

Schwierigkeiten von saudischen Lernern
beim Lesen deutscher Texte

صعوبات قراءة النصوص الألمانية لدى المتعلمين السعوديين

Dr. Abdullah Bin Abdulmahsan Bin Saran
Associate Professor, German Language Department
Faculty of Languages and Translation, King Saud University

د. عبدالله بن عبدالمحسن بن سمران
أستاذ مساعد، قسم اللغة الألمانية
كلية اللغات والترجمة جامعة الملك سعود

Difficulties of Saudi learners reading German Texts

Abstract:

This research deals with the problems of Saudi students who study German as a second foreign language with prior knowledge A2.2. The research addresses the two biggest problems facing students, which are the reading and understanding texts. It also presents an attempt to analyze the reading process in its dimension as an objective skill, i.e. in its primary role in extracting information. Besides this role that reading plays in everyday life.

The research follows the comparative analytical approach and aims to track the effect of the Arabic language as the mother tongue of Saudi learners on learning the reading and understanding texts of German as a second foreign language. In the applied part, a group of students are assigned to read texts from the book "Menschen A2.2", which is taught by students in the fifth level of the German language program at King Saud University. They read the texts and answer the Questions that the researcher can compare them, extract recurring problem and analyze their causes. Then the students solve questions on these texts so that the researcher measures the extent of students' understanding of these texts, analyzes reading problems, and proposes appropriate reading strategies to solve these problems.

Keywords: Lesen, lernen, Leseprozess, Wissen, Bilder

صعوبات قراءة النصوص الألمانية لدى المتعلمين السعوديين

ملخص:

هذا البحث يتناول مشاكل الطلاب السعوديين الذين يدرسون اللغة الألمانية كلغة أجنبية ثانية وفي المستوى A2.2. ويتعرض البحث لأكبر مشكلتين تواجهان الطلاب وهما الفهم الصحيح للغة الألمانية والقراءة وفهم النصوص. كما يقدم محاولة لتحليل عملية القراءة في بعدها كمهارة هدف، أي في دورها الأساسي لاستخراج المعلومات. إلى جانب هذا الدور الذي تلعبه القراءة في الحياة اليومية (الحصول على معلومات من التعليمات المكتوبة لأغراض عملية أو القراءة كنشاط ترفيهي)، فإن القراءة كمهارة وبسطة غالبًا ما تكون ضرورية في مجالات مثل التعليم والدراسة، حيث أن أكبر قدر من المعلومات ينقل من خلال النصوص المكتوبة. تعتبر النصوص المقروءة من أكثر المواد ملائمة للتدريس وممارسة استراتيجيات الاستيعاب وتعزز التدريبات على القراءة.

يتبع البحث المنهج التحليلي المقارن ويهدف إلى تتبع تأثير اللغة العربية بوصفها اللغة الأم للدارسين السعوديين على تعلم القراءة الصحيحة للغة الألمانية كلغة أجنبية ثانية وفهم النصوص. في الجزء التطبيقي يكلف مجموعة من الطلاب بقراءة نصوص من كتاب "Menschen A2.2" الذي يدرسه الطلاب في المستوى الخامس ببرنامج اللغة الألمانية بجامعة الملك سعود ويوزع عليهم استبانة يقوموا بتعبئتها ليقوم الباحث بمقارنتها واستخراج المشاكل المتكررة في القراءة وفهم النصوص وتحليل أسبابها. ثم يقوم الطلاب بحل أسئلة على تلك النصوص ليقوم الباحث بقياس مدى فهم الطلاب لتلك النصوص وتحليل مشاكل القراءة واقتراح استراتيجيات القراءة المناسبة لحل تلك المشاكل.

الكلمات المفتاحية: القراءة، تعليم، الجملة، الكلمة، أساليب

Schwierigkeiten von saudischen Lernern beim Lesen deutscher Texte

In den letzten Jahren neigen viele Saudis dazu, Deutsch zu lernen und zu studieren. Das liegt darin, dass zwischen Deutschland und Saudi-Arabien enge wirtschaftliche Beziehungen bestehen. Trotz dieser Entwicklung beinhaltet der Fremdsprachenunterricht Deutsch kein systematisches Aussprachetraining, obwohl der Einfluss der Muttersprache Arabisch auf die Aussprache des Deutschen stärker wahrnehmbar ist als in anderen sprachlichen Bereichen. Daher übertragen viele saudische Deutschlerner unbewusst segmentale und suprasegmentale Merkmale der arabischen Sprache in die deutsche Sprache.

Die vorliegende Studie geht davon aus, dass das Arabische als Muttersprache einen relevanten negativen Einfluss auf den Spracherwerb bei saudischen Deutschlernenden hat. Diesen negativen Einfluss kann man vor allem bei der Artikulation und der Fertigkeit Lesen feststellen.

Die vorliegende Arbeit nutzt die analytische kontrastive Methode, um die Ursachen der phonetischen Abweichungen arabischer Deutschlernender aus Saudi-Arabien bei der Verwendung der deutschen Sprache zu untersuchen und didaktisch-methodische Vorschläge für den Ausspracheunterricht Deutsch zu geben.

Das Lesen ist kein passives Aufnehmen von Informationen, sondern ein aktiver Vorgang, bei dem der Leser sein eigenes Wissen und seine eigenen Lese- und Verstehensstrategien bewusst oder unbewusst einsetzt (vgl. Krumm 2001, S. 20). Während des Lesens geht der Leser von expliziten Informationen aus, bildet und testet Hypothesen, erschließt implizite Zusammenhänge, wägt ab, hinterfragt und vergleicht, bis er einen gewissen Verstehensgrad des Textes und der von ihm beschriebenen Situation erreicht hat (vgl. Ehlers 1999, S. 186). Das Leseverstehen wird von externen und leserabhängigen Faktoren beeinflusst: Einerseits ist dies der Text mit seinen Anforderungen und Aufgabenstellungen, andererseits spielen das persönliche Interesse, die Motivation, das Vorwissen (Weltwissen und kulturell geprägtes Wissen) und das Ziel des Lesens eine wichtige Rolle.

Die beiden Hauptkomponenten des Leseprozesses sind das Dekodieren und die Bedeutungskonstitution. Diese unterteilen sich in mehrere Teilprozesse: die Augenfixationen auf grafische Informationen, die Herstellung eines visuellen Wortmusters, die Wiedererkennung des Wortes und die Entstehung der Bedeutung, wobei semantische und referentielle Zusammenhänge zwischen Wörtern, Wortgruppen und Sätzen hergestellt werden (vgl. Bimmel 2002, S. 115). Nach einem kurzen Überblick über diesen mentalen Leseprozess im Kapitel 2.1 werden im darauffolgenden Kapitel einige Probleme, die beim Lesen auftreten, sowie die Notwendigkeit von Lesestrategien gezeigt. Im Anschluss daran folgen die Definition und die Darstellung von zwei Typologien der Lesestrategien.

