igen/ dar, die auf die Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. 2018 befinden sich zahlreiche deutschsprachige Städte in diesem Ranking, wobei sie durchaus unterschiedliche Platzierungen belegen. Unter den ersten Plätzen der Rangfolge befindet sich beispielsweise die deutsche Stadt München, als dritte, im mittleren Oberbereich die Schweizer Hauptstadt Bern, vierzehnte, und mit großem Abstand auf Platz 60 Leipzig. Ihr wollt nun her/ herausfinden, ob die drei Städte auch in dieser Reihenfolge (München vor Bern und Leipzig) abschneiden, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht, nämlich das Sicherheitsempfinden der Einwohner, Einwohnerinnen nach der Definiton von Garcia Diez/ die darunter die gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs versteht/ versteht. Eure Forschungsfrage lat/ lautet also/ Inwieweit findet eine Veränderung in der Rangordnung zwischen München, Bern und Leipzig statt, wenn man nicht einen Gesamtwert für die Lebensqualität bestehend aus 39 Kriterien heranzieht, sondern nur das Kriterium des Sicherheitsempfindens nach Garcia Diez/ im Vergleich betrachtet? Schreibt jetzt den materialgestütz/ gestützten Städtevergleich unter Bezugnahme auf die zur Verfügung gestellten Dokumente und bearbeitet folgende Arbeitsaufträge im digi/ digitalen Template, in dem die ersten beiden Arbeitsaufträge bereits erfüllt sind/ Nennt eure Forschungsfrage/ Ez már volt, ugye? Vergleicht die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums. Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, zum Beispiel Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit transparent. Bearbeitet die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses. #00:04:43-8#
[(Schließ sie doch mal an?) Ah, hier ist es. Eure Schule hat im Rahmen der Kooperation im AaMoL-Projekt beschlossen, dass auch schon vor dem Schreiben der tatsächlichen VWA/Diplomarbeit verstärkt Schreibaufgaben im Unterricht Platz finden sollen, die auf diese große, herausfordernde Schreibaufgabe hinführen. Stellt euch beim Verfassen des folgendes Textes also als Situation vor, dass ihr die Aufgabe wie in der VWA/Diplomarbeit bearbeitet. Den Ausgangspunkt für euren Text stellt die Mercer Studie/ Mercer 20/ ja/ dar, die auf die Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. 2018 befinden sich zahlreiche deutschsprachige Städte in diesem Ranking, wobei sie durchaus unterschiedliche Platzierungen belegen. Unter den ersten Plätzen der Rangfolge befindet sich beispielsweise die deutsche Stadt München, als dritte, im mittleren Oberbereich die Schweizer Hauptstadt Bern, vierzehnte, und mit großem Abstand auf Platz 60 Leipzig. Ihr wollt nun her/ herausfinden, ob die drei Städte auch in dieser Reihenfolge (München vor Bern und Leipzig) abschneiden, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht, nämlich das Sicherheitsempfinden der Einwohner, Einwohnerinnen nach der Definiton von Garcia Diez/ die darunter die gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs versteht/ versteht. Eure Forschungsfrage lat/ lautet also/ Inwieweit findet eine Veränderung in der Rangordnung zwischen München, Bern und Leipzig statt, wenn man nicht einen Gesamtwert für die Lebensqualität bestehend aus 39 Kriterien heranzieht, sondern nur das Kriterium des Sicherheitsempfindens nach Garcia Diez/ im Vergleich betrachtet? Schreibt jetzt den materialgestütz/ gestützten Städtevergleich unter Bezugnahme auf die zur Verfügung gestellten Dokumente und bearbeitet folgende Arbeitsaufträge im digi/ digitalen Template, in dem die ersten beiden Arbeitsaufträge bereits erfüllt sind/ Nennt eure Forschungsfrage/ Das war schon, oder? Vergleicht die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums. Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, zum Beispiel Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit transparent. Bearbeitet die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses.]

T3.8: Oh mein Gott. #00:04:43-8#

T3.9: Aha. Forsch/ Vorlage für die Aufgabenbearbeitung, bei der bereits die ersten beiden Arbeitsaufträge bearbeitet wurden/ (?) #00:04:54-5#

T3.8: Igen. #00:04:56-4#
[Ja.]

T3.9: Okay. Most ezt felolvassam a Zitierent is? #00:05:00-3#
[Okay. Soll ich jetzt das über das Zitieren auch vorlesen?]

T3.8: Nem (unv.) #00:05:01-9#
[Nein (unv.).]

T3.9: Azt úgyis majd megnézzük, hogyha kell. #00:05:04-2#
[Das schauen wir uns halt dann an, wenn wir es brauchen.]

T3.8: Jó. #00:05:04-2#
[Gut.]

T3.7: Mhm (bejahend). #00:05:06-9#

T3.9: Akkor/ #00:05:09-1#
[Dann/]

T3.8: Ne, nem vagytok benne. #00:05:10-8#
[Nein, ihr seid nicht drinnen.]

T3.7: Itt van a Ranking. Ranking. #00:05:13-1#
[Hier ist das Ranking. Ranking.]

T3.9: Mindig bele/ vicsorgok a kamerába. (unv.) Mondjuk az nagyon rossz. #00:05:18-5#
[Immer hinein/ schleiche ich mich in die Kamera. (unv.). Sagen wir das ist sehr schlecht.]

T3.8: (unv.) #00:05:21-7#

T3.9: Akkor nekünk a München/ #00:05:24-8#
[Also uns ist München/]

T3.7: Ebbe bele szabad írni? #00:05:24-8#
[Ist es erlaubt, da hineinzuschreiben?]

T3.9: Aha. #00:05:25-4#

T3.7: Vagy nem? Nem azt írta, hogy ebbe nem szabad/ #00:05:27-5#
[Oder nicht? Das steht nirgendwo, dass es da hinein nicht erlaubt/]

T3.8: Ez a Schwarz-Weiß-Kopie. Ebbe szabad. #00:05:29-8#
[Diese ist die Schwarz-Weiß-Kopie. Da hinein ist es erlaubt.]

T3.7: Jó, de melyik nem a schwarz-weiß? #00:05:29-9#
[Gut, aber welche ist nicht schwarz-weiß?]

T3.9: Ez. #00:05:30-4#
[Diese.]

T3.7: Hát de nem az. #00:05:32-0#
[Na, aber das ist nicht das.]

T3.8: Ez színes. #00:05:33-1#
[Das ist farbig.]

T3.9: Ez is színes. Jézusom. És utána megkapjuk mindegyiket. #00:05:41-7#
[Das ist auch farbig. Meine Güte. Und nachher bekommen wir alle.]

T3.7: Teamname. #00:05:43-1#

T3.8: És az esőerdő szerinted emiatt hal/ #00:05:45-8#
[Und denkst du, dass deshalb der Regenwald stirbt/]

T3.7: Ide föl kell írni? (unv.) Mi a nevünk? Sherlock Holmes. #00:05:51-0#
[Hierher sollen wir es schreiben? (unv.). Was ist unser Name? Sherlock Holmes.]

T3.8: Amúgy akkor most holnap megyünk enni? #00:05:54-1#
[Übrigens gehen wir morgen essen?]

T3.9: Aha. #00:05:55-0#

T3.8: Okay. #00:05:55-6#

T3.9: (unv.), nem? #00:05:56-5#
[(unv.), oder?]

T3.8: Te nevedet. #00:06:04-8#
[Deinen Namen.]

T3.7: Mi? #00:06:05-9#
[Was?]

T3.8: Te nevedet. #00:06:06-7#
[Deinen Namen.]

T3.7: Mi a neved? T3.8? #00:06:08-7#
[Was ist dein Name?]

(Gespräch über Namen) #00:06:18-2#

T3.9: (unv.) #00:06:18-6#

(teamfremde Schülerin): (Megint itt vagyunk?) #00:06:20-6#
[Sind wir wieder hier?]

T3.8: (Most a Kamillával beszélsz?) #00:06:24-8#
[Sprichst du jetzt mit Kamilla?]

T3.9: Aha. Okay, akkor csak el kell olvasnunk a cuccosokat. Összehasonlítani a Sicherheitsgefühllel/ #00:06:34-7#
[Aha. Okay, dann sollen wir nur die Sachen lesen. Vergleichen mit dem Sicherheitsgefühl.]

T3.8: [redacted] én is/ én is tökre boldog lennék, hogyha marha gazdag lennék. #00:06:40-0#
[[redacted], ich auch/ Ich wäre auch total glücklich, wenn ich schweinereich wäre.]

T3.7: Most akkor ebbe beleírhatunk? #00:06:41-0#
[Können wir jetzt dann hineinschreiben?]

T3.9: Okay, akkor München volt. #00:06:43-5#
[Okay, dann war München.]

T3.8: Leipzig. #00:06:44-0#

T3.9: És Bern? Vagy mi? #00:06:46-2#
[Und Bern? Oder was?]

T3.8: Bern. Igen. Az a hatvanadik helyen van. Magyarország hol van? Hol van Budapest? 75. #00:07:01-8#
[Bern. Ja. Das ist am 60. Platz. Wo ist Ungarn? Wo ist Budapest? 75.]

T3.9: Na, az nem olyan rossz. Nem Bécs az első? #00:07:03-5#
[Na, das ist nicht so schlecht. Ist nicht Wien auf dem ersten Platz?]

T3.7: Azért hogy Dubajnál rosszabb, az elég szomorú. Meg Pointe-á-Pitre. Pitrie. #00:07:07-0#
[Dass es schlechter als Dubai ist, ist ziemlich traurig. Und Pointe-á-Pitre. Pitrie.]

T3.8: Mondjuk (?)-nál jobb vagyunk. #00:07:08-8#
[Sagen wir, wir sind besser als (unv.).]

T3.9: Jó. #00:07:09-3#
[Gut.]

T3.7: (?)-nál rosszabb, az elég (unv.) #00:07:11-5#
[Schlechter als (unv.), das ist ziemlich (unv.).]

T3.8: Bukarestnél jobbak vagyunk. #00:07:13-2#
[Wir sind besser als Bukarest.]

T3.9: Okay. Ebben csak ez az izé (unv.)? #00:07:17-4#
[Okay. Darin nur dieses Dings (unv.)?]

T3.7: De ez Leipzig és Bern. Hol van München? #00:07:19-7#
[Aber das ist Leipzig und Bern. Wo ist München?]

T3.8: Azt nem kiraktad? Nem. #00:07:25-8#
[Das hast du nicht herausgelegt? Nein.]

T3.7: Sorry. #00:07:30-1#

T3.8: Nem tudom. #00:07:31-3#
[Ich weiß nicht.]

T3.7: (unv.) #00:07:35-1#

T3.8: Ott kellett volna. #00:07:36-8#
[Dort hätte es sein müssen.]

T3.9: Hol? #00:07:37-2#
[Wo?]

T3.7: München. #00:07:38-0#

T3.8: Nem találjuk Münchent. #00:07:38-1#
[Wir finden München nicht.]

T3.7: Itt van Bern és Leipzig. Akkor az elején van München? #00:07:42-3#
[Hier ist Bern und Leipzig. Also am Anfang ist München?]

T3.8: A/ lehet. #00:07:44-1#
[Das/ kann sein.]

T3.8: (unv.)? #00:07:50-2#

T3.7: (unv.) De most ez az a Graci/ Graci/ Garcia Diez szerint? Ez az ő Forschungja vagy (micsoda?) #00:08:08-9#
[(unv.) Aber jetzt gemäß dieser Graci/ Graci/ Garcia Diez? Ist das ihre Forschung oder was?]

T3.9: T3.7, ezek mik? #00:08:10-2#

[T3.7, was sind diese da?]

T3.7: Képek. #00:08:14-1#
[Bilder.]

T3.8: T3.9 (ilyet nem illik már csinálni?) (unv.) #00:08:18-8#
[T3.9, so etwas zu machen ist jetzt nicht in Ordnung. (unv.).]

T3.7: Na de most mi az istent kell csinálni már? #00:08:20-9#
[Na, aber was in Gottes Namen müssen wir jetzt machen?]

T3.8: (unv.) #00:08:22-1#

T3.9: Okay, várjál (unv.) Olvassuk el a dokumentumokat. Vagy/ #00:08:28-2#
[Okay, warte (unv.). Lesen wir die Dokumente durch. Oder/]

T3.7: (unv.) #00:08:28-6#

T3.8: (unv.) ennyi papír? #00:08:29-4#
[(unv.) so viel Papier?]

T3.9: Hát mindenkinek egy van. #00:08:31-5#
[Also jeder hat eines.]

T3.7: Hát ennyi nem kell. #00:08:32-5#
[Na so viele brauchen wir nicht.]

T3.8: Hol van München? #00:08:33-8#
[Wo ist München?]

T3.9: Várjál. #00:08:38-2#
[Warte.]

T3.8: (unv.) #00:08:40-6#

T3.9: Okay, mindegyikünknek van egy. Első. #00:08:47-7#
[Okay. Wir haben alle eines. Das erste.]

T3.8: Most mind a hárman elolvasunk egyet? #00:08:49-5#
[Jetzt lesen wir alle drei eines durch?]

T3.7: Itt van die größte/ die größten Probleme in München. #00:08:53-2#
[Hier ist die größte/ die größten Probleme in München.]

T3.8: Müntschen? #00:08:54-0#

T3.7: Müntschn. #00:08:55-1#

T3.8: Tényleg itt van. #00:08:56-3#
[Tatsächlich, hier ist es.]

T3.7: (unv.) kilenc. #00:08:57-4#
[(unv.) neun.]

T3.8: (unv.) #00:08:59-1#

T3.9: Figyeljetek, kezdődik, hatalmas probléma volt ez a dolog, de most már/ #00:09:01-9#
[Passt auf, es fängt an, ein gewaltiges Problem war diese Sache, aber jetzt schon/]

T3.8: De, München. #00:09:03-2#
[Doch, München.]

T3.7: Hol? #00:09:03-6#
[Wo?]

T3.8: Ez München. #00:09:04-6#
[Das ist München.]

T3.9: Ajjaj, én már most leszedtem egy post it-et. #00:09:07-9#
[Oje, jetzt habe ich schon ein Post-it hinuntergestreift.]

T3.8: Landeshauptstadt München. #00:09:09-4#

T3.7: Hol? #00:09:10-0#
[Wo?]

T3.8: Itt. München. #00:09:10-9#
[Hier. München.]

T3.7: Ja. #00:09:14-4#

T3.8: (Ez szerintem München?) Jó. #00:09:18-1#
[(Ich denke, das ist München?) Gut.]

T3.9: Ez épp melyik? #00:09:18-7#
[Das hier ist welches?]

T3.7: München. #00:09:20-5#

T3.8: Ez München. #00:09:20-5#
[Das ist München.]

T3.9: Hű, szuper. Okay. #00:09:24-4#
[Ah, super. Okay.]

T3.8: (Akkor is befejezzük?) #00:09:26-0#
[(Also machen wir das auch fertig?)]

T3.9: (unv.) #00:09:26-9#

T3.7: De mit/ most mit kéne csinálni? #00:09:28-8#
[Aber was/ was sollten wir jetzt machen?]

T3.9: Nem olvassuk el, hogy mit írtak eddig? #00:09:31-3#
[Sollen wir nicht durchlesen, was sie bisher geschrieben haben?]

T3.7: De. (unv.) #00:09:34-6#
[Doch. (unv.).]

T3.8: Várj, majd beírom. #00:09:39-3#
[Warte, ich schreibe dann hinein.]

T3.7: Ja ezt (unv.) #00:09:43-8#
[Ja das (unv.).]

T3.9: De jó, hogy ott (unv.) #00:09:48-1#
[Aber gut, dass dort (unv.).]

T3.7: De nem kell hogy (odaírjad?) Nem. Ez így nem néz ki jól. Nem. Die Mercer Studie/ #00:10:04-2#
[Aber musst du nicht (dorthinschreiben?) Nein. Das schaut so nicht gut aus. Nein. Die Mercer Studie/]

(...) #00:10:27-1#

T3.9: Platz 1. Ja. #00:10:28-5#

T3.8: Okay. #00:11:04-2#

T3.9: Okay. Várjál, itt nincs benne, hogy pontosan mit néznek, amikor a Sicherheitsizét (unv.) #00:11:10-6#
[Okay. Warte, hier ist nichts drinnen darüber, was sie genau betrachten, wenn sie das Sicherheitsdings (unv.).]

T3.8: De. Biztos, hogy benne van. #00:11:11-6#
[Doch. Sicher ist das drinnen.]

T3.9: Indikatoren für die Lebensqualität. #00:11:19-7#

T3.8: Mint például ezek. (unv.) #00:11:33-4#
[Wie zum Beispiel diese.]

T3.7: Nem értem, ez most a/ ez most a Garcia Diez szerint nézi, vagy ez az egész/ #00:11:38-9#
[Ich verstehe nicht, ist das jetzt/ betrachtet das das jetzt nach Garcia Diez, oder das ist das Ganze/]

T3.9: Ezek itt különböző források, amiket összegyűjtöttek. #00:11:42-2#
[Das sind hier verschiedene Quellen, die sie gesammelt haben.]

T3.8: Ú, (fotó is nagy?) (unv.) #00:11:52-1#
[U, (das Foto auch groß?) (unv.).]

T3.7: Nézd. #00:11:53-3#
[Schau.]

T3.9: Hát, szerintem olvassuk el. #00:11:54-4#
[Also, ich denke wir sollten das durchlesen.]

T3.8: (unv.) (egészet?) (unv.) #00:11:56-6#
[(unv.) (das Ganze?) (unv.).]

T3.9: (unv.) #00:12:03-9#

T3.8: Egy olvassa Münchent, egy olvassa Leipzigot, egy olvassa Bernt. #00:12:08-6#
[Einer liest München, einer liest Leipzig, einer liest Bern.]

T3.9: De pont azt mondták, hogy ezt ne csináljuk (lachend). #00:12:09-2#
[Aber genau das haben sie gesagt, dass wir das nicht machen sollen (lachend).]

T3.8: Hát de/ (így logikus?) #00:12:11-2#
[Na aber/ (so ist es logisch?).]

T3.9: Várjál, az Inhaltból kiszedjük azt, ami nekünk fontos (lachend). Igen, ez szerintem/ #00:12:17-2#
[Warte, wir suchen aus dem Inhalt heraus, was für uns wichtig ist (lachend). Ja, und ich denke/]

T3.7: Itt van. #00:12:17-7#
[Hier ist es.]

T3.9: Ez szerintem egy halom hülyeség, igazából csak/ #00:12:19-4#
[Das ist meiner Meinung nach ein Haufen Unsinn, in Wahrheit nur/]

T3.7: Subjektive Sicherheitsgefühl der Befragten der (unv.) Szóval ez érdekes lenne. #00:12:25-3#
[Subjektive Sicherheitsgefühl der Befragten der (unv.). Also das wäre interessant.]

T3.9: Igen, meg néz/ Sicher/ szóval/ na/ nem minden szól a Sicherheitról. Itt az 5.3-ban a Sicherheitsgefühl, a Sicherheit (unv.) #00:12:34-4#
[Ja, es schaut/ Sicher/ also/ na/ es geht nicht in allem um die Sicherheit. Hier im 5.3 das Sicherheitsgefühl, die Sicherheit (unv.).]

T3.8: (unv.) De mi/ miért pazarolunk egy napot? #00:12:38-3#
[(unv.). Aber was/ warum verschwenden wir einen Tag?]

T3.9: (Van még itt valami, ami jól jöhet?) #00:12:42-8#
[Gibt es hier noch etwas, was gut sein könnte?]

T3.8: (unv.) #00:12:45-7#

T3.9: Okay. #00:12:49-6#

T3.9: Ja, ők is csak azt szedték ki, ami fontos. #00:13:08-0#
[Ja, sie haben auch nur das ausgewählt, was wichtig ist.]

T3.8: (unv.) #00:13:10-4#

T3.7: Most ez mi? #00:13:18-0#
[Was ist das jetzt?]

T3.8: Ha rám rakod, nem tudom elolvasni. #00:13:23-1#
[Wenn du es auf mich schlichtest, kann ich es nicht lesen.]

T3.9: Nincs itt az 5.3. #00:13:30-4#
[Das 5.3 gibt es hier nicht.]

T3.8: De, T3.9, vak vagy? #00:13:32-5#
[Doch, T3.9, bist du blind?]

T3.9: Ja. #00:13:33-8#

(...) #00:15:36-9#

T3.9: (unv.) #00:15:38-7#

T3.8: Bocsánat/ Csapatokkal nem beszélünk. #00:15:42-5#
[Entschuldigung/ Wir sprechen nicht mit den Gruppen.]

(teamfremde Schülerin): (Nekiálltok olvasni?) #00:15:43-5#
[(Beginnt ihr zu lesen?]

T3.8: Aha. #00:15:44-6#

T3.9: Yes. Ezt jól értelmezted. #00:15:45-4#
[Yes. Das hast du richtig interpretiert.]

T3.7: (unv.) De itt van színesben is elvileg. Nem? #00:15:54-9#
[(unv.). Aber hier ist es auch grundsätzlich in Farbe. Oder?]

T3.9: Igen. #00:15:54-9#
[Ja.]

T3.8: Jó, hát akkor nekünk ez a rész fontos, nem? #00:15:57-9#
[Gut, also für uns ist dieser Teil wichtig, oder?]

T3.7: Nézd. #00:15:58-4#
[Schau.]

T4.12: Ti miről írtok? #00:15:59-5#
[Worüber schreibt ihr?]

T3.8: Most/ most tudni fogják, hogy csalunk és beszélünk veled. #00:16:03-4#
[Jetzt/ jetzt werden sie wissen, dass wir schummeln und mit dir sprechen.]

T3.7: Mindenki ugyanarról ír. #00:16:04-5#
[Jeder schreibt über das Gleiche.]

T4.12: Igen? #00:16:05-5#
[Ja?]

T3.8: Igen. Ti miről írtok? #00:16:07-3#
[Ja. Worüber schreibt ihr?]

T3.9: (unv.) #00:16:11-7#

T3.8: Itt van. Nem? Hát ez így (unv.) #00:16:18-9#
[Hier ist es. Oder? Na, das ist so (unv.).]

T3.9: Igen. #00:16:19-4#
[Ja.]

T3.8: Jó, most ezeken így most mit nézzek? #00:16:23-3#
[Gut, und was soll ich ich jetzt in diesen betrachten?]

T3.9: Jó, most ezt csak így megláttuk, okay, Münchenben ez van. Menjünk tovább Bernre. #00:16:27-4#
[Gut, jetzt haben wir es nur so gesehen, okay, in München ist es das. Gehen wir weiter zu Bern.]

T3.7: De más/ ami a Sicherheittal kapcsolatos/ nincs itt? #00:16:35-0#
[Aber etwas anderes/ was im Zusammenhang mit der Sicherheit ist/ gibt es hier nicht?]

T3.9: Nem tudom, lehet, hogy ebben a kérdésben. Zusammenfa/ fassung und Schlussfolgerung. #00:16:40-7#
[Ich weiß nicht, kann sein, dass es genau in dieser Frage ist. Zusammenfa/ fassung und Schlussfolgerung.]

T3.8: Sicherheit im öffentlichen Raum ist ein (unv.) #00:16:45-4#

T3.7: Mit olvastál most? #00:16:45-5#
[Was hast du jetzt gelesen?]

T3.8: Ez mit jelent, hogy „wahrgenommen“? #00:16:46-6#
[Und was bedeutet das Wort „wahrgenommen“?]

T3.9: Hogy/ észlelve. #00:16:48-7#
[Dass/ wahrgenommen.]

T3.7: Igen. #00:16:49-1#

[Ja.]

T3.8: És ezt megkérdezték? És ez/ Jó. #00:16:52-2#
[Und das haben sie gefragt? Und das ist/ Gut.]

T3.9: Felolvassam ezt? #00:16:54-5#
[Soll ich das vorlesen?]

T3.7: Mhm (bejahend). #00:16:54-7#

T3.9: Sicherheit im öffentlichen Raum ist ein wichtiges Thema. Tagsüber besteht ein hohes subjektives Sicherheitsgefühl, nachts ist das Sicherheitsgefühl in öffentlichen Räumen eingeschränkt. Das Thema Sicherheit in öffentlichen Räumen ist für fast alle Befragten wichtig. Tagsüber fühlen sich mehr als 90 Prozent der Befragten draußen im eigenen Stadtviertel und in Grünanlagen und Parks sicher. Das Sicherheitsempfinden abends und nachts ist demgegenüber besonders in Parks und Grünanlagen deutlich geringer: 61 Prozent aller Befragten fühlen sich dann sehr unsicher oder unsicher. Diese wahrgenommene Unsicherheit wird von Frauen und älteren Menschen am stärksten geäußert. Da das subjektive Sicherheitsgefühl nicht immer im Einklang mit dem tatsächlichen Risiko, Opfer einer Straftat zu werden, steht (München ist seit Jahren die sicherste Großstadt Deutschlands), gibt es keine einfachen Rezepte, um

diese Unsicherheitsgefühle zu reduzieren. Ein Ansatz könnte sein, Angsträume/ Angsträume zu identifizieren und das Sicherheitsgefühl durch geeignete Maßnahmen zu erhöhen. #00:18:02-5#

T3.7: De/ #00:18:02-8#
[Aber/]

T3.8: Mi baj? #00:18:04-4#
[Was ist los?]

T3.7: Ez most az, amit olvasunk? Nem? Ez. #00:18:10-4#
[Das ist jetzt das, was wir lesen? Oder? Das.]

T3.9: Aha. #00:18:13-7#

T3.7: De nekünk ezt kéne valahonnan. #00:18:14-7#
[Aber wir müssten das irgendwoher/]

T3.9: Hát az ez. #00:18:16-4#
[Na, das ist es.]

T3.7: Melyik? #00:18:16-7#
[Welches?]

T3.9: De ebből mit akarsz kiszedni? #00:18:18-1#
[Aber was willst du aus dem herausnehmen?]

