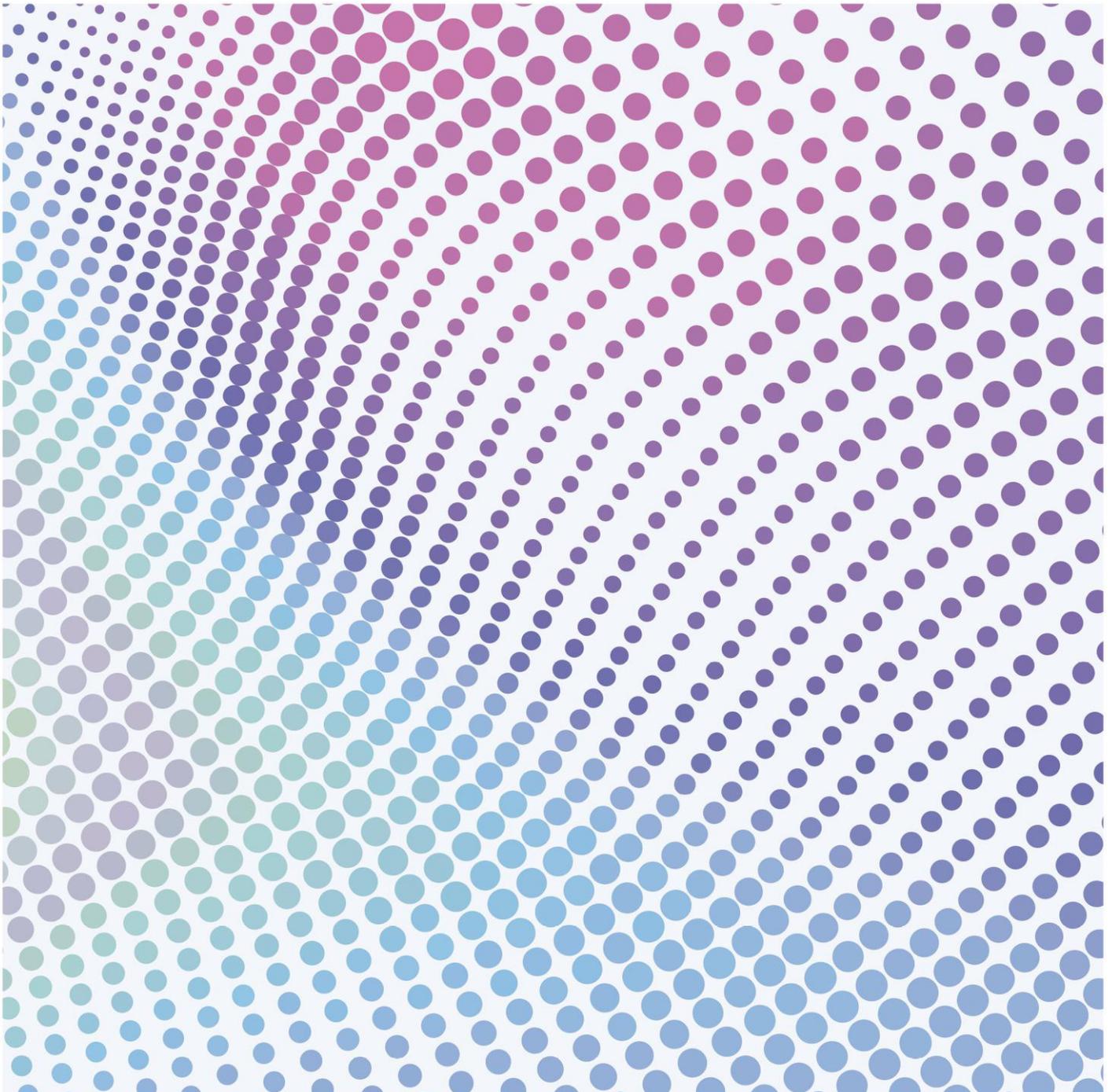


Didaktik slawischer Sprachen



LESE- UND LITERATURDIDAKTIK
ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ (художественного текста)
НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ (художнього текста)

Langtitel der Zeitschrift

Didaktik slawischer Sprachen

Kurztitel

DiSlaw

Publikationsort

Innsbruck, Österreich

Erscheinungshäufigkeit

Zweimal im Jahr

Publikationsmedium

Ausschließlich elektronisch

Publikationswebseite

<https://dislaw.at/ds>

Jahr der Erstpublikation

2021

Gründer der Zeitschrift

Wolfgang Stadler

Themenschwerpunkt von Heft 2 | 2023

Lese- und Literaturdidaktik

Herausgeber*innen dieses Hefts

Julia Hargaßner

Gernot Howanitz

Redaktionsteam

Siehe *Editorial Board* und Impressum

Offenlegung nach § 25 MedienG und Angaben gemäß § 5 ECG**Medieninhaberin**

Universität Innsbruck

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID):
ATU57495437

Rechtsform: Juristische Person des öffentlichen Rechts

Gesetzliche Aufgaben der Universität Innsbruck: § 3
Universitätsgesetz

Vertretungsbefugte Organe des Medieninhabers:
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

Universitätsrat: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Aufsichtsbehörde: Die Universität Innsbruck unterliegt gemäß §§ 9, 45 Universitätsgesetz 2002 der Rechtsaufsicht des Bundes.

Anwendbare Vorschriften: Universitätsgesetz 2002, Mediengesetz, E-Commerce-Gesetz, Telekommunikationsgesetz; siehe Rechtsinformationsservice des Bundeskanzleramtes.

Grundlegende Richtung des Medienwerks: Wissenschaftliche Beiträge zur Didaktik slawischer Sprachen

Full Journal Title

Didaktik slawischer Sprachen

Abbreviated Title

DiSlaw

Publisher Location

Innsbruck, Austria

Publication Frequency

Biannually

Publication Medium

Electronic only

Publication Website

<https://dislaw.at/ds>

First Year Published

2021

Founder of the Journal

Wolfgang Stadler

Thematic focus of Issue 2 | 2023

Teaching Reading and Literature

Editors of this Issue

Julia Hargaßner

Gernot Howanitz

Editorial Board

See *Editorial Board* and Legal Notice

Disclosure according to § 25 Austrian Media Act and information pursuant to § 5 ECG**Media owner**

Innsbruck University

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Value added tax identification number (VATIN):
ATU57495437

Legal form: legal entity of public law

Legal obligations of Innsbruck University: § 3 University Act

Authorised representatives of the media owner:
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

University council: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Supervisory authority: The University of Innsbruck is subject to the legal supervision of the federal government according to §§ 9, 45 University Act 2002.

Applicable regulations: University Act 2002, Media Act, E-Commerce Act, Telecommunication Act; for further information, please see legal information system of the Federal Chancellery

Main focus of the journal: scientific papers on teaching and learning Slavic languages



INHALTSVERZEICHNIS – TABLE OF CONTENTS

Julia Hargaßner & Gernot Howanitz	
Editorial	i
Marion Krause & Nelli Ritter	
Lesen als Prozess: Empirische Befunde und didaktisches Potenzial	1
Katrin Bente Karl & Christian Zehnder	
Literarisches Übersetzen als Brückenschlag in der slavistischen Ausbildung: Möglichkeiten der Förderung von Lese- und Analysetechniken am Beispiel eines Übersetzungsprojekts	11
Anja Burghardt	
Gedichte als Einladung zum Mit(er)leben: Akustische Dimensionen flüchtiger Momente in Gedichten aus Bosnien, Kroatien, Mazedonien und Serbien im Fremdsprachenunterricht	34
Julia Hargaßner	
Literatur im Russischunterricht in Österreich: Ein historischer Abriss bildungspolitischer Vorgaben	54
Carmen Sippl	
Kulturelle Nachhaltigkeit	69
Holger Kuße	
Serhij Žadan im Russischunterricht	72
Світлана Підпригора	
Меми у викладанні української мови як іноземної	86
Наталія Сорокіна	
Автентичні Художні Тексти В Мовному Класі: Переосмислюючи Традицію	98

Editorial

Liebe Leser*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

Wir freuen uns, Ihnen die fünfte Ausgabe der Zeitschrift DiSlaw vorzustellen. Sie ist der Lese- und Literaturdidaktik gewidmet und lotet dementsprechend Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht aus. Dabei spüren wir drei grundsätzlichen Fragen nach: Was ist Literatur? Wofür kann sie im Unterricht eingesetzt werden? Und: Wie kann das geschehen? Diese Fragen helfen uns, uns der Trias von Zielen, Inhalten und Methoden zu nähern, die den didaktischen Rahmen des Unterrichts bestimmt (vgl. z.B. Heimann et al. 1965; Klingberg, 1995, 41).

Was ist Literatur? Zumindest im Kontext des Sprachunterrichts scheint diese Frage eindeutig beantwortet zu sein: Literatur wird „groß und klein geschrieben“ (vgl. McRae & Bordmann, 1984), sie umfasst sowohl die Belles Lettres als auch jegliche Art schriftlicher Kommunikation (vgl. Schweikle, 1990, 273). Die Lese- und Literaturdidaktik darf sich also nicht auf literarische Texte im klassischen Sinne beschränken, sondern muss auch neue Medien wie etwa Comics oder Memes miteinbeziehen (vgl. Howanitz, 2023).

Wofür kann Literatur im Unterricht eingesetzt werden? In normativen bildungspolitischen Dokumenten wird ‚reading literacy‘ vorwiegend im Rahmen der Kompetenz- und Handlungsorientierung des Unterrichts erwähnt (vgl. Fäcke, 2019); es wird also die Frage betont, inwiefern (literarische) Texte für die Lernenden für die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben relevant sind. Diese Kompetenzorientierung setzt dem Literaturunterricht insofern einen gewissen Rahmen, als der Lernerfolg bzw. die Frage nach der Bewertung bzw. Evaluation des Einsatzes von Literatur im Unterricht geklärt werden muss (vgl. Paran et al., 2021). Hinzu kommt, dass sich Literatur im Unterricht zwischen Unterrichtsziel und Unterrichtsmedium bewegt (vgl. Ahrens, 2012): Sprachen können gelernt werden, um literarische Texte in diesen Sprachen zu lesen, oder literarische Texte werden im Lernprozess verwendet. Literarische Texte ermöglichen es den Lernenden, nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern, sondern auch ein tieferes Verständnis für die Nuancen der jeweiligen Sprache und Kultur zu entwickeln (vgl. Steinbrügge, 2016, 25–34; van der Knapp, 2023). Insgesamt verstärken sich das Lesen und die Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht gegenseitig, indem sie einen ganzheitlichen Zugang zum Sprachenlernen ermöglichen.

Laurence Volkmann hat bereits Anfang der 2010er Jahre darauf hingewiesen, dass der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht unter einem besonderen Existenz- und Legitimationsdruck steht (vgl. Volkmann, 2012, 145). Dies hat zur Folge, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht nur selten eingesetzt werden. Das Lesen fremdsprachlicher Texte ist aber nicht nur für alle zentralen kommunikativen Sprachhandlungen relevant (vgl. Europarat,

2020, 38), sondern schult auch die für geisteswissenschaftliche Studien grundlegende philologische Kompetenz des ‚close reading‘.

Wie kann Literatur im Unterricht eingesetzt werden? Mögliche Antworten auf diese Frage finden sich in den Beiträgen unserer *DiSlaw*-Ausgabe. Marion Krause und Nelli Ritter (beide Universität Hamburg) nehmen einleitend das „Lesen als Prozess“ in den Blick und stellen die Ergebnisse einer Eyetracking-Studie vor. Dabei sind signifikante Unterschiede zwischen einsprachigen und zweisprachigen Leser*innen auffallend, die eine höhere kognitive Last bei mehrsprachigen Schüler*innen andeuten. Weiters widmen sich die Autorinnen dem lauten Vorlesen als Diagnoseinstrument.

Im Anschluss daran stellen Katrin Bente Karl (Universität Bern) und Christian Zehnder (Universität Bamberg) ein Best-Practice-Beispiel vor, das literarisches Übersetzen zur Förderung der Lesekompetenz einsetzt. Darüber hinaus werden, so die Autor*innen, transdisziplinäre Kompetenzen zwischen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Sprachdidaktik entwickelt, die der aktuellen Krise der Slawistik entgegenwirken sollen.