Der Leseprozess ist in sich ein hochkomplexes Verfahren, das in der Fachliteratur für Deutsch als Fremdsprache aus mehreren Perspektiven definiert wurde. Aus der kognitiven Perspektive ist Lesen ein Prozess der Informationsverarbeitung, der zwei Verarbeitungstypen einschließt, eine automatische und eine bewusste Verarbeitung. Die automatischen Verarbeitungsprozesse verlaufen rasch, parallel und ohne Anstrengungen, während die bewusste Verarbeitung Aufmerksamkeit und Anstrengung voraussetzt (vgl. Lutjeharms 2001, S. 902).

Dieser Prozess wird in der Forschung auch als zeitlicher Vorgang betrachtet, „der von primären Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen geht“ (Ehlers 2003, S. 287). Aus dieser Perspektive wird der Leseprozess in mehrere Ebenen unterteilt, die Ebenen der Buchstabenerkennung, der phonologischen Rekodierung, der Worterkennung, der Satzanalyse, der semantischen Analyse und der Textanalyse.

Modelle der Verarbeitungsebenen behandelt das Kapitel 3.1, unterschiedliche Lesemethoden auf Wort-, Satz- und Textebene sowie allgemeine Strategien, die beim Lesen eingesetzt werden können, dazu besondere Eigenschaften beim Erwerb des Deutschen in Saudi-Arabien werden in den darauffolgenden Kapiteln dargestellt. Im Kapitel 4 werden häufig auftretende Schwierigkeiten von saudischen Deutschlernenden beim Lesen dargelegt.

2. Dimensionen des Lesens

2.1 Mentale Prozesse beim Lesen

Die mentalen Prozesse, die während des Lesens aktiviert werden, sind nicht nur sehr komplex, sondern auch sehr schwer zu beobachten, denn die einzig beobachtbare Komponente beim Lesen ist die Augenbewegung, also die Reihenfolge von Sakkaden und Fixationen. Alles andere bleibt unsichtbar. Dabei handelt es sich um einen extrem schnell ablaufenden Prozess, der viele Teilprozesse auf verschiedenen Ebenen einschließt, eine Hierarchie von Aktivitäten und Fähigkeiten voraussetzt und das gesamt-sprachliche und kulturelle Vorwissen des Lesers einbezieht.

In der Forschung, die sich auf die Lesestrategien konzentriert hat, wird zwischen allgemein-kognitiven und lesespezifischen Prozessen unterschieden. Als Prozesse kognitiver Natur werden z.B. die Einbeziehung der eigenen Erfahrung und des Weltwissens, die Benutzung des kulturellen Wissens und die Fähigkeit, Inferenzen zu erschließen, bezeichnet. Mit lesespezifischen Prozessen sind z.B. der Transfer der Lesestrategien von der Muttersprache in eine Fremdsprache und die Automatisierung der Teilprozesse gemeint (vgl. Ehlers 1999, S. 177ff.).

Zu den Elementen der Förderung der kognitiven Prozesse gehören reflexive und dialogische Lernformen, die Integration persönlicher Erfahrung, die Schulung der Anwendung des Weltwissens, das Inferieren und das Lösen von Problemen. Dafür werden Zeit, Ressourcen und der Einsatz von bewussten Strategien in Anspruch genommen. Die lesespezifischen Prozesse zielen auf Effizienz und auf das Herstellen von Leseflüssigkeit, indem die Lesefertigkeit trainiert wird, die Worterkennung und phonologisch-graphische Prozesse automatisiert und kontextuelle Informationen benutzt werden (vgl. Ehlers 1999, S. 200).

Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die metakognitive Komponente des Verstehens, also die Fähigkeit, das eigene Verstehen stets zu kontrollieren, es im Hinblick auf die Leseziele zu bewerten und Lösungsstrategien zu entwickeln. Der richtige Einsatz der metakognitiven Prozesse vermeidet das Problem eines falschen Ergebnisses am Ende einer Kette von plausiblen Schlussfolgerungen (vgl. Ehlers 1999, S. 191).

2.2 Die Notwendigkeit des Lesens

Die Lesefertigkeit sowie die anderen Grundfertigkeiten der Sprache werden durch das gezielte, graduell entwickelte und regelmäßige Üben unter bestimmten Voraussetzungen erreicht und trainiert. Diese Prozesse – das Erwerben und das Trainieren – verlaufen nicht reibungslos, sondern werden von einigen Faktoren gestört, weil der Leser mit Problemen auf verschiedenen Ebenen konfrontiert wird.

Die Schwierigkeiten, die beim Lesen in der Muttersprache auftreten, werden auch auf das Lesen in einer Fremdsprache transferiert, sodass Lesen in einer anderen Sprache wesentlich mehr Probleme verursacht als das Lesen in der Muttersprache. Die Gründe dafür sind vielfältig. Sie reichen von dem Mangel an Kenntnissen über die Laut- und Schriftzeichen bis hin zum fehlenden (Vor)Wissen über die Zielsprachliche Kultursowie die fehlende Vertrautheit mit der Fremdsprache und ihrem System. Das Lesen und das Verstehen der Texte in einer Fremdsprache sind also von bestimmten Faktoren abhängig, wie z.B.:

- Kenntnisse über das Fremdsprachensystem;
- Schwierigkeitsgrad des Textes;
- Vertrautheit mit der Thematik des Textes und mit der Kultur, der der Text angehört;
- Grad der Automatisierung der Teilprozesse;
- Verstehensabsichten, Leseziele und Leseerwartungen;
- Benutzen von effizienten Verstehensstrategien;
- Transferfähigkeiten der in der Muttersprache erworbenen Lesestrategien auf das Lesen in der Fremdsprache;
- gleichzeitige Bewältigung von Verstehensaufgaben auf verschiedenen Ebenen (d. h. phonologisch-graphische, lexikalische und syntaktische Sequenzen gleichzeitig zu bearbeiten und zusammenhängende Bedeutungen zu erschließen);
- Fähigkeit, Wichtiges vom Unwichtigen zu unterscheiden;
- persönliche Einstellungen und Faktoren, wie z.B. Interesse oder Ängstlichkeit (vgl. Solmecke 1997, S. 37f.).

Um das Leseverstehen zu schulen und die erwähnten Schwierigkeiten zu überwinden, wäre einer der ersten Schritte, die Lernenden dazu zu

bringen, nicht beim ersten unbekanntem Wort im Wörterbuch nachzuschlagen oder den Text als „zu schwierig“ beiseitezulegen, sondern sie zu ermutigen, zuerst effiziente Lesetechniken, Lesestrategien und vor allem ihre Vorkenntnisse zu benutzen.

2.3 Klassifikation des Lesens

2.3.1 Definition des Lesens

Es wird nicht in allen Fachschriften deutlichgemacht, was genau unter „Lesen“ zu verstehen ist, obwohl es an einer Vielfalt an möglichen Definitionen nicht mangelt. In der Forschungsliteratur wird Lesen als „bewusstes Verfahren bezeichnet, um ein Problem zu lösen“ (Williams & Moran, zit. n. Bimmel 2002, S. 117), oder als „mentale Handlungen, die Leser ausführen, wenn sie einen Text bearbeiten“ (Barnett, zit. n. Bimmel 2002, S. 117).