T3.7: Nem. Nem az. Ez az a Mercer. Ez a/ #00:18:23-5#
[Nein. Nicht das. Das ist die Mercer. Das/]

T3.9: Ja. És azzal mit kell csinálni? #00:18:26-8#
[Aha. Und was sollen wir damit machen?]

T3.7: A Garcia Diezt (unv.) #00:18:28-1#
[Die Garcia Diez (unv.).]

T3.8: Lehet, hogy benne van. #00:18:31-3#
[Kann sein, dass es drin ist.]

T3.7: Nem, ez ez a kettő, meg az összetűzve. (Oldalán a színekkel?) #00:18:40-1#
[Nein, das sind diese zwei, und das zusammengeheftete. (Am Rande in Farbe?)]

T3.8: (unv.) #00:18:41-9#

T3.7: Ezek összetűzve. #00:18:42-0#
[Diese Zusammengehefteten.]

T3.8: De ilyen nincsen. (unv.) #00:18:47-9#
[Aber so was gibt es nicht. (unv.).]

T3.9: Mindegy, megcsináltuk Berlint, lépjünk tovább Bernre. #00:18:51-1#
[Egal, wir haben Berlin gemacht, springen wir weiter zu Bern.]

T3.7: München. (Müni?) #00:18:52-7#

T3.9: Jó. #00:18:53-5#
[Gut.]

T3.8: Berlin (unv.) #00:18:55-9#

T3.7: Na, akkor Berlin/ De a színeset kéne. #00:19:01-7#
[Na, dann Berlin/ Aber wir bräuchten das farbige.]

T3.8: Ja. #00:19:03-0#

T3.7: Hányadik oldal? #00:19:04-2#
[Welche Seite?]

T3.8: Negyedik. #00:19:07-2#
[Seite vier.]

T3.7: (unv.) München. #00:19:08-6#

T3.8: (unv.) #00:19:10-9#

T3.7: Akkor Bernt nézzük? #00:19:11-6#
[Also schauen wir uns Bern an?]

T3.8: (Ott meg Zürich van?). (unv.) Basel, Bern. (unv.) #00:19:17-8#
[(Dort ist Zürich?). (unv.) Basel, Bern. (unv.).]

T3.9: Itt van az/ Van itt egy ilyen, hogy subjektives Sicherheitsgefühl nachts in Bern-t ír. #00:19:22-0#
[Hier ist das/ Hier ist so was wie subjektives Sicherheitsgefühl nachts in Bern.]

T3.7: Hányadik oldal? #00:19:22-1#
[Welche Seite?]

T3.8: Nyolc. #00:19:23-8#
[Acht.]

T3.8: Na, megvan. #00:19:30-0#
[Na, hier ist es.]

T3.7: Nézd. Maßnahme für öffentliche Sicherheit. #00:19:35-9#
[Schau. Maßnahme für öffentliche Sicherheit.]

(...) #00:19:47-4#

T3.7: Die Befragten in Bern und Zürich konnten sechs städtische politische Themen bzw. Aufgabenfelder danach beurteilen, ob sich die Stadt aktuell zu viel oder zu wenig engagiert oder ob das Engagement im richtigen Ausmaß erfolgt. (unv.) #00:20:05-8#

T3.8: És milyen kategóriák vannak? #00:20:06-7#
[Und was für Kategorien gibt es?]

T3.7: Maßnahmen fürs öffentliche Sicherheit, Maßnahmen zur besseren Gestaltung von Straßen und Plätzen, Maßnahmen zur Verbesserung der Umweltsituation. #00:20:17-8#

T3.8: Mhm (bejahend). #00:20:15-0#

T3.7: Na, hol van ez? #00:20:20-8#
[Na, wo ist das?]

T3.8: (unv.) #00:20:21-1#

T3.9: Hol? #00:20:21-8#
[Wo?]

T3.7: (Subjektives Sicherheitsgefühl?) (unv.) #00:20:26-0#

(...) #00:20:36-8#

T3.8: De ez ilyen négy városból van. Ez négy városból van. #00:20:44-0#
[Aber das gibt es von vier Städten. Das gibt es von vier Städten.]

T3.7: (unv.) nekünk csak a Bern az érdekes. #00:20:45-7#
[(unv.) für uns ist nur Bern interessant.]

T3.9: Igen. Megnézted a színeset, mert abban benne van a (unv.). #00:20:53-7#
[Ja. Hast du das farbige angesehen, denn darin ist das (unv.).]

T3.8: Hát, mondjuk itt elég sichernek írják magukat. (unv.) #00:21:04-6#
[Na, sagen wir, dass sie sich hier als ziemlich sicher beschreiben. (unv.)]

T3.9: (unv.) #00:21:07-9#

T3.7: (unv.) #00:21:08-8#

T3.9: (Nachts nicht unterwegs?) #00:21:14-0#

T3.8: Hát este (unv.) #00:21:19-7#
[Na, abends (unv.).]

T3.9: Mi az a (unv.)? #00:21:20-7#
[Was ist das (unv.)?]

T3.7: Hát, este nem megy sehova, ezért nem tud nyilatkozni. (Keine Antwort?) #00:21:25-4#
[Na, abends geht er nirgendwohin, deshalb kann er es nicht beantworten. (Keine Antwort?)]

T3.9: Ja, keine Antwort. (unv.)? #00:21:29-0#

T3.7: Na. Kéne valamit írni. #00:21:31-9#
[Na. Man müsste irgendetwas schreiben.]

T3.8: (Mi kell? Leipzig?) #00:21:32-2#
[(Was brauchen wir? Leipzig?)]

T3.9: Várjál. Még megnézem ezt/ Elolvastad? #00:21:34-9#
[Warte. Ich sehe mir noch dieses/ Hast du das gelesen?]

T3.7: (unv.) Oh my god. #00:21:41-9#

T3.9: Ne már, ez nem annyira (unv.) #00:21:42-6#
[Nicht jetzt, das ist nicht so sehr (unv.).]

T3.7: Nézd. #00:21:47-0#
[Schau.]

T3.8: (unv.) ezen az oldalon van/ #00:21:47-6#
[(unv.) auf dieser Seite ist/]

T3.7: Itt van, az ötödik oldal (unv.) Sicherheitsempfinden und Allgemeines (unv.) #00:21:51-3#
[Hier ist es, Seite fünf (unv.). Sicherheitsempfinden und Allgemeines (unv.).]

T3.8: Ach, ja. #00:21:51-3#

T3.7: (unv.) #00:21:53-4#

T3.9: Hú. Itt aztán sokat írnak a Sicherheitsempfindenről. #00:21:56-8#
[Hier schreiben sie viel über das Sicherheitsempfinden.]

T3.8: Leipzig ez/ ez (unv.) #00:21:59-4#
[Leipzig das/ das (unv.).]

T3.9: (unv.) #00:22:00-1#

T3.7: Itt van, 11.-től a 21. oldalig minden arról szól. #00:22:02-3#

[Hier ist es, von Seite elf bis Seite 21 geht es nur darum.]

T3.8: Na, akkor azt olvassuk. Ú, és az majd kelleni fog, az a legelső, mert/ #00:22:13-2#
[Na, dann lesen wir das. Uh, und das werden wir dann brauchen, dieses erste, weil/]

(...) #00:23:22-9#

T3.8: Igazából ezek annyira nem (unv.) #00:23:23-3#
[In Wahrheit sind diese nicht so sehr (unv.).]

T3.9: Hát ez/ ez egy (unv.) #00:23:26-4#
[Na das/ das ist eine (unv.).]

(...) #00:23:52-5#

T3.7: Az nem lehet, hogy az azért van, mert a (unv.)? #00:23:57-6#
[Das kann nicht sein, dass das deshalb ist, weil (unv.)?]

T3.8: De. (unv.) #00:24:00-8#
[Doch.]

T3.7: És ezért a (unv.) machen sich sehr starke Sorgen in Leipzig, mert hogy ilyen/ a izé ezt a (unv.) #00:24:15-0#
[Und deshalb das (unv.), machen sich sehr starke Sorgen in Leipzig, weil das Dings dieses (unv.).]

T3.9: De ez nem/ Ja ez Leipzig, okay. #00:24:16-4#
[Aber das ist nicht/ Ja, das ist Leipzig, okay.]

T3.7: (unv.) #00:24:29-1#

T3.8: Ja és/ és a fiatalokon annyira nem (unv.) és akkor az azt mutatja, hogy (unv.) #00:24:40-1#
[Ja und/ und bei den Jüngeren nicht so sehr (unv.) und dann zeigt das das, dass (unv.).]

(...) #00:24:58-2#

T3.9: Tudom. Akkor kezdj/ szerintem kezdjük úgy, hogy valami Allgemeinerungról, hogy miért fontos a Sicherheit. #00:25:03-1#
[Ich weiß. Also fangen/ meiner Meinung nach fangen wir so an, über irgendeine Allgemeinerung, warum die Sicherheit wichtig ist.]

T3.7: De mi a feladat? Újra. #00:25:04-2#
[Aber was ist die Aufgabe? Noch einmal.]

T3.8: Újra? #00:25:05-3#
[Noch einmal?]

T3.7: Újra. Amit még nem csináltak meg. Ez. Begründet die Auswahl einer/ eures/ Ja, de az már volt. #00:25:15-2#
[Noch einmal. Was sie noch nicht gemacht haben. Das. Begründet die Auswahl einer/ eures/ Ja, das war schon.]

T3.9: Volt. #00:25:15-9#
[War schon.]

T3.7: Die drei Städte anhand/ #00:25:18-0#

T3.9: Hát akkor/ #00:25:21-9#
[Na, dann/]

T3.8: Mi van? #00:25:23-6#
[Was ist?]

T3.7: Hát akkor írjuk le egyesével/ írjunk egy-egy ilyen Absatzot mindegyikről. #00:25:29-0#
[Na, dann schreiben wir nacheinander auf/ schreiben wir über jede einzelne einen solchen Absatz.]

T3.9: Minden (unv.) És utána/ #00:25:29-6#
[Jede (unv.). Und danach/]

T3.7: És utána (unv.) #00:25:30-4#
[Und danach (unv.).]

T3.9: És utána elmondani, hogy (unv.) #00:25:31-7#
[Und danach sagen, dass (unv.).]

T3.9: Okay. És akkor közben/ közben/ be kell mutatni, hogy milyen Studie alapján/ #00:25:39-1#
[Okay. Und dann dazwischen/ dazwischen/ müssen wir zeigen, auf Grundlage welcher Studie/]

T3.7: Dann beginnen wir mit München? #00:25:41-3#
[Dann beginnen wir mit München?]

T3.8: Onnan? #00:25:41-6#
[Ab hier?]

T3.7: Aha. Egyszerűen írd a következő sorba. (unv.) #00:25:47-0#
[Aha. Schreib einfach in die nächste Zeile. (unv).]

T3.9: Okay. #00:25:54-2#

T3.8: Nem vagytok benne. #00:25:57-2#
[Ihr seid nicht drin.]

T3.7: Alles. #00:26:06-0#

T3.9: Ja, ez nem az enyém. #00:26:06-3#
[Ja, das ist nicht meins.]

T3.8: Nem tök mindegy, kié? Már bocsánat. #00:26:10-1#
[Ist das nicht total egal, wem es gehört? Entschuldige schon.]

T3.9: (unv.) #00:26:13-5#

T3.8: Jaj, bocsáss meg. #00:26:15-4#
[Oh, entschuldige.]

T3.9: Na, szóval. #00:26:16-3#
[Na, also.]

T3.8: Az ilyen allgemeine Sicherheitsgefühlt kell leírni. Nem? #00:26:19-9#
[Über dieses allgemeine Sicherheitsgefühl müssen wir etwas schreiben. Oder?]

T3.9: Aha. #00:26:20-7#

T3.8: Aha. #00:26:23-5#

T3.7: Hol van az a ranking? #00:26:23-8#
[Wo ist dieses Ranking?]

T3.9: Ez? #00:26:25-0#
[Das hier?]

T3.7: Hát, nem az a ranking? #00:26:26-9#
[Na, dieses ist nicht das Ranking?]

T3.8: Erre kapunk jegyet? #00:26:31-7#

[Bekommen wir dafür eine Note?]

T3.9: Nem. #00:26:32-7#
[Nein.]

T3.8: (unv.) #00:26:42-7#

T3.9: (unv.) #00:26:49-0#

T3.8: Persze. New York olyan élhető. Hát/ mhm (zweifelnd) / mhm (zweifelnd), azért azt nem mondanám. #00:26:54-4#
[Natürlich. New York ist so lebenswert. Na/ mhm (zweifelnd) / mhm (zweifelnd), das würde ich nicht sagen.]

T3.7: Mert? #00:26:55-4#
[Weil?]

T3.8: Meg London/ #00:26:56-9#
[Und London/]

T3.7: Hol van? #00:26:57-4#
[Wo ist es?]

T3.8: Koszos. Meg/ New Yorkban tudod hány embert ölnek meg csak így késelésekkel? Nem tudom, hogy az mitől (unv.) #00:27:05-6#
[Es ist dreckig. Und/ In New York, weißt du, wie viele Menschen umgebracht werden nur mit Messerstechereien? Ich weiß nicht, wieso (unv.).]

T3.7: Azért New York nem olyan rossz szerintem. #00:27:05-8#
[Also New York ist nicht so schlecht meiner Meinung nach.]

T3.9: Na de ez nem csak a Sicherheitsot veszi alapul. #00:27:07-7#
[Na, aber das nimmt nicht nur die Sicherheit als Grundlage.]

T3.7: Na/ #00:27:08-2#

T3.8: Igen. De úgy amúgy/ Nem azt mondta? #00:27:18-2#
[Ja. Aber so übrigens/ Wurde das nicht gesagt?]

T3.7: Nem. „Als dritt“/ „Als drittbeste Stadt der Welt“ vagy valami ilyesmi/ Egy szó. De mit írjunk? Mondjátok. #00:27:29-5#
[Nein. „Als dritt“/ „Als drittbeste Stadt der Welt“ oder irgend so etwas/ Ein Wort. Aber was schreiben wir? Sagt schon.]

T3.9: München/ #00:27:33-5#

T3.7: Egy szó. Beste. #00:27:34-0#
[Ein Wort. Beste.]

T3.9: (Der Drittranggeber?) #00:27:40-8#
[(Der Drittranggeber?)]

T3.8: Új szó? #00:27:42-5#
[Neues Wort?]

T3.9: Most már lesz. #00:27:43-9#
[Jetzt wird es schon.]

T3.8: Duden (singend)! #00:27:45-0#

T3.7: "Als drittbeste/ als/ als dritteste"/ #00:27:47-3#

T3.8: Beírtad már? #00:27:49-0#
[Hast du es schon hineingeschrieben?]

T3.7: „Als drittbeste Stadt der Welt laut Lebensqualität“/ vagy „nach der Lebensqualität“/ #00:27:55-7#
[„Als drittbeste Stadt der Welt laut Lebensqualität“/ oder „nach der Lebensqualität“/]

T3.8: „laut“ az jobban tetszik. #00:27:57-5#
[„laut“, das gefällt mir besser.]

T3.9: „nach“. „Staat“. #00:28:02-0#

T3.8: Okay. Kezdjük elölről. Jó? #00:28:08-6#
[Okay. Beginnen von vorne. Gut?]

T3.7: „Stadt der Welt“/ #00:28:12-5#

T3.9: „Stadt der Welt“/ #00:28:12-5#

T3.7: „Welt“/ Vessző/ „nach Lebensqualität“/ „von“/ #00:28:27-7#
[„Welt“/ Komma/ „nach Lebensqualität“/ „von“/]

T3.8: Hogy kell Umlautot? #00:28:27-9#
[Wie macht man den Umlaut?]

T3.9: Ú, az nagyon/ wow. #00:28:30-5#
[Uh, das ist sehr/ wow.]

T3.7: Okay. #00:28:32-6#

T3.9: „rangierte“/ #00:28:36-5#

T3.8: Ilyen/ ilyen szó van? #00:28:38-2#
[So ein/ so ein Wort gibt es?]

T3.9: Igen. #00:28:38-8#
[Ja.]

T3.7: „Als drittbeste Stadt der Welt nach Lebensqualität“/ de ide nem kell még egy vessző? #00:28:44-9#
[„Als drittbeste Stadt der Welt nach Lebensqualität“/ aber hier muss man nicht noch ein Komma setzen?]

T3.9: De. #00:28:48-8#
[Doch.]

T3.7: „ist München“/ #00:28:52-8#

T3.9: „die Lebensqualität betrachtet“? #00:28:57-1#

T3.7: „ist München“/ „in Bezug auf die“/ #00:29:07-3#

T3.8: Komoly, hogy van ilyen. #00:29:07-9#
[Ernsthaft, so etwas gibt es.]

T3.7: „in Bezug auf die“/ hogy mondják ezt?/ „Sicherheitsgefühl“. #00:29:17-9#
[„in Bezug auf die“/ wie sagt man das?/ „Sicherheitsgefühl“.]

T3.8: Rangieren? #00:29:17-3#

T3.9: Mondom. #00:29:18-4#
[Das sage ich.]

T3.8: Ez valami Eisenbahnwagen auf einen anderes Gleis. #00:29:22-5#
[Das ist irgendwas mit Eisenbahnwagen auf einen anderen Gleis.]

T3.9: In Ordnung bringen, ordnen. #00:29:24-8#

T3.8: Ez olyan hülye szó. Mindegy, nekem mindegy. #00:29:27-1#
[Das ist so ein dummes Wort. Egal, mir ist es egal.]

T3.9: Jó. Várjál. Vagy hogy ezt/ „drittbeste Stadt der Welt wird/ in der Mercer Studie/ München“/ #00:29:46-7#
[Gut. Warte. Oder wie ist das/ „drittbeste Stadt der Welt wird/ in der Mercer Studie/ München“/]

T3.8: „laut“. Akkor legyen a „laut“. #00:29:49-1#
[„laut“. Dann soll es „laut“ sein.]

T3.9: Nem kezdhetjük úgy, hogy „München ist“/ Nem, T3.7? #00:29:59-0#
[Wir können nicht so anfangen, dass „München ist“/ Oder, T3.7?]

T3.7: Felőlem kezdhetjük, nekem mindegy. #00:30:00-4#
[Meinetwegen können wir so anfangen, mir ist es egal.]

T3.8: Tudod mit, ezt meghagyom/ És akkor ideírjuk a második opciót. #00:30:07-2#
[Weißt du was, ich lasse das übrig/ Und dann schreiben wir die zweite Option hierher.]

T3.9: Okay (lachend). „München/ München ist laut/ der Mercer Studie 2018“ (unv.) #00:30:21-2#

T3.7: De az "die" Studie, nem "der". #00:30:23-2#
[Aber das ist „die“ Studie, nicht „der“.]

T3.9: De „laut der“. #00:30:25-6#
[Aber „laut der“.]

T3.7: Ja. #00:30:27-2#

T3.8: Igen, T3.7. #00:30:28-5#
[Ja, T3.7.]

T3.7: Bocsánat. #00:30:29-3#
[Entschuldigung.]

T3.9: „2018“/ „die drittbeste/ Stadt/ der Welt.“. Mhm (bejahend). #00:30:53-2#

T3.7: „der Welt“. #00:30:51-9#

(unverständliches Gespräch zwischen T3.8 und T3.9) #00:31:16-9#

T3.7: Vagy írhatod/ „München, die Stadt, die laut der Mer/ Mercer Studie 2018 die drittbeste/ den drittbesten Rang der Welt nach Lebensquali/ Lebensqualität erreicht hat, ist/ in Bezug auf die Sicherheit auch im/ Top-Bereich.“. #00:31:45-9#
[Oder du kannst schreiben/ „München, die Stadt, die laut der Mer/ Mercer Studie 2018 die drittbeste/ den drittbesten Rang der Welt nach Lebensquali/ Lebensqualität erreicht hat, ist/ in Bezug auf die Sicherheit auch im/ Top-Bereich.“]

T3.9: Jó. #00:31:46-7#
[Gut.]

T3.8: Honnan tudjuk? #00:31:47-3#
[Woher wissen wir das?]

T3.9: Ezt még nem tudjuk. De majd mindjárt megtudjuk. #00:31:51-8#
[Das wissen wir noch nicht. Aber wir werden es sofort erfahren.]

T3.8: Na, még egyszer. Akkor most a második opció. #00:31:54-4#
[Na, noch einmal. Also jetzt die zweite Option.]

T3.7: „München“/ nem/ vessző. #00:32:01-7#
[„München“/ nein, Komma.]

T3.8: Nem, vessző/ #00:32:01-9#
[Nein, Komma.]

T3.7: „die Stadt“/ vessző/ „die/ im/ in der Mercer Studie 2018 den dritten Platz“/ #00:32:26-8#
[„Die Stadt“/ Komma/ „die/ im/ in der Mercer Studie 2018 den dritten Platz“/]

T3.8: (unv.) #00:32:27-4#

T3.7: „Platz“/ Vagy írjuk azt, hogy „in Quality of living ranking“? #00:32:37-1#
[„Platz“/ Oder schreiben wir „in Quality of living ranking“?]

T3.8: Így? #00:32:37-6#
[So?]

T3.7: Mhm (bejahend). #00:32:38-0#

T3.8: Okay. Persze, írhatjuk úgy is. Akkor „in“, és akkor így. #00:32:43-6#
[Okay. Natürlich können wir es auch so schreiben. Also „in“, und dann so.]

T3.7: Mhm (bejahend). #00:32:46-2#

T3.8: Okay. #00:32:46-1#

T3.7: „of living ranking“/ „rankings“ #00:32:55-0#

T3.8: (unv.) #00:32:55-3#

T3.9: „erreichte“/ „wird jetzt“/ a/ #00:33:16-0#

T3.7: „wird jetzt in Bezug auf die“/ #00:33:17-8#

T3.8: „wird jetzt“/ #00:33:22-1#

T3.9: „Bezug“/ És a d. #00:33:23-7#
[„Bezug“. Und das D.]

T3.8: (Ja, d-vel akartam csak/ valamiért a/ Windows az jobb?). #00:33:30-6#
[(Ja, ich wollte mit D nur/ aus irgendeinem Grund/ Windows ist besser?)]

T3.9: „hinsichtlich Sicherheitsgefühl“/ #00:33:36-0#

T3.7: „wahrgenommene Sicherheit“. #00:33:48-6#

T3.9: „untersucht“? #00:33:48-7#

T3.8: Vagy „wahrgenommene“ (unv.) #00:33:53-1#
[Oder „wahrgenommene“ (unv.).]

T3.7: Na, „und wahr“/ „Sicherheitsgefühl und wahrgenommene Sicherheit“. „untersucht“, az jó. Mhm (bejahend). #00:34:05-2#
[Na, „und wahr“/ „Sicherheitsgefühl und wahrgenommene Sicherheit“. „untersucht“, das ist gut. Mhm (bejahend).]

T3.8: „untersucht“. #00:34:08-6#

T3.9: Mhm (bejahend). #00:34:08-8#

T3.8: (unv.) #00:34:12-9#

T3.9: De gyorsan kell. Akkor/ #00:34:19-6#
[Aber schnell muss es sein. Also/]

T3.8: Ez micsoda? #00:34:21-3#
[Was ist das?]

T3.9: (unv.) INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung (unv.) und subjektive Sicherheitsgefühl (unv.). Most azt fogjuk csinálni, hogy leírunk valamit, és utána zárójelben "vgl."? Vagy/ #00:34:37-7#
[(unv.) INFO GmbH Markt- und Meinungsforschung (unv.) und subjektive Sicherheitsgefühl (unv.). Jetzt werden wir es so machen, dass wir etwas aufschreiben, und danach in Klammern "vgl."? Oder/]

T3.8: Mhm (bejahend). #00:34:32-5#

T3.7: Vagy „wie in der“/ nem tudom, milyen Studie ez/ #00:34:40-8#
[Oder „wie in der“/ ich weiß nicht, welche Studie das ist/]

T3.8: Igen. #00:34:43-6#
[Ja.]

T3.9: Az a/ INFO GmbH. #00:34:45-5#
[Diese/ INFO GmbH.]

T3.8: Igen, mert ide úgyis ide (unv.). #00:34:47-6#
[Ja, denn hierher sowieso hierher (unv.).]

T3.9: Odarakták? #00:34:48-2#
[Haben sie es hingelegt?]

T3.8: Hát. Gondolom. (unv.) Biztos/ biztos odarakták/ hát/ #00:34:57-1#
[Naja. Das denke ich. (unv.) Sicher/ sicher haben sie es hingelegt/ naja/]

T3.7: „Wie in der Bevölkerungsbefragung“/ mi ez/ 2018/ vagy 16/ vagy mi/ #00:35:05-9#
[„Wie in der Bevölkerungsbefragung“/ das ist was/ 2018/ oder 16/ oder was/]

T3.9: 18. #00:35:06-8#

T3.7: 17, nem? Ja, nem. 16. „Wie in der Bevölkerungsbefragung“/ ja/ de ezt most nem/ ezt most írjuk? #00:35:17-2#
[17, nein? Ah, nein. 16. „Wie in der Bevölkerungsbefragung“/ ja/ aber das jetzt nicht/ schreiben wir das jetzt?]

T3.8: Aha. #00:35:18-6#

T3.9: „in der Münchner/ Münchner Bevölkerungsbefragung“/ #00:35:23-3#

T3.8: „Wie in der“/ #00:35:23-5#

T3.9: Nagyjából. #00:35:25-0#
[Im Großen und Ganzen.]

T3.8: (unv.) #00:35:27-4#

T3.9: Nem kell nagy M. #00:35:33-0#
[Man braucht kein großes M.]

T3.8: (unv.) #00:35:41-4#

T3.9: (unv.) #00:35:43-1#

T3.7: De miért nem kell nagy M? Münchner? #00:35:45-8#
[Aber warum braucht man kein großes M? Münchner?]

T3.9: Hát, mert Münchner. #00:35:48-7#
[Na, weil es Münchner ist.]