Danach spricht Anja Burghardt (Universität München) eine „Einladung zum Mit(er)leben“ aus. Sie führt zunächst aus, wie Lyrik und insbesondere gesprochene Lyrik ein persönliches Erleben auszulösen vermag. In einem zweiten Schritt zeigt die Autorin, auf welche Weise Aufzeichnungen bosnischer, kroatischer, serbischer und mazedonischer Lyriklesungen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, um das interkulturelle Verständnis zu fördern.

Weg von der konkreten Unterrichtssituation und hin zu gesetzlichen Rahmenbedingungen geht Julia Hargaßner (Universität Salzburg) in ihrem Beitrag. Sie zeichnet nach, wie der Einsatz literarischer Texte im Russischunterricht seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs durch österreichische bzw. europäische Rahmendokumente geregelt wurde und wird.

Carmen Sippl (Pädagogische Hochschule Niederösterreich) bewirbt in ihrem kurzen „Im Fokus“-Beitrag das Konzept der „kulturellen Nachhaltigkeit“: Literarische Texte können im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, um dieses Konzept zu diskutieren.

Das Heft beschließt ein Block zur ukrainischen Sprache: Zunächst zeigt Holger Kuße (TU Dresden), wie das Ukrainische gewinnbringend im Russischunterricht eingesetzt werden kann. Am Beispiel des Buchs *Himmel über Charkiv* des ukrainischen Schriftstellers Serhij Žadan können sowohl die nach dem 24. Februar 2022 so notwendigen komparativen Kompetenzen der Lernenden geschult als auch Grundzüge der Friedenslinguistik vermittelt werden. Svitlana Pidoprygora (Universität Basel) widmet sich im Anschluss daran der Frage, auf welche Weise Meme in den Ukrainischunterricht integriert werden können und zeigt anhand dreier Themenkomplexe, wie den Lernenden nicht nur Lesekompetenzen auf unterschiedlichsten medialen Ebenen vermittelt werden können, sondern auch Eckpfeiler der ukrainischen Kultur. Schließlich präsentiert Natalia Sorokina (Universität Innsbruck) eine Studie zum Einsatz literarischer Texte im universitären Ukrainischunterricht. Sie kommt zu dem Schluss, dass dabei nicht nur Lesekompetenz und Spracherwerb gefördert, sondern den Studierenden auch wichtiger kultureller Kontext vermittelt wird.

Abschließend ist zu bemerken, dass sich der völkerrechtswidrige russische Überfall auf die Ukraine auch auf Fragen der Lese- und Literaturdidaktik von slawischen Sprachen auswirkt. Einerseits ist zu beobachten, dass der langjährige Russozentrismus westeuropäischer

Universitäten langsam zurückgeht. An immer mehr Standorten ist es möglich, Ukrainischkurse zu belegen, und erfreulicherweise widmen sich drei Beiträge der vorliegenden Ausgabe der Ukrainischdidaktik. Andererseits stellt sich die Frage, wie mit der russischen Literatur umgegangen werden soll. Sind Tolstoj und Dostoevskij mitschuldig am Massaker von Buča, wie es die ukrainische Schriftstellerin Oksana Zabužko provokant formuliert hat (Sabuschko, 2022)? Diese These ist im Feuilleton kontrovers diskutiert worden (u.a. Herlth, 2022; Grob, 2022; Muilwijk, 2022; Batuman, 2023); eine intensive öffentliche Debatte, die zeigt, dass der Umgang mit russischer Literatur sowohl im schulischen Sprachunterricht als auch in universitären Literaturseminaren reflektiert werden muss - schließlich ist es Aufgabe des Unterrichts, „aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichtete[n] Demokratie beizutragen“, wie es im allgemeinen Lehrplan der höherbildenden Schulen in Österreich heißt (BGBl. Nr. 219/II, 2016, 5). Vor dieser gesamtgesellschaftlichen Verantwortung kann und darf sich auch der Sprachunterricht nicht drücken.

Die Herausgeber*innen der fünften Ausgabe,

Julia Hargaßner (Universität Salzburg) & **Gernot Howanitz** (Universität Innsbruck)

unter Mitarbeit von Martina Frank

Literatur

- Ahrens, R. (2012). Teaching literature: Introduction. In M. Eisenmann & Th. Summer (Hrsg.), *Basic issues in EFL-learning* (181–190). Winter.
- Batuman, E. (2023). Rereading Russian Classics in the Shadow of the Ukraine War. *The New Yorker*, 23. 1. 2023. <https://www.newyorker.com/magazine/2023/01/30/rereading-russian-classics-in-the-shadow-of-the-ukraine-war> (15. 1. 2024).
- BGBl. Nr. 219. Teil II. 2016. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Ausgegeben am 9. August 2016.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- Fäcke, C. (2019). Literaturunterricht und Bildungsstandards. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (161–180). De Gruyter.
- Grob, T. (2022). War die Slawistik naiv gegenüber Russland und blind gegenüber der Ukraine? – Oksana Sabuschko insinuiert viel, erklärt wenig und bewegt sich auch sonst nicht auf der Höhe der Dinge. *Neue Zürcher Zeitung*, 22. 5. 2022. <https://www.nzz.ch/feuilleton/naiv-und-blind-slawistik-zwischen-russland-und-der-ukraine-ld.1684241?reduced=true> (15. 1. 2024).
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht - Analyse und Planung*. Schroedel-Verlag.
- Herlth, J. (2022). Was kann denn Tolstoi dafür? – Eine Antwort auf Oksana Sabuschkos Polemik zur Abwertung der russischen Literatur. *Neue Zürcher Zeitung*, 8. 5. 2022. <https://www.nzz.ch/feuilleton/was-kann-denn-tolstoi-dafuer-replik-auf-oksana-sabuschkos-polemik-ld.1682695?reduced=true> (15. 1. 2024).
- Howanitz, G. (2023). Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics? Der Comic als hochschuldidaktische Intervention auf dem Weg zu den „multiliteracies“. *DiSlaw, Sonderausgabe* „An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie“ (151–160). https://doi.org/10.48789/2023_special_issue7
- Klingberg, L. (1995). *Lehren und Lernen. Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

- McRae, J. & Boardmann, R. (1984). *Reading between the Lines Student's book: Integrated Language and Literature Activities*. CUP.
- Muilwijk, B. (2022). Die russische Literatur ist nicht unschuldig. *Wiener Zeitung*, 11. 4. 2022. <https://www.wienerzeitung.at/h/die-russische-literatur-ist-nicht-unschuldig> (15. 1. 2024).
- Paran, A., Spoettl, C., Ratheiser, U., & Eberharter, K. (2021). Measuring literary competences in SLA. In P. Winke & T. Brunfaut (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (326–337). Routledge.
- Sabuschko, O. (2022). Lektionen aus einem grossen Bluff – der Weg zum Massaker von Butscha führt auch über die russische Literatur. *Neue Zürcher Zeitung*, 28. 4. 2022. <https://www.nzz.ch/feuilleton/lektionen-aus-einem-bluff-russische-literatur-nach-butscha-ld.1681267> (15. 1. 2024).
- Schweikle, G. (1990). Literatur. In G. Schweikle & I. Schweikle (Hrsg.), *Metzler Literatur Lexikon*, 2. Aufl. 273. Springer.
- Steinbrügge, L. (2016). *Fremdsprache Literatur: literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto.
- van der Knapp, E. (2023). *Literaturdidaktik im Sprachenunterricht*. UTB.
- Volkman, L. (2012). Literatur im Fremdsprachenunterricht: Wirklichkeit und Funktionen. In M. Bär, A. Bonnet, H. Decke-Cornill, A. Grünewald & A. Hu (Hrsg.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011* (145–158). Schneider Verlag Hohengehren.

Dear readers!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

We are pleased to present the fifth issue of the journal DiSlaw. It is dedicated to teaching reading and literature and accordingly zooms in on the possible uses of literary texts in foreign language teaching. In doing so, we explore three fundamental questions: What is literature? What can it be used for in the classroom? And: How can this be done? These questions help us to approach the triad of objectives, content and methods that determines the didactic framework of teaching (cf. e.g. Heimann et al., 1965; Klingberg, 1995, 41).

What is literature? At least in the context of language teaching, this question seems to be answered unambiguously: literature is “capitalised and written in small letters” (cf. McRae & Bordmann, 1984), i.e. it includes both belles-lettres and any kind of written communication (cf. Schweikle, 1990, 273). Teaching reading and literature must therefore not be limited to literary texts in the classical sense, but should also include new media such as comics or memes (cf. Howanitz, 2023).

What can literature be used for in the classroom? In normative educational policy documents, reading literacy is mainly mentioned in the context of the competence and action orientation of teaching (cf. Fäcke, 2019); the question of the extent to which (literary) texts are relevant for learners to participate in social and professional life is therefore emphasised. This competency orientation sets a certain framework for using literature in the (foreign) language classroom insofar as the learning outcomes and the question of the assessment or evaluation must be clarified (cf. Paran et al., 2021). In addition, literature in the classroom moves between being a teaching objective and a teaching medium (cf. Ahrens, 2012): Languages can be learned in order to read literary texts in these languages, or literary texts are used throughout the learning process. Literary texts enable learners not only to improve their linguistic skills but also to develop a deeper understanding of the nuances of the respective language and culture (cf. Steinbrügge, 2016, 25–34; van der Knapp, 2023). Overall, reading and the use of literary texts in foreign language lessons reinforce each other by enabling a holistic approach to language learning.

Laurence Volkmann already pointed out in the early 2010s that the use of literature in foreign language teaching is under pressure with regards to its existence and legitimization (cf. Volkmann, 2012, 145). As a result, literary texts are rarely used in foreign language lessons. However, reading foreign language texts is not only relevant for all central communicative language activities (cf. Council of Europe, 2020, 38), but also trains the philological competence of 'close reading', which is fundamental to the humanities.

How can literature be used in the classroom? Possible answers to this question can be found in the articles in this issue of DiSlaw. Marion Krause and Nelli Ritter (both University of Hamburg) begin by focusing on “reading as a process” and present the results of an eye-tracking study. Significant differences between monolingual and bilingual readers are noticeable, indicating a

higher cognitive load for multilingual pupils. In addition, the authors look at reading aloud as a diagnostic tool.

Katrin Bente Karl (University of Bern) and Christian Zehnder (University of Bamberg) then present a best-practice example that uses literary translation to promote reading skills. Furthermore, according to the authors, transdisciplinary competences between linguistics, literary studies and language didactics are being developed to counteract the current crisis in Slavic studies.

Anja Burghardt (University of Munich) then issues an “invitation to share experiences”. She begins by explaining how poetry, and spoken poetry in particular, can trigger a personal experience. In a second step, the author shows how recordings of Bosnian, Croatian, Serbian and Macedonian poetry readings can be used in foreign language lessons to promote intercultural understanding.

In her contribution, Julia Hargaßner (University of Salzburg) moves away from the concrete teaching situation and focuses on the legal framework. She traces how the use of literary texts in Russian lessons has been and continues to be regulated by Austrian and European framework documents since the end of the Second World War.

In her short “In Focus” article, Carmen Sippl (University College of Teacher Education Lower Austria) promotes the concept of “cultural sustainability”: literary texts can be used in foreign language lessons to discuss the concept.

The issue concludes with a block on the Ukrainian language: Holger Kuße (TU Dresden) begins by showing how including Ukrainian can be beneficial for Russian lessons. Using the example of the book *Sky Above Kharkiv* by Ukrainian writer Serhii Zhadan, learners' comparative skills, which are so necessary after 24 February 2022, can be trained. What is more, Kuße suggests to teach the basics of peace linguistics by means of referencing the book. Svitlana Pidoprygora (University of Basel) then addresses the question of how memes can be integrated into Ukrainian lessons. She describes three thematic complexes which may help to teach learners not only reading skills on a wide variety of media levels, but also cornerstones of Ukrainian culture.

Finally, Natalia Sorokina (University of Innsbruck) presents a study on the use of literary texts in Ukrainian lessons at the university level. She concludes that reading literature not only promotes reading skills and language acquisition, but also provides students with important cultural context.