Von Westhoff und Bimmel wird Lesen bezeichnet als „ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Leseziel zu erreichen“ (Bimmel 2002, S. 117). Es wird also damit impliziert, dass man den Begriff „Lesen“ in drei weitere Begriffe untergliedern kann, nämlich ein Leseziel, eine Lesestrategie und die strategische Lesehandlung.

Leseziele sind z.B. die Informationen des Textes genau zu lesen, dem Text nur bestimmte Informationen zuzunehmen oder sich nur einen allgemeinen Eindruck vom Text zu machen. Die Leseziele bestimmen den Lesestil, der detailliert, global, selegierend sein kann (vgl. Westhoff 2005, S. 101). Die zweite Komponente der Definition ist die generierte Lesestrategie, d.h. ein strategischer Handlungsplan. Die dritte Komponente bezieht sich auf das Ausführen dieser geplanten Lesestrategie. Das Generieren einer Lesestrategie folgt auf die Analyse der Leseaufgaben und die Bestimmung der Leseziele und gehört somit zur metakognitiven Ebene. Die strategische Lesehandlung, also die Ausführungsaufgabe, ist Bestandteil der kognitiven Ebene (vgl. Bimmel 2002, S. 118).

2.3.2 Westhoffs Typologie

Westhoff und an ihre Theorie anschließend Bimmel teilen die strategischen Lesehandlungen nach der Art der Lesehandlung in drei Klassen ein. Die erste Klasse hat als Kriterium die Verwendung des

Vorwissens (d.h. Weltwissen, Erfahrungen, kulturelles Wissen, Fachwissen, kontextuelles Wissen usw.), die zweite richtet sich nach dem hohen Wert der Textelemente und die dritte bezieht sich auf die Elemente, die die Textstruktur markieren.

Der Leser kann sein Vorwissen aktivieren und benutzen, um die Lücken zu schließen, die durch unbekannte Wörter entstehen könnten. Das Vorwissen über die Merkmale der Textsorten, der Bilder, der Überschriften und der Position des Textes auf der Seite kann die Erwartungen, mit denen der Leser an den Text herantritt, steuern. Die Erschließung von Bedeutungen aus dem Kontext und die Verwendung von Internationalismen und anderer Hilfsmittel sind weitere Verfahren, die dem Leser das Verstehen des Textes ermöglichen.

Das Identifizieren der wichtigen Textelemente erfolgt durch die Verwendung des globalen und suchenden Lesens, das Markieren der Schlüsselfragmente, Notizen, die Suche nach Einzelheiten und das Zusammenfassen der Textteile. Titel, graphische und grammatische Strukturmerkmale, Textkonnektoren und Lesezeichen sind einige der Hinweise, die zur Bedeutungsentstehung beitragen (vgl. Bimmel 2002, S. 119ff.).

2.3.3 Ehlers Typologie

Je nach Ziel, mit dem der Leser an den Text herantritt, wählt er seine Strategien und den effizienteren Weg, um den Text zu verstehen und eventuell die Textaufgaben zu lösen. Ehlers geht der häufigsten Klassifizierung der Strategien nach und verwendet sie in Bezug auf das Lesen. Die Forscherin unterscheidet also zwischen kognitiven Lesestrategien, Lesetechniken und metakognitiven Lesestrategien (vgl. Ehlers 2003, S. 289).

Kognitive Lesestrategien sind z.B. das Zusammenfassen, das Inferieren, das Bilden und Testen von Hypothesen und die Verwendung des Vorwissens. Lesetechniken sind den Lesestrategien untergeordnet, liegen also hierarchisch auf einer niedrigeren Ebene als die Strategien und stellen Schritte zur Ausführung der strategischen Handlungen dar. Textteile markieren, Notizen machen und Flussdiagramme erstellen sind

einige Techniken, die in verschiedenen Kombinationen unterschiedlicher Lesestrategien subsummiert werden können.

Auf der metakognitiven Ebene werden die Strategien des Planens, Überwachens, Steuerns und Bewertens erwähnt. Diese ermöglichen es dem Leser, seinen eigenen Leseprozess zu kontrollieren und zu steuern und die schon erworbenen Lesestrategien auf verschiedene Aufgaben zu transferieren (vgl. Ehlers 2003, S. 289).

3. Verarbeitungsebenendes Lesens

3.1 Modelle der Verarbeitungsebenen

Die Modelle, die in der Forschungsliteratur die Verarbeitungsebenen des Leseprozesses beschreiben, sind zwar verschieden, gehen aber im Allgemeinen davon aus, dass dieser Prozess von unten nach oben verläuft, d.h., dass man beim Lesen zuerst die Zeichenebene und dann die Inhaltsebene wahrnimmt. Die beiden Modelle, die im Folgenden kurz dargestellt werden, gehören zu den in der Literatur am häufigsten zitierten Verarbeitungsmodellen.

Lutjeharms unterscheidet zwischen einer graphophonischen Ebene, einer Ebene der Worterkennung, der syntaktischen Verarbeitung und der semantischen Verarbeitung. Die ersten drei Ebenen werden der Dekodierung zugeschrieben und die Ebene der Textverarbeitung entsteht aus der Interaktion der Ergebnisse des Dekodierprozesses mit dem Vorwissen des Lesers (vgl. Lutjeharms 2001, S. 902ff.).

Ein anderes Modell ist von van Dijk&Kintsch entwickelt worden. Die von ihnen dargelegten Verarbeitungsebenen sind:

- die propositionale Ebene (betrifft einzelne Elemente, wie Wörter oder Morpheme);
- die Ebene der lokalen Kohärenz (Verbindungen zwischen den Satzelementen);
- die Ebene der Makrostruktur (Kohärenz zwischen den Sätzen);
- die Ebene der Superstruktur (betrifft das Herstellen von Zusammenhängen auf der Ebene der Textform und Textsorten) (vgl. van Dijk&Kintsch, zit.n. Finkbeiner 2005, S. 163).

3.2 Lesespezifische Methoden

3.2.1 Lesen auf der Wortebene

Es wurde beobachtet, dass Wörter schneller und besser gelesen werden als eine Reihe von willkürlichen Buchstaben, was zu der Annahme geführt hat, dass man während des Leseprozesses Rechtschreibmuster und Morpheme erkennt. Dabei spielen die Redundanz der Schreibsysteme und die Vertrautheit mit den Wörtern eine wichtige Rolle. Geübte Leser fixieren nur bestimmte Wortteile oder Wörter und nehmen dabei auch das Umfeld wahr.

Die auf diesem Niveau nötigen Lesestrategien betreffen in einer ersten Phase das Erkennen der Wörter, wobei in einer zweiten Phase das Erkennen des Wortanfangs ausreicht. Leser, die beginnen, in einer neuen Fremdsprache zu lesen, brauchen die phonologische Rekodierung des gelesenen Textes, weil dieser Vorgang die bewusste Verarbeitung der Informationen im Arbeitsgedächtnis erleichtert. Eine treffende Erklärung der Worterkennung wurde von Lutjeharms dargelegt: „Bei der Worterkennung handelt es sich um den lexikalischen Zugriff im mentalen Lexikon, bei dem ein Zeichen als Wort in einer bestimmten Sprache erkannt wird“ (Lutjeharms 2001, S. 93).