T3.7: Hol van? #00:35:49-3#
[Wo ist das?]

T3.8: Az biztos szleng. #00:35:51-4#
[Das ist bestimmt Slang.]

(...) #00:36:03-3#

T3.8: „kann man beobachten“. #00:36:03-8#

T3.7: „zu beobachten ist“ vagy „beobachtbar ist“/ vagy „zu erk“/ #00:36:12-1#
[„Zu beobachten ist“ oder „beobachtbar ist“/ oder „zu erk“/]

T3.8: Jó reggelt. #00:36:12-7#
[Guten Morgen.]

T3.7: Vagy „erkennbar ist“ vagy zu „erkennen ist“/ #00:36:15-3#
[Oder „erkennbar ist“ oder zu „erkennen ist“/]

T3.9: „erkannt wurde“? #00:36:17-0#

T3.7: Jó. #00:36:17-8#
[Gut.]

T3.9: „sind die Mehrheit“/ #00:36:30-1#

T3.7: Vessző. #00:36:30-6#
[Komma.]

T3.9: Vagy „ist die Mehrheit“. #00:36:32-9#
[Oder „ist die Mehrheit“.]

T3.7: „ist die Mehrheit“ (unv.) #00:36:36-0#

T3.9: „der Stadtbewohner“/ #00:36:36-7#

T3.7: „Mehrheit“/ „der Stadtbewohnern“/ Most melyiket akarod írni? #00:36:43-2#
[„Mehrheit“/ „der Stadtbewohnern“/ Welches willst du jetzt schreiben?]

T3.9: Azt, hogy „regg/ napközben“. #00:36:45-9#
[Das „am Morg“/ „untertags“.]

T3.7: „ist die“/ Akkor „die überwie/ wiegende Mehrheit der Stadtbewohner“. #00:36:50-6#
[„ist die“/ Also „die überwie/ wiegende Mehrheit der Stadtbewohner“.]

T3.9: „ist die“/ #00:36:52-6#

T3.7: „überwiegende“. „Mehrheit“/ zárójel/ az, hogy „94 százalék“ vagy „der Stadtbewohner“/ zárójel/ „94 százalék“/ #00:37:03-4#
[„überwiegende“. „Mehrheit“/ Klammer auf/ dass „94 Prozent“ oder „der Stadtbewohner“/ Klammer auf/ „94 Prozent“/]

T3.9: 95. #00:37:03-9#

T3.7: 95/ #00:37:05-0#

T3.9: Fontos az az egy százalék. #00:37:09-8#
[Wichtig ist dieses eine Prozent.]

T3.8: De „laut“/ mi ez/ nem írhatjuk csak úgy oda/ #00:37:12-0#
[Aber „laut“/ was ist das/ das können wir nicht so hinschreiben/]

T3.9: „Wie in der Münchner Bevölkerungsbefragung erkannt wurde“/ #00:37:13-7#

T3.8: „laut“ mi? Nem írhatjuk/ #00:37:15-9#
[„laut“ was? Das können wir nicht schreib/.]

T3.7: De ez már itt van. #00:37:16-6#
[Aber das steht schon hier.]

T3.9: De ez a Münchner Bevölkerungsbefragung. #00:37:17-0#
[Aber das ist die Münchner Bevölkerungsbefragung.]

T3.7: Igen. #00:37:17-7#
[Ja.]

T3.9: Í/ í/ írd azt is/ „2016“. #00:37:21-2#
[Sch/ schr/ Schreib das auch/ „2016“.]

T3.8: Okay. Igen. Még van egy óránk. #00:37:29-9#
[Okay. Ja. Wir haben noch eine Stunde.]

T3.9: Csak egy óránk van? #00:37:30-9#
[Nur eine Stunde haben wir?]

T3.7: „95 Prozent der Stadtbewohner im eigenen“/ #00:37:36-1#

T3.9: Nem az van, hogy a/ „tagsüber draußen“/ #00:37:40-3#
[Gibt es nicht das, dass/ „tagsüber draußen“/]

T3.8: Az hol van? #00:37:40-8#
[Wo ist das?]

T3.7: De ez/ ez/ 96 Prozent. #00:37:43-7#
[Aber das/ das ist/ 96 Prozent.]

T3.9: Az nem az a/ az a/ Hausban. #00:37:47-4#
[Das ist nicht dieses/ dieses ist/ im Haus.]

T3.7: Igen, de azt nem írjuk le? #00:37:50-6#
[Ja, aber das schreiben wir nicht nieder?]

T3.8: Nem csak egy allgemeine (unv.)? #00:37:52-5#
[Nicht nur eine allgemeine (unv.)?]

T3.9: A saját házában az embereknek a Sicherheitja? #00:37:55-6#
[Die Sicherheit der Menschen in ihren eigenen Häusern?]

T3.8: Igen, az/ ahhoz mi köze van? #00:37:57-3#
[Ja, das/ was hat das damit zu tun?]

T3.7: Jó, akkor „im eigenen Stadtviertel“. „im“. #00:38:01-7#
[Gut, dann „im eigenen Stadtviertel“. „im“.]

T3.7: „Stadtviertel“/ #00:38:10-2#

(...) #00:38:20-9#

T3.9: „fühlt“/ Akkor/ #00:38:21-6#
[„fühlt“/ Also/]

T3.7: „fühlt sich“. #00:38:22-2#

T3.9: „fühlt sich“. (unv.) #00:38:25-8#

T3.7: „im eigenen Viertel sicher“. #00:38:27-8#

T3.9: Mhm (bejahend). #00:38:26-9#

T3.7: Ja, de már oda. #00:38:28-6#
[Ja, aber schon da.]

T3.8: Ide? #00:38:29-4#
[Hierher?]

T3.7: Aha. #00:38:29-7#

T3.9: Az „ist“ helyett? #00:38:30-4#
[Statt dem „ist“?]

T3.7: Ide. #00:38:31-3#
[Hierher.]

T3.9: Figyelj, mindegy (unv.) #00:38:32-9#
[Pass auf, egal (unv.).]

T3.8: Majd az itt majd/ most/ #00:38:35-4#
[Dann wird es hier sein/ jetzt/]

T3.7: „eigenen Stadtviertel sicher“. #00:38:43-0#

T3.9: Nem/ „tagsüber/ draußen“. #00:38:49-1#
[Nein/ „tagsüber/ draußen“.]

T3.7: Jó. #00:38:50-2#
[Gut.]

T3.8: Azt hogy írják? „tagsüber“? #00:38:53-5#
[Wie schreibt man das? „tagsüber“?]

T3.7: Mhm (bejahend). Azt scharfes S-sel írják? #00:39:00-0#
[Mhm (bejahend). Schreibt man das mit scharfem S?]

T3.8: Szerintem igen. #00:39:00-6#
[Ich denke ja.]

T3.7: Így/ így. És nehogy akkor (pont ezt nyomd, mert akkor valami elugrik?) (unv.) #00:39:06-8#
[So/ so. Und damit nicht dann (drück genau das, denn dann springt etwas weg?) (unv.).]

T3.8: Majd te megcsinálod. „sicher“. #00:39:09-2#
[Dann machst du es dann. „sicher“.]

T3.9: Mhm (bejahend). #00:39:10-0#

T3.7: Mhm (bejahend). #00:39:10-2#

T3.7: (unv.) #00:39:11-7#

T3.9: Na. #00:39:12-4#

T3.8: Okay. #00:39:12-8#

(...) #00:39:27-0#

T3.7: „Dagegen“/ #00:39:28-1#

T3.9: „fühlen sich“/ #00:39:34-4#

T3.7: „fühlen sich die Deutsche“/ #00:39:36-3#

T3.9: „Deutsche“/ #00:39:39-2#

T3.7: Vagy „die Münchner“, az is jó. #00:39:41-5#
[Oder „die Münchner“, das ist auch gut.]

(...) #00:39:57-6#

T3.7: „abends“/ #00:39:58-5#

T3.9: „in Grünanlagen“. #00:40:00-0#

T3.7: „in Grünanlagen oder Parks“/ #00:40:02-6#

T3.8: „abends“ az nagy vagy kicsi? #00:40:05-2#
[Schreibt man „abends“ groß oder klein?]

T3.7: „abends“/ „in Grünanlagen“/ #00:40:11-7#

T3.9: „Grünanlagen“? #00:40:12-2#

T3.7: Aha. #00:40:12-9#

T3.8: „und tags“? #00:40:14-3#

T3.9: „oder Parks“. #00:40:15-5#

T3.7: „oder Parks“. #00:40:16-2#

T3.9: „sehr unsicher“. #00:40:22-6#

T3.7: Vagy „zu 61 Prozent unsicher“. #00:40:26-9#
[Oder „zu 61 Prozent unsicher“.]

T3.9: (nickt) #00:40:28-2#

T3.7: És akkor facteket, mármint hogy számokat mondunk. #00:40:31-4#
[Und jetzt Facts, ich meine, dass wir nur Zahlen nennen.]

T3.8: Még egyszer. #00:40:32-7#
[Noch einmal.]

T3.7: „zu 61 Prozent“/ „unsicher“ #00:40:40-0#

T3.9: Okay. #00:40:44-0#

T3.9: Írjunk még le valamit, vagy mi? #00:40:51-3#
[Schreiben wir noch etwas nieder, oder was?]

T3.8: Nem. Hát még talán azt, hogy a/ a férfiak és a nők között is nagy különbség van, például a nők meg az öregek/ az öregek azok, nem? Nem, akkor csak nők. #00:41:01-7#
[Nein. Oder vielleicht noch, dass/ es auch einen großen Unterschied zwischen den Männern und den Frauen gibt, zum Beispiel die Frauen und die Alten/ die Alten sind die, oder? Nein, dann nur Frauen.]

T3.7: „Ein/ ein/ eindeutigen Unterschied zwischen den Männern und den Frauen ist betrachtbar“/

#00:41:09-6#

T3.8: Ah, ez nagyon jó. Még egyszer. Még egyszer. „Einen“/ #00:41:12-4#
[Das ist sehr gut. Noch einmal. Noch einmal. „Einen“/]

T3.9: „Ein“. #00:41:12-7#

T3.8: „Ein“/ #00:41:14-0#

T3.7: Várj, „ist zu betrachten“/ #00:41:15-2#
[Warte, „ist zu betrachten“/]

T3.8: Na. #00:41:15-9#

T3.7: „Ein eindeutiger Unterschied“/ #00:41:19-7#

T3.9: „Unterschied“/ #00:41:19-7#

T3.7: „Unterschied zwischen Männern und Frauen“/ #00:41:26-9#

T3.8: Még egyszer a/ #00:41:27-0#
[Noch einmal das/]

T3.7: „Männern und Frauen“/ #00:41:35-4#

T3.8: Azt (mondtad?). #00:41:38-1#

[Das (hast du gesagt)?]

T3.9: „ist“. #00:41:43-2#

T3.8: „als deutlich betrachtbar“. Vagy mit mondtál? #00:41:47-5#
[„als deutlich betrachtbar“. Oder was hast du gesagt?]

T3.9: Hát az egyik az volt/ #00:41:50-1#
[Na, das eine war das/]

T3.7: „eindeutiger Unterschied ist zwischen Männern und Frauen“. #00:41:55-1#

T3.9: (unv.) #00:41:52-9#

T3.9: (unv.) #00:41:57-7#

T3.7: „zu betrachten“. Vagy valami. #00:42:01-5#
[„zu betrachten“. Oder irgendetwas.]

T3.9: „zu erkennen“/ #00:42:04-3#

T3.8: Nekem ez a „betrachten“ jobban tetszik. #00:42:06-8#
[Mir gefällt „betrachten“ besser.]

T3.9: Jó, akkor az lesz. „da/ da/ abend/ abends die Frauen sich“/ #00:42:24-8#
[Gut, dann wird es das werden. „Da/ da/ abend/ abends die Frauen sich“/]

T3.8: (unv.) #00:42:22-4#

T3.9: Vagy várjál/ #00:42:27-6#
[Oder warte/]

T3.8: (De szemét ez az asztal?) #00:42:30-6#
[(So ein Mist ist dieser Tisch?)]

T3.9: „abends“/ (De a zwanzig Prozentnél/ „die Frauen sich unsicher fühlen“?) #00:42:40-3#
[„abends“/ Aber um 20 Prozent/ „die Frauen sich unsicher fühlen“?]

T3.7: De ebből írhatod, hogy/ Aha. Vagy zwan/ #00:42:46-1#
[Aber du kannst darüber schreiben, dass/ Aha. Oder zwan/]

T3.8: Lehallgatnak minket (flüsternd). Szerintem ne azt írjuk, hogy/ mert már kétszer írtunk százalékot, hanem valami olyasmit kell, hogy ein Fünftel (unv.) vagy valami olyasmi. #00:43:02-9#
[Wir werden abgehört (flüsternd). Ich denke, wir sollten das nicht schreiben, dass/ weil wir schon zwei Mal Prozentzahlen geschrieben haben, sondern wir müssen so etwas/ wie ein Fünftel (unv.) oder irgend so etwas.]

T3.9: Okay. #00:43:02-6#

T3.7: Jó. #00:43:02-8#
[Gut.]

T3.9: De hogy/ De itt az a lényeg, hogy/ hogy annyival több nő, mint férfi. #00:43:09-2#
[Aber wie/ Aber hier ist das Wesentliche, dass/ dass um so viel mehr Frauen als Männer.]

T3.8: Több. #00:43:06-8#
[Mehr.]

T3.7: „abend/ da abends/ mehr als zwei Drittel der Frauen sich unsicher fühlen“/ ui/ jaj, nem így. Két per három, nem? #00:43:24-0#
[„abend/ da abends/ mehr als zwei Drittel der Frauen sich unsicher fühlen“/ ui/ oh, so nicht. Zwei Schrägstrich drei, oder?]

T3.8: Ne írjuk ki? #00:43:25-5#
[Schreiben wir das nicht heraus?]

T3.9: Hát ez most (unv.) #00:43:27-0#
[Na, das jetzt (unv.).]

T3.8: Okay. „mehr als zwei Drittel der Frauen“/ #00:43:32-4#

T3.9: Mhm (bejahend). #00:43:32-4#

T3.7: Mhm (bejahend). #00:43:32-8#

T3.8: „Frauen“/ #00:43:34-5#

T3.7: „und nur“/ #00:43:37-1#

T3.8: Még egyszer. #00:43:37-3#
[Noch einmal.]

T3.7: „und nur“/ „46 százalék“ vagy „48“/ #00:43:44-7#
[„Und nur“/ „46 Prozent“ oder „48“/]

T3.9: Hát ez/ ez itt nem a fele? #00:43:46-4#
[Na, das/ ist das hier nicht die Hälfte?]

T3.7: Ötven százalék alatt van. #00:43:49-8#
[Es ist unter fünfzig Prozent.]

T3.8: Akkor mennyit írjunk? Mi mi mi még mindig nem vagytok benne. Ez így nem fair. #00:43:59-4#
[Also wie viel schreiben wir? Ihr seid noch immer nicht drin. So ist das nicht fair.]

(...) #00:44:15-6#

T3.9: És most matekozni kéne először? #00:44:16-3#

[Und jetzt müssten wir zuerst rechnen?]

T3.7: Drei Sechstel. Nem az (unv.) #00:44:18-8#
[Drei Sechstel. Nicht das (unv.).]

T3.8: Jól van, most már írhatunk százalékot. (unv.) #00:44:20-9#
[Das ist gut, jetzt können wir schon Prozentzahl schreiben. (unv.).]

T3.7: „und nur“/ akkor „45 százalék“/ vagy „48 százalék“/ úgy „cirka“/ #00:44:28-7#
[„Und nur“/ also „45 Prozent“/ oder „48 Prozent“/ so „circa“/]

T3.8: Oda írjam mellé, hogy „cirka“? #00:44:32-5#
[Soll ich dort daneben „circa“ hinschreiben?]

T3.7: Igen, mert nem tudjuk pontosan. Mert nincsen odaírva. „48 százalék der Männer“/ #00:44:39-1#
[Ja, denn wir wissen es nicht genau. Weil es dort nicht hingeschrieben ist. „48 Prozent der Männer“/]

T3.9: „der Männer sich unsicher fühlt“. #00:44:40-1#

T3.8: Várjál. Most megnéztem. #00:44:46-2#
[Warte. Jetzt habe ich nachgesehen.]

T3.7: Igen, és négy. „sich“. #00:44:52-3#
[Ja, und vier. „Sich“.]

T3.9: Visszamehetsz a nyilacskával is egyébként. #00:44:55-0#
[Mit dem Pfeilchen kannst du auch zurückgehen.]

T3.8: Tudom, használtam már a számológépet. Vagy számítógépet. #00:44:57-7#
[Ich weiß, ich habe schon mal Rechner verwendet. Oder Computer.]

T3.7: „fühlt“. #00:44:58-2#

T3.9: És onnan kihagytuk, hogy/ hát, nem olyan fontos, de hogy „in Grünanlagen“. #00:45:05-7#
[Und von dort haben wir ausgelassen, dass/ naja, es nicht so wichtig, aber dass „in Grünanlagen“.]

T3.8: Jó, szerintem ezt ne írjuk bele. #00:45:07-0#
[Gut, ich denke, das schreiben wir nicht hinein.]

T3.7: De ne, most már tényleg túl (unv.) lett a/ #00:45:11-1#
[Aber nein, jetzt wurde es wirklich schon zu (unv.).]

T3.8: De már azután jön. De azután jön, szóval/ Nem egyértelmű, hogy/ hallod mán? #00:45:14-5#
[Aber dann kommt es schon. Dann kommt es, also/ Es ist nicht eindeutig, dass/ hörst du?]

T3.9: Mi az? #00:45:16-1#
[Was ist das?]

T3.7: Jó. #00:45:17-0#
[Gut.]

T3.9: Szerintem ennyi. Nincsen több. #00:45:21-0#
[Ich denke, das ist genug. Es gibt nichts mehr.]

T3.8: Gut, akkor Leipzig. Vagy Bern. #00:45:24-2#
[Gut, dann Leipzig. Oder Bern.]

T3.9: A Bern (unv.) #00:45:26-0#
[Das Bern (unv.).]

T3.7: Bern. #00:45:25-4#

T3.8: Most akkor/ hagyjak/ #00:45:27-9#
[Jetzt also/ soll ich lassen/]

T3.7: Bern. #00:45:28-5#

T3.9: Aha. #00:45:31-1#

T3.9: Hú, hol van (unv.) #00:45:33-7#
[Hu, wo ist (unv.).]

T3.8: Hú, Basel. #00:45:33-8#
[Hu, Basel.]

T3.9: Ebben volt szó arról, hogy túl sokat foglalkoznak (unv.) #00:45:37-8#
[Darin war davon die Rede, dass sie sich zu viel beschäftigen (unv.).]

T3.7: Seite 8, nem? #00:45:38-2#
[Seite 8, nicht?]

T3.9: (unv.) Subjektives Sicherheitsgefühl nachts im Quartier. #00:45:43-6#

T3.8: Hogy kell lejjebb menni? #00:45:45-8#
[Wie soll man weiter runter gehen?]
T3.7: (unv.) Nem, nem, nézd, két ujjal. Így. #00:45:51-5#
[(unv.). Nein, nein, schau, mit zwei Fingern. So.]

T3.8: Ó. Okay. Könnyebb, mint gondoltam. #00:45:56-6#
[Oh. Okay. Einfacher, als ich gedacht hatte.]

T3.9: Ó. 81 százalék/ sicher fühlt sich. #00:46:07-0#
[Oh. 81 Prozent/ sicher fühlt sich.]

T3.8: Akkor ezt össze lehet hasonlítani. Ez sokkal/ de mi, este vagy/ #00:46:12-3#
[Also das kann man vergleichen. Das ist viel/ aber was, abends oder/]

T3.9: Este. #00:46:12-3#
[Abends.]

T3.8: Akkor ez sokkal jobb, mint a/ #00:46:14-2#
[Also das ist viel besser, als das/]

T3.7: München. #00:46:16-3#

T3.8: Nem, nem jobb. #00:46:16-6#
[Nein, es ist nicht besser.]

T3.7: De. Hát/ izé/ Münchenben 61 százalék nem érezte magát sichernek. #00:46:22-9#
[Doch. Naja/ Dingsda/ in München fühlten sich 61 Prozent nicht sicher.]

T3.9: Igen. #00:46:23-2#
[Ja.]

T3.8: Nem baj (lachend). #00:46:25-6#
[Kein Problem (lachend).]

T3.9: De mondjuk/ #00:46:26-7#
[Aber sagen wir/]

T3.8: De/ de este? #00:46:27-5#
[Aber/ aber abends?]

T3.9: Igen. #00:46:28-1#

[Ja.]

T3.8: Igen, este. #00:46:28-4#
[Ja, abends.]

T3.9: De mondjuk 61 százalék az/ nem a Grünanlagéban volt? #00:46:33-2#
[Aber 61 Prozent war nicht in der Grünanlage?]

T3.7: De. #00:46:34-8#
[Doch.]

T3.8: Igen, százalék. #00:46:35-3#
[Ja, Prozent.]
T3.7: De ha számolsz egy átlagot/ #00:46:36-6#
[Aber wenn du einen Durchschnitt rechnest/]

T3.8: Annyira nem f/ annyira nem fair. #00:46:37-9#
[Das ist so sehr nicht f/ so sehr nicht fair.]

T3.7: Durchschnitt. #00:46:39-8#

T3.9: (unv.) a Grünanlagét is nézték, ezek meg nem. (lachend) #00:46:42-3#
[(unv.) die Grünanlage haben sie auch angeschaut, diese nicht.]

T3.7: Figyeld. Durchschnitt rechnen. #00:46:48-7#
[Pass auf. Durchschnitt rechnen.]

T3.9: Okay. #00:46:55-5#

T3.7: 61+36. #00:46:59-8#

T3.8: Okay, (unv.) #00:47:02-0#

T3.9: In der Nacht alleine im Quartier unterwegs sind/ #00:47:06-1#

T3.8: Jó. Ezt mi is írhatjuk. #00:47:07-4#
[Gut. Das können wir auch schreiben.]

T3.9: Bernben 81 százalék fühlt sich sicher. #00:47:13-4#
[In Bern 81 Prozent fühlt sich sicher.]

T3.8: Jó, akkor kezdjük ezzel. #00:47:14-7#
[Gut, dann beginnen wir damit.]

T3.7: Átlag 48 százalék nem érzi magát sichernek. #00:47:18-5#
[Durchschnittlich 48 Prozent fühlen sich nicht sicher.]

T3.8: Hol? #00:47:19-3#
[Wo?]

T3.7: Este, Münchenben. #00:47:20-6#
[Abends, in München.]

T3.8: Okay. #00:47:21-5#

T3.9: Köszönjük. #00:47:22-1#
[Wir bedanken uns.]

T3.8: Nagyon. #00:47:22-8#
[Sehr.]

T3.9: Jó, okay. Akkor most leírjuk Bernt. Hát, itt az a lényeg, hogy Nacht 81 százalék. #00:47:31-9#

[Gut, okay. Dann schreiben wir jetzt Bern auf. Na, hier ist Nacht 81 Prozent das Wesentliche.]
T3.8: Okay. #00:47:32-8#

T3.9: Ebben semmi több infó nincsen? #00:47:34-7#
[Darin gibt es keine weiteren Infos?]

(...) #00:47:44-2#

T3.8: Várjál. Lebensbedingungen/ az nem az/ #00:47:45-9#
[Warte. Lebensbedingungen/ das ist nicht das/]

T3.9: Lehet, hogy még arra nincs. Erre már (unv.) #00:47:52-6#
[Kann sein, dass es dazu nichts gibt. Dazu schon (unv.).]

(...) #00:48:07-2#

T3.9: Azt/ „In Bern“/ vagy (unv.) #00:48:17-7#
[Das/ „In Bern“/ oder (unv.).]

T3.7: „In der Schweizer Stadt“. #00:48:18-3#

T3.9: Vagy úgy. Ha valaki nem tudná a kis Svájcot, akkor/ „Bern“/ #00:48:31-8#
[Oder so. Wenn jemand die kleine Schweiz nicht kennen würde, dann/ „Bern“/]

T3.7: És nagy S, nem? #00:48:34-1#
[Und großes S, oder?]

T3.8: Mondom/ vessző „Bern“/ #00:48:40-8#
[Das sage ich/ Komma „Bern“/]

T3.7: Mhm (bejahend). #00:48:41-8#

T3.9: „Bern fühlen sich/ 81 Prozent“/ #00:48:48-8#

T3.7: De itt nem/ nézd/ itt volt egy pár mondat/ vagy az elején egy olyan mondat, amiben még nem voltak számok. Nem? Igen. Szóval itt is kéne ilyen bevezető mondat. #00:49:01-9#
[Aber hier nicht/ schau/ hier waren ein paar Sätze/ oder am Anfang so ein Satz, in dem noch keine Zahlen waren. Oder? Ja. Also hier müsste auch ein solcher einleitender Satz hin.]

T3.8: Nem, mert hát azt/ #00:49:02-2#
[Nein, denn, naja, das/]

T3.9: Ja, ő/ hányadik helyezett a Bernes? A Mercer Studiéban. Ja mondjuk az benne van itt az előző/ előtte levő részben? #00:49:09-0#
[Ja, das/ auf welchem Platz ist Bern? In der Mercer Studie. Ja, sagen wir, dass das drin ist in der vorherigen/ in dem Teil davor?]

T3.7: Aha. 14. #00:49:06-9#

T3.9: Ja, ebbe benne volt. #00:49:12-9#
[Ja, da war es drin.]
T3.7: Mindegy. #00:49:15-0#
[Egal.]

T3.9: Okay/ Hogy/ hogy/ „Bern, der“/ hányadik rangiert lett? #00:49:24-8#
[Okay/ Dass/ dass/ „Bern, der“/ auf welchem Platz rangiert es?]