Lastly, it should be noted that the Russian invasion of Ukraine also has an impact on questions related to reading and literature didactics for Slavic languages. On the one hand, it can be observed that the long-standing russocentrism of Western European universities is slowly receding. It is possible to take Ukrainian courses at more and more locations, and fortunately three articles in this issue are devoted to didactics of Ukrainian. On the other hand, the question arises as to how Russian literature should be dealt with. Are Tolstoi and Dostoevskii complicit in the Bucha massacre, as the Ukrainian writer Oksana Zabuzhko provocatively put it (Sabuschko, 2022)?

This thesis has been controversially discussed in the feuilleton of German-language newspapers (e.g. Herlth, 2022; Grob, 2022, Muilwijk, 2022; Batuman, 2023); an intense public debate that shows that the use of Russian literature must be reflected upon both in school language lessons and in university literature seminars—after all, it is the task of teaching to “actively contribute

to a democracy committed to human rights”, as the general curriculum of the Austrian academic secondary schools in Austria states (BGBl. No. 219/II, 2016, 5). Language teaching cannot and must not avoid this responsibility to society as a whole.

Editors-in-chief of the fifth issue,

Julia Hargaßner (University of Salzburg) & **Gernot Howanitz** (University of Innsbruck)

in collaboration with **Martina Frank**

References

- Ahrens, R. (2012). Teaching literature: Introduction. In M. Eisenmann & Th. Summer (eds.), *Basic issues in EFL-learning* (181–190). Winter.
- Batuman, E. (2023). Rereading Russian Classics in the Shadow of the Ukraine War. *The New Yorker*, 23. 1. 2023. <https://www.newyorker.com/magazine/2023/01/30/rereading-russian-classics-in-the-shadow-of-the-ukraine-war> (15. 1. 2024).
- BGBl. No. 219. Teil II. 2016. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Ausgegeben am 9. August 2016.
- Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Klett*.
- Fäcke, C. (2019). Literaturunterricht und Bildungsstandards. In C. Lütge (eds.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (161–180). De Gruyter.
- Grob, T. (2022). War die Slawistik naiv gegenüber Russland und blind gegenüber der Ukraine? – Oksana Sabuschko insinuiert viel, erklärt wenig und bewegt sich auch sonst nicht auf der Höhe der Dinge. *Neue Zürcher Zeitung*, 22. 5. 2022. <https://www.nzz.ch/feuilleton/naiv-und-blind-slawistik-zwischen-russland-und-der-ukraine-id.1684241?reduced=true> (15. 1. 2024).
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht - Analyse und Planung*. Schroedel-Verlag.
- Herlth, J. (2022). Was kann denn Tolstoi dafür? – Eine Antwort auf Oksana Sabuschkos Polemik zur Abwertung der russischen Literatur. *Neue Zürcher Zeitung*, 8. 5. 2022. <https://www.nzz.ch/feuilleton/was-kann-denn-tolstoi-dafuer-replik-auf-oksana-sabuschkos-polemik-id.1682695?reduced=true> (15. 1. 2024).
- Howanitz, G. (2023). Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics? Der Comic als hochschuldidaktische Intervention auf dem Weg zu den “multiliteracies”. *DiSlaw, Sonderausgabe “An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie”* (151–160). https://doi.org/10.48789/2023_special_issue7
- Klingberg, L. (1995). *Lehren und Lernen. Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- McRae, J. & Boardmann, R. (1984). *Reading between the Lines Student's book: Integrated Language and Literature Activities*. CUP.
- Muilwijk, B. (2022). Die russische Literatur ist nicht unschuldig. *Wiener Zeitung*, 11. 4. 2022. <https://www.wienerzeitung.at/h/die-russische-literatur-ist-nicht-unschuldig> (15. 1. 2024).
- Paran, A., Spoettl, C., Ratheiser, U., & Eberharter, K. (2021). Measuring literary competences in SLA. In P. Winke & T. Brunfaut (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (326–337). Routledge.
- Sabuschko, O. (2022). Lektionen aus einem grossen Bluff – der Weg zum Massaker von Butscha führt auch über die russische Literatur. *Neue Zürcher Zeitung*, 28. 4. 2022. <https://www.nzz.ch/feuilleton/lektionen-aus-einem-bluff-russische-literatur-nach-butscha-id.1681267> (15. 1. 2024).
- Schweikle, G. (1990). Literatur. In G. Schweikle & I. Schweikle (eds.), *Metzler Literatur Lexikon*, 2. Aufl. 273. Springer.
- Steinbrügge, L. (2016). *Fremdsprache Literatur: literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto.

van der Knapp, E. (2023). *Literaturdidaktik im Sprachenunterricht*. UTB.

Volkman, L. (2012). Literatur im Fremdsprachenunterricht: Wirklichkeit und Funktionen. In M. Bär, A. Bonnet, H. Decke-Cornill, A. Grünewald & A. Hu (eds.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011* (145–158). Schneider Verlag Hohengehren.

Marion Krause & Nelli Ritter, Universität Hamburg, Deutschland

Lesen als Prozess:

Empirische Befunde und didaktisches Potenzial

Against the background of changing reading practices in the digital age and their effects on cognition, emotion and language competence, the paper discusses the results of psycholinguistic research on reading. The authors present a study using eye-tracking technology that revealed significant differences in reading processes between monolingual and Russian-German bilingual readers and illuminated the higher cognitive efforts of multilingual students in processing. In order not to disadvantage multilinguals, it is recommended to give them more time to read. Furthermore, on the basis of a further study, the importance of oral reading as a diagnostic tool is emphasised. Reading aloud can be examined with the help of the parameters reading accuracy, reading speed and reading fluency. The results provide information about the degree of reading automaticity. They allow conclusions to be drawn about the general reading ability, about linguistic competence in general as well as in specific linguistic areas. Therefore, the authors advocate making greater use of the diagnostic potential of reading aloud. They encourage the use of digital media to record reading aloud in order to promote active engagement with reading, enable self-reflection and continuous improvement, and ultimately promote literacy as an important cultural resource in all languages at disposal.

Keywords: reading process, bilinguals, reading silently – aloud, diagnostics

Vor dem Hintergrund sich verändernder Lesepraktiken im digitalen Zeitalter und deren Auswirkungen auf Kognition, Emotion und Sprachkompetenz werden in dem Beitrag Ergebnisse der psycholinguistischen Leseforschung diskutiert. Die Autorinnen stellen Ergebnisse einer Eye-Tracking-Studie vor, die signifikante Unterschiede in den Leseprozessen einsprachiger und russisch-deutsch zweisprachiger Leser*innen aufzeigt und die höheren kognitiven Anstrengungen mehrsprachiger Schüler*innen bei der Verarbeitung beleuchtet. Um Mehrsprachige nicht zu benachteiligen, wird empfohlen, ihnen mehr Zeit zum Lesen zu geben. Darüber hinaus wird die Bedeutung des lauten Lesens als Diagnoseinstrument hervorgehoben. Lautes Lesen kann mit Hilfe der Parameter Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Leseflüssigkeit untersucht werden. Sie geben Aufschluss über den erreichten Automatisierungsgrad und lassen Rückschlüsse auf die allgemeine Lesefertigkeit sowie auf die sprachliche Kompetenz im Allgemeinen und in bestimmten sprachlichen Bereichen zu. Die Autorinnen plädieren daher dafür, das diagnostische Potenzial des Vorlesens stärker zu nutzen. Sie befürworten für den Einsatz digitaler Medien zur Aufzeichnung des Vorlesens, um die aktive Auseinandersetzung mit dem Lesen zu fördern, Selbstreflexion und kontinuierliche Verbesserung zu ermöglichen und letztlich die Lesekompetenz als wichtige kulturelle Ressource in allen zur Verfügung stehenden Sprachen zu fördern.

Keywords: Leseprozess, Bilinguale, leises – lautes Lesen, Diagnostik



1. Einleitung: Der „Kanarienvogel des Gehirns“ (Maryanne Wolf)

Mit seinem Titel „Lese- und Literaturdidaktik“ rückt der vorliegende Band die didaktische Umsetzung literatur- und kulturorientierter Perspektiven im Unterricht slawischer Sprachen in den Vordergrund. Das Herausfordernde an diesem Gegenstand ist, dass sowohl das Lesen als auch die Lesepraxis unter dem Einfluss der Digitalisierung und der sich daraus ergebenden Digitalität unserer Lebenswelt eine tiefgreifende Umwälzung erfahren. Das betrifft auch erfahrene Leser*innen. Aber in besonderem Maße gilt diese Beobachtung für die jetzt Heranwachsenden. Anders als ihre Eltern und Großeltern sind sie schon sehr früh und Tag für Tag mit einer ungeheuren Flut medial vermittelter Informationen konfrontiert, die die Aufmerksamkeitsspannen zerhackt und die Illusion schaffen, dass Information gleich Wissen sei.¹ Strategien, die sich beim Lesen auf dem Monitor, für die Rezeption von Kurzmitteilungen auf dem Smartphone oder dem Tablet entwickeln, werden unbewusst auf die traditionellen Textmedien übertragen. Das hat Konsequenzen für das kognitive und emotionale Potenzial von Menschen.

Lesen als „Denken mit einem anderen Gehirn“ (Borges & Ferrari, 2018) eröffnet neue Blickwinkel, es schult die Aufmerksamkeit für das Bekannte und entdeckt das bisher Unbekannte. Aber dafür ist „kognitive Geduld“ (Wolf, 2019, 121) nötig, die Fähigkeit, sich Zeit zu geben, um aufmerksam und intensiv zu lesen und dem Hirn Zeit zu geben, das Gelesene zu verarbeiten, mit dem eigenen Kenntnisstand und persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen. Die auf den argentinischen Schriftsteller Jorge Luis Borges zurückgehende Metapher paraphrasiert Schopenhauer (Borges & Ferrari, 2018, 60); sie sollte sich jedoch nicht in ihrem Bezug zum Denken erschöpfen, auch wenn dieser Aspekt in den zeitgenössischen Lesestudien wie IGLU/PIRLS oder PISA im Vordergrund steht und sich im Konzept des Leseverständnisses und der darauf aufbauenden Lesekompetenz Bahn gebrochen hat. Beim Lesen geht es vielmehr auch um das Nachvollziehen des Fühlens und Handelns anderer Personen, um die Schulung der Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen (Wolf, 2019, 60–73). Dieses Vermögen ist die grundlegende Voraussetzung für Empathie, einer wesentlichen Bedingung sozialen Verhaltens. Letztlich schult Lesen die Fähigkeit, der Diversität unserer Welt offen und konstruktiv zu begegnen.

Nicht umsonst nennt die Literaturwissenschaftlerin und Leseforscherin Maryanne Wolf das Lesen den „Kanarienvogel des Gehirns“ (ibid., 9): Wie der Kanarienvogel, der unter Tage vor Gefahren warne, sei das Lesen ein feiner Indikator für Veränderungen, die wir ernst nehmen sollten (ibid., 25). Vor dem Hintergrund der von ihr sehr genau reflektierten Veränderungen der Lesepraxis plädiert Wolf dafür, aufgaben- und medienorientierte Lesestrategien zu entwickeln, die sowohl schnelle Informationsaufnahme als auch vertieftes Lesen entwickeln (ibid., 213–236). Als Analogon wählt sie die Mehrsprachigkeit von Menschen, die ihre sprachlichen Kompetenzen aufgaben-, situations- und domänenbezogen einsetzen können. Auch diese Herausforderung wird im Call zu diesem Band angesprochen.