Zu der Lesefertigkeit auf der Wortebene gehören Strategien, mit deren Hilfe der Leser die Bedeutung eines unbekanntes Wortes möglichst ohne die Benutzung des Wörterbuchs erschließen kann. Dabei handelt es sich um Strategien, z.B.

- die Ausnutzung der Internationalismen und der sogenannten cognates, d.h. der Wörter der Fremdsprache, die dem muttersprachlichen Wort ähnlich sind;
- das Erkennen der Wortbildungsregularitäten;
- die Ableitung der Bedeutung aus dem kontextuellen Umfeld (vgl. Bimmel 2001, S.11).

Für die Verbesserung der Worterkennung und für die Erweiterung des Wortschatzes sind Erkennungsübungen geeignet, wie das Erkennen von Stammformen, Flektionsmorphemen, Suffixen

und Affixen, die Suche nach Inhaltswörtern, Internationalismen, Synonymen und Antonymen sowie das Füllen von Lückentexten (vgl. Ehlers 2003, S. 289).

3.2.2 Lesen auf der Satzebene

Der Leser muss nicht nur die Bedeutungen der Wörter erkennen bzw. erschließen, sondern auch die Beziehungen zwischen den Wörtern im Satz identifizieren. Auf der Ebene der satzinternen inhaltlichen Verbindungen helfen ihm dabei die folgenden Lesestrategien:

- die Schlüsselwörter unterstreichen;
- die Textkonnektoren, z.B. „dann“, „weil“, „deshalb“, „sondern“, „obwohl“, „daher“ usw., unterstreichen und die Beziehungen, die sie im Satz herstellen, notieren, um die logische Organisation des Textes zu erkennen;
- die Elemente markieren, die im Text redundant erscheinen und die die früher erwähnten Textinformationen wieder aufnehmen oder einen Bezug dazu herstellen, wie Personalpronomen und Possessivpronomen (vgl. Bimmel 2001, S. 11).

Auf der Ebene der satzformellen Verbindungen sind Strategien hilfreich, die die syntaktischen Beziehungen zwischen den Wörtern identifizieren:

- das Erkennen von Oberflächenmerkmalen (Numerus, Kasus und Geschlecht);
- das Auslassen von Funktionswörtern im *Cloze*-Verfahren, um satzinterne Beziehungen zu erkennen;
- die Markierung des Verbs und die Fragetechnik „Wer tut was?“, um das Subjekt und das Objekt zu identifizieren;
- das Untergliedern von Sätzen nach Phraseneinheiten, wie Subjekt, Prädikat und Objekt (vgl. Ehlers 2003, S. 289);
- das Ordnen von durcheinander gewürfelten Satzteilen oder Wörtern.

3.2.3 Lesen auf der Textebene

Die wichtigsten Dimensionen des Lesens auf der Ebene des Textverstehens sind die Aktivierung des Vorwissens und der Vorerfahrung in Bezug auf den Textinhalt, der Aufbau von Leseabsichten und Leserwartungen und die Entschlüsselung der Textinformationen (vgl. Bimmel 2001, S. 11).

Das Verstehen eines Textes beginnt schon vor dem tatsächlichen Lesen, nämlich mit der pragmatischen Situierung des Textes. Manche

Textsorten, für deren Erkennender Leser auch sein Vorwissen in der Muttersprache einsetzen kann, z.B. Zeitungsartikel, Zeitungsannoncen, Postkarten, Werbungen, Fahrpläne, Speisekarten usw., sowie das Interesse des Lesers für die Textsorte und den Inhalt beeinflussen den Lesestil und somit das Textverständnis. Übungen für das Zuordnen der Überschriften zu den inhaltlichen Bereichen, die Bewusstmachung der Konsequenzen unterschiedlicher Leseabsichten für das Textverstehen und das Vergleichen der Lesestile und ihrer Ergebnisse könnten Schritte einer Strategie der Annäherung an den Text darstellen (vgl. Storch 1999, S. 128f.).

Die Leseabsichten, die in Leseaufgaben und Leitfragen vor dem Lesen konkretisiert werden, bestimmen also die Lesestile und das Leseverhalten des Lernenden. Je nach Absicht des Lesers werden verschiedene Lesearten eingesetzt, die sich auf verschiedene „Suchstrategien“ (vgl. Solmecke 1997, S. 25) beziehen. Das orientierende Lesen verschafft einen Überblick über den Text. Durch das Überfliegen des Textes erfasst man den Hauptinhalt, bestimmte Informationen findet man durch selektives Lesen. Für jedes dieser Verfahren sind verschiedene Techniken geeignet:

- Thema anhand von Titeln, Überschriften und Bildern vermuten;
- im Inhaltsverzeichnis, Index usw. nachschlagen;
- Anfangs- und Schlussätze von Paragrafen beachten;
- Inhalt graphisch und/oder tabellarisch darstellen und Diagramme erstellen;
- Suche nach einer bestimmten Information;
- Multiple-Choice-Fragen nach dem Lesen (vgl. Ehlers 2003, S. 291).

Um dem Leser den strukturellen Aufbau eines Textes zu vermitteln, ist der Einsatz von strategisch geplanten Übungen und Aufgaben in Bezug auf verschiedene Textsorten nötig. Solche Übungen sind z.B:

- einen Textabschnitt auslassen und prüfen lassen, wohin er im Text passen würde;
- ungeordnete Textteile in die korrekte Reihenfolge bringen;

- Anfangs- und Schlussabschnitte von verschiedenen Texten unterschiedlicher Textsorten den passenden Geschichten zuordnen (vgl. Ehlers 2003, S. 290).

Das Textverstehen ist das Ergebnis der Interaktion zwischen den vorhandenen Schemakennnissen, die das Inferieren, Antizipieren und Einordnen der Informationen unterstützen, und den neuen Informationen, die der Leser aus dem Text bezieht.

3.3.1 Besondere Aspekte des Erwerbs des Deutschen in Saudi-Arabien

In den letzten Jahren hat die Bedeutung der deutschen Sprache in Saudi-Arabien zugenommen, da Deutschland zu den wichtigen geografischen, wirtschaftlichen und kulturellen Räumen Europas gehört. An der Fakultät für Sprachen und Übersetzung an der König-Saud-Universität bezeichnet man die ersten vier Semester in der Sprachausbildung die unteren Semester, die oberen Semester sind die nächsten vier Semester. Die ersten vier Semester sind meistens stärker besucht als die oberen Semester. Der Grund dafür liegt darin, dass die meisten der Studenten das Deutsche selbstständig wählen und eine bessere Arbeitsmöglichkeit nach dem Abschluss suchen können. Einige von ihnen sind nach dem ersten Semester der Meinung, dass das Deutsche zu schwierig für sie ist. Sie beginnen ein anderes Sprachstudium an derselben Fakultät oder können, wenn sie das erste Semester mit guten Noten abgeschlossen haben, das Studium an einer anderen Fakultät beginnen.