T3.7: 14. #00:49:24-0#

T3.9: 14. Áh. #00:49:26-7#

T3.7: Jó, majd írd zárójelbe, hogy „Rang 14“. Milyen Studie? Mercer Studie. #00:49:34-5#

[Gut, dann schreib in Klammern, dass es „auf Rang 14“ ist. Was für eine Studie ist es? Mercer Studie.]

T3.8: Jó, jó. Ez tetszik. #00:49:33-5#
[Gut, gut. Das gefällt mir.]

T3.9: (unv.) Okay. #00:49:51-5#

T3.8: Itt kell vessző? Okay. Ne válaszolj. Így is megoldhatjuk. #00:49:56-8#
[Hier muss ein Komma her? Okay. Antworte nicht. So können wir es auch lösen.]

T3.9: Arra nincs valami más szó, hogy „fühlt“? #00:49:59-6#
[Für „fühlt“ gibt es kein anderes Wort?]

T3.7: „ist die“/ #00:50:03-0#

T3.9: „empf/ empfindet“. #00:50:03-8#

T3.9: Empfindet. #00:50:06-5#

T3.8: Empfindet. Jó, beírom. #00:50:07-8#
[Empfindet. Gut, das schreibe ich hinein.]

T3.7: Vagy „ist die Wahrnehmung der Sicherheit“. #00:50:10-1#
[Oder „ist die Wahrnehmung der Sicherheit“.]

T3.9: „sicher“? #00:50:11-1#

T3.8: „der Sicherheit“. #00:50:13-3#

T3.9: „sicher“? De azt akarjuk mondani, hogy „sicher“. #00:50:15-5#
[„sicher“? Aber das wollen wir sagen, dass/„sicher“.]

T3.8: „fühlen“. Jól van, nem azt írtam be. #00:50:19-2#
[„fühlen“. Das ist gut, das habe ich nicht hineingeschrieben.]

T3.7: De nem azt akarjuk mondani, hogy/ hogy/ ob/ hogy/ mi/ „hátrébb van a rangsorban, de mégis bizton/ nagyobb biztonságban érzik magukat“? #00:50:30-0#
[Aber wollen wir nicht sagen, dass/ dass/ ob/ dass/ was/ „weiter hinten ist in der Rangordnung, aber trotzdem sicher/ fühlen sie sich in größerer Sicherheit“?]
T3.9: Jó, de várjál, most nem csak úgy csináljuk, hogy először München, utána Bern, utána izé, és utána összefoglaljuk. #00:50:35-3#
[Gut, aber warte, wir machen es jetzt nicht nur so, dass als erstes München kommt, dann Bern, dann Dingsda, und dann fassen wir es zusammen.]

T3.7: Ja, ja, ja, ja, ja. #00:50:34-7#

T3.8: Bemerken, empfinden, erfahren, erleben, erleiden, haben, merken (unv.) verspüren, gewahren, apperzipieren, perzipieren, befühlen, ertasten, feststellen, tasten, ahnen, erahnen/ #00:50:47-9#

T3.9: Hú, (unv.) #00:50:39-5#

T3.7: „fühlen sich“/ #00:50:49-7#

T3.8: De most/ most mondtuk, hogy ne „fühlen“-nel. #00:50:50-5#
[Aber jetzt/ jetzt haben wir gesagt, dass wir nicht „fühlen“ verwenden.]

T3.7: Ja, ja akkor „empfinden“. #00:50:52-2#
[Ja, ja, dann „empfinden“.]

T3.9: „empfinden“. #00:50:53-5#

T3.7: „empfinden die Stadtbewohner ihre Umgebung besonders sicher“. #00:51:03-6#

T3.9: (unv.) „sicher“. Ein/ „81 Prozent“/ ezt bele kéne írni. #00:51:08-3#

[(unv.) „Sicher“. Ein/ „81 Prozent“/ das sollten wir hineinschreiben.]

T3.7: De azt/ azt mondom, hogy/ #00:51:10-0#
[Aber das/ ich sage, dass/]

T3.9: “nachts”. #00:51:10-1#

T3.7: Azt mondom, hogy a/ a/ az első mondat/ ott is volt olyan, hogy nem volt/ (unv.) #00:51:14-7#
[Ich sage, dass der/ der/ der erste Satz/ dort war auch so etwas, dass keine Zahlen war/ (unv.)]

T3.9: Ja jó, okay. Rendben. Okay. Akkor írd azt, amit ő mondott. #00:51:24-8#
[Ja, gut, okay. In Ordnung. Okay. Dann schreib, was er gesagt hat.]

T3.7: „die Stadtbew“/ már nem tudom, mit mondtam/ „empfinden die Stadtbewohner“/ #00:51:29-4#
[„Die Stadtbew“/ ich weiß nicht mehr, was ich gesagt habe/ „empfinden die Stadtbewohner“/]

T3.9: „ihre Umgebung“. #00:51:30-4#

T3.7: Ja igen. „ihre Umgebung besonders sicher“. #00:51:36-8#
[Ja, genau. „Ihre Umgebung besonders sicher“.]

T3.9: „sicher“/ #00:51:39-7#

T3.7: Pont. #00:51:44-0#
[Punkt.]

T3.7: Most jöhetnek a százalékok. #00:51:46-8#
[Jetzt können die Prozente kommen.]

T3.9: „81 Prozent“/ #00:51:48-3#

T3.8: Ne, ne „Prozent“-tel kezdjük/ a mondatot. #00:51:51-9#
[Nein, nicht mit „Prozent“ beginnen wir/ den Satz.]

T3.7: „mehr als“. #00:51:54-1#

T3.9: „81 Prozent der Menschen“/ #00:51:57-2#

T3.8: De hogy néz már ki, hogy egy számmal kezdjük a mondatot? #00:51:58-4#
[Aber wie sieht es denn aus, wenn wir den Satz mit einer Zahl anfangen?]

T3.9: „nämlich“/ #00:52:00-6#

T3.7: Akkor írd azt, hogy „mehr als vier Fünftel der Menschen“/ #00:52:04-3#
[Dann schreib, dass „mehr als vier Fünftel der Menschen“/]

T3.8: Okay. #00:52:01-9#

T3.9: (unv.) #00:52:08-0#

T3.7: Miért? Hát a nyolcvan százalék az egyértelműen/ #00:52:09-7#
[Warum? Na, die 80 Prozent sind eindeutig/]

T3.9: Jó. Okay. #00:52:11-9#
[Gut. Okay.]

T3.7: Négy ötöd. #00:52:12-3#
[Vier Fünftel.]

T3.9: Mi az? Vier Fünftel. Én utálom, amikor olvasok, ilyen statisztikákat/ utálom a különbözőeket. (unv.) (lachend) olyan ideges voltam. Ki nem tudja? Mindenki ilyen einheitliche, hogyha megadják, hogy hány százalék, akkor végig százalékként. #00:52:29-3#
[Was ist das? Vier Fünftel. Ich hasse es, wenn ich solche Statistiken lese/ ich hasse die Verschiedenen. (unv.) (lachend) ich war so nervös. Wer weiß das nicht? Alle sind so einheitliche, wenn sie angeben, wie viel Prozent, dann bis zum Ende in Prozent.]

T3.8: Úristen, de az mi volt? De az valami kvíz volt. Nem? #00:52:31-1#
[Mein Gott, aber was war das? Aber das war irgend so ein Quiz. Oder?]

T3.7: Még egy óránk van? Nem leszünk kész. #00:52:32-9#
[Noch eine Stunde haben wir? Wir werden nicht fertig.]

T3.9: Nem. Úgyhogy hajrá. #00:52:34-5#
[Nein. Also los geht‘s.]

T3.7: „mehr als fünf Viertel“/ #00:52:37-2#

T3.9: Fünf Viertel? #00:52:37-2#

T3.7: „vier Fünftel“ (unv.) „mehr als vier Fünf“/ #00:52:45-1#

(Gespräch über Privates) #00:52:51-2#

T3.8: Kétharmad, nem. Kétharmad. #00:52:52-7#
[Zwei Drittel, nein. Zwei Drittel.]

T3.7: Nem, hogyha öt részre osztod, akkor az egyharmad háromharmad és még egy harmad. #00:52:58-5#
[Nein, wenn du es in fünf Teile aufteilst, dann ein Drittel, drei Drittel und noch ein Drittel.]

T3.8: Háromharmad. Kétharmad. #00:52:54-4#
[Drei Drittel. Zwei Drittel.]

(Gespräch über Privates) #00:53:09-8#

T3.8: Ezt csak nem fordítja le a fordító? #00:53:11-4#
[Das übersetzt der Übersetzer einfach nicht?]

T3.7: „mehr als vier Fünftel“/ „der“/ #00:53:19-7#

T3.9: „der Menschen“. Vagy „Bernern“? #00:53:25-5#
[„Der Menschen“. Oder „Bernern“?]

T3.7: „Ber/ Bernern“. #00:53:26-5#

T3.9: „Bernern“. De a Berner/ #00:53:29-2#
[„Bernern“. Aber die Berner/]

T3.7: Olyan van? Nem tudom. #00:53:30-6#
[So etwas gibt es? Ich weiß nicht.]

T3.9: Biztos van. Münchner van. #00:53:31-5#
[Sicher gibt es das. Münchner gibt es.]

T3.7: De én nem a virslire gondolok. #00:53:32-7#
[Aber ich denke nicht an die Würstel.]

T3.8: Frankfurter. #00:53:34-6#

T3.7: „der Berner/ fühlen sich nachts“/ #00:53:41-5#

T3.9: „auch nachts sicher“. Annyira sokszor használjuk azt, hogy „sicher“ és „fühlen“. #00:53:51-5#
[„Auch nachts sicher“. So oft verwenden wir „sicher“ und „fühlen“.]

T3.7: Hát/ keress/ #00:53:55-6#
[Naja/ such/]

T3.8: Duden ist jó fej. #00:53:58-4#
[Duden ist cool.]

T3.7: Duden? Sicher. Synonym. #00:54:01-5#

T3.9: Sicher fühlen. #00:54:03-1#

T3.8: És ni/ nicht unsicher. De, T3.9, ezek mint hogyha nem léteznének. Jó? Ne nézz oda. Még lejjebb. Még. #00:54:21-4#
[Und ni/ nicht unsicher. Aber, T3.9, die sind als ob sie nicht existieren würden. Gut? Schau nicht dorthin. Noch weiter unten. Noch.]

T3.7: Nem (unv.)? #00:54:25-3#
[Nicht (unv.)?]

T3.8: Lejjebb, nem azt, hogy mit jelent. #00:54:27-8#
[Weiter unten, nicht, was es bedeutet.]

T3.7: Ja. Bedenkenlos? #00:54:29-4#

T3.8: Gefahrlos. Harmlos. Risikofrei. #00:54:31-7#

T3.9: Nem, a „harmlos“ az ártatlan. #00:54:33-1#
[Nein, das Wort „harmlos“ bedeutet unschuldig.]

T3.8: Unschädlich. #00:54:34-9#

T3.7: Behütet, beschützt. (unv.) #00:54:36-0#

T3.9: Jó, hát ez igazából majdnem ugyanaz. #00:54:40-1#
[Gut, na, das ist in Wahrheit fast dasselbe.]

T3.8: Gesichert. Gesichert. #00:54:40-6#

T3.9: Gesichert. De abban is benne van a „sicher“. #00:54:43-2#
[Gesichert. Aber das ist auch das „sicher“ drin.]

T3.7: De az ugyanúgy „sicher“. #00:54:42-4#
[Aber das ist genauso „sicher“.]

T3.8: Nem baj. De más szó. #00:54:44-7#
[Kein Problem. Aber anderes Wort.]

T3.9: Az nem behüt (unv.)? Geschützt. Vagy beschützt. #00:54:48-5#
[Das nicht behüt (unv.)? Geschützt. Oder beschützt.]

T3.8: Beschützt. #00:54:50-8#
T3.9: Hát/ ez nem teljesen ugyanaz. #00:54:53-5#
[Na/ das ist nicht völlig gleich.]

T3.7: Vagy akkor írjuk azt, hogy „fühlen sich in Sicherheit“. #00:54:57-0#
[Oder wir schreiben „fühlen sich in Sicherheit“.]

T3.9: Aha. #00:54:59-3#

T3.7: Az is egy másik szó legalább. #00:55:00-8#

[Das ist wenigstens auch ein anderes Wort.]

T3.9: Okay. #00:55:01-5#

T3.8: Akkor „fühlen sich auch nachts in der Sicherheit“? #00:55:05-3#
[Also „fühlen sich auch nachts in der Sicherheit“?]

T3.7: Nem. „in Sicherheit“. Vagy mi? #00:55:10-0#
[Nein. „in Sicherheit“. Oder was?]

T3.9: Hát „in Sicherheit“. Igen. Nagy S-sel. #00:55:13-1#
[Also „in Sicherheit“. Ja. Mit großem S.]

T3.8: Azt akartam, csak nem hallgat rám. #00:55:16-3#
[Das wollte ich, aber sie hat nicht auf mich gehört. → sie=die Tastatur]

T3.7: (unv.) #00:55:17-6#

T3.8: (nickt) #00:55:20-3#

T3.9: (unv.) #00:55:24-2#

T3.8: „Sicher“/ Most ezt nem értem. #00:55:25-4#
[„Sicher“/ Das verstehe ich jetzt nicht.]

T3.9: „heit“. #00:55:25-6#

T3.9: „heit“. #00:55:26-2#

T3.8: Ja. „Sicherheit“. #00:55:30-5#

T3.9: Jó. Hát, szerintem erről ennyit tudunk írni. #00:55:34-0#
[Gut. Na, ich denke, mehr können wir darüber nicht schreiben.]

T3.8: Következő. #00:55:34-5#
[Nächstes.]

T3.9: Leipzig. #00:55:35-5#

T3.8: Hatvanadik helyen. #00:55:37-4#
[Auf Platz sechzig.]

T3.9: Na, arról aztán nagyon sok van. #00:55:39-1#
[Na, darüber gibt es dann sehr viel.]

T3.8: (unv.) Ja, nem, nem azért, csak a Dudent azt látjuk, csak a Dudent azt látjuk. #00:55:49-3#
[(unv.) Ja, nein, nicht deshalb, nur den Duden sehen wir, nur den Duden sehen wir.]

T3.7: Engem nem zavar. #00:55:48-4#
[Mich stört es nicht.]

T3.9: Okay. #00:55:51-7#

T3.8: (unv.) #00:55:52-9#

T3.9: (unv.) Ez nagyon sok. (lachend) #00:55:53-9#
[(unv.). Das ist sehr viel. (lachend)]

T3.7: (unv.) megkérdezzem? Hogy lehet-e ilyen politikai izét bele írni? #00:56:00-1#
[(unv.) soll ich fragen? Ob man solche politischen Dinge hineinschreiben kann?]

T3.8: Nem, nem, lehet. Ennek objektívnek kell lenni. #00:56:03-2#

[Nein, nein, das geht nicht. Man muss dabei objektiv sein.]

T3.7: Hát de objektíven írtad le. #00:56:04-4#
[Na du hast es aber objektiv niedergeschrieben.]

T3.9: Nem nekünk kell kitalálni/ Ezek Faktok. Faktokra kell épüljön az egész. #00:56:07-9#
[Wir müssen nicht herausfinden/ Diese sind Fakten. Auf den Fakten muss das Ganze aufgebaut werden.]

T3.8: Majd a VWA-ba bele írhatod. #00:56:10-4#
[Das kannst du dann in die VWA hineinschreiben.]

T3.7: De/ és ez nem VWA? Ja, csak nincsen Beweisunk, mert nem tudjuk/ #00:56:17-3#
[Aber/ und das ist nicht die VWA? Aha, nur haben wir keinen Beweis, weil wir nicht wissen/]

T3.9: Hát azt igen, nem tudod, bebizonyítani, hogy most azért ilyenek (unv.) #00:56:21-0#
[Na, das stimmt, du kannst nicht beweisen, dass sie jetzt deshalb so sind (unv.).]

T3.7: Na, akkor/ Az hol van? Ja, itt az egész arról szól. #00:56:28-0#
[Na, dann/ Wo ist das? Ja, hier, in dem Ganzen geht es darum.]

T3.9: Hát, ez az. #00:56:29-4#
[Na, das ist es.]

T3.8: Na, na. #00:56:31-9#

T3.7: Allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl. #00:56:36-9#

T3.8: Az. Az. Nem a/ tizenegy. Mondom tizenegy. #00:56:41-0#
[Das. Das. Nicht das/ elf. Ich sage elf.]

T3.7: (unv.) #00:56:44-1#

T3.8: Jézusom. (unv.) tizenegy városrész/ #00:56:47-6#
[Mein Gott. (unv.) elf Stadtteile/]

T3.8: Nem is értelek. Tizenegy. #00:56:48-0#
[Ich verstehe dich nicht. Elf.]

T3.9: Külön városrészeket nézni. #00:56:49-6#
[Verschiedene Stadtteile betrachten.]

T3.8: Csitt. Tizenegy. Tizenegy. Itt van. Tessék, T3.9. Itt van. Ez is mind allgemein. #00:57:00-6#
[Still! Elf. Elf. Hier ist es. Bitte sehr, T3.9. Hier ist es. Das ist alles allgemein.]

T3.7: Ez nagyon érdekel. #00:57:07-6#
[Das ist sehr interessant.]

T3.8: Hát, gondolom, megengedik, hogy megtartsd. Otthon tudod majd olvasgatni. #00:57:11-5#
[Na, ich denke, sie erlauben dir, dass du es behältst. Zu Hause kannst du es dann in Ruhe lesen.]

T3.9: Itt igazából ez itt azt mondja, hogy félnek attól, hogy majd megnő a kriminalitás. #00:57:19-9#
[Hier steht in Wirklichkeit, dass sie fürchten, dass die Kriminalität steigen wird.]

T3.7: Mhm (bejahend). #00:57:20-8#

T3.8: Jó, de hát ezt is bele lehet írni. Hogy már most nem fühlen sicher, mert Kriminalität hoch. #00:57:29-5#
[Gut, das kann man auch hineinschreiben. Dass sie sich schon jetzt nicht sicher fühlen, weil die Kriminalität hoch ist.]

T3.9: Volt az elején még valami. Ja, igen. #00:57:38-0#
[Das war am Anfang noch etwas. Ah, ja.]

T3.8: Szerinted ezek mennyire veszik komolyan? #00:57:43-3#
[Wie ernst nehmen sie es deiner Meinung nach?]

(teamfremder Schüler): Na, hol tartotok? #00:57:43-4#
[Na, wie weit seid ihr?]

T3.8: Nektek mennyi szövegetek van? #00:57:45-3#
[Wie viel Text habt ihr?]

(teamfremder Schüler): Hát, semennyi. #00:57:46-3#
[Na, gar nichts.]

T3.8: Ja, jó. Okay. #00:57:47-9#
[Ja, gut. Okay.]

T3.9: Komolyan? Micsoda? #00:57:48-3#
[Ernsthaft? Wie bitte?]

(Gespräch über den geschriebenen Text mit teamexternem Schüler) #00:58:00-0#

T3.9 Akkor náluk jobban haladunk. #00:57:52-4#
[Dann kommen wir besser voran, als sie.]

T3.7: Na. #00:57:52-8#

T3.8: Nálunk van olyan száz szó. #00:57:55-2#
[Wir haben ungefähr hundert Wörter.]

(teamfremde Schülerin) (unv.) #00:57:55-9#

T3.7: Mi az/ mi az/ Bundesland? Leipzig. #00:58:02-3#
[Was ist das/ was ist das/ Bundesland? Leipzig.]

T3.9: Fiúk. #00:58:02-4#
[Jungs.]

(teamfremde Schülerin): Már írtok? #00:58:03-6#
[Schreibt ihr schon?]

T3.7: Sachsen, nem? #00:58:04-6#
[Sachsen, oder?]

T3.8: Igen. #00:58:04-2#
[Ja.]

T3.9: Már rég. #00:58:04-2#
[Schon längst.]

(teamfremde Schülerin): Ne idegesíts, T3.9. #00:58:06-9#
[Geh mir nicht auf die Nerven, T3.9.]

T3.9: Hát, nem idegesítelek. #00:58:07-8#
[Na, ich nerve dich nicht.]

T3.8: Ezzel meg mi baja? #00:58:09-6#
[Was ist das Problem damit?]

T3.7: Kis N. Vagy nem? #00:58:11-7#
[Kleines N. Oder nicht?]

T3.8: Kis N? #00:58:12-0#

[Kleines N?]

T3.7: Nem tudom. Kis N vagy nagy N? #00:58:14-0#
[Ich weiß es nicht. Kleines N oder großes N?]

T3.8: Miért nem engedi, hogy/ #00:58:14-8#
[Warum erlaubt es nicht, dass/]

T3.9: Kis N. #00:58:15-2#
[Kleines N.]

T3.8: Miért nem engedi, hogy/ #00:58:15-8#
[Warum erlaubt es nicht, dass/]

T3.7: Mit/ mit lehet/ ja. #00:58:18-0#
[Was/ Was lässt sich/ ja.]

T3.9: Hogyha megnyomod a jobb gombot a Windowsnál/ #00:58:20-4#
[Wenn du die rechte Taste bei Windows drückst/]

T3.8: A Windowsnál/ #00:58:19-5#
[Bei Windows/]

T3.9: Akkor kijavítja neked. #00:58:21-7#
[Dann bessert es für dich aus.]

T3.7: Ja. #00:58:23-0#

T3.8: (unv.) (flüsternd) #00:58:25-5#

T3.9: (unv.) #00:58:28-2#

T3.7: Szóval akkor/ #00:58:29-5#
[Also dann.]

T3.8: Most ne takard ki szegényt. #00:58:34-8#
[Jetzt stell den Armen nicht bloß.]

T3.9: Nem, én csak/ azt a fejét akarom. #00:58:37-2#
[Nein, ich nur/ ich will nur ihren Kopf.]

T4.12: Ja. Meg akartam kérdezni, hogy ti mit írtatok? #00:58:41-3#
[Ja. Ich wollte fragen, was ihr geschrieben habt?]

T3.8: Nekünk már ennyi szövegünk van. #00:58:42-0#
[Wir haben schon so viel Text.]

T3.9: Hát így. Nézd. Várjál. Ú, fogalmam nincs, hogy ezt hogyan kéne használni. Ezt most mit csináltál? #00:58:50-0#
[Na, so. Schau. Warte. Ich habe keine Ahnung, wie man das benutzen sollte. Was hast du jetzt gemacht?]

T4.12: Miért mi/ mennyit akartok írni? #00:58:51-5#
[Warum was/ wieviel wollt ihr schreiben?]

T3.9: Mi csak (unv.). #00:58:53-6#
[Wir nur (unv.).]

T3.8: Szerintem befejezzük, és aztán kész. #00:58:54-6#
[Ich denke, wir beenden das, und dann fertig.]

T3.9: Ez ilyen száz szó. #00:58:56-1#
[Das sind so hundert Wörter.]

T3.9: Nem, mert/ nem/ (unv.) nekünk ilyen nagy ötletünk van (unv.) #00:59:02-3#
[Nein, weil/ nein/ (unv.) wir haben eine große Idee (unv.).]

T3.7: Wissenschaftliche Studien. #00:59:04-2#

T3.9: Igen. #00:59:04-7#
[Ja.]

T3.7: T3.8, nimm eine Stellung. #00:59:08-4#

T3.8: Hogy? #00:59:08-7#
[Wie?]

T4.12: Das ist sehr gut, sehr gut. #00:59:10-0#

T3.9: Na. Hajrá. Okay. #00:59:13-0#
[Na. Los. Okay.]

T3.8: Szegény (Name einer nicht teilgenommenen Mitschülerin), neki most milyen rossz lehet. #00:59:15-6#
[Arme (Name einer nicht teilgenommenen Mitschülerin), wie schlimm kann es jetzt für sie sein.]

T3.9: (unv.) olvasd. #00:59:16-4#
[(unv.) lies.]

T3.7: De melyik? Most hányadik oldalon van? #00:59:17-7#
[Aber welches? Auf welcher Seite ist das?]

T3.9: Csak olvass már valamit. És akkor majd írunk. #00:59:19-7#
[Lies schon irgendwas. Und dann schreiben wir es.]

T3.8: De miért nem az allgemeinról kell? Miért ezt olvassuk? #00:59:22-4#
[Aber warum müssen wir es nicht über das Allgemeine lesen? Warum sollen wir das lesen?]

T3.9: Azért, mert az allgemeinban hülyeségek vannak. #00:59:24-6#
[Weil es im allgemeinen Kapitel Blödsinn gibt. → =Generelles Sicherheitsempfinden]

T3.8: Milyen már/ hát ez egy Studie, mi lenne már hülyeség? #00:59:27-7#
[Was für ein schon / na, das ist eine Studie, wie kann das Blödsinn sein?]

T3.9: Itt van, pontokba van foglalva a legfontosabb. #00:59:29-7#
[Hier ist es, in Punkten ist das Wichtigste zusammengefasst.]

T3.8: De hogy lehet/ a/ ez nem hülyeség, de az meg igen? Na, itt van. Nachts. Ezt kell leírni. #00:59:40-1#
[Aber wie kann/ das/ das ist nicht Blödsinn, aber das schon? Na, hier ist es. Nachts. Das müssen wir schreiben.]

T3.9: Okay. Neu/ á/ 94 Prozent der Befragten fühlen sich tagsüber in ihrem Wohngebiet sehr sicher, nachts ist das Sicherheitsempfinden generell reduziert. 64 Prozent fühlen sich im Wohngebiet sehr sicher. #00:59:54-4#

T3.8: Ez hasonlít amúgy a Münchenhez. #00:59:55-6#
[Das ähnelt übrigens dem München.]

T3.9: Aha. (unv.) De nem, ott 64 százalék nem érzi magát biztonságban. #00:59:59-5#
[Aha. (unv.). Aber nein, dort fühlen sich 64 Prozent nicht in Sicherheit.]

T3.8: Akkor ez még jobb, mint München. Mit izgulnak. #01:00:02-2#
[Dann ist das noch besser als München. Warum sind sie aufgeregt.]