Unser Beitrag nun ist einer angrenzenden Fragestellung gewidmet. Wir wollen didaktische Herausforderungen diskutieren, die sich aus Studien zu basalen Lesefertigkeiten von Schüler*innen

¹ Zum Unterschied von Information und Wissen vgl. Meadows (2001). Danach kennzeichnen Strukturierung, Speicherung, Vernetzung und die Möglichkeit des Abrufs und der Kommunikation die Transformation von Information zu Wissen (ibid., 85 ff.).

ergeben. Ihre analytischen Kriterien unterscheiden sich deutlich von denen einschlägiger Lese- studien. Exemplarisch sei hier auf die jüngste IGLU-Studie (2021) verwiesen. Die Autor*innen des Berichts definieren Lesekompetenz in Anlehnung an das Konzept der *reading literacy* als einen „konstruktiven und interaktiven Prozess“ (Lorenz et al., 2023, 31), der Folgendes umfasse:

„[...] die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern [...], relevante Informationen aus Texten zu entnehmen und schriftliche Texte in ihrem Lebenskontext zu verstehen, zu nutzen und zu reflektieren, die für den Einzelnen sowie für die Gesellschaft von Relevanz sind“ (ibid.).

Damit werden hohe Verarbeitungsstufen adressiert, deren Herausbildung die Voraussetzung „sowohl für schulischen Erfolg als auch für die gesellschaftliche Teilhabe“ (ibid.) seien. Uns interessieren dagegen Prozesse, die auf tieferen kognitiven Ebenen ablaufen und unmittelbar an sprachliches Wissen gebunden sind. Es geht analytisch vor allem um Verarbeitungsprozesse auf der Wortebene und darunter, um die sogenannte lexikalische und die sublexikalische Ebene. Der Grad ihrer Automatisierung schafft die kognitiven Ressourcen für hierarchisch höhere Prozesse und damit für die inhaltliche Verarbeitung des Gelesenen. Daraus ergibt sich ihr analytisches und diagnostisches Potenzial.

Ein Spezifikum unseres Herangehens an das Lesen ist die Orientierung auf sprachliche Diversität. Fokussiert wird nicht allein die Bildungs- und Schulsprache, in unserem Fall Deutsch, sondern mit dem Russischen auch eine in Deutschland prominente Herkunftssprache und nach wie vor lebendige Schulfremdsprache. Unser Ziel ist es, pädagogisches Personal für die Spezifik des Leseprozesses unter den Bedingungen von lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren. Dabei sollen Indikatoren basaler Prozessstufen in beiden Kontaktsprachen, im Deutschen und im Russischen, vorgestellt und im Hinblick auf didaktische Konsequenzen hin eingeordnet werden.

2. Schnelles Lesen – langsames Lesen

Lesestudien basieren in der Regel auf vorgegebenen Zeitfenstern. Sie messen direkt oder indirekt, bis zu welcher Textmarke Lesende im vorgegebenen Zeitintervall gekommen sind (vgl. Schlagmüller, Ennemoser & Usanova 2022, 100–105). Das ist auch in Lehrsituationen üblich: Bei der Planung einer Leseaufgabe wird ein bestimmter Zeitrahmen für das Lesen selbst vorgesehen; danach beginnt die Arbeit am und mit dem Text. Häufig wird dieser Zeitrahmen intuitiv abgesteckt. Er basiert einerseits auf Annahmen über die Lesegeschwindigkeit und damit über den Automatisierungsgrad des Lesens, andererseits auf der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades eines Textes. Diese Annahmen treffen jedoch oftmals nicht zu: beim Blick ins Auditorium oder den Klassenraum sind Lehrende nicht selten gezwungen, ihre Planung zu korrigieren und die zugestandene Lesezeit zu verlängern. Die Gründe dafür können vielfältig sein.

Einen für die Bestimmung von Lesezeiten relevanten Aspekt hat die von Nelli Ritter durchgeführte Eye-Tracking-Studie mit lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Schüler*innen aufgezeigt (vgl. Ritter, 2021; Krause & Ritter, 2022). In dieser Studie wurde gemessen, wie oft und wie lange Schüler*innen und Schülerinnen beim stillen und lauten Lesen von Texten Wörter fixieren.

Die Methode beruht auf der Annahme, dass Wörter, genauer – Wortformen, die zentralen Einheiten des Lesens sind. Das gilt selbst für Modelle, die auf Satz- und Diskursebene arbeiten (vgl. Rayner et al., 2012, 399 ff.). Das Erkennen von Wortformen im Text stützt sich auf grundlegende (ortho-) grafische und phonologische Verarbeitungsebenen, integriert aber auch morphologische, morphosyntaktische, syntaktische sowie ko- und kontextuelle Informationen und führt letztlich zur semantischen Interpretation (vgl. Carreiras et al., 2014). Man geht davon aus, dass Bottom-up- und Top-down-Prozesse beim Lesen vernetzt sind und permanent interagieren. In der Studie wurden zwei Parameter erfasst, die als Indikatoren strategischer Textverarbeitung gelten und Reanalysen, die aus Verarbeitungsschwierigkeiten resultieren, einschließen. Es handelt sich dabei um die durchschnittliche Gesamtzahl der Fixationen pro Wortform und ihre durchschnittliche Gesamtdauer (vgl. Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016, 455).

Verglichen wurde das Lesen eines deutschen und eines russischen Lesetextes² durch drei Gruppen von Leser*innen mit unterschiedlichem sprachbiographischem Hintergrund. In allen Gruppen wurden zwei Altersstufen – 9–10-Jährige und 15–16-Jährige – erfasst.³ Die im Alltag monolingual aufgewachsenen Sprecher*innen des Deutschen bzw. des Russischen lasen den Text in ihrer jeweiligen Erst- oder Muttersprache. Die russisch-deutsch bilingualen Schüler*innen lasen beide Texte. Die Texte wurden zuerst leise, dann laut gelesen, so dass in der Studie auch der Lesemodus erfasst wurde.

Es zeigte sich, dass sich die bilingualen Leser*innen beider Altersgruppen in *beiden* Sprachen statistisch signifikant von ihren lebensweltlich monolingualen Peers unterscheiden. Sie fixieren die Wörter häufiger und länger (vgl. Ritter, 2021; Krause & Ritter, 2022). Dabei ist der Unterschied zwischen den lebensweltlich Monolingualen und den Bilingualen im Deutschen geringer, und er verringert sich in der älteren Gruppe nochmals. Im Russischen hingegen bleibt der Unterschied groß; es zeigen sich aber deutliche individuelle Differenzen und mit zunehmendem Alter eine breitere Streuung der Ergebnisse. Obwohl die Untersuchung Querschnittscharakter hat und daher keine Schlüsse über individuelle Entwicklungen erlaubt, lassen sich diese Ergebnisse auf der Grundlage des Forschungsstands interpretieren. Sie sind mit der wachsenden Dominanz des Deutschen als Umgebungs- und Bildungssprache erklärbar, die sich besonders im Laufe der Schulzeit ausprägt. Diese Entwicklung führt im Gegenzug zur Abnahme des Anteils und der Qualität des Inputs in der Herkunftssprache Russisch (vgl. Gagarina & Klassert, 2018). Deren Domäne ist die Familie, mitunter auch der Freundeskreis; die Herkunftssprache bedient die dort relevanten sprachlichen Register und Themen (u.a. Anstatt, 2011; Bergmann, 2016; Gagarina, 2017; Brehmer & Mehlhorn, 2018). Die familiären Konstellationen tragen wesentlich dazu bei, ob und welchem Maße die Kompetenz in der Herkunftssprache erhalten und gestärkt wird. Ge-

² Den Proband*innen wurden unterschiedliche Texte vorgelegt. Ihr Schwierigkeitsgrad wurde vorab bestimmt. Um Altersangemessenheit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde der Textkomplexitätsrechner LeStCoR (vgl. Batinčić, Birzer & Zinsmeister, 2016) auf beide Texte angewendet. Weitere Informationen zur Textauswahl geben Krause & Savenkova, 2016; Ritter, 2017; Krause & Ritter, 2022.

³ An der Studie nahmen 83 Schüler*innen teil. Davon waren 25 deutsch-russisch bilingual, 25 lebensweltlich deutsch und 31 lebensweltlich russisch. Die Altersgruppen waren jeweils defacto zu gleichen Teilen vertreten.

lingt es in der Familie, die Herkunftssprache zu pflegen, werden über Jahre hinweg auch schriftsprachlich basierte Kenntnisse gefördert⁴ und besteht die nachhaltige Motivation, in der Herkunftssprache nicht nur zu sprechen, sondern auch zu lesen und zu schreiben, so wirkt sich das auf die allgemeine Sprachkompetenz⁵ und damit auch auf die Lesefertigkeit aus. Dies alles ist in unterschiedlichem Maße der Fall und führt offenbar dazu, dass die individuellen Unterschiede im Russischen mit dem Alter sogar zunehmen.

Häufigere und längere Fixationen verweisen auf einen vergleichsweise höheren Verarbeitungsaufwand (vgl. Rayner et al., 2012, 93). In Bezug auf die Bilingualen waren die Ergebnisse im weniger dominanten Russischen zu erwarten; die Daten für das Deutsche überraschten jedoch. Eine Erklärung bietet die Annahme, dass auch im sogenannten „einsprachigen“ Modus⁶, der durch die jeweilige Leseaufgabe gesetzt ist, die andere Sprache aktiv bleibt (vgl. Grosjean, 2013; Grosjean, 2020); ihr Unterdrücken ruft beim Lesen kognitive Kosten hervor, gelingt aber nicht vollständig (vgl. Dijkstra & Van Heuven, 2002; Dijkstra et al., 2019).

Auf der Wortebene könnte der kognitive Mehraufwand durch die Aktivierung und anschließende Unterdrückung (Inhibition) eines größeren Feldes an Wortkandidaten und des von ihnen jeweils aktivierten komplexen sprachlichen Netzwerkes in den zur Verfügung stehenden Sprachen hervorgerufen sein. In Bezug auf Struktur und Arbeitsweise des Netzwerkes bei Mehrsprachigen stellen sich jedoch nach wie vor viele Fragen. Unabhängig von den möglicherweise individuell unterschiedlichen Strukturen des mentalen Lexikons Mehrsprachiger (getrennte Speicherstrukturen, partielle Überlappungen, vollständige Überlappung der Sprachen im Speicher) ist das Lesen mit der Größe des Inventars und seiner Hierarchisierung nach Häufigkeit und Vertrautheit verbunden; auch Wortlänge, formale Ähnlichkeit, syntaktische Position und Vorhersagbarkeit sind Faktoren auf der Wortebene, die die Leseleistung mitbestimmen (vgl. Dijkstra & Van Heuven, 2002; Kliegl et al., 2004).

Auch die Graphien sowie die Graphem-Phonemrelationen sind zu berücksichtigen (vgl. Krause & Ritter, 2022; ausführlich auch Brehmer et al. 2020). Die Frage, welchen Einfluss der Graphiewechsel beim Lesen hat, ist nicht abschließend geklärt.⁷ Um dieser Frage nachzugehen, wird derzeit am Institut für Slavistik der Universität Hamburg eine Studie durchgeführt, die den Einfluss unterschiedlicher Graphien auf das Lesen Mehrsprachiger mit einer slawischen Herkunftssprache untersucht (vgl. Grube, 2023).

Unabhängig von allen Erklärungsansätzen bleibt an dieser Stelle eines festzuhalten: Mehrsprachige Schüler*innen benötigen mehr Zeit, um Texte zu verarbeiten. Diese Zeit sollte man ihnen einräumen, sowohl im Unterricht als auch in Testsituationen. Die Notwendigkeit dafür ergibt sich aus dem kognitiven Mehraufwand, den diese Leser*innen leisten (müssen) und der sich mit prozessorientierten Methoden wie dem Eye-Tracking-Verfahren nachweisen lässt.

⁴ Dies kann sehr wohl auch durch das Wahrnehmen schulischer und außerschulischer Angebote geschehen.

⁵ Ehlich (2007, S. 24 f.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass literale, d.h. schriftsprachbezogene Praktiken das Wissen über das Sprachsystem neu strukturieren, das mentale Lexikon bereichern und das Bewusstsein über sprachliche Strukturen, Inventare und Register fördern.

⁶ Der einsprachige Modus ist dadurch gekennzeichnet, dass aufgaben-, situations- oder domänenbezogen nur eine der Sprachen adressiert wird, über die eine mehrsprachige Person verfügt (vgl. Grosjean 2013, 2020).

⁷ Sie tangiert das Problem der Verarbeitungsrouten und betrifft das Verhältnis verschiedener Repräsentationen und ihrer Modi im mentalen Lexikon.