Die Studenten können nach den ersten vier Semestern das Niveau B1 erreichen, wenn sie sich dem Studium bewusst und verantwortungsvoll gewidmet haben. Die zugelassenen Studenten beginnen das Studium des Deutschen ohne Vorkenntnisse über die deutsche Sprache. Normalerweise haben sie eine Pflichtfremdsprache in der Schule erlernt. Als erste Fremdsprache wird in allen Schulen Saudi-Arabiens Englisch unterrichtet.

4. Empirischer Teil

Die empirische Untersuchung beschäftigt sich mit dem Deutschunterricht im Niveau A2.2, vor allem mit der Fertigkeit Lesen.

Untersucht wurde diese Fertigkeit bei 20 saudischen Studenten im fünften Semester an der Fakultät für Sprachen und Übersetzung an der König-Saud-Universität in Riad (Saudi-Arabien). Die Lerner haben in der Studie mit Texten aus dem Lehrwerk Menschen A2.2 gearbeitet. Sie beantworteten ohne Hilfe des Dozenten Fragen zum Lesetext, um festzustellen, ob sie den Text verstanden haben. Es handelt sich um eine qualitative Untersuchungsmethode, die aber durch quantitative Angaben ergänzt wurde. Die qualitative Methode eignet sich gut für die Analyse der Antworten sowie für die Analyse der Zusammenfassung, die jeder von einem Text schreiben sollte. Nach Ehlers „gibt eine qualitative Auswertung von Textwiedergaben mehr Einblick in die Komplexität des Verstehensprozesses und der verschiedenen Faktoren, die zu Fehlern oder zu individuellen Lesarten führen, als eine quantitative“ (Ehlers 1998, S. 137). Darüber hinaus kann man durch die qualitative Methode die Unterschiede zwischen den Lerner betrachten. Die Texte hatten kulturelle Hintergründen, Sprachkenntnissen und Lebensgewohnheiten in Deutschland zum Thema. Der erste Text hieß „Weihnachten im Schuhkarton“. Die Lerner sollten einen Zeitungsartikel lesen und passende Fragen zu den Antworten finden. Durch diesen Text erwarben sie Informationen über Weihnachten in Deutschland und darüber, wie die Deutschen Weihnachten feiern. Die Überschrift des zweiten Textes lautete „Der Tatort“. In diesem Text konnten die Lerner ihre Kenntnisse über Medien in Deutschland vertiefen. Sie sollten den Text lesen und die falschen Sätze korrigieren. Außerdem sollten sie Überschriften für jeden Textabschnitt wählen. Der dritte Text hieß „Unsere Reise nach Rumänien“. Die Lerner sollten den Text lesen und sich entscheiden, welches Foto zu welchem Textabschnitt passt. Dann schrieben sie auf, welche Sätze richtig sind. Sie erfuhren, wohin die Deutschen in den Urlaub reisen, mit welchem Verkehrsmittel sie fahren und wie sie ihre Freizeit verbringen können. Durch das Lesen der Lerner hat ergeben, dass sie Schwierigkeiten beim Textverständnis hatten, sodass sie die Aufgaben zum Teil falsch gelöst haben.

Es wurde dann versucht, den Lernern das Vorwissen durch die Anwendung von Lesestrategien zu vermitteln. Lesestrategien, also ein gezieltes und bewusstes Vorgehen beim Lesen, dienen dazu, die

Lesekompetenz zu erhöhen. Zuerst wird den Lernern vor dem Lesen ein Bild gezeigt, über das sie sich Gedanken machen können, um so ihr Vorwissen zu aktivieren. Danach lesen sie die Überschrift des Textes und bilden Hypothesen zu ihren Erwartungen an den Text. Dieser Schritt ist sehr hilfreich, denn so kann

das Vorwissen der Lerner unterstützt und dann mit neuen Erkenntnissen verknüpft werden. Wenn den Lernern das Thema völlig unbekannt ist, kann es sinnvoll sein, dass sie Fragen an den Text stellen, was sie gerne erfahren möchten. Dies verstärkt die Konzentration auf den Inhalt des Textes. Während des Lesens gibt es verschiedene Methoden zur Verbesserung und Vertiefung des Textverständnisses. So können die Lerner die neuen Wörter markieren und ihre Bedeutungen im Wörterbuch recherchieren.

Sie erhalten die Textabschnitte getrennt und ungeordnet und sollen sie in die richtige Reihenfolge bringen. Dann können sie eine Überschrift für jeden Textabschnitt formulieren. Eine andere Methode besteht darin, dass die Lerner einen Lückentext bekommen und die fehlenden Wörter einsetzen sollen. Diese Strategie hilft den Lernern, den Text genauer zu verstehen.

Die letzte Phase ist nach dem Lesen, die zur Überprüfung des richtigen Verständnisses des Textes dienen sollten. In dieser Phase sollten die Lerner Fragen zu dem Text beantworten, z.B. W-Fragen, Richtig-Falsch-Fragen und multiple choice-Fragen. Außerdem erhielten die Lerner die Aufgabe, den Text in ihrer eigenen Sprache zusammenzufassen. In der Befragung wurden Hintergrundinformationen über die Lerner erhoben. Sie zielte an erster Stelle darauf, das Leseverhalten der Lerner in Bezug auf das fremdsprachige Lesen zu untersuchen. Die Fragen wurden mit Einstufungen beantwortet, dazu kamen einige Multiple-Choice-Fragen und offene Fragen, d.h., die Lerner sollten in ihrer eigenen Sprache die Fragen beantworten. Für die gesamte Befragung hatten die Lerner 20 Minuten Zeit. Da die Lerner wussten, dass die Befragung für eine Untersuchung durchgeführt wurde, haben sie sie sehr ernst genommen. In der Befragung wurde erhoben, in welchem Alter die Lerner mit dem Deutschlernen begonnen haben und welche Noten sie in den vorherigen Semestern erhalten haben. Schließlich wurde

danach gefragt, ob sie eine längere Zeit (z.B. Urlaub) in einem deutschsprachigen Land verbracht haben, da ein langer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land Einfluss auf die Deutschkenntnisse der Lerner hat. Einer der Lerner hatte als Kind 8 Jahre in Deutschland gelebt und dort die Grundschule besucht, was auch in seinen Antworten deutlich wurde. Das Alter der Lerner lag zwischen 19 und 21 Jahren. Die Noten der Lerner schwankten zwischen befriedigend und sehr gut. Die Noten sind für diese Untersuchung relevant, weil sie das Niveau der Lerner widerspiegeln.

Der Fragebogen besteht aus sieben Fragen auf Deutsch. Die ersten vier Fragen sollen mit einer Einstufung auf einer Skala von 1 bis 5 beantwortet werden. Die Fragen 5 und 6 sind Multiple-Choice-Fragen mit vier Antwortmöglichkeiten. Bei der letzten Frage sollen die Lerner selbst eine Antwort schreiben. Die ersten beiden Fragen zielen darauf, herauszufinden, wie angenehm die Lerner das Lesen auf Deutsch finden. Die Fragen 3 und 4 sollten messen, für wie schwierig oder leicht die Lerner die ausgewählten Texte hielten. Bei der fünften Frage ging es darum, wie oft die Lerner während des Lesens dazu neigen, das weitere Geschehen des Textes vorherzusagen. Statt einer Skala von 1 bis 5 wurde das Multiple-Choice-Verfahren verwendet.