T3.9: Ältere Frauen äußern sich/ äußern am häufigsten Unsicherheitsgefühle. Okay. Akkor ez fontos nekünk/ #01:00:08-6#
[Ältere Frauen äußern sich/ äußern am häufigsten Unsicherheitsgefühle. Okay. Also, das ist für uns wichtig/]

T3.7: Ez itt jó, mert itt leírja, hogy itt meg (a jövőről szól?) 34 százalék macht sich sehr starke Sorgen und 33 Prozent starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität. #01:00:29-7#
[Das ist hier gut, weil hier steht, dass hier (es handelt von der Zukunft?) 34 Prozent macht sich sehr starke Sorgen und 33 Prozent starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität.]

T3.9: No, ez tetszik/ Ja, igen? #01:00:30-9#
[Na, das gefällt mir/ Ja, bitte?]

T3.7: Semmi. #01:00:33-3#
[Nichts.]

T3.9: Nem figyeltem. #01:00:33-9#
[Ich habe nicht aufgepasst.]

T3.7: Hogy 34 és 33 Prozent macht sich starke und sehr starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität. #01:00:43-2#
[Dass 34 és 33 Prozent macht sich starke und sehr starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität.]

T3.9: Hogy nőni fog, mhm (bejahend). #01:00:42-9#
[Dass es zunehmen wird, mhm (bejahend).]

T3.8: Szerintem írjuk először, hogy allgemein/ #01:00:46-0#
[Ich denke, wir schreiben zuerst, dass allgemein/]

T3.9: Itt pedig/ Ez tetszik, mert itt konkrétan vannak a Faktok, hogy zwei Drittel waren im letzten Jahr nicht von kriminellen Handlungen betroffen. Várjál, hogy eddig csak így hogy érzik magukat sichernek vagy sem. De ebben benne van, hogy tényleg ki/ hány ember/ #01:01:05-8#
[Hier aber/ Das gefällt mir, weil hier konkret die Fakten sind, dass zwei Drittel (unv.) nicht von kriminellen Handlungen betroffen. Warte, hier ist bis jetzt nur, dass sie sich sicher fühlen oder nicht. Aber hier ist auch drin, dass wirklich/ wie viele Menschen/]

T3.8: De ezt sehol máshol nem írtuk le. #01:01:06-8#
[Das haben wir bei den anderen nicht niedergeschrieben.]

T3.9: Igen. #01:01:08-5#
[Ja.]

T3.8: Na, ezt kéne leírni/ #01:01:12-6#
[Na, das sollten wir niederschreiben/]

T3.7: „In Sachsen, in Leipzig“/ #01:01:13-0#

T3.8: Amit a/ #01:01:13-3#
[Was die/]

T3.9: Meg ezt. #01:01:13-3#
[Und das.]

T3.8: (unv.) #01:01:15-5#

T3.8: „In Sachsen, in Leipzig“ vagy „In der Sachsener Leipzig“ vagy nem tudom, hogy mondják ezt/ #01:01:22-9#
[„In Sachsen, in Leipzig“ oder „In der Sachsener Leipzig“ oder was weiß ich, wie man das sagt/]

T3.9: Ez/ Várjál. Találjunk ki egy új kezdést. #01:01:27-6#
[Das/ Warte. Denken wir einen neuen Anfang aus.]

T3.8: Sachsen. Hauptstadt der (unv.) #01:01:34-4#

T3.9: Leipzig. #01:01:37-2#

T3.7: „In der deut/ In der Hauptstadt von/ Bundesland Sachsen/ Leipzig/ vessző, Leipzig“/ #01:01:46-4#
[„In der deut/ In der Hauptstadt von/ Bundesland Sachsen/ Leipzig/ Komma, Leipzig“/]

T3.8: Még egyszer. #01:01:49-7#
[Noch einmal.]

T3.9: „herrscht ein allgemeines/ allgemein höhes Sicherheitsgefühl.“. #01:01:54-4#

T3.7: Sicherheitssorgengefühl. „In der Hauptstadt Sachsens/ vessző, Leipzig“/ #01:02:09-2#
[Sicherheitssorgengefühl. „In der Hauptstadt Sachsens/ Komma, Leipzig“/]

T3.8: Ez biztos? #01:02:09-5#
[Ist das sicher?]

T3.9: Ja, földrajz az biztos. #01:02:14-9#
[Ja, die Geographie ist sicher.]

T3.7: Okay. Szerintem. #01:02:16-6#
[Okay. Meiner Meinung nach.]

(unverständliches Gespräch) #01:02:33-3#

T3.7: Szász szövetségi tartomány legnagyobb városa. #01:02:36-1#
[Die größte Stadt des Bundeslandes Sachsen.]

T3.8: Okay. #01:02:41-3#

T3.7: Szász szövetségi tartomány legnagyobb városa. (unv.) #01:02:44-9#
[Die größte Stadt des Bundeslandes Sachsen. (unv.).]

T3.9: Jó, akkor írjad. „In der Hauptstadt Sachsens“/ #01:02:50-4#
[Gut, dann schreib. „In der Hauptstadt Sachsens“/]

T3.7: „Leipzig/ herrscht ein allgemeines“/ #01:02:54-5#

T3.9: Húha. #01:02:57-4#
[Wow.]

T3.7: Két R. #01:02:58-2#
[Zwei R.]

T3.8: Tudtam, hogy két R. #01:02:59-7#
[Zwei R, das wusste ich.]

T3.9: „hohes Sicherheitsgefühl“. #01:03:04-1#

T3.7: De ez/ mit jelent? #01:03:07-9#
[Aber das/ was bedeutet das?]

T3.9: Hát, hogy 94 százalék tagsüber. #01:03:11-0#
[Na, 94 Prozent tagsüber.]

T3.7: De az mit jelent/ De a Sicherheitsgefühl/ az annyit jelent, hogy biztonságérzet. #01:03:16-2#
[Aber was bedeutet das/ Aber das Sicherheitsgefühl/ das bedeutet Sicherheitsgefühl.]

T3.8: Igen. És azt nézi. #01:03:17-1#
[Ja. Und das wird betrachtet.]

T3.9: És az magas. #01:03:17-5#
[Und das ist hoch.]

T3.7: És magas? #01:03:19-6#
[Und ist es hoch?]

T3.8: Igen. 94 százalék. Azt nem kell beleírni, hogy tagsüber? #01:03:28-1#
[Ja. 94 Prozent. Müssen wir nicht hineinschreiben, dass das tagsüber ist?]

T3.7: Tagsüber. #01:03:29-5#

T3.9: „herrscht tagsüber“? #01:03:32-4#

T3.7: Sicherheitsgefühl. „Obwohl sich“/ Vagy várjál/ Írjuk azt, hogy „Obwohl die Stadt sich jetzt noch sicher fühlt/ also jetzt sicher fühlt“/ #01:04:04-0#
[Sicherheitsgefühl. „Obwohl sich“/ Oder warte/ Schreiben wir „Obwohl die Stadt sich jetzt noch sicher fühlt/ also jetzt sicher fühlt“/]

T3.9: „machen sich sehr viele Sorgen“/ #01:04:04-2#

T3.7: „machen sich sehr viele Sorgen“. #01:04:06-9#

T3.9: (unv.) Ja, de előtte még nem írjuk oda, hogy 94 százalék, az aki/ tagsüber sicher és 64 százalék pedig még este is. #01:04:19-7#
[(unv.). Ja, aber davor schreiben wir noch nicht, dass es 94 Prozent sind, die/ tagsüber sicher sind und 64 Prozent sogar auch nachts.]

T3.8: Nem, azt külön. Mert itt külön írtuk. #01:04:23-7#
[Nein, das ist extra. Weil wir das extra geschrieben haben.]

T3.7: Azt már/ Igen. #01:04:24-7#
[Das schon/ Ja.]

T3.8: Hát, ahogy a többiben. #01:04:28-3#
[Na, wie in den anderen.]

T3.7: Igen, igen. Hát ezt majd oda lejjebb írjuk (unv.) #01:04:32-2#
[Ja, ja. Na schreiben wir das dann dort weiter unten (unv.).]

T3.9: Jó, okay. #01:04:32-6#
[Gut, okay.]

T3.8: (unv.) #01:04:33-7#

T3.7: „Obwohl die“/ Mit mondtam? #01:04:35-1#
[„Obwohl die“/ Was habe ich gesagt?]

T3.9: „Obwohl die“/ #01:04:37-6#

T3.8: Valami „Stadt“. #01:04:38-8#
[Irgendwas „Stadt“.]

T3.9: „Sicherheitsgefühl jetzt gerade“. #01:04:41-5#

T3.7: „Obwohl die Stadt“/ #01:04:44-3#

T3.8: Ezt mondtad. #01:04:44-4#
[Das hast du gesagt.]

T3.9: „Obwohl die Menschen sich gerade sicher fühlen, machen sich“/ #01:04:47-8#

T3.7: Aha. #01:04:46-7#

T3.8: Okay. #01:04:46-7#

T3.9: „viele Sorgen um die Zukunft“. #01:04:49-0#

T3.8: „Obwohl die Menschen gerade sicher fühlen“/ #01:04:54-1#

T3.7: „sich“. „sich, sich“. #01:04:56-2#

T3.9: „sich gerade“. #01:04:59-4#

T3.7: (unv.) „sicher fühlen“/ „ab“/ #01:05:10-0#

T3.9: „machen sich“/ #01:05:12-4#

T3.7: „machen sich zwei Drittel“/ vagy „mehr als zwei Drittel“. #01:05:17-9#
[„machen sich zwei Drittel“/ oder „mehr als zwei Drittel“.]

T3.8: Ne rugdoss. #01:05:21-3#
[Tritt mich nicht!]

T3.7: „als zwei Drittel“/ #01:05:24-4#

T3.9: „Sorgen um die Zukunft“? #01:05:30-1#

T3.7: „der“/ (unv.) De úgy nem/ nem kéne azt, hogy „um die zu/ um die zu/ zunehmender/ Kriminalität in der Zukunft“. #01:05:47-6#
[„der“/ (unv.) Aber so nicht/ müsste es nicht sein: „um die zu/ um die zu/ zunehmender/ Kriminalität in der Zukunft“.]

T3.9: (unv.) „Zunahme der Kriminalität“. #01:05:44-6#

T3.8: Na most melyik a kettő közül? „Zunahme“ vagy „zunehmender“? #01:05:52-8#
[Na welches von den beiden jetzt? „Zunahme“ oder „zunehmender“?]

T3.9: „Zunahme“. #01:05:55-0#

T3.7: „der Kriminalität in der Zukunft“. #01:06:08-3#

T3.8: Sehr gut. És most jön a (tanár?). (unv.) #01:06:17-9#
[Sehr gut. Und jetzt kommt der (Lehrer?). (unv.).]

T3.9: Okay. #01:06:20-0#

T3.8: És aztán lesz/ #01:06:20-5#
[Und dann wird sein/]
T3.9: Vagy mondhatjuk azt, hogy a tagsübert azt beleírjuk, hogy „94 százalék“? #01:06:25-2#
[Oder können wir sagen, dass wir das tagsüber „94 Prozent“ schreiben?]

T3.8: De oda (unv.) Beleírjuk? #01:06:28-0#
[Aber dort (unv.). Schreiben wir es hinein?]

T3.7: Vagy akkor ide írd, hogy zárójel, „94 százalék“. #01:06:32-1#
[Oder schreib es hierher, in Klammern, „94 Prozent“.]

T3.8: Ide? #01:06:32-2#
[Hierher?]

T3.7: Mhm (bejahend). #01:06:32-9#

T3.7: (unv.) #01:06:42-3#

T3.9: És „der Befragten“. Mindig úgy mondjuk, minthogyha az összesre vonatkoznék, de igazából csak azok, akik a Studie részei voltak, azoknak a százaléka. #01:06:53-2#
[Und „der Befragten“. Wir sagen immer so, als würde sich das auf die Gesamtheit beziehen, aber in Wahrheit bezieht es sich nur auf die, die an der Studie teilgenommen haben. Das sind deren Prozente.]

T3.8: Azt beleírom. #01:06:48-7#
[Das schreibe ich hinein.]

(...) #01:06:59-1#

T3.8: Passt? #01:06:59-1#

T3.9: Mhm (bejahend). #01:06:59-1#

T3.8: Pontot még. Visszarakom. Okay. #01:07:04-9#
[Den Punkt noch. Ich lege es zurück. Okay.]

T3.7: Azt most mondd. Az éjszakait. #01:07:14-3#
[Sag das jetzt. Das in der Nacht.]

T3.9: „Zunahme der Kriminalität“. „Nachts“/ #01:07:19-3#

T3.7: „sind die Sachsen“/ #01:07:24-4#

T3.9: „ist das Sicherheitsempfinden“/ (unv.) #01:07:27-9#

T3.8: „Empfinden“? #01:07:32-7#

T3.7: Mhm (bejahend). „finden“. #01:07:37-1#

T3.8: „weniger“? #01:07:41-6#

T3.7: Vagy „immer noch 61 Prozent“ vagy „64 Prozent“ „immer noch“/ (unv.) #01:07:54-0#
[Oder „immer noch 61 Prozent“ oder „64 Prozent“ „immer noch“/ (unv.).]

T3.9: Mi, ez egy (unv.) #01:07:55-1#
[Was, das ist ein (unv.)]

T3.7: „64 Prozent“. #01:07:57-9#

T3.9: „62“. #01:07:58-6#

T3.8: Hoppá. Hagyjuk úgy, hátha meggondolja magát. #01:08:03-2#
[Hoppla. Lassen wir es so, vielleicht ändert sich noch deren Meinung. → die Meinung der Rechtschreibkorrektur des Textverarbeitungsprogramms]

T3.7: Ist „immer noch“ ein Wort/ „Immer noch“. #01:08:09-3#

T3.8: Most azt mondta, hogy egy? #01:08:11-8#
[Jetzt hat sie eins gesagt?]

3.7: Kettő. Zwei. #01:08:12-5#
[Zwei. Zwei.]

T3.9: Tréniroznom kell a némétemet. #01:08:13-5#
[Ich muss meine Deutschkenntnisse trainieren.]

T3.8: „immer noch“. Hát, jól van. #01:08:20-2#
[„immer noch“. Na, gut ist es.]

T3.9: De/ várjunk, a Sicherheitsempfinden az csak az, hogy/ hogy a biztonságérzet/ tehát nem jelenti azt, hogy az/ sicher wird. #01:08:27-9#

[Aber/ wartet, das Sicherheitsempfinden ist nur, dass/ dass das Sicherheitsgefühl/ also das bedeutet nicht, dass das/ sicher wird.]

T3.8: De eddig végig azt írtuk, hogy Sicherheitsmittomén. De biztonságérzet/ #01:08:31-8#
[Aber bist jetzt haben wir Sicherheits-wasweißich geschrieben. Aber Sicherheitsempf/]

T3.9: Nem, nem, nem, tudom, csak hogy a Sicherheits/ #01:08:36-5#
[Nein, nein, nein, ich weiß, nur dass das Sicherheits/]

T3.8: A biztonságérzet az azt jelenti, hogy biztonságban érzed magad. #01:08:37-8#
[Das Sicherheitsgefühl bedeutet, dass du dich in Sicherheit fühlst.]

T3.9: Szerintem a Sicherheitsempfindenre lehet azt is mondani, hogy „a Sicherheitsempfinden ist niedrig“. #01:08:43-6#
[Ich denke, dass man über das Sicherheitsempfinden auch sagen kann, dass „das Sicherheitsempfinden niedrig ist“.]

T3.7: „64 Prozent hoch“ vagy/ #01:08:46-0#
[„64 Prozent hoch oder/]

T3.8: Ja, hogy úgy. #01:08:47-5#
[Ja, so.]
T3.7: „Nachts ist das Sicherheitsempfinden“/ #01:08:50-3#

T3.8: (unv.) Visszaintegettem neki. #01:08:51-8#
[(unv.) Ich habe ihm/ihr zurückgewunken.]

T3.9: (unv.) #01:08:52-0#

T3.7: „Nachts ist das“/ #01:08:55-7#

T3.9: (unv.) #01:08:56-3#

T3.7: „Sicherheitsempfinden“/ #01:08:57-3#

T3.8: Még egyszer. #01:08:59-3#
[Noch einmal.]

T3.7: „Nachts ist das sicher“. #01:09:02-0#

T3.8: Jó. Akkor legyen „hoch“. Vagy mit tudom én. #01:09:07-9#
[Gut. Dann nehmen wir „hoch“. Oder was weiß ich.]

T3.9: Jó, „hoch“ és akkor megyünk tovább. #01:09:09-3#
[Gut, „hoch“ und dann gehen wir weiter.]

T3.8: De „Prozent hoch“ vagy/ „Prozent hoch“. #01:09:12-9#
[De „Prozent hoch“ oder/ „Prozent hoch“.]

T3.7: „zu/ zu/ zu/ harminc“ vagy „zu 64 Prozent hoch“. Nem? #01:09:15-5#
[„zu/ zu/ zu/ dreißig“ oder „zu 64 Prozent hoch“. Nicht wahr?]

T3.9: Okay. Most hasonlítsuk össze. #01:09:29-1#
[Okay. Jetzt vergleichen wir sie.]

T3.8: De itt/ itt van/ van itt (unv.) nem? #01:09:31-2#
[Aber hier/ hier ist/ ist hier nicht (unv.)?]

T3.7: De várjál. #01:09:28-7#
[Aber warte.]

T3.9: (unv.) #01:09:32-4#

T3.8: Még itt is hoch. De nem? #01:09:43-2#
[Hier ist auch noch hoch. Oder nicht?]

T3.7: De most még ezt nem írjuk le? #01:09:45-7#
[Schreiben wir das jetzt nicht auf?]

T3.8: De, de, de. #01:09:47-3#
[Doch, doch, doch.]

T3.7: 34 Prozent der Befragten geben an, sehr starke Sorgen, 33 Prozent starke Sorgen vor einer Zunahme der Kriminalität in Leipzig. #01:09:54-8#
T3.9: Akkor/ De ezt már odaírtuk. #01:09:57-1#
[Also/ Das haben wir bereits hineingeschrieben.]

T3.8: Igen. Ne írjuk le még egyszer. Na. Jöjjön az összehasonlítás. #01:10:01-2#
[Ja. Schreiben wir das nicht noch einmal. Na. Jetzt kommt der Vergleich.]

T3.7: Jó. #01:10:00-0#
[Gut.]

T3.9: Okay. #01:10:01-4#

T3.8: Kik ezek a gyerekek itt? #01:10:05-0#
[Wer sind diese Kinder hier?]

T3.9: Akkor/ #01:10:07-6#
[Also/]

T3.7: Akkor/ itt szerintem hagyj ki egy sort/ „Obwohl die Sicherheitsge“/ vagy „das Sicherheitsgefühl“/ #01:10:19-4#
[Also/ hier kannst du meiner Meinung nach eine leere Zeile einfügen/ „Obwohl die Sicherheitsge“/ oder „das Sicherheitsgefühl“/]

T3.9: „das Sicherheits“/ #01:10:19-0#

T3.7: „in der“/ Milyen Studie? „in der Mercer Studie eine Rolle spielt“/ #01:10:25-6#
[„in der“/ Was für einer Studie? „in der Mercer Studie eine Rolle spielt“/]

T3.9: Igen. #01:10:27-7#
[Ja.]

T3.7: „eine Rolle spielt, haben“/ vagy/ „Rolle spielt“/ „sind die“/ vagy nem mindig egyezik meg a Sicherheitsgefühl a/ szóval nem olyan a sorrend a Sicherheitsgefühl/ igen. #01:10:46-0#
[„eine Rolle spielt, haben“/ oder/ „Rolle spielt“/ „sind die“/ oder nicht immer stimmt das Sicherheitsgefühl überein mit/ also die Reihenfolge ist nicht so beim Sicherheitsgefühl/ ja.]

T3.8: A Lebensqualitättel? #01:10:45-0#
[Mit der Lebensqualität?]

T3.9: Mhm (bejahend). #01:10:46-2#

T3.8: (nickt) #01:10:47-3#

T3.7: Nem ugyanaz a sorrend a kettő között. #01:10:50-6#
[Die Reihenfolge ist nicht gleich bei den beiden.]

T3.8: De úgy van, hogy Bern a legelső/ #01:10:55-4#
[Aber es ist so, dass Bern am ersten Platz/]

T3.7: Igen. München a/ #01:10:57-5#
[Ja. München/]

T3.9: München, óh. #01:10:59-2#
[München, oh.]

T3.7: München az utolsó. #01:10:59-9#
[München ist letzte.]

T3.8: München az utolsó. #01:11:00-4#
[München ist letzte.]

T3.9: München, Bern és/ #01:11:01-6#
[München, Bern und/]

T3.8: Leipzig. #01:11:03-2#

T3.9: És Leipzig. És akkor a/ milyen? A mi megállapításunk szerint mi a legbiztonságosabb? #01:11:07-0#
[Und Leipzig. Und dann/ wie ist es? Nach unserer Feststellung ist welche am sichersten?]

T3.8: Bern. #01:11:07-6#

T3.7: Bern az első, Münch/ Leipzig a második, és München csak a harmadik. #01:11:09-6#
[Bern ist erste, Münch/ Leipzig zweite, und München nur dritte.]

T3.9: Igen. (unv.) #01:11:16-7#
[Ja.]

T3.7: „eine Rolle spielt“/ „wäre laut diesem Aspekt/ die Reihenfolge der drei Städte anders“/ #01:11:36-1#

T3.9: „Reihenfolge der“. „anders“. Igen. #01:11:36-3#
[„Reihenfolge der“. „anders“. Ja.]

T3.8: Igen/ #01:11:40-2#
[Ja/]

T3.7: „dieser“. Vagy „diesem Aspekt“/ #01:11:44-1#
[„dieser“. Oder „diesem Aspekt“/]

T3.9: Vagy/ #01:11:44-2#
[Oder/]

T3.8: Most „diesem“? #01:11:45-6#
[Jetzt „diesem“?]

T3.7: „diesem Aspekt“. „die Reihenfolge der drei Städten anders“. Nem tudom, mi a baja a „Reihenfolge”-val. Van egy H ott? #01:12:03-0#
[„diesem Aspekt“. „die Reihenfolge der drei Städten anders“. Ich weiß nicht, was das Problem mit „Reihenfolge“ ist. Gibt es da ein H?]

T3.9: Van egy H. Igen. #01:12:03-2#
[Da gibt es ein H. Ja.]

T3.7: „der drei Städten“. „Städten“. #01:12:09-0#

T3.9: „Städte, Städte“. #01:12:10-0#

T3.7: Ja, „Städte“. Tényleg. #01:12:12-1#
[Ja, „Städte“. Tatsächlich.]

T3.9: „te unterschiedlich“. (unv.) #01:12:21-4#

T3.8: Mázlisták. #01:12:23-2#

[Sie sind Glückspilze.]

T3.7: De az "unterschiedlich" az a különböző, nem? #01:12:24-7#
[Aber das „unterschiedlich“ bedeutet unterschiedlich, oder?]

T3.8: Igen. Különbözik. Nem? #01:12:27-5#
[Ja. Unterscheidet sich. Oder?]

T3.9: Szerintem igen. #01:12:25-7#
[Ich denke schon.]

T3.7: De nem „különböző“ lenne a sorrend. Hanem „másmilyen“. #01:12:28-9#
[Aber die Reihenfolge ist nicht „unterschiedlich“. Sondern „anders“.]

T3.8: De. Különbözik a sorrend. #01:12:30-2#
[Doch. Die Reihenfolge unterscheidet sich.]

T3.9: Vagy akkor „anders“. Szerintem/ #01:12:33-6#
[Oder dann "anders". Meiner Meinung nach/]

T3.7: De ha különbözik, akkor/ #01:12:36-1#
[Aber wenn sie sich unterscheidet, dann/]

T3.8: Jó, akkor „anders“. #01:12:36-0#
[Gut, dann „anders“.]

T3.9: Jó. Akkor írjuk azt, hogy „anders“. Jó. #01:12:37-9#
[Gut. Dann schreiben wir „anders“. Gut.]

T3.7: Vagy (unv.) #01:12:47-4#
[Oder (unv.).]

T3.9: (unv.) #01:12:49-4#

T3.8: (unv.) #01:12:52-5#

T3.9: Várjál. Ezt még itt még/ jobban/ lehet ezt mondani. „München ist im Ranking als dritte“/ #01:13:16-5#
[Warte. Das hier noch/ besser/ kann man das sagen. „München ist im Ranking als dritte“/]
T3.7: „kings“. „in der“. Vagy „in dem“ vagy micsoda (unv.) #01:13:22-7#
[„kings“. „In der“. Oder „in dem“ oder was (unv.).]

T3.9: (unv.) „kommt als dritte“? #01:13:29-7#
[(unv.) „kommt als dritte“?]

T3.7: Mit akarsz mondani? #01:13:30-8#
[Was willst du sagen?]

T3.9: Hát hogy/ ő van a legmagasabban, de a három közül neki van legkevesebb/ legalacsonyabb Sicherheitsgefühlje a/ #01:13:43-3#
[Na, dass/ sie liegt am höchsten, aber von den dreien ist dort das wenigste/ niedrigste Sicherheitsgefühl/]

T3.7: Igen, az „obwohl“-ra egy szinonima/ az „obwohl“-t sokat használtuk. #01:13:46-0#
[Ja, für das „obwohl“ ein Synonym/ das „obwohl“ haben wir schon oft verwendet.]

T3.9: Hát/ a „hingegen“/ például/ de azt mondat közben kell. Vagy nem? „Hingegen“/ nem. „trotz“? Nem. #01:14:04-6#
[Na/ das „hingegen“/ beispielsweise/ aber das muss in der Mitte des Satzes stehen. Oder nicht? „Hingegen“/ nein. „trotz“? Nein.]