2.1 Leises Lesen – lautes Lesen

Lesen wird heutzutage üblicherweise still praktiziert. Das gilt auch für den Unterricht. Lediglich im Anfangsunterricht und zu bestimmten Zwecken, wie dem szenischen oder gestaltenden Lesen, wird vor allem im Sprachunterricht laut gelesen. Auch die einschlägigen internationalen Lesestudien testen Lesefertigkeiten am stillen Lesen (vgl. Krause & Ritter, 2020). Eine interessante Ausnahme bildet die im Jahr 2002 durchgeführte Teilstudie⁸ des US-amerikanischen NAEP-Panels zum lauten Lesen von Viertklässlern (Daane et al., 2005). Lautes Lesen wurde mit den Parametern Lesegenauigkeit, Lesetempo und Leseflüssigkeit erfasst. Der Mehrwert der Teilstudie bestand darin, dass Daten der Hauptstudie, z.B. zum Leseverständnis, mit den Ergebnissen des lauten Lesens verknüpft werden konnten. Die Ergebnisse bestätigten einen direkten Zusammenhang zwischen den Kompetenzen im lauten Lesen und dem Leseverständnis (ibid., iv–v). Sie zeigten, dass die Leistungen im lauten Lesen als Indikator einer allgemeinen Lesefertigkeit betrachtet werden können, die wiederum eng mit den Sprachkenntnissen in ihrer Gesamtheit zusammenhängt (vgl. Nation & Snowling, 2004; Daane et al., 2005). Damit ist das laute Lesen ein wichtiges und gleichzeitig einfach zugängliches diagnostisches Instrument, das den Verarbeitungsprozess im hörbaren Leseereignis nachvollziehbar macht. Anders als beim Eye-Tracking ist der Prozess selbst jedoch nicht beobachtbar. Prozessuale Schwierigkeiten zeigen sich indirekt am Ergebnis. Sie spiegeln den erreichten Automatisierungsgrad wider.

Kuhn et al. (2010) halten die Automatisierung der beim Lesen relevanten Prozesse für entscheidend, um Ressourcen zur Bewältigung kognitiv weitreichenderer Aufgabenstellungen zur Verfügung zu haben: Je stärker automatisiert das Lesen ablaufe, umso mehr Kapazität sei frei, um den Text logisch-intellektuell zu verarbeiten. Als automatisiert gelten Prozesse dann, wenn sie vier Eigenschaften aufweisen: hohes Tempo, geringe Anstrengung, Autonomie und fehlende Bewusstheit bei der Durchführung von Handlungen (vgl. Logan, 1997, nach Kuhn et al., 2010, 231). Zur Operationalisierung dieser Eigenschaften beim lauten Lesen gibt es unterschiedliche Positionen. Beispielsweise betrachten Kuhn et al. (ibid., 240) Automatisierung (automaticity), Lesegenauigkeit (accuracy) und Prosodie (prosody) als konstitutive Merkmale der Leseflüssigkeit (fluency). Daane et al. (2005, v) hingegen sehen die Leseflüssigkeit als komplexen Indikator, der von der Lesegenauigkeit und vom Lesetempo abzugrenzen sei. Bei der Beurteilung der Leseflüssigkeit berücksichtigen diese Autor*innen die Phrasierung, das Erfassen der syntaktischen Strukturen des Textes sowie seiner Expressivität, was sich auch in der intonatorischen und prosodischen Gestaltung niederschlägt und Leseflüssigkeit auf die Ebene des Sinnerfassens hebt (vgl. ibid., 27 f.).

In einer Studie, die auf den intergenerationalen Vergleich sprachlicher Kompetenzen abzielte und dabei auch das laute Lesen russisch-deutscher Mehrsprachiger untersuchte, wurden Parameter zur Analyse lauten Lesens erprobt und analytisch verfeinert (vgl. Savenkova, 2014; Krause & Savenkova, 2016; Ritter, 2017). Sie werden im Folgenden kurz kommentiert.

Die Lesegenauigkeit erfasst, inwiefern die Wortformen im Text korrekt wiedergegeben werden. Dabei greifen verschiedene Verarbeitungsebenen und Wissensdomänen ineinander: Neben

⁸ Es handelt sich dabei um die „Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading“ (Daane et al., 2005).

dem Umfang des Vokabulars, dem Wissen über Morphologie, Wortbildung und Morphosyntax sind phonologisches und phonotaktisches Wissen und die Kenntnis der Phonem-Graphemkorrelationen von besonderer Bedeutung. Die Lesegenauigkeit lässt sich durch das Bestimmen phonologischer und phonetischer Abweichungen, abweichender Realisationen morphologischer Bestandteile (Wurzeln, Affixe, Endungen) sowie durch holistische Modifikationen der gesamten Wortform (durch Hinzufügung, Auslassung oder Substitution) erfassen. Dabei ist zwischen Abweichungen zu unterscheiden, die semantisch kongruent bleiben, und solchen, die die Bedeutung verändern.

Das Lesetempo bzw. die Lesegeschwindigkeit „[...] ergibt sich aus der Koordinationsgeschwindigkeit des visuellen und auditiven Arbeitsgedächtnisses mit dem Langzeitgedächtnis“ (Hunziker 2006, 108). Gemessen wird die Lesegeschwindigkeit häufig in Wörter pro Minute, mitunter auch in Silben pro Minute oder Sekunde. Dieser Parameter erlaubt neben Schlussfolgerungen über lokale Prozesse auch Einblicke in die Verarbeitung des Textzusammenhangs. Zu langsames und monotones Lesen verweist in der Regel auf Verarbeitungsschwierigkeiten.

Pausen, Hesitationen, falsche Anläufe und Selbstkorrekturen haben Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit, werden aber in der Regel unter dem Dach der Leseflüssigkeit erfasst. Aufwändiger und daher auch in Studien weniger systematisch untersucht sind Indikatoren an der Schnittstelle von Syntax und Prosodie (vgl. Groen et al. 2019, 39). Dazu zählen die Markierung von Phrasengrenzen, die Satzintonation, die Erschließung der Informationsstruktur durch Setzung unterschiedlicher Arten von Satzakzenten.

Die genannten Parameter sind einfach zugänglich, auch wenn ihre Erfassung beträchtlichen Aufwand bedeutet. Ihr diagnostisches Potenzial lässt sich auch auf spezielle Zielsetzungen ausrichten, z.B. auf die Analyse der Fertigkeit, Phoneme ausgehend von der Schrift korrekt zu identifizieren und phonetisch akzeptabel zu realisieren (vgl. Brehmer et al., 2020).

Um das laute Lesen zu stimulieren – und systematisch zu analysieren, bieten sich digitale Aufzeichnungen an. Kinder und Jugendliche arbeiten gern und kreativ mit digitalen Medien.⁹ Podcasts, Tutorials, kleine Videos – das sind Formate, die sich anbieten. Damit kann lautes Lesen auch aus dem Unterrichtsgeschehen ausgelagert werden. Mit der Verlagerung in den außerunterrichtlichen Bereich werden zeitliche Freiräume zum Ausprobieren geschaffen, die Agentivität der Schüler*innen wird gestärkt. Möglicherweise demotivierenden Effekten des Vortragens im Auditorium kann vorgebeugt werden. Selbstverständlich können derartige Aufgabenstellungen auch im sprachsensitiven Fachunterricht Platz finden. Wichtig sind in jedem Fall Feedback und Vermögen, das Lesetraining *gezielt* zu stimulieren.

Da man die Aufnahmen immer wieder anhören kann, eignen sich digitale Formate hervorragend für die Diagnostik durch die Lehrenden. So lassen sich über längere Zeiträume Portfolios erstellen, die Entwicklungen dokumentieren. Bei den Lesenden ebnet die digital abrufbaren Aufnahmen den Weg zu Selbstkontrolle, Reflexion und erhöhter Bewusstheit. Die Aufnahme kann bei Bedarf und Motivation so oft wiederholt werden, bis der oder die Lesende zufrieden ist. Das trägt zur Individualisierung der Lernprozesse bei.

Lesen als Kulturtechnik erfordert Übung. Dafür lustvolle Motivation zu schaffen ist eine Möglichkeit, die Entwicklung dieser Fertigkeit zu stimulieren.

⁹ Eigene Erfahrungen belegen dies ebenso wie Studien (u.a. Schmid, Goertz & Behrens, 2017, 26).

3. Fazit: Lesen motivieren

Die Lesemotivation ist ein Faktor, der in der wissenschaftlichen Literatur vielfach untersucht wurde. Auch die PISA-Studien erfassen regelmäßig diesen Faktor. Longitudinale Analysen ihrer Daten kommen anhand der Selbstauskünfte von Schüler*innen in Deutschland und Österreich zu dem Schluss, dass für die Lesemotivation ein genereller Abwärtstrend zu beobachten sei (vgl. McElvany et al., 2023, 137 f.; Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2023, 7; Diedrich et al., 2019, 96 f.).

In der bereits vorgestellten Eye-Tracking-Studie (vgl. Ritter, in Vorbereitung) wurden die Eltern auch zum Leseverhalten ihrer Kinder befragt.¹⁰ Unter den Kindern und Jugendlichen, die nach Auskunft ihrer Eltern nicht gern lesen, waren mehr bilingual Aufgewachsene: In der Altersgruppe der 9–10-Jährigen waren fünf der neun Kinder, die nicht gern lesen, zweisprachig; für die 15–16-Jährigen gaben die Eltern von elf Jugendlichen an, dass ihre Sprösslinge nicht gern lesen. Davon waren wiederum acht bilingual. Es deutet sich an, dass geringe Lesemotivation unter bilingualen Kindern und Jugendlichen stärker verbreitet ist als bei ihren Peers. Eine mögliche Erklärung dafür liefert die zusätzliche kognitive Anstrengung, die die „Verwaltung“ von zwei Sprachen im Kopf erfordert. Es ist zu vermuten, dass höherer kognitiver Aufwand und damit verbundene Effekte, u.a. die Lesedauer, die Motivation sinken lassen und dass die Erfahrung von Misserfolgen und die Wahrnehmung von Defiziten zu Vermeidungsstrategien führt.

Es könnte aber auch andere Ursachen geben, insbesondere sozioökonomische und soziokulturelle. So hat die Befragung der Eltern in Nelli Ritters Untersuchung ergeben, dass einsprachige Haushalte im Sample über deutlich mehr Bücher verfügten als zweisprachige (vgl. Ritter, in Vorbereitung). Wie Sikora, Evans & Kelley (2019) für Erwachsene zeigen, wirken sich Anzahl und Qualität von Hausbibliotheken vorteilhaft auf die literalen Fertigkeiten aus. Es ist mehr als wahrscheinlich, dass dies auch für Kinder und Jugendliche gilt, selbst wenn die Rolle der klassischen Hausbibliothek angesichts digitaler Formate und öffentlicher Bibliotheken zurückgedrängt werden und der Besitz von Büchern an Aussagekraft verlieren könnte. Entscheidend ist letztlich die durch Leseanlässe geprägte (familiäre) Praxis (vgl. McElvany et al., 2023, 144 f.). Sie wiederum wird durch ein komplexes Geflecht von Faktoren beeinflusst (vgl. *ibid.*, 131 ff.).

Vor diesem komplexen Hintergrund war es Ziel des Beitrags, die prozessualen Unterschiede zu thematisieren, die beim Lesen lebensweltlich mehrsprachiger Personen im Vergleich zu lebensweltlich einsprachigen Leser*innen zu beobachten sind. Diese Unterschiede sollten nicht einfach als Indiz für Defizite interpretiert werden. Wir schlagen vor anzuerkennen, dass die offenbar nicht oder kaum hintergehbare Aktivierung zweier Sprachen beim Lesen objektiven Konsequenzen hat, die bei gleichen Bedingungen zu Nachteilen gegenüber Einsprachigen führen kann. Eine Möglichkeit, diese Ungleichheiten zu kompensieren, sehen wir in der Erhöhung von Lesezeiten, sowohl im Unterricht als auch in Testsituationen. Außerdem schlagen wir vor, das Potenzial des lauten Lesens intensiver und in medial ansprechender Form zu nutzen, so dass Kreativität und lustvolles Lernen angeregt werden. Lautes Lesen, konserviert in digitalen Formaten, eröffnet

¹⁰ In der Altersgruppe der 9–10-Jährigen wurden die Eltern von 30 lebensweltlich (deutsch oder russisch) einsprachigen und 13 zweisprachigen Kindern befragt; in der Altersgruppe der 15–16-Jährigen waren es die Eltern von 28 monolingual deutsch bzw. russisch und 12 bilingual aufgewachsenen Jugendlichen.

vielseitige und nachhaltige diagnostische Möglichkeiten nicht nur für die Lehrenden, sondern ist auch ein sinnvolles und attraktives Mittel zur Übung, zur Selbstreflexion und zur Stärkung der sprachlichen Bewusstheit.