Es gab vier Antwortmöglichkeiten: *A* oft *B* manchmal *C* fast nie *D* nie. Durch die Antwort auf diese Frage wird deutlich, ob die Lerner diese Lesestrategie nutzen. Bei der sechsten Frage wurden die Lerner gefragt, wie oft sie beim Lesen im Text zurückgehen müssen, um ihn besser zu verstehen. Das Zurückgehen in einem Text ist auch eine Strategie (vgl. Ehlers 1998, S. 209). In der letzten Frage wurde erhoben, ob die Lerner Wort für Wort oder eher großzügig lesen. Diese Frage wollte eruieren, in welchem Ausmaß die Lerner sich ihres eigenen Leseverhaltens bewusst sind und welchen dieser beiden Lesestilen sie bevorzugen.

4.1.1 Analyse der Resultate

Mit diesen sieben Fragen des Fragebogens wurde versucht, das Leseverhalten der Lerner und ihre Lesegewohnheiten zu erheben. Im Folgenden werden die Antworten der Lerner dargestellt:

1. Wie angenehm ist das Lesen von arabischen Texten?

Die Antworten verteilen sich unter 20 Lernern wie folgt:

Zwölf Lerner sind der Meinung, dass das Lesen auf Arabisch sehr angenehm ist. Drei Lerner finden das Lesen von arabischen Texten angenehm. Für vier Lerner ist das Lesen des Arabischen weder unangenehm noch angenehm. Ein Lerner ist der Meinung, dass das Lesen auf Arabisch unangenehm ist.

2. Wie angenehm ist das Lesen von deutschen Texten?

Die Antworten der 20 Lerner verteilen sich folgendermaßen:

Fünf Lerner (ein Viertel) sind der Meinung, dass das Lesen auf Deutsch sehr angenehm ist. Drei Lerner finden das Lesen von deutschen Texten angenehm. Für vier Lerner ist das Lesen auf Deutsch weder unangenehm noch angenehm. Fünf Lerner sind der Meinung, dass das Lesen des Deutschen unangenehm ist. Der Rest findet das Lesen von deutschen Texten sehr unangenehm.

3. Wie schwierig/leicht ist das Lesen auf Arabisch?

Die Antworten der 20 Lerner gliedern sich wie folgt:

Dreizehn Lerner meinen, dass das Lesen auf Arabisch sehr leicht ist. Vier Lerner finden, dass das Lesen von arabischen Texten leicht ist. Zwei von ihnen sind der Meinung, dass das Lesen des Arabischen weder schwierig noch leicht ist. Für einen Lerner ist das Lesen von arabischen Texten schwierig. Kein Lerner hält das Lesen auf Arabisch für sehr schwierig.

4. Wie schwierig/leicht ist das Lesen im Deutschen?

Die Antworten der 20 Lerner gliedern sich wie folgt:

Zwei Lerner meinen, dass das Lesen auf Deutsch sehr leicht ist. Drei Lerner finden, dass das Lesen von deutschen Texten leicht ist. Fünf von ihnen sind der Meinung, dass das Lesen auf Deutsch weder schwierig noch leicht ist. Für vier Lerner ist das Lesen von deutschen Texten schwierig. Die übrigen Lerner halten das Lesen auf Deutsch für sehr schwierig.

5. Wenn du einen deutschsprachigen Text liest, wie oft denkst du daran, was im Text als Nächstes geschehen könnte?

Die Lerner beantworten die Frage in Bezug auf das Lesen auf Deutsch so, dass 8 der Meinung sind, dass sie oft beim Lesen des deutschen Textes das weitere Geschehen des Textes antizipieren müssen.

Einige der Lerner gaben an, dass sie das manchmal oder fast nie tun müssen. Ein Lerner stellt fest, dass er das nie tut. Hinsichtlich des Lesens verteilten sich die Antworten der Lerner so, dass vier Lerner oft im deutschen Text denken müssen und fünf von ihnen manchmal. Vier Lerner gaben an, dass sie fast nie im Text antizipieren sollten. Sieben sind der Meinung, dass sie nie im deutschen Text denken sollen.

6. Wie oft musst du beim Lesen im Text zurückgehen, um das Gelesene besser zu verstehen?

Die Antworten im Fragebogen zeigen, dass zehn der Lerner der Meinung sind, dass sie fast nie beim Lesen arabischsprachiger Texte im Text zurückgehen müssen. Sieben stellen fest, dass sie das manchmal tun. Ein Lerner antwortet mit „oft“ und zwei „nie“. In Bezug auf die deutschsprachigen Texte antwortet die Hälfte mit „manchmal“ und fünf geben an, dass sie das oft tun. Ein Lerner ist der Meinung, dass er das fast nie tut. Vier von ihnen stellen fest, dass sie das nie tun müssen.

7. Im Allgemeinen liest du deiner Meinung nach Texte Wort für Wort oder großzügig?

Hier wird versucht zu veranschaulichen, wie die Lerner in der Regel arabische oder deutsche Texte lesen. Die Antworten zeigen, dass elf der Lerner der Meinung sind, dass sie das Arabische Wort für Wort lesen und nur neuen stellen fest, dass sie im Arabischen eher großzügig lesen.

Die meisten der Lerner, d.h. 14 von den insgesamt 20, lesen deutschsprachige Texte in erster Linie Wort für Wort, während nur sechs Lerner sie großzügig lesen.

5. Schlussbemerkungen

Die beständige Präsenz des Textes macht eine hohe Datensteuerung des Verstehensprozesses und eine relativ leichte Dekodierung möglich. In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, den Leseprozess in seiner Dimension als Zielfertigkeit, also in seiner primären Rolle der Informationsentnahme, zu analysieren. Neben dieser Rolle, die das Lesen im Alltag spielt (Informationen aus schriftlichen Anweisungen für praktische Zwecke entnehmen oder Lesen als Freizeitbeschäftigung), ist das Lesen als Mittlerfertigkeit meistens in Bereichen wie der

Ausbildung und dem Studium notwendig, wo man die größte Informationsmenge über schriftliche Texte vermittelt bekommt. Lesetexte gehören zu den Materialien, die zur Vermittlung und Einübung von Verstehensstrategien am geeignetsten sind. Lesestrategien fördern vertiefende Interpretationsprozesse, sie sind Bestandteil des Trainings mit dem Ziel des erfolgreichen Lesens, weil man dadurch im Unterricht erreichen kann, dass die Leser mehrere Hinweise gleichzeitig verarbeiten.

Die Lesestrategien sollten jedoch im Fremdsprachenunterricht systematisch eingeführt werden. Im Anfängerunterricht sollte der Akzent auf der Ebene des Textverstehens liegen, denn auf diesem Sprachniveau ist es wichtig, sich auf das zu konzentrieren, was man von einem Text verstanden hat, nicht auf die unbekannt Wörter oder Textteile. Erst nach und nach sollten Lesestrategien auf Satz- und Wortebene stärker betont werden (vgl. Bimmel 2001, S.15).