T3.8: (unv.) #01:14:05-5#

T3.7: (unv.) #01:14:07-4#

T3.9: (unv.) #01:14:10-2#

T3.7: „München ist die in der Rankingsben“ vagy „in den“? #01:14:14-8#
[„München ist die in der Rankings“ oder „in den“?]

T3.9: „in den Rankings“/ #01:14:16-9#

T3.7: Okay. „als dritte am niveausten“/ vagy hogy mondják ezt? Hogy „legrangosabb helyen“? Duden?/ Ja nem, Wörterbuch. #01:14:35-7#
[Okay. „Als dritte am niveausten“/ oder wie sagt man das? Am „Platz mit dem höchsten Rang“? Duden? Ah, nein, Wörterbuch.]

T3.8: Most bemondtad a videóba, hogy hm, Wörterbuch. #01:14:40-4#
[Jetzt hast du es auf die Videoaufnahme gesagt, dass hm, Wörterbuch.]

T3.7: Hát azt mondta, hogy be kell. #01:14:41-4#
[Na, das hat sie doch gesagt, dass wir das sollen.]

T3.8: A „legrangosabb“ németül. (Nem írja ki?) #01:14:44-9#
[das „prestigevollste" auf Deutsch. (Schreibt es das nicht aus?]

T3.7: „Rangos“. Németül. #01:14:50-9#
[„prestigevoll“. Auf Deutsch.]

T3.8: Prestige. #01:14:57-2#
T3.9: „am prestigevollsten Platz“. #01:15:00-2#

T3.8: Okay. #01:15:03-8#

T3.7: Jó. #01:15:04-6#
[Gut.]

T3.8: „den Ranking als dritte“/ #01:15:07-0#

T3.7: „München ist in den Rankings am“/ de azt kell, hogy (unv.) #01:15:11-2#
[„München ist in den Rankings am“/ aber es muss (unv.).]

T3.8: „in den Ranking“. #01:15:10-1#

T3.9: „im prestigevollsten Platz“. #01:15:13-4#

T3.7: „am“. #01:15:13-7#

T3.9: Ja, igen. „am prestigevollsten Platz“/ #01:15:15-6#
[Ja, tatsächlich. „Am prestigevollsten Platz“/]

T3.7: „stem“. „ten“. „Platz“/ #01:15:23-6#

T3.9: „trotzdem“/ #01:15:25-6#

T3.7: (unv.) #01:15:25-5#

T3.9: „würde er“/ #01:15:27-9#

T3.7: „trotzdem würde“/ #01:15:29-4#

T3.9: „würde“/ Ja. #01:15:30-4#

T3.7: „würde“/ #01:15:31-0#

T3.9: „würde sie“/ #01:15:31-7#

T3.7: Vagy „stünde sie“/ #01:15:35-0#
[Oder „stünde sie“/]

T3.9: Vagy „stünde sie von“/ #01:15:40-4#
[Oder „stünde sie von“/]

T3.7: „hinsichtich Sicherheitsgefühl“/ (unv.) #01:15:46-6#

T3.9: „von den drei Städten“/ #01:15:47-6#

T3.7: „ten am“/ #01:15:49-3#

T3.9: „am letzten Platz“. Vagy „am“/ #01:15:51-8#

T3.7: „am“/ „niedrigsten Stelle“ (unv.) #01:15:59-0#
T3.8: „am niedrigsten“? #01:16:07-2#

T3.7: Azt írjuk akkor? De akkor várjál. De a Stelle, akkor „an die“. #01:16:13-0#
[Schreiben wir dann das? Aber warte mal. Die Stelle, dann „an die“.]

(teamfremde Schülerin): Csá. Ez most mi? #01:16:14-0#
[Hey. Und was ist es jetzt?]

T3.7: (unv.) #01:16:16-0#

T3.8: (unv.) #01:16:17-1#

(teamfremde Schülerin): Helló. #01:16:19-3#
[Hallo.]

(teamfremde Schülerin): Miket írtok? #01:16:19-4#
[Was schreibt ihr?]

(Gespräch über Privates, Schulaufgaben) #01:16:56-0#

T3.7: Na. „niedrigste an“/ „der niedrigsten“. (unv.) #01:16:40-3#

T3.7: Te, ezt meg kéne cserélni. Nem? „stünde sie von den drei Städten hinsichtlich Sicherheitsgefühl an der niedrigsten Stelle auf eine Liste“. #01:17:09-1#
[Du, das müssten wir tauschen. Oder? „Stünde sie von den drei Städten hinsichtlich Sicherheitsgefühl an der niedrigsten Stelle auf eine Liste“.]

T3.9: Miért kell azt mondani, hogy „auf einer Liste“? #01:17:10-9#
[Warum muss man „auf einer Liste“ sagen?]

T3.7: Mi? #01:17:11-3#
[Was?]

T3.9: Miért kell azt mondani, hogy „auf einer Liste“? #01:17:14-7#
[Warum muss man „auf einer Liste“ sagen?]

T3.7: Hát most mi/ így most mit/ mit/ mit jelent ez? "A legalsó helyen áll". #01:17:20-9#
[Na, jetzt was/ so jetzt was/ was/ was heißt das? "Sie steht auf dem untersten Platz".]

T3.8: Igen. #01:17:22-8#
[Ja.]

T3.9: Aha. #01:17:23-6#

T3.7: Jó. #01:17:24-6#

[Gut.]

T3.8: De ott van, hogy "Ranking", szóval tudják, hogy mi. #01:17:27-3#
[Aber dort ist das Wort "Ranking", also wissen sie, was das ist.]

T3.7: Jó. Akkor mit írjunk még? #01:17:29-9#
[Gut. Also was sollen wir noch schreiben?]

T3.8: Azt hogy/ mit tudom én. #01:17:33-7#
[Dass/ was weiß ich.]

T3.9: „Svájc“/ #01:17:38-8#
[„Schweiz“.]

T3.8: „kimagaslóan magas eredményt ért el“/ #01:17:39-4#
[„Hat ein hervorragend hohes Ergebnis erreicht.]

T3.7: Mármint hogy Bern. #01:17:40-3#
[Du meinst Bern.]

T3.8: Hát/ magába Svájc. Nem. Bern. #01:17:44-3#
[Na/ die Schweiz selbst. Nein. Bern.]

T3.9: Megítélésünk szerint (unv.) #01:17:47-2#
[Nach unserer Beurteilung (unv.).]

T3.7: Vagy írhatjuk azt, mert ott volt mellette/ #01:17:47-3#
[Oder wir können das schreiben, weil es dort daneben war/]

T3.8: Kimennél egy kicsit a képből, mert morzsás a szád. #01:17:49-4#
[Geh ein bisschen aus dem Bild, du hast Brösel auf dem Mund.]

T3.7: Ott volt benne a/ a többi svájci város is, szóval az hogy/ #01:17:55-5#
[Dort war drinnen das/ die anderen Schweizer Städte auch/ also dass/]

T3.8: Igen. #01:17:55-2#
[Gut.]

T3.7: Azt is írhatnánk, hogy „Bern, wie andere Schweizer Städte, ist in diesem Bereich sehr erstrebenswert“/ #01:18:12-5#
[Wir könnten auch schreiben, dass „Bern, wie andere Schweizer Städte, ist in diesem Bereich sehr erstrebenswert“/]

T3.8: Óh. #01:18:13-1#
[Oh.]

T3.9: (unv.) #01:18:17-6#

T3.7: Nem „sehr“/ „kimagasló“? #01:18:20-9#
[Nicht „sehr“/ „kimagasló“?]

T3.8: (unv.) #01:18:21-3#

T3.7: Mi a „kimagasló“? #01:18:21-8#
[Was heißt „überdurchschnittlich“?]

(...) #01:18:33-6#

T3.8: Hervorragend. #01:18:34-5#

T3.7: Akkor/ mi a „teljesít“? #01:18:37-4#
[Dann/ was ist „leisten“?]

T3.9: Leistung? (unv.) #01:18:43-4#

T3.7: „leistet eine“/ #01:18:46-5#

T3.9: „hervorragende Leistung“. #01:18:47-7#

T3.8: „hervorragende“. #01:18:46-9#

T3.9: Vagy/ #01:18:51-1#
[Oder/]

T3.8: „qualitäter Sicherheitsgefühl“. „hervorragend“. #01:18:57-4#

T3.9: „In Bern“ vagy (írod?) #01:19:02-5#
[„In Bern“ oder (schreibst du das?).]

T3.7: Mi? „In Bern, wie anderen“/ #01:19:05-6#
[Was? „In Bern, wie anderen“/]

T3.9: „Schweizer“. #01:19:06-0#

T3.7: „Städten“/ #01:19:07-0#

T3.8: „In Bern“/ vessző/ #01:19:12-3#
[„In Bern“/ Komma/]

T3.7: „anderen Schweizer Städten auch“/ vagy nem kell feltétlenül „auch“ #01:19:16-8#
[„Anderen Schweizer Städten auch“/ oder muss nicht unbedingt „auch“ sein.]

T3.9: „Städten“. #01:19:18-4#

T3.8: Akkor az ne legyen? #01:19:23-4#
[Also soll das nicht sein?]

(...) #01:19:33-9#

T3.7: „haben die Bürger“/ #01:19:34-2#

T3.9: „überdurchschnittlich“. Az már volt? #01:19:35-2#
[„Überdurchschnittlich“. War das schon?]

T3.8: Nem. #01:19:35-7#
[Nein.]

T3.7: „haben“/ „haben die Bürger“/ „überdurchschnittliche“ mibe mit? „überdurchschnittlich“, de mi az, amit (kaptak?) #01:19:56-8#
[„haben“/ „haben die Bürger“/ „überdurchschnittliche“ worin was? „überdurchschnittlich“, aber was ist das, was (sie bekommen haben?)]

T3.9: (unv.) #01:19:57-5#

T3.7: „ho“/ „hü“/ Mi? „ho“. #01:20:01-4#
[„ho“/ „hü“/ Was? „ho“.]

T3.8: Ez a szó. #01:20:08-5#
[Dieses Wort.]

T3.9: Az igen. Óh, óh, óh. Ja ez nem, azt látjuk. Az az előző mondatban is benne van. #01:20:15-6#
[Das ja. Oh, oh, oh. Ja, das nicht, das sehen wir. Das ist im vorhergehenden Satz auch drinnen.]

T3.8: Sicherheitsempfindung. (unv.) #01:20:16-5#

T3.7: „überdurchschnittlich“. #01:20:19-7#

T3.9: Háromszor használtuk a „Sicherheitsgefühl-t“ (unv.) #01:20:23-1#
[Drei Mal haben wir das Wort „Sicherheitsgefühl“ verwendet. (unv.).]

T3.8: „Sicherheitsge“. #01:20:19-9#

T3.7: De az „überdurchschnittlich“/ Na várjál. #01:20:25-6#
[Aber das „überdurchschnittlich“/ Na, warte.]

T3.8: Bocsánat, bocsánat. Meggondoltátok magatokat útközben. #01:20:29-7#
[Entschuldigung, Entschuldigung. Ihr habt in der Zwischenzeit eure Meinung geändert.]

T3.9: „empfinden“. #01:20:30-6#

T3.7: „haben über/ überdurchschnittlich hohe Sicherheit“. #01:20:34-9#

T3.9: „empfinden“. „Die Sicherheit überdurchschnittlich“. #01:20:40-8#

T3.7: De miért vagyunk (unv.) Várjál. De „haben“/ de miért, az nem jó, hogy „haben überdurchschnitt“/ „haben die Bürger überdurchschnitt“/ #01:20:47-0#
[Aber warum sind wir (unv.). Warte. Aber „haben“/ aber warum ist das nicht gut, „haben überdurchschnitt“/ „haben die Bürger überdurchschnitt“/]

T3.8: Ezért írok angolul. #01:20:48-1#
[Deshalb schreibe ich auf Englisch.]

T3.7: Én is. „haben die Bürger überdurchschnittlich hohe Sicherheitsempfinden berichtet“. Szóval hogy „über“-valami. Érted. #01:21:01-5#
[Ich auch. „Haben die Bürger überdurchschnittlich hohe Sicherheitsempfinden berichtet“. Also „über“-irgendetwas. Du verstehst.]

T3.9: Mhm (bejahend). #01:21:02-1#

T3.8: (unv.) „über“. #01:21:02-5#
T3.7: Szóval hogy „valamiről beszámoltak, hogy“ (unv.) #01:21:05-5#
[Also, dass „sie über irgendetwas berichteten, dass“ (unv.).]

T3.9: De akkor azt akarod mondani, hogy „über überdurchschnittlich“? #01:21:07-6#
[Aber dann willst du sagen, dass „über überdurchschnittlich“?]

T3.7: Aha. Hát vagy nem „über“. Nem tudom. #01:21:09-7#
[Aha. Na, oder nicht „über“. Ich weiß es nicht.]

T3.9: Okay. Akkor hogy/ #01:21:11-4#
[Okay. Dann dass/]

T3.7: (unv.) #01:21:15-3#

T3.8: Azt amúgy/ komolyan így meg tudnám nyomni a fejed, hogy közben nem is érek hozzád? #01:21:17-5#
[Das sowieso/ ernsthaft so könnte ich so deinen Kopf drücken, dass ich dich währenddessen nicht berühre?]

T3.9: Hogy mi? Aha. #01:21:19-5#
[Was?]

T3.8: Most meg fogom próbálni. Ez nagyon fura. Nem. #01:21:27-4#
[Jetzt werde ich es probieren. Das ist sehr merkwürdig. Nein.]

T3.7: „haben die Bürger überdurchschnittlich hohe“. Akkor mit írjunk? #01:21:32-6#

[„haben die Bürger überdurchschnittlich hohe“. Also was schreiben wir?]

T3.8: Bocsánat. El voltunk foglalva. #01:21:36-4#
[Entschuldigung. Wir waren beschäftigt.]

T3.9: Várjál/ (lachend) Nézzük ezt meg. Most újra kell fogalmazni. #01:21:44-4#
[Warte/ (lachend) Schauen wir uns das an. Jetzt müssen wir es neu formulieren.]

T3.7: Hogy mondod, hogy „adtak tanúbizonyságot“? Hogy „átlagon felüli Sicherheitsempfindenről adtak tanúbizonyságot“? #01:21:58-5#
[Wie sagst du, dass sie „Zeugnis gaben“? Dass „sie über überdurchschnittliches Sicherheitsempfinden Zeugnis gaben“?]

T3.9: Jaj istenem, ehhez Duden kellene/ Vagy mi ez/ Szótár kellene. (seufzend) #01:22:03-8#
[Oh Gott, dazu bräuchten wir den Duden/ Oder was/ Ein Wörterbuch bräuchten wir. (seufzend)]

T3.8: Ehhez Matura se elég. (lachend) #01:22:03-9#
[Dafür reicht auch die Matura nicht. (lachend)]

T3.9: Ehhez egy Matura se elég? Mentesz? (unv.) #01:22:14-4#
[Dafür reicht auch die Matura nicht? Speicherst du? (unv.)]

T3.8: (unv.) Hogy van most? A sír fölött/ vagy/ és a sír fölött egy nemzet süllyed el? (für den Kontext: sie versuchte aus dem Szózat von Mihály Vörösmarty zu zitieren, das folgt) #01:22:23-3#
[(unv.) Wie ist das jetzt? Über dem Grab/ oder/ und über dem Grab versinkt ein Volk?]

(Zitieren aus Szózat) #01:22:49-5#

(Gespräch über Szózat und seine Übersetzungen in verschiedene Sprachen) #01:23:19-8#

T3.7: Akkor írjunk valamit. #01:23:20-6#
[Also schreiben wir etwas.]

T3.9: Az utolsó mondatnál elakadtunk. (lachend) #01:23:22-7#
[Beim letzten Satz sind wir stehengeblieben. (lachend)]

T3.7: „haben die Bürger überdurchschnittlich hohe Sicherheitsempfindensrate“. #01:23:31-4#

T3.9: „bewiesen“. #01:23:32-1#

T3.8: „bewiesen“. Remek. Ezt így írják? #01:23:36-2#
[„bewiesen“. Fantastisch. Soll ich das so schreiben?]

T3.9: Aha. #01:23:36-2#

T3.7: Aha. #01:23:36-2#

T3.8: Remek. #01:23:37-9#
[Fantastisch.]

T3.9: Szuper. #01:23:38-3#
[Super.]

T3.7: „obwohl die a“/ #01:23:43-0#

T3.9: „deshalb platzieren wir Bern“/ #01:23:46-8#

T3.7: „auf dem ersten Platz“. #01:23:47-4#

T3.8: A „wir“-t ne használjuk. #01:23:48-0#
[Verwenden wir nicht das „wir“.]

T3.9: Okay, akkor „deshalb/ wird Bern als die sicherste von den drei Städten.“. #01:24:00-3#
[Okay, dann „deshalb/ wird Bern als die sicherste von den drei Städten.“.]

T3.8: „von den“/ #01:24:06-8#

T3.7: „Städten“. #01:24:07-0#

T3.7: (unv.) #01:24:15-9#

T3.9: Mhm (bejahend). #01:24:16-2#
T3.8: Így sokkal szebb. #01:24:19-5#
[So ist es viel schöner.]

T3.7: És akkor még a Leipzigról nem írtunk semmit. „Obwohl in Leipzig“/ #01:24:24-6#
[Und über Leipzig haben wir dann noch nichts geschrieben. „Obwohl in Leipzig“/]

T3.8: Miért, Münchenről írtunk? Ja, igen. Nem mondtam semmit. #01:24:27-3#
[Warum, über München haben wir geschrieben? Ah, ja. Ich habe nichts gesagt.]

T3.9: „Leipzig“/ #01:24:28-9#

T3.7: „Obwohl in Leipzig noch im“ (unv.) „am zweiten Platz ist, herrscht dort eine besonders hohes“/ also „ma/ machen die Menschen besonders viel Sorge darum“/ #01:24:48-7#

T3.9: „hohe“. #01:24:41-3#

T3.9: „Sorgen“. #01:24:44-1#

T3.9: „um die Zukunft“. #01:24:49-1#

T3.7: „in die Zukun“. Um/ mi? „machen die Menschen besonders viel Sorgen um die wachsende“/ #01:24:59-0#
[„in die Zukun“. Um/ was? „machen die Menschen besonders viel Sorgen um die wachsende“/]

T3.9: „Kriminalität“. #01:25:00-3#

T3.7: „Kriminalität in der Zukunft“. #01:25:01-3#

T3.9: „Zukunft“. #01:25:01-6#

T3.7: „Obwohl Leipzig“/ „Leipzig/ zurzeit“/ #01:25:12-1#

T3.9: „die zweitsicherste“/ #01:25:12-8#

T3.7: „zurzeit/ vagy "sich in der zweiten Platz befindet/“ #01:25:19-0#

T3.8: Melyik? #01:25:17-8#
[Welche?]

T3.7: „die zweitsicherste“ jó. #01:25:19-7#
[„Die zweitsicherste“ ist gut.]

T3.9: „die zweitsicherste“/ #01:25:20-5#

T3.7: „sicherste“. #01:25:26-2#

T3.9: Egyben van a szó. #01:25:26-9#
[Das Wort wird in einem geschrieben.]

T3.8: Ah. Tudtam. #01:25:29-3#
[Ah. Ich wusste es.]

T3.7: „sicherste“. #01:25:31-5#

T3.8: „Stadt“? #01:25:33-5#

T3.9: „ist“. #01:25:33-5#

T3.8: „ist“/ #01:25:34-1#

T3.7: „ist“. Vessző/ „machen die Bewohner/ die Bewohner der Stadt“/ #01:25:48-5#
[„ist“. Komma/ „machen die Bewohner/ die Bewohner der Stadt"/]

T3.9: (unv.) (lachend) #01:25:52-9#

T3.7: „die Bewohner der Stadt besonders viel Sorgen“/ „Sorgen“/ #01:26:08-7#

T3.9: „viele Sorgen“. #01:26:09-3#

T3.7: Micsoda? #01:26:10-3#
[Wie bitte?]

T3.9: „viele Sorgen“. #01:26:11-2#

T3.7: (unv.) „um die Zukunft“/ #01:26:18-2#

T3.8: „um die Verschlechterung“. #01:26:19-9#

T3.9: „um die zukünftigen Anstieg der Kriminalität“. #01:26:22-1#

T3.7: Igen. #01:26:22-3#
[Ja.]

T3.8: Igaz. „zukünftige“? #01:26:28-5#
[Stimmt. „zukünftige“?]

T3.7: Der Anstieg? „um den zukünftigen/ tigen Anstieg“/ #01:26:38-8#

T3.9: „der Kriminalität“. #01:26:39-0#

T3.7: „der Kriminalität in ihrem Wohnort“. Vagy „am“. #01:26:43-2#
[„der Kriminalität in ihrem Wohnort“. Oder „am“.]

T3.9: „im“. #01:26:51-0#

T3.7: „am“. #01:26:52-4#

T3.9: „am Wohnort“. #01:26:54-8#

T3.7: Wissen Sie (unv.)? #01:27:01-8#

F1: Also „am“ klingt/ ohne Kontext, oder so? #01:27:07-3#

T3.7: „Obwohl Leipzig zurzeit die zweitsicherste ist, machen sich die Bewohner der Stadt besonders viele Sorgen“/ #01:27:15-6#

F1: (unv.) #01:27:15-4#

T3.7: „am“. #01:27:17-2#

T3.9: „Zusammengefasst“. #01:27:19-9#

T3.7: Ennyit írtunk? (unv.) #01:27:24-6#
[So viel haben wir geschrieben? (unv.).]

T3.9: Nagyon keveset írtunk. #01:27:27-3#
[Wir haben sehr wenig geschrieben.]

T3.7: Igen. Ezt mondom. #01:27:27-4#
[Ja. Das sage ich.]

T3.8: Ez nem tetszik neki. Itt mi a baj? #01:27:30-7#
[Das gefällt ihr nicht. Was ist das Problem hier? → ihr=Rechtschreibkorrektur]

T3.7: De mi/ mi? #01:27:31-7#
[Aber was/ was?]

T3.9: „zurzeit“ az egybe kicsivel, vagy mi? #01:27:33-5#
[„zurzeit“ schreibt man zusammen und klein, oder was?]

T3.7: Aha. Lehet. #01:27:35-5#
[Aha. Kann sein.]

T3.8: (unv.) Scharfes S, ugye? #01:27:41-2#
[(unv.) Scharfes S, nicht wahr?]

T3.7: Nem. Két S. #01:27:43-2#
[Nein. Zwei S.]

T3.8: [redacted] #01:27:43-4#
[[redacted]]

T3.9: (unv.) #01:27:47-2#

T3.8: Nem, én/ én jobban/ mint/ amikor írod, akkor tudom, de így képernyőről nem látom a betűket. #01:27:53-9#
[Nein, ich/ ich besser/ als/ wenn du schreibst, dann weiß ich es, aber so am Bildschirm sehe ich die Buchstaben nicht.]

T3.9: (unv.) #01:27:54-3#

T3.7: „Zusammengefasst“/ #01:27:56-5#

(...) #01:28:07-3#

T3.8: „kann man sagen“. #01:28:08-0#

T3.9: (unv.) annyi mondatot írtunk (unv.) #01:28:11-2#
[(unv.) so viele Sätze haben wir geschrieben (unv.).]

T3.7: Nem, ne azt írd, hogy „kann man sagen“, ne azt. „Zusammengefasst“/ #01:28:15-5#
[Nein, schreib nicht „kann man sagen“, nicht das. „Zusammengefasst“/]

T3.8: „können wir beobachten“/ #01:28:17-9#

T3.9: „Zusammengefasst“/ #01:28:21-0#

T3.7: „Zusammengefasst“/ #01:28:21-0#

T3.8: „können wir“/ #01:28:22-9#

T3.7: De ne „können wir“. #01:28:23-7#
[Aber nicht „können wir“.]

T3.9: Nem, nem olyan nincs. #01:28:24-3#
[Nein, so was gibt es nicht.]

T3.8: De miért? #01:28:24-9#
[Aber warum?]

T3.7: „Zusammengefasst“/ #01:28:26-3#

T3.9: „sind sie (unv.)“/ #01:28:28-5#

T3.7: „sind die Städt“/ #01:28:28-8#

T3.8: Mert a „sind“ sokkal jobb. #01:28:30-0#
[Weil das „sind“ viel besser ist.]

T3.7: Nem. „Zusammengefasst“/ #01:28:33-4#
[Nein. „Zusammengefasst“/]

T3.9: „erreichen die Städte genau das/ genau den Gegenteil“/ #01:28:38-2#

T3.7: Mi az a Gegenteil? #01:28:38-2#
[Was ist der Gegenteil?]

T3.9: Hát, hogy/ az első volt az ut/ #01:28:41-5#
[Na, dass/ das erste war das letzt/]

T3.7: A második leg/ Nem, München volt a második. #01:28:42-2#
[Das Zweitbeste/ Nein, München war zweite.]

T3.9: München volt az első. #01:28:44-2#
[München war erster.]

T3.8: Igen. #01:28:45-2#
[Ja.]

T3.7: Igen. #01:28:45-6#
[Ja.]

T3.9: És abból most/ #01:28:46-8#
[Und davon jetzt/]

T3.8: De Leipzig az utolsó és itt a második. #01:28:47-6#
[Aber Leipzig war die letzte und hier ist die zweite.]

T3.7: De az/ Bern a harmadik lett, (unv.) és a második az első. #01:28:49-7#
[Aber das/ Bern wurde dritte, (unv.) und die zweite wurde erste.]

T3.9: Jó, okay. Jó. Akkor/ #01:28:54-1#
[Gut, okay. Gut. Dann/]

T3.7: „Zusammengefasst“/ #01:28:54-3#

T3.8: Szerintem akkor is azt kéne az/ róla azt/ írni, hogy „kann man beobachten“, vagy/ Na mindegy. #01:28:59-0#
[Meiner Meinung nach müsste dann auch das/ darüber / schreiben, dass „kann man beobachten“, oder/ Na, egal.]