Literaturverzeichnis

- Anstatt, T. (2011). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & Steinle, M. (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (101–128). Narr.
- Batinić, D., Birzer, S. & Zinsmeister, H. (2016). Creating an extensible, levelled study corpus for learners of Russian. *Proceedings of KONVENS 2016, Bochumer Linguistische Arbeitsberichte*, 16, 38–43. https://www.linguistics.rub.de/konvens16/pub/5_konvensproc.pdf
- Bergmann, A. (Hrsg.) (2016). *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Peter Lang. (=Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 49).
- Borges, J. L. & Ferrari, O. (2018). *Lesen ist Denken mit fremdem Gehirn: Gespräche mit Osvaldo Ferrari*. Kampa.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr Francke Attempto. (= Linguistik und Schule, 4).
- Brehmer, B., Krause, M., Ritter, N. & Usanova, I. (2022) Schreiben und Lesen in der Herkunftssprache Russisch: Ergebnisse der Panelstudie zum Erwerb literaler Fähigkeiten bei russisch-deutschen bilingualen Kindern. In T. Klinger, T. I. Gogolin & B. Schnoor (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (143–192). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_6
- Carreira, M. & Kagan, O. (2011). Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40–45. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>.
- Conklin, K. & Pellicer-Sánchez, A. (2016). Using eye-tracking in applied linguistics and second language research. *Second Language Research*, 32(3), 453–467. <https://doi.org/10.1177/0267658316637401>
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., Oranje, A. & Goldstein, A. (2005). *The nation's report card: Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading (NCES 2006-469)*. U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488962.pdf>
- Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N. & Reiss, K. (2019). esebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen In K. Reiss M. Weis, M., E. Klieme & O. Köller (Hrsg.) (2019) *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. (81–109). Waxmann.
- Dijkstra, T. & van Heuven, W. J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), 175–197. <https://doi.org/10.1017/S1366728902003012>
- Dijkstra, T. O. N., Wahl, A., Buytenhuijs, F., van Halem, N., Al-Jibouri, Z., de Korte, M. & Rekké, S. (2019). Multilink: a computational model for bilingual word recognition and word translation. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(04), 657–679. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000287>
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich., U. Bredel, B. Garme., A. Komor, H. J. Krumm., T. McNamara, T. & H. van den Bergh, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. BMBF (11–75). (=Bildungsforschung Bd. 11)
- Gagarina, N. & Klassert, A. (2018). Input dominance and home language development in Russian-German bilinguals. *Frontiers in Communication – Language Sciences*, 3(40), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00040>
- Gagarina, N. (2017). Monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb des Russischen: ein Überblick. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland: Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (393-410). Frank & Timme.
- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42, 37–57. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12133>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (13–21). Springer VS.
- Grube, F. (2023). *Lautes Lesen im Russischen als Herkunftssprache: der Einfluss verschiedener Graphemsysteme auf die Lesekompetenz*. Universität Hamburg. (=Unveröff. M.A.-Thesis)

- Hunziker, H. W. (2006). *Im Auge des Lesers: vom Buchstabieren zur Lesefreude; foveale und periphere Wahrnehmung*. Transmedia.
- Kliegl, R., Grabner, E., Rolfs, M., & Engbert, R. (2004). Length, frequency, and predictability effects of words on eye movements in reading. *European Journal of Cognitive Psychology*, *16*(1–2), 262–284.
- Krause, M., & Savenkova, N. (2016). Lautes Lesen im Russischen: Herkunftssprecher_innen und lebensweltlich monolinguale Kinder und Jugendliche im Vergleich. *Wiener Slawistischer Almanach*, *77*, 133–157.
- Krause, M., & Ritter, N. (2022). Bilingual vs. Monolingual Readers: Insights from Eye-Tracking Data. *Journal of Home Language Research*, *5*(1). <https://doi.org/10.16993/jhhr.36>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. & Rasinski, T. V. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, *45*(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, *13*(2), 123–146. <https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Lorenz, R., Frey, A., Trendtel, M., Ludewig, U., Schilcher, A. & McElvany, N. (2023) Ziele, Design, Instrumente und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2021). In N. McElvany et al. (Hrsg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (27–52). Waxmann.
- McElvany, N., Kleinkorres, R. & Kessels, U. (2023) Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten im internationalen Vergleich. In N. McElvany et al. (Hrsg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (131–149). Waxmann.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Meadows, J. (2001). *Understanding Information*. K. G. Saur.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, *27*(4), 342–356. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x>
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2023) *#LesenDigital Leseförderung in einem digitalisierten Unterricht*. Graz.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 Years of research. *Psychological Bulletin* *124*(3), 372–422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. & Clifton, C., Jr. (2012). *Psychology of reading*. 2nd ed. Psychology Press.
- Rayner, K., Reichle, E. D., Stroud, M. J., Williams, C. C. & Pollatsek, A. (2006). The effect of word frequency, word predictability, and font difficulty on the eye movements of young and older readers. *Psychology and Aging*, *21*(3), 448–465. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.3.448>
- Ritter, N. (2017). Čtenie vsľuch na ruskom jazyke v detskom i подроѕtkovom vrozaste: bilingvy i monolingvy v sraᴠnenii. In T.A. Krugľjakova, M.A. Elivanova, M.A. & T.A. Ushakova (Hrsg.), *Problemy ontolingvistiky – 2017. Osvoenie i funkcionirovanie jazyka v situacii mnogojazyčija* (145–152). LISTOS.
- Ritter, N. (2021). Leseindikatoren im Russischen und Deutschen: eine Eye-Tracking-Studie mit Herkunftssprecher_innen und lebensweltlich Monolingualen. In M. Henzelmann & N. Ritter (Hrsg.), *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXVIII. JungslavistInnen-Treffen* (209–228). Peter Lang.
- Savenkova, N. (2014). *Textabweichungen beim Lesen im Russischen: erste und zweite Generation im Vergleich*. Universität Hamburg. (=Unveröff. M.A.-Thesis)
- Schlagmüller, M., Ennemoser, M. & Usanova, I. (2022). Diagnostics of Reading Speed, Reading Comprehension, and Reading Accuracy Using the LGVT 5–12+. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Language Development in Diverse Settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)* (99–132). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7>
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017) *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Bertelsmannstiftung. <https://doi.org/10.11586/2017041>
- Sikora, J., Evans, M. D. R., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, *77*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Stille, C.M., Bekolay, T., Blouw, P. & Kröger, B.J. (2020). Modeling the Mental Lexicon as Part of Long-Term and Working Memory and Simulating Lexical Access in a Naming Task Including Semantic and Phonological Cues. *Frontiers in Psychology*, *11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01594>
- Wolf, M. (2019). *Schnelles Lesen, langsames Lesen*. Penguin.

Katrin Bente Karl, Universität Bern, Schweiz

Christian Zehnder, Universität Bamberg, Deutschland

Literarisches Übersetzen als Brückenschlag in der slavistischen Ausbildung

Möglichkeiten der Förderung von Lese- und Analysetechniken am Beispiel eines Übersetzungsprojekts

Drawing on a survey of recent reading didactics and its typical focus on communication, the authors emphasize the enduring relevance of (literary) translation for reading education. The deceleration of reading that characterizes the practice of translation appears as a form of close reading, which remains one of the key competences to be taught in Slavic studies today. Because translation studies can be located precisely at the intersection of linguistics, literary studies and language didactics, academic courses on translation offer the opportunity for a new integration of Slavic studies as a coherent discipline in times of ever-growing specialization. Using the example of a co-teaching seminar and a lecture on contemporary Russian-language prose including cultural components (the invitation of some of the writers, whose texts were being translated, to readings and discussions), the authors argue for cooperative responses to the current crisis in the humanities in general and Slavic studies in particular.

Keywords: translation, reading techniques, linguistic awareness, intersection of linguistics and literary studies

Ausgehend von einem Forschungsüberblick zur neueren Lesedidaktik und ihrer kommunikativen Grundausrichtung, unterstreichen die Autor:innen¹ die bleibende Relevanz des (literarischen) Übersetzens für die Ausbildung der Lesekompetenz. Die für die Praxis des Übersetzens kennzeichnende Verlangsamung des Lesens erscheint als eine Form des Close Readings, welches eine der zentralen Fertigkeiten bleibt, die in einem philologischen Studium vermittelt werden. Da die Übersetzungswissenschaft sich exakt an der Schnittstelle zwischen Linguistik, Literaturwissenschaft und Sprachdidaktik ansiedelt, bieten Lehrveranstaltungen zum Übersetzen die Chance die innerfachliche Kohärenz der Slavistik in Zeiten stets wachsender Spezialisierung herzustellen. Am Beispiel eines gemeinsam durchgeführten Übersetzungsseminars zu russischsprachigen Gegenwartstexten und einer Vorlesung mit Einladung einiger der Schriftsteller:innen, deren Texte übersetzt wurden, zu Lesungen und Diskussionen plädieren die Autor:innen für kooperative Antworten auf die heutige Krise der Geisteswissenschaften allgemein und der Slavistik im Besonderen.

Keywords: Übersetzung, Lesetechniken, sprachliches Bewusstsein, Schnittstelle von Linguistik und Literaturwissenschaft

¹ Auf Wunsch der Autorin und des Autors wird in vorliegendem Beitrag mit ':' gegendert.



1. Einleitung

Die Sorgen über zurückgehendes Interesse am Lesen und in der Folge mangelnde Lesekompetenzen bei Studierenden sind weder neu noch auf ein Fach beschränkt (vgl. z.B. bereits Werder, 1994, Kapitel 2), wenngleich sie die geisteswissenschaftlichen Disziplinen mit ihrer grundlegenden Ausrichtung auf schriftliche Erzeugnisse in Rezeption und Produktion besonders betreffen (vgl. hierfür die vielfach diskutierte und unstrittige enge Verzahnung von Lese- und Schreibkompetenzen gerade im Kontext der wissenschaftlichen Arbeit, s. u.a. Jakobs, 1997; Kruse & Ruhmann, 1999; Werder, 2000; oder auch Blum, 2017, 5). In der immer wieder aufflammenden und derzeit vielerorts verstärkt geführten Diskussion über eine „Krise der Geisteswissenschaften“, die sich u.a. in sinkenden Studierendenzahlen manifestiert, wird neben einer geringen Anwendungsorientierung auch die veränderte Lesekultur als Argument angeführt (mehr dazu in Abschnitt 3). Mit den digitalen Medien hat sich nicht nur die Verfügbarkeit von Informationen verändert, gewandelt haben sich auch die Lesetechniken, die wiederum einen Einfluss auf die Aufnahme von Informationen haben (vgl. Philipp, 2019; Schweighauser et al., 2014).

Universitäre Ausbildungsfächer sehen sich also mit Veränderungen im Leseverhalten und in den Lesekompetenzen konfrontiert, denen u.a. mit der Diskussion über unterschiedliche Ansätze in der Lesedidaktik (Blum, 2017) begegnet wird.² Die Lektüre bestimmter Textsorten, allen voran wissenschaftlicher Texte, und entsprechende Lesetechniken (wie u.a. die PQ4R-Methode nach Rost, 2018, 200–202), die zu einem umfassenden Verständnis des Textes und seiner möglichen Überführung in andere schriftliche Produkte wie z.B. Exzerpte (vgl. Vrabl, 2022) führen sollen, stehen dabei meist im Zentrum.