Das Lesen soll den Lernern Spaß machen und nicht als belastend empfunden werden. Durch die Verwendung von unterschiedlichen Lesestrategien könnte der Langeweile im Leseunterricht entgegengewirkt werden. Darüber hinaus sind die Bewusstmachung der Rollen und Funktionen sowie der Einsatz der richtigen Lesestrategien die Lösung individueller Probleme beim Lesen.

Leseverstehensphasen lassen sich gut in lerngesteuerten Sozialformen wie Partnerarbeit oder Gruppenarbeit durchführen und ermöglichen die (Selbst) Kontrolle des Leseprozesses. Die Sinnentnahme und die Sinnzuschreibung im Umgang mit der Fremdsprache und den fremdkulturellen Zeugnissen werden durch Formen zwanglosen sozialen Lernens gefördert und entwickelt (vgl. Storch 1999, S. 127). Andererseits ist es manchmal empfehlenswert, durch verschiedene Texte auch das autonome Lernen zu fördern, denn nicht alle Lerner arbeiten gern mit demselben Text oder mit der gleichen Textsorte.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit zielt darauf hin, das Leseverhalten und die Lesegewohnheiten einiger Studenten in der Deutschabteilung der König-Saud-Universität zu erläutern. Es wurde versucht, ihr Lese-/Textverstehen und ihren Strategiegebrauch zu veranschaulichen. Dadurch wurden das Lese-/Textverstehen und der

Strategiegebrauch in dieser Untersuchung verwirklicht, dass die Lerner eine Zusammenfassung über einen deutschen Text verfassten, und auf unterschiedliche Fragen hinsichtlich des Textes und dessen Verständnis antworten. Den größten Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad des Textes hatten die Vertrautheit mit dem Text und der Wortschatz. Die Lesestrategien halfen die Lerner dabei, den Text zu verstehen.

6.Literaturverzeichnis

1. Bimmel, P. (1990): *Wegweiser im Dschungel der Texte*, in:*Fremdsprache Deutsch. Arbeit mit Texten*, Heft 2, S.10-19, München.
2. Bimmel, P. (2002): *Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache*, in:*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13(1), S. 119-121, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Berlin.
3. Ehlers, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Gunter Narr verlag, Tübingen.
4. Ehlers, S. (1999): *Zum Wandel in der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik*, in:*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (2), S. 177-207, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Berlin.
5. Ehlers, S. (2003): *Übungen zum Leseverstehen*, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 287-291, A. Francke Verlag, Tübingen.
6. Finkbeiner, C. (2005): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
7. Gutjahr, S. (2016): *Sachtextlektüre durch den Einsatz einer Lesestrategie unterstützen. Am Beispiel des Leseplans*, GRIN Verlag, München.
8. Harrsen, H. (2018): *Lesestrategien bei Sachtexten*, GRIN Verlag, München.
9. Hirschfeld, U. (2006): *Ausspracheübungen für koreanische Deutschlernende*. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea* Nr. 19. Seoul, Koreanische Gesellschaft für Duetsch als Fremdsprache, 1-20.
10. Holl, R. (2017): *Einfluss von Lesestrategien auf das Textverstehen*, GRIN Verlag, München.
11. Inge, S. (2021): *Lesestrategien: Sachtexte, Methoden und Tests zur Texterschließung*, Persen Verlag in der AAP Lehrerwelt, Hamburg.
12. Krumm, H.-J. (1990): *Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben* in: *Fremdsprache Deutsch. Kombinierte Fertigkeiten*, Heft 2, S. 20-24.
13. Lutjeharms, M.(2001): *Leseverstehen*, in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2, S. 905-907,W. de Gruyter Verlag, Berlin.
14. Philipp, M. (2015): *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung/ Reading Strategies: Importance, Types and Instruction*. Beltz Juventa Verlag, Frankfurt.
15. Schlaak, J. (2019): *Wie und mit welchen Lesestrategien erfolgt die Leseförderung im Deutschunterricht besonders effektiv?*, GRIN Verlag, München.
16. Schmitz, A., Karsten, F. & Jost, J. (2020): *Beobachtung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht mit dem Beobachtungsbezogen Lestra-BD*. In: K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext (schrif-)sprachliche Bildung* (S. 103-119).

17. Solmecke, G.(1997): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, IDT Verlag, Amsterdam.

18. Storch, G.(1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, UTB GmbH Verlag, München.

19. Westhoff, G.(2005): *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17, Goethe Institut, Langenscheidt Verlag, Kassel.

Anhang 1 Fragebogen

König Saud Universität

Fakultät für Sprachen und Übersetzung

Deutschabteilung

Name:

Fragebogen

- 1- Wie angenehm ist das Lesen von arabischen Texten?
1 2 3 4 5
- 2- Wie angenehm ist das Lesen von deutschen Texten?
1 2 3 4 5
- 3- Wie schwierig/leicht ist das Lesen auf Arabisch?
1 2 3 4 5
- 4- Wie schwierig/ leicht ist das Lesen im Deutschen?
1 2 3 4 5
- 5- Wenn du einen deutschsprachigen Text liest, wie oft denkst du daran, was im Text als nächst geschehen könnte?
a- Oft b- manchmal c-fast sie d- nie
- 6- Wie oft musst du beim Lesen im Text zurückgehen, um das Gelesene besser zu verstehen?
a- oft b- manchmal c- fast nie d- nie
- 7- Im Allgemeinen, liest du deiner Meinung nach Texte Wort für Wort oder großzügig?

Anhang 2 Texte

Weihnachten im Schuhkarton

a Was ist richtig? Überfliegen Sie den Zeitungsartikel und kreuzen Sie an.

- 1 Die Organisatoren von „Weihnachten im Schuhkarton“ verschicken Schuhe Geschenke an arme Kinder in Osteuropa und Asien.
- 2 Das Projekt hat großen keinen Erfolg.

Weihnachten im Schuhkarton – eine schöne Idee!

Weihnachten! – Mit all seinen Lichtern und Geschenken sicher eines der schönsten Feste im Jahr. Ganz besonders für Kinder! Können Sie sich noch erinnern, wie Sie als Kind die Tage bis Heiligabend gezählt haben? Wie groß war dann die Freude! Diese Freude kennt leider nicht jedes Kind, weil vielen Familien das Geld für Geschenke fehlt.

Deshalb werden bis Mitte November wieder fleißig Päckchen gepackt. Wie jedes Jahr bitten „Geschenke der Hoffnung“, die Organisatoren von dem Projekt „Weihnachten im Schuhkarton“, Menschen in Deutschland und Österreich um ihre Hilfe – um Geschenke in einem Schuhkarton. Im Dezember werden die Päckchen an arme Mädchen und Jungen in Osteuropa und Asien verschickt. Seit 1990 schon gibt es das Projekt „Weihnachten im Schuhkarton“. Da hat man zum ersten Mal 3000 Geschenk-Päckchen an rumänische Kinder verteilt. Heute sind es viel mehr. Im letzten Jahr hat man fast eine halbe Million Kinder glücklich gemacht. Für manche war es das erste Geschenk ihres Lebens.