T3.9: (unv.) „erreichen die Städte ganz andere Beziehungen“/ #01:29:03-5#

T3.7: „Zusammengefasst, ob/ Zusammengefasst“/ De/ ez nem jó, hogy „erreichen“. #01:29:11-2#
[„Zusammengefasst, ob/ Zusammengefasst“/ Aber/ das "erreichen" ist nicht gut.]

T3.8: De jó. #01:29:12-5#
[Das ist doch gut.]

T3.7: (unv.) Zusammengefasst sind (unv.) „Zusammengefasst“. Gondolkodom. Üres a fejem. Nagyon rossz (unv.) És nem tudok semmire gondolni. „Zusammengefasst“/ #01:29:36-4#
[(unv.) „Zusammengefasst sind“ (unv.). „Zusammengefasst“. Ich denke nach. Leer ist mein Kopf. Sehr schlecht (unv.). Und ich kann an nichts denken. „Zusammengefasst“/]

T3.9: (unv.) #01:29:42-2#

T3.7: „ist die Sicherheits/ das Sicherheitsempfinden“ #01:29:48-4#

T3.9: "in allen drei Städtem hoch"/ #01:29:54-6#

T3.7: (unv.) „in alle drei Städten“/ #01:30:06-2#

T3.8: Mi? #01:30:07-2#
[Was?]
T3.7: De nem, ez nem igaz. „in allen“: nem igaz, hogy „allen Städten“/ #01:30:11-2#
[Aber nein, das ist nicht wahr. „in allen“: „allen Städten“, das stimmt nicht.]

T3.8: Hát ti mondtátok, nem én találtam ki. #01:30:12-7#
[Na, ihr habt das gesagt, nicht ich habe es erfunden.]

T3.9: (Akkor én mondtam?) #01:30:12-8#
[(Also ich habe es gesagt?)]

T3.7: „Zusammengefasst ist das Sicherheitsempfinden“/ #01:30:18-4#

T3.9: Szerintem még egy fél oldal van. #01:30:18-8#
[Ich denke wir haben noch eine halbe Seite.]

T3.8: Most nem/ nem a mennyiség a lényeg, hanem a minőség. #01:30:22-3#
[Jetzt nicht/ nicht die Menge ist wesentlich, sondern die Qualität.]

T3.7: Várjál. „Zusammengefasst“/ #01:30:23-2#
[Warte. „Zusammengefasst“/]

T3.9: (unv.) #01:30:26-5#

T3.7: „ist das Sicherheitsempfinden im“/ Nem, nem jó. #01:30:32-8#
[„ist das Sicherheitsempfinden im“/ Nein, das ist nicht gut.]

T3.9: (unv.) #01:30:34-3#

T3.7: „Zusammengefasst spielt das Sicherheitsempfinden zwar eine Rolle in“/ #01:30:39-8#

T3.8: Várjál, lassan. Okay. „Zusammengefasst“/ #01:30:43-7#
[Warte, langsam. Okay. „Zusammengefasst“/]

T3.7: „spielt“. #01:30:43-0#

T3.8: „spielt“/ #01:30:44-4#

T3.7: Vagy „hat einen Anteil“. #01:30:47-2#
[Oder „hat einen Anteil“.]

T3.9: „spielt zwar eine Rolle“/ #01:30:49-9#

T3.7: De az már volt egyszer, hogy (unv.) #01:30:51-7#
[Aber das war schon einmal, dass (unv.).]

T3.8: T3.7, nem vagy benne. #01:30:52-4#
[T.7, du bist nicht im Bild.]

T3.9: „zwar“ (unv.) #01:30:53-6#

T3.7: „spielt/ Zusammengefasst“/ #01:30:56-2#

T3.9: „hat zwar einen Anteil“? Nem, „spielt“. #01:31:00-3#
[„hat zwar einen Anteil“? Nein, „spielt“.]

T3.7: „spielt“. #01:31:01-1#

T3.9: Ja nem, de az volt az elején. Akkor azt nem írhatjuk. #01:31:04-1#
[Ah nein, aber das war am Anfang. Dann können wir das nicht schreiben.]

T3.7: Hát ez az. #01:31:04-9#
[Na, das ist es.]

T3.9: Okay, akkor „hat“/ #01:31:07-4#

Okay, dann „hat“.]

T3.7: „Zusammengefasst hat das Sicherheitsempfinden (unv.)“/ #01:31:15-3#

T3.9: (unv.) #01:31:18-9#

T3.7: Igen. „das Sicherheitsempfinden/ zwar einen Teil“/ #01:31:26-7#
[Ja. „das Sicherheitsempfinden/ zwar einen Teil“/]

T3.9: „Antei/ Anteil“? #01:31:28-4#

T3.7: „einen/ einen Anteil an/ an die Platzierung“/ #01:31:38-9#

T3.8: Ez nem tetszik neki. Okay. #01:31:40-9#
[Das gefällt ihr nicht. Okay. ihr → der Rechtschreibkorrektur]

T3.7: „an die Plat/ an die Platzierung“? „an die/ ha/ ha/ hat das Sicherheitsempfi“/ #01:31:53-6#

T3.9: (unv.) #01:31:53-6#

T3.7: „zwar einen Anteil/ einen Anteil an die Bewertung der Städte“/ #01:32:01-0#

T3.8: (nickt) #01:32:01-2#

T3.7: „an die Bewer“/ #01:32:04-9#

T3.9: „an der“. #01:32:04-7#

T3.7: Ja. De az/ de az nem Akkusativval van? #01:32:07-7#
[Ja. Aber das/ aber ist das nicht mit Akkusativ?]

T3.9: (schüttelt den Kopf verneinend) #01:32:08-4#

T3.7: „Bewertung der Städt/ (unv.) der Städte“/ De még ezután van egy feladat. #01:32:23-4#
[„Bewertung der Städt/ (unv.) der Städte“/ Aber nach dem gibt es noch eine Aufgabe.]

T3.8: Mi? #01:32:24-0#
[Was?]

T3.9: Mi? #01:32:24-0#
[Was?]

T3.7: Hát itt van egy izé, nem? Hol van az az old/ #01:32:27-2#
[Na, hier ist ein Dings, oder? Wo ist diese Seit/]

T3.9: Nem, az nem lehet. #01:32:27-4#
[Nein, das kann nicht sein.]

T3.7: (unv.) #01:32:29-4#

T3.9: Ott/ ott csak azt mondja, hogy/ #01:32:31-0#
[Dort/ dort heißt es, dass/]

T3.8: Én elsírom magam. #01:32:31-2#
[Ich muss weinen.]

T3.9: Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit/ De ezt még a végén/ odaírjuk, hogy/ hogy „igaz, nem feltétlenül lehet összehasonlítani az alapján a pontok alapján az egészet, mert“/ #01:32:50-3#
[Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien, sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit/ Aber das erst am Ende/ schreiben wir hin, dass/ dass „es stimmt, dass man das Ganze basierend auf den Punkten nicht unbedingt vergleichen kann, weil“/]

T3.7: Jó. #01:32:50-5#
[Gut.]

T3.9: „különböző szempontok voltak“ (unv.) #01:32:53-0#
[„es gab unterschiedliche Blickwinkel“ (unv.).]

T3.8: Okay. #01:32:54-2#

T3.7: Jó. „hat das Sicherheitsempfinden zwar einen Anteil an der Bewertung der Städten“/ Vessző, vagy mit/ mi legyen a mondat vége? #01:33:02-4#
[Gut. „hat das Sicherheitsempfinden zwar einen Anteil an der Bewertung der Städten“/ Komma, oder was/ was soll das Ende des Satzes werden?]

T3.9: (unv.) „dennoch/ wenn nur das Sicherheitsempfinden in Betracht genommen“/ #01:33:18-0#

T3.7: De ne/ ne úgy/ ne írjuk már megint a „Sicherheitsgefühl“-t. #01:33:20-8#
[Aber nicht/ nicht so/ schreiben wir nicht schon wieder „Sicherheitsgefühl“.]

T3.9: Jó, akkor/ „wenn nur/ wenn nur“/ #01:33:21-9#
[Gut, dann/ „wenn nur/ wenn nur“]

T3.7: „wenn nur“/ #01:33:22-1#

T3.9: „wenn nur diese Aspekt in Betracht genommen“/ #01:33:26-0#

T3.7: „wird“/ (unv.) „würde“/ #01:33:33-3#

T3.9: „würden die Städte“ (unv.) #01:33:37-9#

T3.7: „verschiedene Reihenfolge“ (unv.) #01:33:42-0#

T3.9: „abschneiden“? #01:33:46-7#

T3.7: Jó. #01:33:47-4#
[Gut.]

T3.8: Okay. #01:33:48-7#

T3.7: „wenn nur dieser Aspekt in Betracht genommen würde/ würde“/ Vessző/ Te mit mondasz? #01:34:11-0#
[„wenn nur dieser Aspekt in Betracht genommen würde/ würde“/ Komma/ Was sagst du?]

T3.9: Nem tudom, hogy az jó-e/ #01:34:11-7#

[Ich weiß nicht, ob das gut ist.]

T3.8: De jó, szinte biztos jó. #01:34:14-7#
[Doch, gut, fast ganz sicher gut.]

T3.9: „Reihenfolge“? #01:34:15-4#

T3.7: (unv.) #01:34:16-2#

T3.8: Az jó. #01:34:16-2#
[Das ist gut.]

T3.7: (unv.) Azt tudom, de/ de az az ige? #01:34:21-3#
[(unv.) Das weiß ich, aber/ aber ist das das Verb?]

(unverständliches Gespräch) #01:34:33-9#

T3.7: Mit akarsz? (unv.)? #01:34:33-9#
[Was willst du? (unv.)?]

T3.9: Abschneiden. #01:34:34-3#

(unverständliches Gespräch) #01:34:42-8#

T3.7: (unv.) az nem az. #01:34:42-7#
[(unv.) Das ist nicht das.]

T3.9: (unv.) különbözőek. #01:34:48-1#
[(unv.) verschiedene.]

T3.8: Éhes vagyok. #01:34:49-1#
[Ich bin hungrig.]

T3.9: Gelangen. #01:34:52-3#

T3.8: Az jó, az jó, az jó. #01:34:54-2#
[Das ist gut, das ist gut, das ist gut.]

T3.7: Jó. „die Städte“/ #01:34:57-9#
[Gut. „Die Stadte“/]

T3.9: Még le kell írnunk a (unv.) #01:34:58-8#
[Wir müssen noch aufschreiben (unv.).]

T3.7: A „verschiedenen“. #01:35:00-3#
[Die „verschiedenen“.]

T3.8: Micsoda? #01:35:01-1#
[Wie bitte?]

T3.7: „Plätzen“. Vagy „verschiedene Platzierungen erreichen“. #01:35:06-9#
[„Plätzen“. Oder „verschiedene Platzierungen erreichen“.]

T3.9: (unv.) annyiszor volt. #01:35:09-0#
[(unv.) vielfach war.]

T3.7: Akkor nem/ Mit mondtál az előbb? Te az „erreichen“-t mondtad, nem? #01:35:11-8#
[Dann nicht/ Was hast du davor gesagt? Du hast das „erreichen“ gesagt, nicht wahr?]

T3.9: Hát/ #01:35:14-0#
[Naja/]

T3.7: Gelangen. #01:35:15-2#

T3.8: Gelangen. #01:35:15-6#

T3.7: „würden die Städte auf verschiedene“ (unv.) „verschiedene“. #01:35:22-9#

T3.9: „Plätze“? (legen?) #01:35:23-3#

T3.7: „Plätze“. #01:35:23-7#

T3.7: „gelangen“. #01:35:25-1#

T3.9: A „gelangen“ az múlt idő. #01:35:26-6#
[Das „gelangen“ ist die Vergangenheitsform.]

T3.8: Szerintem is „gelingen“. #01:35:30-2#
[Ich denke auch „gelingen“.]

T3.7: „geling“, várjál/ #01:35:30-9#
[„geling“, warte/]
T3.8: (unv.) #01:35:31-0#

T3.9: (unv.) de ez a „gelingen“ ez olyan furcsa (unv.) #01:35:32-1#
[(unv.) aber dieses „gelingen“ ist so komisch (unv.).]

T3.7: (unv.) A „gelingen“ az nem (unv.) #01:35:33-4#
[(unv.) Das „gelingen“ das nicht (unv.).]

T3.8: Nem, jó, folytassuk. #01:35:33-7#
[Nein, gut, machen wir weiter.]

T3.9: Kontextusban. #01:35:33-6#
[Im Kontext.]

T3.7: De nem/ Az egyik a „gel“/ Várjál, nem jó, várjál. Az egyik a „gelingen“, az az összejön, a másik a „gelangen“. Az pedig a/ #01:35:40-8#
[Aber nicht/ Das eine ist das „gel“/ Warte, nicht gut, warte. Das eine ist das „gelingen“, das bedeutet klappen, das andere ist das „gelangen“. Das heißt hingegen/]

T3.9: (unv.)? #01:35:41-6#

T3.7: Mhm (bejahend). #01:35:42-2#

T3.9: Igen? #01:35:43-2#
[Ja.]

T3.7: Mhm (bejahend). #01:35:44-2#

T3.9: Úristen. #01:35:44-7#
[Mein Gott.]

T3.7: És az egyik gelingen - gelingt - gelang - hat gelung/ lunge/ ist gelungen. A másik pedig gelangen - gelangt (unv.). #01:35:55-1#
[Und das eine gelingen – gelingt – gelang – hat gelung/ lunge/ ist gelungen. Das andere jedoch gelangen – gelangt (unv.).]

T3.9: Gelangen. #01:35:52-8#

T3.9: Hát én/ Összedőlt a világ. #01:35:59-2#
[Na, ich/ Die Welt ist zusammengebrochen.]

T3.7: (unv.) „gelangen“, szerintem ide az kell. #01:36:03-3#

[(unv.) „gelangen“, ich denke, das gehört hierher.]

T3.8: Akkor visszaírjunk? #01:36:05-7#
[Also schreiben wir zurück?]

T3.9: Írd azt, hogy „gelangen“. #01:36:06-9#
[Schreib „gelangen“.]

T3.8: (unv.) ne vitatkozzunk. #01:36:08-4#
[(unv.) streiten wir nicht.]
T3.7: Megérkezik (unv.) igen, azaz. #01:36:09-7#
[Zu etwas kommen (unv.), ja, das ist es.]

T3.8: Na. És még? #01:36:11-7#
[Na. Und was noch?]

T3.7: Most mi/ mit mondtál még, mit írunk most? #01:36:14-9#
[Jetzt was/ was hast du gesagt, was schreiben wir jetzt?]

T3.9: Azt hogy/ hogy Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Ver/ Vergleichbarkeit transparent. #01:36:23-4#
[Dass/ Dass: Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Ver/ Vergleichbarkeit transparent.]

T3.8: (unv.) #01:36:26-4#

T3.9: Menjél. Egyél valamit. #01:36:30-9#
[Geh. Iss etwas.]

T3.7: Mennyit írtunk? #01:36:32-8#
[Wieviel haben wir geschrieben?]

T3.8: Meg/ megírjátok (unv.) #01:36:34-8#
[Ihr schreibt (unv.).]

T3.9: Gyorsan vegyél valamit. (unv.) Addig csinálunk sokat. #01:36:38-7#
[Kauf schnell irgendetwas. (unv.) Bis dahin machen wir viel.]

T3.8: (unv.) #01:36:39-9#

T3.7: De miért, elmehetsz valamit enni. (unv.) A többiek is elmentek. #01:36:43-6#
[Aber warum, du kannst weggehen und etwas essen. (unv.). Die anderen sind auch weggegangen.]

T3.8: (unv.) #01:36:45-0#

T3.9: Persze. #01:36:45-7#
[Sicher.]

T3.8: (unv.) #01:36:46-9#

T3.9: Vegyél tőlem. #01:36:47-9#
[Nimm von mir.]

T3.8: (unv.) #01:36:49-1#

T3.9: Külső zseb. #01:36:49-8#
[Außentasche.]

T3.8: Okay. #01:36:51-0#

T3.9: Pénztárcám. Szerintem van pénzem. Nem biztos. #01:36:54-8#
[Meine Geldbörse. Ich denke ich habe Geld. Ich bin nicht sicher.]

T3.8: (unv.) #01:36:56-6#

T3.9: Okay. #01:36:57-0#

T3.7: Leülsz? #01:36:57-7#
[Setzt du dich?]

T3.9: Te gépelsz. #01:36:59-3#
[Du tippst.]

T3.7: Én? #01:37:00-3#
[Ich?]

T3.9: Igen. #01:37:01-1#
[Ja.]

T3.7: Jó, de akkor mit írunk? (unv.) #01:37:09-0#
[Gut, aber was schreiben wir dann? (unv.).]

T3.9: (unv.) Milyen különöző Studiék? Hogyan csinálták? #01:37:12-4#
[(unv.) Was für verschiedene Studien? Wie sind die gemacht worden?]

T3.7: Hát, hogy nem ugyanazok a/ nem pont ugyanazok a (unv.) vagy amit hogy/ a Sichtweisék. #01:37:18-0#
[Na, dass sie nicht die gleichen/ nicht genau die gleichen die (unv.) oder was/ die Sichtweisen.]

T3.9: Jól van. #01:37:17-9#
[Ist gut.]

T3.9: „verschiedene“/ #01:37:23-6#

T3.7: „bei dieser“/ „bei diesen Feststellungen“ (unv.) #01:37:27-5#

T3.9: „verschiedene Studien“. #01:37:30-6#

T3.7: „beobachten“ vagy/ #01:37:32-4#
[„beobachten“ oder/]

T3.9: „untersuch"/ #01:37:32-4#

T3.7: Mi az/ "untersuch"/ #01:37:34-3#
[Was/ "untersuch"/]

T3.9: Mhm (bejahend). #01:37:34-0#

T3.7: Mit írjak? „bei diesen“/ #01:37:39-3#
[Was soll ich schreiben? „bei diesen“/]

T3.9: Mhm (bejahend). #01:37:39-6#
T3.7: „Studien“. #01:37:43-0#

T3.9: Nem. „bei diesen“/ #01:37:45-6#
[Nein. „bei diesen“/]

T3.7: Áh, ja nem. „bei diesen Beobachtungen“/ #01:37:48-1#
[Ah, nein. „Bei diesen Beobachtungen“/]

T3.9: Mhm (bejahend). Vagy/ „wurden verschiedene Studien benutzt“/ #01:37:53-3#
[Mhm (bejahend). Oder/ „wurden verschiedene Studien benutzt“/]

T3.7: De az „untersuch“ az szebb. #01:37:56-9#

[Aber das „untersuch“ ist schöner.]

T3.9: Jó. #01:37:57-8#
[Gut.]

(...) #01:38:09-3#

T3.7: „sucht“. #01:38:10-7#

T3.9: Mhm (bejahend). #01:38:11-3#

T3.7: Vessző? „untersucht“. Vessző vagy pont vagy mi? Vessző/ #01:38:23-1#
[Komma? „untersucht“. Komma oder Punkt oder was? Komma/]

T3.9: „deshalb“/ #01:38:24-6#

T3.7: „deshalb“/ #01:38:26-5#

T3.9: „sind“ (unv.) #01:38:27-2#

T3.7: „sind die Feststellungen“/ #01:38:35-3#

T3.9: „ein/ eingeschränkt vergleichbar“. (unv.) van értelme? #01:38:42-8#
[„ein/ eingeschränkt vergleichbar“. (unv.) hat einen Sinn?]

T3.7: Mhm (bejahend). #01:38:43-9#

T3.9: Okay. #01:38:45-1#

T3.7: De akkor nem „Feststellungen“ (unv.) "A megállapítás eingeschränkt vergleichbar“? A megállapítás az/ nem. #01:38:55-7#
[Aber dann nicht „Feststellungen“ (unv.). "Die Feststellung eingeschränkt vergleichbar“? Die Feststellung ist/ nein.]

T3.9: Nem. #01:38:57-4#
[Nein.]

T3.7: „deshalb sind die“/ #01:38:58-1#

T3.9: „sind sie“. „sie“. #01:38:59-5#
T3.7: „sie eingeschränkt vergleichbar“. #01:39:04-8#

T3.9: Okay/ #01:39:06-2#

T3.7: „im zugedessen“/ #01:39:09-0#

T3.9: Úristen, okay. #01:39:11-5#
[Mein Gott, okay.]

T3.7: Csak ezt hogy írják. #01:39:12-7#
[Nur wie soll ich das schreiben.]

T3.9: (unv.) #01:39:14-1#

T3.7: De nagy Z-vel? #01:39:16-4#
[Mit großem Z?]

T3.9: Nem. Biztos nem. Írjuk le, hogy „imzugedessen“. #01:39:17-8#
[Nein. Sicher nicht. Schreiben wir „imzugedessen“.]

T3.7: Ja. #01:39:19-3#

T3.9: Akkor az egész rossz. „imzuge dessen“? „im zuge dessen“? Ez jó volt. #01:39:32-0#
[Dann ist das Ganze schlecht. „Imzuge dessen“? „Im zuge dessen“? Das war gut.]

T3.7: Biztos, hogy nem így írják. #01:39:35-6#
[Es ist sicher, dass es so nicht geschrieben wird.]

T3.9: De így helyes. #01:39:38-0#
[Aber so ist es richtig.]

T3.7: Tök mindegy. #01:39:38-6#
[Völlig egal.]

T3.9: „Im Zuge dessen“/ Nem akarjuk leírni, hogy mi/ mik a különböző izék? Mert azt akarja tőlünk, hogy/ hogy methodisches Vorgehen. Zeitraum-/punkt der Erhebung. #01:39:50-8#
[„Im Zuge dessen“/ Wollen wir nicht schreiben, was/ was die verschiedenen Dinge sind? Denn sie wollen ja von uns, dass/ methodisches Vorgehen. Zeitraum-/punkt der Erhebung.]

T3.7: „sind unsere Ergebnisse nur/ nur als“/ #01:39:54-4#

T3.9: (unv.) #01:40:00-2#

T3.7: Mhm (bejahend). „dessen sind“/ #01:40:03-1#

T3.9: „betrachtbar“? #01:40:03-8#

T3.7: „die“/ #01:40:07-4#

T3.9: Jó. #01:40:11-1#
[Gut.]

T3.7: „stütz“. Vagy/ „als Richtlinie“. #01:40:20-5#
[„stütz“. Oder/ „als Richtlinie“]

T3.9: „als Richtlinie“. „betrachtbar“? Oda kéne írnunk, hogy milyen különböző izék voltak. Jó. #01:40:39-7#
[„Als Richtlinie“. „Betrachtbar“? Wir sollen dorthin schreiben, was für verschiedene Dinge es gab. Gut.]

T3.7: De azt most odaírjuk. #01:40:39-6#
[Aber das schreiben wir ja jetzt dorthin.]

T3.9: Okay. A müncheni/ #01:40:43-6#
[Okay. Die Münchner/]

T3.7: De/ ebben most mi a hiba? #01:40:46-1#
[Aber/ wo ist da drin jetzt der Fehler?]

T3.9: „betrachtbar“/ Jó. #01:40:48-8#

T3.7: „Die“/ #01:40:58-6#

T3.9: „Die Einordnung“. „München“. #01:41:02-9#

T3.7: De az mi, hogy „für die“ (unv.) az mit jelent? #01:41:05-9#
[Aber das „für die“ (unv.), was bedeutet das?]

T3.9: (unv.) #01:41:07-3#

T3.7: Amnézia. #01:41:12-3#
[Amnesie.]

T3.9: És így beugranak szavak (unv.) #01:41:17-0#
[Und so fallen mir Wörter ein (unv.)]

T3.7: Ez mit jelent? #01:41:17-5#
[Was heißt das?]

T3.9: A/ Mit csinálsz? #01:41:21-0#
[Das/ Was machst du?]

T3.7: (unv.). De ez mit jelent? #01:41:22-9#
[(unv.). Aber das, was heißt das?]

T3.9: „Hát hogy a/ München beosztására“. #01:41:26-3#
[Na, dass „für die/ die Klassifizierung von München“.]

T3.7: (unv.) #01:41:26-6#

T3.9: „Hát besorolására/ ezt a Studiét használtuk, ami“ (unv.) #01:41:30-7#
[Na, „für deren Einteilung/ diese Studie haben wir verwendet, die“ (unv.).]

T3.7: (unv.) Milyen Studie ez? #01:41:32-5#
[Was für eine Studie ist das?]

T3.9: Azt mondjuk beleírtuk már, hogy "Bevölkerungsbefragung"/ #01:41:36-9#
[Wir haben übrigens schon "Bevölkerungsbefragung" geschrieben/]

T3.7: De/ Nézd, itt van alatta. #01:41:39-9#
[Aber/ Schau, hier ist es darunter.]

T3.9: „verwendet“. De hogy/ Igen/ „eine Bevölkerung“/ áh, csak írjuk le. „Bevölkerungsbefragung verwendet“/ #01:41:54-2#
[„Verwendet“. Aber wie/ Ja/ „eine Bevölkerung“/ ah, schreiben wir nur nieder. „Bevölkerungsbefragung verwendet“/]

T3.7: És le kéne írni az Aspekteket, nem? She is back. #01:42:05-2#
[Und die Aspekte sollten wir auch aufschreiben, oder? She is back.]

T3.8: Toljátok hátrébb, hogy én is (unv.) én eszek, (unv.). Gondolom, azt nem akarják látni. #01:42:13-8#
[Rückt nach hinten, dass ich auch (unv.). ich esse, (unv.). Ich nehme an, das wollen sie nicht sehen.]

T3.9: Ehetek (unv.)? #01:42:15-4#
[Kann ich (unv.) essen?]

T3.8: Aha. Van benne rukkola is. #01:42:20-0#
[Aha. Rucola ist auch drin.]

T3.7: „Bevölkerungsbefragung“/ #01:42:21-4#

T3.9: Úh, azt nem szeretem. #01:42:22-0#
[Uh, das mag ich nicht.]