Viele der genannten Ausführungen weisen einen Fokus auf monolinguales Lesen auf. Die Erörterungen zum Lesen fremdsprachlicher Texte werden dagegen häufig in den Bereich der Fremdsprachenausbildung verlagert und dort im Rahmen der verschiedenen ‚Fertigkeiten‘ erörtert. Im Fremdsprachenunterricht (im Folgenden FSU) kommt der Lesedidaktik eine eigene Rolle zu, wobei es logischerweise Überschneidungen mit allgemeinen Lesetechniken gibt, zugleich aber auch Erweiterungen, wie z.B. um den Aspekt des Umgangs mit unbekanntem fremdsprachlichen Strukturen (vgl. Wapenhans, 2014, 124). In der traditionell verbreiteten Form der Fremdsprachenausbildung ist das Lesen fremdsprachlicher Texte auf das Engste mit Übersetzungsprozessen verbunden (vgl. hierzu z.B. Weyer-Menkhoff & Wanders, 2022; Polleichtner, 2020); dies belegt die rege Diskussion in der Altphilologie darüber, in welcher Weise Übersetzen Teil der (universitären) Fremdsprachenausbildung und zugleich der Textanalyse ist und sein sollte (vgl. Weyer-Menkhoff & Wanders, 2022; Polleichtner, 2020). Neben der Auseinandersetzung mit der Frage, ob und wie sich bspw. die Lateindidaktik der modernen Fremdsprachendidaktik annähern kann (und sollte?), wird zugleich für ein Lernen der modernen Fremdsprachendidaktik von der altphilologischen Tradition argumentiert (vgl. Stojkovic, 2022). In der Didaktik moderner Fremdsprachen findet sich ebenfalls eine Auseinandersetzung zum Zusammenhang von Übersetzen

² Häufig auch hier in einer Verzahnung von Lese- und Schreibförderung, meist mit einem Schwerpunkt auf die Schreibdidaktik, zu der es sowohl quantitativ mehr Publikationen (vgl. Blum, 2017, 6) als auch universitäre Schreibzentren gibt – Lesezentren hingegen nicht.

und Fremdsprachenausbildung, wie z.B. im Bereich der DaF-Didaktik (vgl. z.B. Ascher, 2019; Bicaková & Semanová, 2011).

Erweitert man den Blick auf die allgemeinen philologischen Tätigkeiten, greifen Kitzbichler et al. (2009) die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geführte Debatte um die Frage „Übersetzen als Aufgabe des Philologen?“ auf und exemplifizieren unterschiedliche Standpunkte ausgehend von der radikalen Aussage Moritz Haupts: „Die Übersetzung ist der Tod des Verständnisses“ (zitiert nach Kitzbichler et al, 2009, 181) hin zur Überzeugung von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff: „Die Übersetzung eines griechischen Gedichtes kann nur ein Philologe machen“ (zitiert nach *ibid.*, 196).

Die Frage nach der Relevanz und den Möglichkeiten einer Integration der Übersetzung in die fremdsprachliche Ausbildung und die philologische Tätigkeit verbunden mit Textlektüre und Interpretation ist so gesehen kein Novum. Dennoch stellt sie sich immer wieder neu. „Die“ philologische Ausbildung und „den“ Philologen scheint es so nicht (mehr) zu geben, vielmehr lässt sich in fremdsprachlichen Philologien wie der Slavistik im Bereich der Ausbildung typischerweise mindestens eine Dreiteilung in Sprachausbildung, Linguistik und Literaturwissenschaft finden; wissenschaftlich findet eine immer stärkere Spezialisierung in einer Disziplin (Sprachwissenschaft resp. Literaturwissenschaft) auf thematische und methodische Schwerpunkte statt. Häufig stehen die drei Ausbildungsbereiche unverbunden nebeneinander und überschneiden sich inhaltlich kaum, was zur grundlegenden Frage nach dem Konnex des Faches führt und gerade in Zeiten der Diskussion um die Relevanz von geisteswissenschaftlichen Fächern von großer Bedeutung ist.

In dem vorliegenden Beitrag möchten wir argumentieren, dass in dieser Situation das Übersetzen prädestiniert erscheint, eine Brücke zu bauen und die drei Bereiche der Slavistik Sprachausbildung, Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft neu miteinander zu verbinden, zugleich allgemeine Kompetenzen wie Lesetechniken, eine umfassende Analyse und das Verständnis von Texten sowie metasprachliches Bewusstsein zu vermitteln und so den Problemen bezüglich der Kohärenz der Slavistik als Fach entgegenzuwirken.

Dafür werden wir zunächst im zweiten Abschnitt einen Überblick über theoretische Hintergründe geben und dort die Verbindung von Lesedidaktik, erst- und fremdsprachlichem Lesen und Lesetechniken darstellen sowie auf das Verhältnis von Lesen und Übersetzen eingehen. Dafür wird auch dem Übersetzen ein eigener Abschnitt gewidmet. Danach schlagen wir im dritten Abschnitt den Bogen zur Universität und zur slavistischen Ausbildung, ihrem aktuellen Stand einschließlich virulenter Diskussionen zur Zukunft und Ausrichtung des Faches. Der Abschnitt schließt mit Ausführungen zu der Frage, inwiefern wir das Übersetzen literarischer Texte im slavistischen Studium als geeignet ansehen, einige der Probleme konstruktiv anzugehen. Im vierten Abschnitt führen wir dies anhand eines Best-Practice-Beispiels aus: Wir zeichnen die Schritte von der Idee eines didaktischen Übersetzungsprojekts über die Konzeption bis hin zur Umsetzung und Evaluation nach. Der Darstellung der einzelnen Projektkomponenten folgen exemplarische Einblicke in die Übersetzungsarbeit.

2. Theoretische Hintergründe: Lesedidaktik und fremdsprachliches Lesen, Lesetechniken und Übersetzen

Das Ziel der Lesedidaktik besteht darin, den Studierenden eine engagierte Lesekultur zu vermitteln und ein stabiles Selbstkonzept als Leser:in zu initiieren (vgl. Rosebrock & Nix, 2017). Dies beinhaltet die Ausbildung der Lesekompetenz (engl. *reading literacy*), wofür Maßnahmen zur Leseförderung genutzt werden können. Laut dem Standardwerk von Rosebrock & Nix (2017) umfasst ein systematisches (schulisches) Lesecurriculum „ein didaktisches Modell der Lesekompetenz und eine Systematik schulischer Maßnahmen zur Leseförderung“. Ihr vielfach zitiertes Modell der Lesekompetenz umfasst drei Ebenen: die Prozess-, die Subjekt- und die soziale Ebene (ibid.). Die Prozessebene gliedert sich hierarchisch in eine niedrige Ebene, die die Charakteristika der Leseflüssigkeit wie „Wort- und Satzidentifikation“ und „lokale Kohärenz“ umfasst, und eine hohe Ebene, die auf übergreifende Kohärenzbildung, das Erkennen von Superstrukturen und das Identifizieren von Darstellungsstrategien abzielt.

Auf der Subjektebene ist das Selbstkonzept als Leser:in wie auch das „Wissen“ der Person – z.B. Weltwissen, Wortschatz, individuelle Erfahrung, ihre Motivation und Fähigkeit zur Reflexion – verortet. Auf der sozialen Ebene findet die Anschlusskommunikation (im institutionellen oder privaten Bereich) statt, die eine Rückwirkung auf das Leseselbstkonzept hat (vgl. hierfür auch Hlebec, 2022).

Die Definition (und Messung) von Lesekompetenz steht nicht a priori fest. Jude et al. (2013) arbeiten unterschiedliche Ansätze heraus und auch die Anpassung der Definition im Zusammenhang der PISA-Studie von 2018 mit der Hauptdomäne Lesen zeigt die Fluidität der Begrifflichkeit. Die neue Rahmenkonzeption (vgl. OECD 2019, 21–71) geht über die anfänglich postulierte „Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD 2010, 24), hinaus. Sie integriert nun auch „finding, selecting, interpreting, integrating and evaluating information from the full range of texts associated with situations that extend beyond the classroom“ (OECD 2019, 22), schließt explizit die digitale Lesepraxis ein (ibid., 21) und legt einen stärkeren Schwerpunkt auf „the motivational and behavioural characteristics of reading alongside the cognitive characteristics“ (ibid., 24). Lesen wird so als eine zielgerichtete Handlung verstanden und der Leseprozess wird dabei in ein Modell eingebettet, das neben dem eigentlichen Leseprozess auch das Aufgabenmanagement berücksichtigt und damit die Einbettung des Lesens in einen größeren Handlungszusammenhang unterstreicht (vgl. hierfür auch Reiss et al., 2019, 29). Der Leseprozess wird seinerseits unterteilt in basale, möglichst automatisierte (vorrangig Leseflüssigkeit, die das Dekodieren von Wörtern und das Verständnis des lokalen Zusammenhangs auf Wort- und Satzebene umfasst, vgl. u.a. ibid., 26) und komplexe Prozesse (Einbettung des Leseprozesses in übergeordnete Handlungsziele, z.B. die Bewältigung vorgegebener Aufgaben oder eigener Ziele, vgl. ibid., 28). Der Dekodierungsprozess findet auf mehreren Ebenen statt: auf der grapho-phonologischen, der lexikalischen, der syntaktischen, der semantischen und der Textebene und zeichnet sich durch interaktive Prozesse während des Lesens aus. Diese umfassen die sog. *Bottom-up*- und *Top-down*-Prozesse, bei denen das Ergebnis des Dekodierungsprozesses in

den Wissensbestand der lesenden Person integriert wird (*Bottom-up*) bzw. der vorhandene Wissensbestand in den Dekodierungsprozess eingebracht wird (*Top-down*) (vgl. z.B. Wapenhans, 2014, 121–122).

Die Verbindung von Lesedidaktik und Literaturwissenschaft wird häufig hergestellt und erscheint evident. Wie der linguistische Beitrag aussehen kann, zeigen u.a. Rautenberg und Reissig (2015) auf. Besonders relevant sind hier die Beiträge zur Fähigkeit von Leser:innen, morphologische und syntaktische Strukturen zu analysieren und auf diese Weise ein besseres Leseverständnis zu erreichen (vgl. Fix, 2015; Zepnik & Zepner, 2015).

Wie diese Einblicke in mögliche Modellierungen zeigen, benötigen Lesen und der Aufbau von Lesekompetenz eine systematische Vermittlung und sind eng mit Wissenserwerb bzw. -vertiefung durch Lesen verbunden. Dies trifft bereits auf die Erstsprache zu, in noch höherem Maße wohl aber für den Fremdspracherwerb. Lesenlernen in der Fremdsprache erfolgt auf der Grundlage der bereits erworbenen Lesekompetenzen in der Erstsprache und wird von diesen beeinflusst. Zu ihrer Interaktion existieren zwei unterschiedliche Hypothesen: Die Interdependenzhypothese (vgl. bspw. Cummins, 2001) geht von einer sprachenübergreifenden Lesefähigkeit aus, was bedeutet, dass es ein individuelles Leseprofil gibt, das sich in allen Sprachen, die eine Person beherrscht, zeigt (schwache Leser:innen in der Erstsprache weisen größere Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache auf als geübte und flüssige Leser:innen in der Erstsprache). Die in der Forschung favorisierte Schwellenhypothese hingegen koppelt das Leseverstehen nicht grundsätzlich mit der Erstsprache, sondern mit dem bereits vorhandenen sprachlichen Niveau in der betroffenen Fremdsprache, und definiert dieses als Eingangsvoraussetzung für fremdsprachliches Leseverstehen (vgl. Surkamp, 2017; Wapenhans, 2014, 123). Zugleich dient das Lesen fremdsprachlicher Texte als Quelle für die Ausbildung weiterer sprachlicher Strukturen und damit dem Wissenserwerb.