Glückliche Kinder mit ihren „Schuhkartons“. Manche der Kinder haben noch nie in ihrem Leben ein Geschenk bekommen.

b Lesen Sie den Zeitungsartikel noch einmal und finden Sie passende Fragen zu den Antworten.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 Wann schickt die Organisation Päckchen an die Kinder?
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____

Weihnachten.
Menschen in Deutschland und in Österreich.
Kinder in Osteuropa und Asien.
Im Dezember.
Seit 1990.
3000 Päckchen.
Eine halbe Million Kinder.

AB 3 Der Tatort

Benif

a Welcher Textabschnitt passt? Überfliegen Sie den Text und ordnen Sie zu.

- 1 Wer produziert den Tatort?
- 2 Warum hat der Tatort so viel Erfolg?
- 3 Was ist der Tatort?



TATORT ...

A ... so heißt die älteste, noch immer bestehende Krimiserie und zugleich eine der größten TV-Erfolgsgeschichten im deutschsprachigen Fernsehen. Millionen Zuschauer in Deutschland, Österreich und in der Schweiz sehen am Sonntagabend die neueste Folge. Aber auch die alten Fälle kommen immer wieder ins Programm, sodass man inzwischen fast jeden Tag *Tatort* sehen kann. Manche Gaststätten und Kneipen organisieren am Sonntagabend sogar ein *Tatort*-Public Viewing. Und wer den neuen *Tatort* am Sonntag nicht gesehen hat, findet ihn danach noch sieben Tage lang im Internet: in der ARD-Mediathek.

B Was macht diesen Fernsehkrimi eigentlich so besonders? Ganz einfach: Die Zuschauer suchen Abwechslung, und der *Tatort* gibt sie ihnen. Er spielt in verschiedenen Städten und Regionen, und jeder Ort hat seine eigenen Hauptdarsteller. So begegnet man zum Beispiel in Niedersachsen der kühlen Kommissarin Charlotte Lindholm aus Hannover, in Österreich dem einsamen Inspektor Moritz Eisner aus Wien, in Kiel dem brummigen Kommissar Borowski. Wer möchte, kann seinen Freunden auch *Tatort*-Sendungen mit seinem Lieblingsdarsteller kaufen und sie ihnen einfach als DVD-Box schenken.

C Fakten: Den *Tatort* gibt es seit 1970. Er ist eine Produktion der ARD, besser bekannt als Erstes Deutsches Fernsehen oder einfach: Das Erste. Das ist die Gemeinschaft von neun regionalen öffentlich-rechtlichen Sendern in Deutschland. „Öffentlich-rechtlich“ bedeutet, dass es keine Privatsender sind. Auch das Schweizer Fernsehen (SF) und der Österreichische Rundfunk (ORF) produzieren *Tatort*-Sendungen. Früher wurde nur eine Folge pro Monat gedreht, heute sind es durchschnittlich drei. Mit 90 Minuten hat der *Tatort* Spielfilmlänge. Die Produktionskosten liegen bei knapp über einer Million Euro pro Folge.

b Lesen Sie noch einmal und korrigieren Sie die Sätze. Schreiben Sie dann zwei eigene Aufgaben und tauschen Sie mit einem anderen Paar.

- 1 Der *Tatort* ist die jüngste und erfolgreichste Krimiserie der ARD. *älteste*
- 2 Die neueste Folge wird am Samstag im Fernsehen gezeigt.
- 3 Den neuesten Fall kann man sieben Tage lang in Gaststätten gucken.
- 4 Die Fälle spielen nur in einer Gegend.
- 5 Die Kommissare werden in jeder Stadt von denselben Schauspielern gespielt.
- 6 „Öffentlich-rechtliche Sender“ – das bedeutet, es sind private Sender.
- 7 Der *Tatort* ist so erfolgreich, dass inzwischen drei Krimis pro Woche gemacht werden.

AB 4 Unsere Reise nach Rumänien

a Welches Foto passt? Überfliegen Sie das Reisetagebuch und ordnen Sie zu.



Hallo, wir sind ein Pärchen aus München und verreisen gern mit unseren Motorrädern. Mit keinem anderen Fahrzeug kommt man so schnell mit den Menschen in Kontakt – außer mit dem Fahrrad vielleicht. Diesmal wollen wir bis ans Schwarze Meer, nach Rumänien. Wenn alles gut läuft, sind wir in vier Wochen am Meer. Wollt ihr wissen, was wir auf unserer Reise so erleben? Dann lest unser Reisetagebuch!

5 Viel Spaß dabei wünschen Felix & Simone

A 7.–14. Juli: Gleich nach unserer Abfahrt haben wir eine Reifenpanne. Zum Glück finden wir schnell eine Tankstelle mit Werkstatt. Felix wechselt seinen Reifen und ich tanke. Aber das Ganze kostet uns Zeit. Insgesamt brauchen wir eine Woche durch Deutschland, Österreich und Ungarn. In Deutschland und Österreich benutzen wir noch viel die Autobahn. In Ungarn fahren wir nur auf kleinen Straßen. Wir überqueren fünfmal die Donau mit einer Fähre. Dabei werden die Schiffe immer kleiner. Am Ende passt nur noch ein Motorrad hinein. Ganz schön gefährlich!

Muriel: Das überrascht mich. Mitten in Europa so kleine Fähren!

B 16. Juli: Hoppla! Da liegt Simone plötzlich auf der Seite. Tja, auf den Straßen in Rumänien muss man vorsichtig fahren. Besonders, wenn es geregnet hat. Nur die großen Straßen haben hier Asphalt. Aber genau das wollen wir ja! Zum Glück ist Simone nichts passiert. Aber oft kommen wir schmutzig und müde im Hotel an. Wir duschen und ruhen uns aus. Wenn wir dann abends sauber zum Essen gehen, erkennt uns keiner wieder.

C Săpânța – 22. Juli: Seit gestern sind wir in Săpânța, einem kleinen Dorf in der Region Maramures. Das ist ganz in der Nähe der ukrainischen Grenze. Wir wohnen in einem alten Bauernhaus. Auf dem Feld wird noch gearbeitet wie früher. Ohne Maschinen, nur mit Pferden. Das sieht romantisch aus, ist aber sicher harte Arbeit. Dafür schmeckt das Gemüse toll. Zum Abendessen haben wir die besten Tomaten der Welt gegessen!

D Und jetzt kommt das Beste: Săpânța hat einen weltberühmten Friedhof mit vielen bunten Holzkreuzen. Und weil die Holzkreuze mit ihren bunten Farben gar nicht traurig aussehen, wird der Friedhof auch „der fröhliche Friedhof“ genannt.

Jörg: Nicht zu glauben! Toll! So sollten unsere Friedhöfe auch aussehen.

E 25. Juli: Heute waren wir auf einem Markt in Viseu de Sus. Dort werden viele Lebensmittel und Tiere verkauft. Jemand hat auch Kassetten mit rumänischer Musik angeboten. Felix hat sich eine gekauft. Und stellt euch vor, was er als Wechselgeld bekommen hat: einen Geldschein, eine Münze und ... zwei Kaugummis!