T3.7: „verwendet“/ #01:42:24-3#

T3.9: Mennyi időnk van még? #01:42:27-0#
[Wie viel Zeit haben wir noch?]

T3.7: Tíz perc. #01:42:28-4#
[Zehn Minuten.]

T3.9: Úristen. #01:42:28-9#
[Mein Gott.]

T3.7: Vessző, „die/ die Aspekte“ (unv.) #01:42:42-4#
[Komma, „die/ die Aspekte“ (unv.).]

T3.9: Mhm (bejahend). #01:42:43-4#

T3.7: „die die Aspekte“/ Mondjad, a/ hogy „sötétben este“, meg nem tudom, mikor. (unv.) Kettőspont. #01:42:50-2#
[„die die Aspekte“/ Sag, das/ wie im Dunkeln abends“, ich weiß nicht, wann. (unv.) Doppelpunkt.]

T3.9: „nachts in Grünanlagen“. #01:42:51-1#

T3.7: De várjál, de „Sicherheitsgefühl“/ #01:42:54-1#
[Warte, aber „Sicherheitsgefühl“/]

T3.9: „nachts in Bussen“. #01:42:53-2#

T3.7: „die die Aspekte/ Sicherheitsgefühl/ nachts im“/ #01:43:07-1#

T3.9: „in Grünanlagen/ nachts in Bussen und (unv.)“ #01:43:16-8#

T3.7: Ezt így lehet írni? #01:43:17-6#
[Das kann man so schreiben?]

T3.9: Hogy lesz így VWA? (seufzend) #01:43:21-0#
[Wie wird das so VWA? (seufzend)]

T3.7: Jó, de most ha leírod még egyszer (unv.) vessző. #01:43:26-0#
[Gut, aber jetzt, wenn du das noch einmal schreibst (unv.) Komma.]

T3.9: Jó, okay. #01:43:26-7#
[Gut, okay.]

T3.7: Okay. #01:43:27-8#

T3.9: „nachts in meinem Stadtviertel“/ Jézusom. „draußen“? #01:43:37-5#
[„nachts in meinem Stadtviertel“/ Oh, Mann. „draußen“?]

T3.7: „in“/ #01:43:42-5#
T3.9: „draußen“/ #01:43:43-6#

T3.7: Ez most egybe vagy mi? #01:43:46-0#
[Und jetzt zusammen oder was?]

T3.9: „draußen“/ mindegy az nem fontos. „tagsüber in Bussen, tagsüber in Grünanlagen, tagsüber in meinem Stadtviertel“. #01:43:58-5#
[„draußen“/ egal, das ist nicht wichtig. „tagsüber in Bussen, tagsüber in Grünanlagen, tagsüber in meinem Stadtviertel“.]

T3.8: Ez komoly? #01:43:58-5#
[Ist das ernsthaft?]

T3.9: „bei mir zu Hause“. (lachend) #01:44:02-5#

T3.8: (unv.) #01:44:05-0#

T3.9: „tagsüber diese (unv.)“ #01:44:08-4#

T3.7: „nachts und tagsüber“. Vagy/ #01:44:12-2#
[„nachts und tagsüber“. Oder/]

T3.9: Ja, igen. #01:44:13-2#

[Ah, ja.]

T3.8: Hú, de okos vagy. #01:44:14-2#
[Hu, du bist aber klug.]

T3.7: „Sicherheitsgefühl nachts“/ #01:44:18-0#

T3.9: „und tagsüber“/ #01:44:19-3#

T3.7: „und/ über“/ „in Grünanlagen“/ #01:44:30-6#

T3.9: (Eléjön?) (unv.) „wurde eine Bevölkerungsbefragung“. #01:44:35-2#
[(Am Anfang?) (unv.) „wurde eine Bevölkerungsbefragung“.]

T3.7: Mi? #01:44:35-1#
[Was?]

T3.9: „Für die Einordnung Münchens wurde eine Bevölkerungsbefragung verwendet“/ #01:44:39-3#

T3.7: Ezt kihagytam? #01:44:40-8#
[Das habe ich ausgelassen?]

T3.9: Mhm (bejahend). (unv.) „Für die Einordnung Münchens wurde eine Bevölkerungsbefragung verwendet“. #01:44:45-6#

T3.7: „in meinem Stadtviertel“/ Volt még valami? #01:44:48-2#
[„In meinem Stadtviertel“/ War noch etwas?]

T3.9: „ist zu Hause“. De az mindegy. #01:44:52-1#
[„ist zu Hause“. Aber das ist egal.]

T3.8: (unv.) #01:44:56-1#

T3.7: A „zu Hause“ az két szó és nagy H. #01:45:00-8#
[„zu Hause“ sind zwei Wörter und mit großem H.]

T3.8: Hallgatás – beleegyezés. #01:45:02-6#
[Schweigen – Zustimmung.]

T3.7: Igen? #01:45:03-2#
[Ja?]

(teamfremder Schüler): (unv.)? #01:45:07-0#

T3.7: Ja. Gusztustalan. #01:45:09-1#
[Ja. Ungustiös.]
T3.9: Amúgy ez is/ nem csak csókolózással terjed, ez cseppfertőzés. #01:45:12-2#
[Das ist sowieso/ das wird nicht nur durch Küssen verbreitet, das ist Tröpfcheninfektion.]

T3.8: Persze. #01:45:12-2#
[Natürlich.]

T3.9: Nézd csak. #01:45:13-9#
[Schau nur.]

T3.7: És ez még rosszabb. #01:45:15-2#
[Und das ist noch schlechter.]

T3.9: Mert hogyha rád köhögött, akkor te is elkaptad. Meg te is, meg én is. #01:45:19-6#
[Denn wenn sie auf dich gehustet hat, dann hast du es auch bekommen. Und du auch, und ich auch.]

T3.7: Na, igen/ „in meinem Stadtviertel und zu Hause“. #01:45:23-8#
[Na, ja/ „in meinem Stadtviertel und zu Hause“.]

T3.8: (unv.) #01:45:26-4#

T3.9: „die Aspekte beinhaltete“. #01:45:29-9#

T3.7: És azt hova írjam? #01:45:31-8#
[Und wohin soll ich das schreiben?]

T3.9: Hát a végére. #01:45:32-5#
[Na ans Ende.]

T3.7: Ja/ #01:45:35-0#

T3.9: Okay. #01:45:40-2#

T3.7: A/ Most a Leipzigot vagy a/ Nem, most a Bern jön. #01:45:46-8#
[Das/ Jetzt Leipzig oder/ Nein, jetzt kommt Bern.]

T3.9: Bern. #01:45:48-3#

T3.8: Kicsit túl sok (unv.) #01:45:50-1#
[Ein bisschen zu viel (unv.).]

T3.9: Micsoda? #01:45:51-5#
[Wie bitte?]

F1: (unv.) #01:46:01-2#

T3.9: Ja, ja. #01:46:01-9#

T3.7: „Für Bern“/ #01:46:05-0#

T3.9: Úristen (unv.) öt percünk van. (flüsternd) #01:46:04-6#
[Oh Gott (unv.) wir haben fünf Minuten. (flüsternd)]

T3.7: „wurden die“/ #01:46:11-9#

T3.9: „Daten“? „der Statistik“? #01:46:17-5#

T3.7: Mi? Most akkor mit írjak? #01:46:19-5#
[Was? Was soll ich jetzt also schreiben?]

T3.9: „wurden der Daten/ wurden die Daten“/ #01:46:23-5#

T3.8: Most nem azért, de nem szoktam kiírni az osztálycsoportba, hogy megfáztam. #01:46:31-1#
[Jetzt nicht deswegen, aber ich verkünde im Klassenforum normalerweise nicht, dass ich eine Erkältung habe.]

T3.9: Tudom, szerintem is/ nagyon fura volt. Mindegy. #01:46:32-2#
[Ich weiß, ich denke auch/ das war sehr seltsam. Egal.]

T3.8: Hát. #01:46:36-4#
[Tja.]

T3.9: „der“. #01:46:37-4#

T3.8: Igen, látszik, hogy kicsit figyeleméhes. #01:46:38-5#
[Ja, sieht so ein bisschen hungrig nach Aufmerksamkeit aus.]

T3.9: „Statistik Stadt Bern“? „von/ der Stat“/ igen, csak ennyi. (unv.) #01:46:50-7#
[„Statistik Stadt Bern“? „von/ der Stat“/ ja, nur so viel. (unv.).]

T3.7: (unv.) „von“ micsoda? #01:46:52-8#

[(unv.) „von“ was?]

T3.9: „Statistik Stadt Bern“/ #01:46:56-2#

T3.7: Idézőjelben? #01:46:56-7#
[In Anführungszeichen?]

T3.9: Ez ugyanaz? #01:46:58-5#
[Ist das das gleiche?]

T3.7: „Daten“/ #01:47:00-3#

T3.8: Azt hittem, én írtam (unv.) #01:47:05-8#
[Ich dachte, ich habe geschrieben (unv.).]

T3.7: „von“/ Így? #01:47:07-8#
[„von“/ So?]

T3.9: (nickt). #01:47:08-1#

T3.8: Mit lehet itt tenni? #01:47:09-1#
[Was kann man hier tun?]

T3.7: „tik“/ Mi? #01:47:13-6#
[„tik“/ Was?]

T3.9: „Stadt Bern“. #01:47:15-0#

T3.8: Schön. #01:47:19-1#

T3.7: „Bern“. #01:47:20-2#

T3.9: (unv.) #01:47:21-7#

T3.7: De ez nagyon rossz így. Egyre lejjebb menni (unv.). #01:47:25-8#
[Aber das ist sehr schlecht so. Immer weiter hinunter gehen (unv.).]

T3.9: „Stadt Bern“/ A „verwendet“-et azt már írtuk, igen/ Akkor/ #01:47:32-2#
[„Stadt Bern“/ Das „verwendet“ haben wir schon geschrieben, ja/ Also/]

T3.7: „in Betracht genommen“. #01:47:34-7#

T3.9: Azt is írtuk. #01:47:36-1#
[Das haben wir auch schon geschrieben.]

T3.7: Akkor/ #01:47:37-6#
[Also/]

T3.8: „verwendet“. #01:47:39-9#

T3.7: Azt is írtuk. #01:47:40-7#
[Das haben wir auch schon geschrieben.]

T3.8: „benutzt“. #01:47:42-4#

T3.9: (unv.) „benutzt/ die“/ #01:47:50-5#

T3.7: Pont. „Die“/ Mi az "Aspekt" más szóval? "Aspekt". #01:47:58-4#
[Punkt. „Die“/ Was ist ein anderes Wort für "Aspekt"? "Aspekt".]

T3.9: „Kategorien“. #01:47:59-0#

T3.7: Jó. És ezt így írják? #01:48:06-0#
[Gut. Und das schreibt man so?]

T3.8: "Kategorien". #01:48:07-4#

T3.9: Hát itt nem tudjuk a Kategoriékat, úgyhogy ne írjuk oda. #01:48:09-2#
[Na, hier kennen wir die Kategorien nicht, also schreiben wir es nicht hin.]

T3.8: De hát az ugyanaz, mint az Aspekt. #01:48:10-7#
[Aber das ist das gleiche wie der Aspekt.]
T3.9: (unv.) Figyelj. Nem, az Aspektet se tudjuk. #01:48:13-6#
[(unv.) Pass auf. Nein, den Aspekt kennen wir auch nicht.]

T3.8: Ha az Aspektet tudtad/ #01:48:12-3#
[Wenn du den Aspekt kanntest/]

T3.7: Akkor „die“/ #01:48:15-5#
[Dann „die“/]

T3.9: Hát, nézd. #01:48:16-7#
[Na, schau.]

T3.8: Akkor csak azt, hogy a St/ Statistiknak a nevét írd oda. #01:48:19-4#
[Also dann schreib nur den Namen der St/ Statistik hin.]

T3.7: „Die Teilnehmer“/ vagy mi/ „die/ die Antwortgeber haben auf die Frage“/ Mi a Frage rá? #01:48:27-8#
[„Die Teilnehmer“/ oder was/ „die/ die Antwortgeber haben auf die Frage“/ Was ist die Frage?]

T3.8: „Teilnehmer der Statistik“/ #01:48:22-3#

T3.9: Nachts im eigenen Quartier. #01:48:30-6#

T3.8: Akkor beírta, hogy mononukleózis. Azt hittem, hogy valami/ hogy ez valami műtét kell ehhez. Gyorsan beírtam a webdoktorba. #01:48:38-2#
[Dann hat sie Mononukleose hineingeschrieben. Ich dachte irgendetwas/ dass man dafür eine Operation braucht. Ich habe es schnell in den Webdoktor eingegeben.]

T3.7: „die“/ #01:48:33-8#

T3.7: De mi/ „die Antwortgeber“/ #01:48:40-5#
[Aber was/ „die Antwortgeber“/]

T3.9: (unv.) „auf die Frage“/ #01:48:43-7#

T3.7: „haben auf die“/ #01:48:46-7#

T3.8: De amúgy mi simán elkaphattuk, mert a VWA-projektnél is már rosszul érezte magát. #01:48:50-7#
[Aber wir haben es sowieso einfach bekommen können, denn beim VWA-Projekt hat sie sich schon schlecht gefühlt.]

T3.7: „Frage“/ Igen/ #01:48:51-9#
[„Frage“/ Ja/]

T3.9: (unv.) #01:48:53-8#

T3.8: Szóval (unv.) #01:48:57-5#
[Also (unv.).]

T3.9: (unv.) #01:48:56-9#
T3.7: „Wie sicher sie“/ #01:49:04-1#

T3.8: Ez a dolog igazából csak két emberre tartozott, a T2.6-ra és a T2.5-ra. #01:49:07-1#
[In Wahrheit betrifft diese Sache nur zwei Personen, T2.6 und T2.5.]

T3.9: „in der Nacht“/ #01:49:08-9#

T3.8: (unv.) #01:49:10-2#

T3.7: „Nacht“/ vagy/ #01:49:11-0#
[„Nacht“/ oder/]

T3.8: „nachts“? #01:49:11-5#

T3.7: Igen? #01:49:13-4#
[Ja.]

T3.9: „alleine in ihrem Quartier“? #01:49:16-8#

T3.7: „im“/ #01:49:18-7#

T3.9: „fühlen“. #01:49:20-1#

T3.7: „eigenen“/ #01:49:22-3#

T3.9: „antworten“? Vagy/ #01:49:28-3#
[„antworten? Oder/]

T3.7: Ja, evvel most mi a gond? #01:49:30-6#
[Ja, was ist mit dem das Problem?]

T3.8: „eigenen“. #01:49:31-7#

T3.7: Jó. #01:49:32-7#
[Gut.]

T3.9: (unv.) #01:49:34-2#

T3.8: Enenen (Hinweis darauf, dass das Wort so geschrieben wurde: eigenenen). #01:49:34-8#

T3.7: Quartier. #01:49:37-6#

T3.9: „Quartier“. (unv.) Jó. „Für Bern wurden die Daten von Statistik Bern benutzt/ Die Antwortgeber haben auf die Frage: Wie sicher sie sich nachts alleine im eigenen Quartier fühlen"/ "Wie sicher/ fühlen sie sich". A "fühlen sie sich"/ A "fühlen"-t azt rakd a "sicher" után. Igen, a "fühlen"-t rakd oda. (unv.) #01:50:04-8#
[„Quartier“. (unv.) Gut. „Für Bern wurden die Daten von Statistik Bern benutzt/ Die Antwortgeber haben auf die Frage: Wie sicher sie sich nachts alleine im eigenen Quartier fühlen“/ "Wie sicher/ fühlen sie sich“. Das „fühlen sie sich“/ Das „fühlen“ schreib nach „sicher“. Ja, das „fühlen“ gib dorthin. (unv.)]
T3.7: És most kellene egy ilyen/ izé? Ilyen? #01:50:14-7#
[Und jetzt bräuchten wir so ein/ Ding? So eins?]

T3.9: Milyen? #01:50:16-0#
[Was für eins?]

T3.7: Ide, meg ide/ #01:50:17-0#
[Hierher, und hierher/]

T3.9: Jó. Legyen úgy. De jó vagy. #01:50:19-6#
[Gut. So soll es werden. Aber du bist gut.]

T3.8: Okay. Utolsó. #01:50:20-4#
[Okay. Das letzte.]

T3.9: Leipzig. #01:50:21-9#

T3.8: Mi baja van a „betrachtbar“-ral? #01:50:29-1#
[Was für ein Problem gibt es mit „betrachtbar“?]

T3.7: Nem tudom. #01:50:30-7#
[Ich weiß es nicht.]

T3.9: Az „Einordnung“-ot használtuk már? #01:50:36-0#
[Das Wort „Einordnung“ haben wir schon verwendet?]

T3.7: Mhm (bejahend). #01:50:38-2#

T3.8: „Einranking“. #01:50:40-5#

T3.7: De mi/ mit akarsz írni? #01:50:42-4#
[Aber was/ was willst du schreiben?]

T3.9: Hogy/ hogy a „Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016/ Die Ergebnisse der Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016“ (unv.) Leipzignak a/ #01:50:55-4#
[Dass/ dass die „Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016/ Die Ergebnisse der Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016“ (unv.) von Leipzig/]

T3.8: (unv.) #01:50:57-1#

T3.7: (unv.) „haben die Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2018“/ „haben wir die Ergebnisse“/ #01:51:02-6#

T3.9: „die Ergebnisse“/ Okay. Írhatom egy kicsit? #01:51:05-2#
[„die Ergebnisse“/ Okay. Kann ich ein bisschen schreiben?]

T3.7: Aha. (unv.) #01:51:07-2#

T3.9: Ne. Nem, nem, nem, nem. #01:51:08-3#
[Nicht. Nein, nein, nein, nein.]

T3.7: De, mert akkor/ #01:51:09-0#
[Doch, denn dann/]

T3.9: Jó. #01:51:09-6#
[Gut.]

T3.7: (unv.) #01:51:11-3#

T3.9: Mit akarok? #01:51:11-8#
[Was will ich?]

T3.7: „Für die/ für die Daten von Leipzig/ Leipzig/ haben wir“/ Vagy „waren die Ergebnisse der/ Ergebnisse der/ Umfrage“/ Idézőjel. #01:51:43-2#
[„Für die/ für die Daten von Leipzig/ Leipzig/ haben wir“/ Oder „waren die Ergebnisse der/ Ergebnisse der/ Umfrage“/ Anführungszeichen.]

T3.9: Mhm (bejahend). #01:51:44-4#

T3.7: „Umfrage zur Sicher“/ Nagy S. #01:51:53-8#
[„Umfrage zur Sicher“/ Großes S.]

T3.9: Jaj. #01:51:54-8#

T3.7: „zur Sicherheit“/ #01:51:58-0#

T3.9: Csúnya dolog, hogy ennek nincsen ilyen kis billentyűje. #01:51:59-0#

[Dumme Sache, dass es hier nicht so eine kleine Taste gibt.]

T3.7: „in Leipzig 2016/ in Leipzig 2016“/ #01:52:09-6#

(...) #01:52:19-6#

T3.9: Mhm (fragend). (unv.) #01:52:23-6#

T3.7: „der Wahl“. Vagy/ Hogy van, hogy “a Basist képezték“? #01:52:28-4#
[„der Wahl“. Oder/ Wie sagt man „die Basis bildeten“?]

T3.9: „bilden die Basis“? #01:52:33-7#

T3.7: „von den Leip/ von den/ Für die Daten von Leipzig“/ #01:52:36-5#

T3.9: „Für die Daten von“. #01:52:36-0#

T3.7: „haben die Ergebnisse“. #01:52:39-2#

T3.9: „bildeten die Ergebnisse“? #01:52:41-2#

T3.7: Vagy „Als/ als/ als Basis für die Daten von Leipzig/ Daten von Leipzig“/ #01:52:57-7#
[Oder „Als/ als/ als Basis für die Daten von Leipzig/ Daten von Leipzig“/]

T3.9: (unv.) #01:52:58-8#

T3.7: „haben“/ vagy/ #01:53:02-0#
[„haben“/ oder/]

T3.9: „dienten“? #01:53:02-0#

T3.7: „dienten die Ergebnisse“/ igen. „die Ergebnisse der Umfrage zur Sicherh/ Leipzig“/ #01:53:12-3#
[„dienten die Ergebnisse“/ ja. „die Ergebnisse der Umfrage zur Sicherh/ Leipzig“/]

T3.9: (unv.) #01:53:16-2#

T3.7: És mi volt a/ Mit írtunk bele? #01:53:17-5#
[Und was war das/ Was haben wir hineingeschrieben?]

T3.9: Húha. #01:53:16-9#
[Wow.]

T3.7: Ezt írtuk bele/ #01:53:20-0#
[Das haben wir hineingeschrieben/]

T3.9: Igen, meg a/ #01:53:24-9#
[Ja, und das/]

T3.8: Meg ott az elejénél Stichpunktokban volt összefoglalva. #01:53:26-2#
[Und dort am Anfang war es in Stichpunkten zusammengefasst.]

T3.7: Okay. Itt. Ezt a kettőt. #01:53:28-5#
[Okay. Hier. Diese zwei.]

T3.8: Akkor „wobei“/ #01:53:32-5#
[Dann „wobei“/]

T3.7: „wobei die Aspekt“ vagy „die“/ #01:53:37-2#
[„wobei die Aspekt“ oder „die“/]

T3.9: „Kategorien“. #01:53:37-2#

T3.7: Azt már írtuk az előzőben. #01:53:39-3#
[Das haben wir schon im Vorigen geschrieben.]

T3.9: Nem. #01:53:40-9#
[Nein.]

T3.7: De. #01:53:41-5#
[Doch.]

T3.9: Hol? (unv.) #01:53:42-9#
[Wo? (unv.)]

T3.7: Jó. „Sicherheitsempfinden im Wohngebiet“. Több mint egy oldalt írtunk, ez nem is rossz. „im Wohngebiet/ Wohngebiet/ und/ und allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl“. #01:54:09-8#
[Gut. „Sicherheitsempfinden im Wohngebiet“. Mehr als eine Seite haben wir geschrieben, das ist nicht schlecht. „im Wohngebiet/ Wohngebiet/ und/ und allgemeines und persönliches Sicherheitsgefühl“.]

T3.9: Ezt naggyal írjam? #01:54:11-1#
[Soll ich das groß schreiben?]

T3.7: Mhm (bejahend). #01:54:12-1#

T3.8: Várjál. #01:54:14-4#
[Warte.]

T3.7: De lehet, hogy ezt mind a kettőt ilyen/ #01:54:15-7#
[Aber möglich, dass das beide so/]

T3.9: Igen. #01:54:16-2#
[Ja.]

T3.8: (unv.) februárban itt lesz, nem? #01:54:18-0#
[(unv.) ist im Februar hier, oder?]

T3.7: Mhm (bejahend). #01:54:18-7#

T3.8: Na, hát az szuper. #01:54:19-2#
[Na, das ist super.]

T3.9: Hát akkor igazából/ #01:54:20-1#
[Na, dann in Wahrheit/]

T3.8: Hát ez így van kiszámolva. #01:54:21-3#
[Na, so ist es kalkuliert.]

T3.7: Nem itt, Bécsben. Ja. #01:54:25-2#
[Nicht hier, in Wien.]

F1: (unv.)? #01:54:27-1#

T3.8: De hát ilyet ne mondj. #01:54:27-8#
[Aber sag so etwas nicht.]

(...) #01:54:43-9#

T3.7: (unv.) #01:54:45-4#

T3.8: Pont. Pont. Pont. #01:54:52-6#
[Punkt. Punkt. Punkt.]

T3.7: (unv.) #01:54:54-9#

T3.9: „wobei die Kategorien“/ (unv.) #01:55:04-2#

T3.7: Einen Schluss brauchen wir. #01:55:05-1#
F1: Noch zwei Wörter braucht ihr, ja? #01:55:05-1#

T3.9: Ja. #01:55:05-4#

T3.7: (unv.) „persönliches Sicherheitsgefühl“. „erforscht wurden“. #01:55:29-1#

T3.8: Jó, legyen ez. #01:55:29-5#
[Gut, das soll es jetzt sein.]

T3.9: Jó. #01:55:32-0#
[Gut.]

T3.8: (unv.) Ja. Fertig. #01:55:38-4#

Abstract

Die Beherrschung des Schreibens stellt für diverse Zielgruppen eine zu meisternde Herausforderung dar. Die folgende Untersuchung beschäftigt sich mit einer speziellen Zielgruppe, und zwar mit SchülerInnen im Ausland, die eine wissenschaftspropädeutische Facharbeit nach österreichischen Regelungen verfassen müssen. Der Rahmen, in dem sich die Datenerhebung vollzog, bilden die Österreichische Schule Budapest (ÖSB) und der Kontext materialgestützten und wissenschaftspropädeutischen Schreibens.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Konversationelle Schreibinteraktion eines ausgewählten SchülerInnenteams aus dem schreibdidaktischen Projekt »Am Modell lernen, als Modell lernen« (AaMoL). In der Teilstudie »Am Modell lernen« waren die SchülerInnen aufgefordert, eine materialgestützte Schreibaufgabe mittels verfügbarer Ressourcen in dreier Gruppen zu lösen: Währenddessen wurden sowohl die Beteiligten, als auch ihre Schreibhandlungen aufgezeichnet.

Konkret wird das Schreibgespräch mittels der Inhalts- und Konversationsanalyse näher betrachtet, wobei folgende Fragestellung fokussiert wird: Wie werden die Denk-, Lese- und Schreibprozesse einer ungarischen SchülerInnengruppe des AaMoL-Projekts im Rahmen eines Schreibgesprächs organisiert?

Schlüsselwörter: Schreibprozess, Schreibgespräch, Schreibhandlung, Konversationelle Schreibinteraktion, VWA, AHS, Konversationsanalyse, Inhaltsanalyse, Österreichische Schule Budapest, AaMoL-Projekt, materialgestütztes Schreiben, wissenschaftspropädeutisches Schreiben, DaF