Mit Fokus auf das Lesen russischer Texte für Fremdsprachenlernende formuliert Wapenhans (2014, 124) spezifische Schwierigkeiten, die durch die Andersartigkeit der Schrift inkl. Graphem-Phonem-Verhältnis, durch einen möglicherweise noch geringen Wortschatz und schwache Ausdifferenzierung der Wortbedeutungen, fehlende Sicherheit (ggf. sogar Kenntnisse) auf (morpho-)syntaktischer Ebene (u.a. Flexionsendungen, Kongruenz) und durch geringeres Hintergrundwissen hervorgerufen werden können. Daraus folgt nach Wapenhans (*ibid.*), dass Russischlernende üben müssen:

- „die Dekodierebene verstärkt zu automatisieren,
- ihre Sprachkenntnisse und ihr (Welt-)Wissen beim Lesen einzusetzen,
- Leseziele zu bestimmen,
- Lesestrategien auszunutzen,
- den Leseprozess mittels (metakognitiver) Strategien zu kontrollieren und zu steuern.“

Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Strategien (im Sinne eines Handlungsplans) und Techniken (im Sinne der Art der Umsetzung), deren Zahl im Bereich des Lesens Legion ist. Auch diese fußen für das Lesen fremdsprachlicher Texte auf allgemeinen Strategien und Techniken, die zum Teil verstärkt bzw. mit stärkerem Fokus auf das Verständnis fremdsprachlicher Strukturen zum Einsatz kommen. Einen Überblick über für Russischlernende hilfreiche Lesestrategien gibt Wapenhans (2014, 126–127), indem sie u.a. konkrete Dekodierungsstrategien nennt („Anwendung von

Wissen aus Wortbildung und Syntax, aus bekannten Sprachen, Weltwissen, durch die Nutzung von Ko- und Kontext“ [ibid., 127]) und unter den Lesetechniken die Kennzeichnung von unbekanntem Wörtern und Textstellen sowie die Nutzung von Nachschlagewerken und Wörterbüchern erwähnt.

Auf die Übersetzung als mögliche Hilfestellung in diesem Zusammenhang wird nicht verwiesen, was vorrangig mit der Ausgliederung der Sprachmittlung (oder auch Mediation) (in ihrer kommunikativen Ausrichtung) als eigener Sprachaktivität inkl. ihrer Verankerung im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* im schulischen Kontext zu erklären ist (vgl. hierzu u.a. Behr & Wapenhans, 2014). Sprachmittlung wird bewusst vom „klassischen philologischen Übersetzen und seiner intendierten ‚wortgetreuen‘ Übertragung eines Textes in eine andere Sprache“ (ibid., 161) abgesetzt. Stattdessen wird die kommunikative Ausrichtung, das mehrsprachige Handeln in einer konkreten (mehrsprachigen) Sprechsituation zum entscheidenden Merkmal. Für schriftliche Sprachmittlungsprozesse wird die enge Verflechtung mit den Lesefertigkeiten bzw. mit allen dem Sprachmittelnden „zur Verfügung stehenden Kompetenzen“ (ibid.) unterstrichen.³ In diesem Konzeptionsrahmen zählt der Einsatz von Sprachmittlungs-/Übersetzungstechniken also nicht zwangsläufig zu den Lesestrategien. Umgekehrt implizieren Sprachmittlungs-/Übersetzungstechniken auf schriftlicher Ebene Lesekompetenzen.

Dieser kausale Zusammenhang (Übersetzen als Hyperonym, das Leseverständnis als Hyponym beinhaltet) scheint auf der Hand zu liegen, obwohl er durchaus feiner in den folgenden Dreischritt differenziert werden kann: Übersetzen < Verstehen/Interpretieren < Lesen, wie ihm Kußmaul (2010) nachgeht (vgl. die Hinweise auf den Übersetzer als idealen Leser und die Ausführungen z.B. im Einführungswerk zu Übersetzungstheorien von Stolze (2018): „Übersetzen als Interpretation“ [Kap. 16]). Es werden auch Sichtweisen vertreten, die das Übersetzen als die im Grunde primäre Operation veranschlagen. So ist in Übersetzungstheorien hermeneutischer Provenienz die Relation immer wieder tendenziell umgekehrt worden; das Lesen selbst könne letztlich nur als übersetzende Tätigkeit plausibel aufgefasst werden. Steiner etwa argumentiert (2014, V), „daß das Übersetzen formal ebenso wie praktisch Teil eines jeglichen Kommunikationsaktes ist, beim Senden wie beim Empfangen jedweder Form von ‚Bedeutung‘, sei es im umfassenderen semiotischen Sinne oder im engeren des sprachlichen Austauschs“. Übersetzen von einer natürlichen Sprache in eine andere sei lediglich „die bestimmte Form der Anwendungen einer Konfiguration, eines Modells, das selbst das menschliche Sprechen in nur einer Sprache bestimmt“. Explizit auf das Lesen bezieht eine solche Auffassung Gadamer (1989, 283): Zu übersetzen oder zu lesen sei insofern „die gleiche hermeneutische Leistung“, wie sogar das Lesen von (dichterischen) Texten in der Muttersprache eine „Umsetzung von starren Zeichen in einen strömenden Fluß von Gedanken und Bildern“ bedeute – also eine Übersetzung von Schriftzeichen in ein Sinn Ganzes, eine quasi phrasierende, sich in der Zeit entfaltende „Auslegung durch Ton und Tempo, Modulation und Artikulation“. Übersetzen erscheint in solchen Theorien stets als offene Übertragungsbewegung, oft auch – gerade bei Gadamer (ibid., 285) – bildlich als Übersetzen über einen Fluss.

³ Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Sprachmittlung (und Mediation) an Schule und Universität sei auf Katelhön & Marečková (2022) verwiesen.

Wie auch immer das Verhältnis von Lesen und Übersetzen aufgefasst wird, die Tatsache, dass sie aufs Engste miteinander verbunden sind, scheint die gemeinsame Ausgangslage zu bilden. Trotz dieser evidenten Verbindung ist es angebracht, sich dem Verständnis des Übersetzens separat zu widmen. Ein Blick in Einführungswerke der Übersetzungs-/Translationswissenschaft und ihre Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten zeigt die Vielfalt von möglichen Definitionen, die neben der Fokussierung auf das Medium (schriftlich vs. mündlich) auch im Wandel der Zeit unterschiedlich gefüllt wurden (vgl. hierzu z.B. Stolze, 2018; Koller & Henjum, 2020; Prunč, 2002; Siever, 2021). Dabei besteht grundsätzlicher Konsens, dass das Übersetzen vorrangig den schriftlichen und das Dolmetschen den mündlichen Bereich der Übertragung von einer Sprache in eine andere abdeckt (vgl. Stolze, 2018, 15), während die Translation⁴ als Oberbegriff beide umfasst (vgl. Prunč, 2002, 15). In Bezug auf das Übersetzen steht „Genauigkeit und Wirkung der übermittelten Botschaft im Vordergrund“ (Stolze, 2018, 15). Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Tätigkeit des Übersetzens und der sich daraus allmählich entwickelnden, seit dem späten 20. Jahrhundert eigenständigen Fachdisziplin lassen sich unterschiedliche Arten des Übersetzens von Textsorten (Sachtexte, Rechtstexte, literarische Texte) sowie unterschiedliche theoretische Sättigungen finden. Letztere reichen von relativistisch orientierten Theorien (wie bspw. von Humboldt, Sapir-Whorf oder auch Benjamin vertreten), die in ihrer stärksten Formulierung von Unübersetzbarkeit sprechen, hin zu universalistischen Theorien (basierend auf u.a. Chomsky, vertreten u.a. von Koschmieder), die von einer „absoluten“ Übersetzbarkeit ausgehen (vgl. u.a. Stolze, 2018, 25–45). Im Gang durch die Geschichte der Übersetzung literarischer Texte wechseln sich bis heute nicht abgeschlossene Debatten über eine buchstäbliche/wörtliche/interlineare vs. freie/sinngemäße Übersetzung und die Auseinandersetzung mit der Größe der zu übersetzenden Einheit (Wort/Syntagma/Satz/Abschnitt/Text, verbunden mit der Frage nach jeweiligen Äquivalenten auf den unterschiedlichen Ebenen inkl. Wirkungsabsicht) ab (vgl. z.B. Siever, 2021; Horn-Helf, 1999).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Vielzahl an unterschiedlichen Ansätzen und Übersetzungstechniken besteht, die in ihrem jeweiligen Kontext (Medium, Art des Textes, Kommunikationsrahmen inkl. -absicht, vorherrschende Übersetzungstradition etc.) betrachtet bzw. an diesen angepasst werden müssen. Das oben angesprochene „klassische philologische Übersetzen“ und dessen Gleichsetzung mit genau einer Art der Übersetzung gibt es insofern kaum. In einem umfassenderen Verständnis von Übersetzung ist Raum für viele verschiedene Zugänge; gemein ist ihnen die Fokussierung auf den schriftlichen Text, dessen Übermittlung in eine andere Sprache gründliches Lesen und Verstehen voraussetzt. Wenn eine Fertigkeit (hier das Übersetzen) eine andere (hier das Lesen) einschließt, so wird letztere über erstere logischerweise zeitgleich eingeübt. In diesem Sinne argumentieren wir, dass mit der Tätigkeit des Übersetzens immer auch die Lesefertigkeit aktiviert und damit die Lesekompetenz ausgebildet wird.

⁴ Die Unterscheidung zwischen Translation und Übersetzung stellt freilich etwa gegenüber der englischsprachigen Forschungsliteratur eine Besonderheit dar. Der englische Begriff *translation* deckt beide Ebenen ab, was sich auch im Konzept des *transnational turn* spiegelt, der durch große Offenheit, zuweilen gar Vagheit gekennzeichnet ist (vgl. den Überblick bei Bachmann-Medick, 2018).

3. Der disziplinäre Blick: die Slavistik, ihre Ausbildungsbereiche und das Übersetzen literarischer Texte

Das Studium der Slavistik vermittelt ein umfassendes Verständnis für die Sprachen, Literaturen und Kulturen des slavischen Sprachraums. Ungeachtet aller einzeluniversitärer Besonderheiten in der konkreten Ausgestaltung der Studiengänge sind in der grundlegenden slavistischen Ausbildung im deutschsprachigen Raum mindestens zwei wissenschaftliche Teilbereiche vertreten: Sprachwissenschaft und Literatur-/Kulturwissenschaft (mancherorts außerdem Medienwissenschaft). Aufgrund der Ausrichtung der genannten Bereiche auf die Analyse von Primärquellen ist eine fundierte Sprachausbildung ein unabdingbarer Teil der Ausbildung und stellt die wichtige dritte Säule dar. Für die Aufnahme des Slavistikstudiums auf B.A.-Stufe sind meist keine Kenntnisse slawischer Sprachen Voraussetzung,⁵ dies führt gerade in der Eingangsphase zu heterogenen Lerngruppen, die von Neuanfänger:innen bis hin zu Erstsprecher:innen der jeweiligen Sprache die verschiedensten Niveaus umfassen. Der Umgang mit dieser Heterogenität variiert universitätsspezifisch, richtungweisend ist dabei für alle das Ziel, in kurzer Zeit den Erwerb grundlegender mündlicher und schriftlicher sowie rezeptiver und produktiver Kenntnisse in mindestens einer slawischen Sprache zu ermöglichen, damit Studierende sich bald wissenschaftlich mit dieser beschäftigen können. Eine Herausforderung ist somit, das Verhältnis von Sprachpraxis und Wissenschaft auszutarieren; eine weitere verbirgt sich in dem Verhältnis der beiden (oder ggf. mehr)⁶ wissenschaftlichen Disziplinen: Die Sprachwissenschaft hat zum Ziel, konkrete Sprachen in ihrer Struktur und Verwendung in Gegenwart und Geschichte zu beschreiben und zu vergleichen, die Literaturwissenschaft setzt sich vorrangig mit literarischen Texten, ihrer Analyse und Interpretation auseinander (oftmals erweitert um (visuelle) kulturwissenschaftliche Aspekte). Beide teilen sich in viele unterschiedliche, teils interdisziplinäre Bereiche mit ihren jeweiligen Methoden auf, blicken auf eine eigene Wissenschaftsgeschichte zurück und bilden eine jeweils eigenständige Disziplin.⁷ Aus dieser Unterschiedlichkeit erwächst die Aufgabe, die Verhältnisse sprach- und literaturwissenschaftlicher Ausbildungsanteile zu diskutieren.

Die Vielfalt an Studieninhalten (mit den fachwissenschaftlichen und sprachpraktischen Elementen) und die zugleich von den Curricula und der möglichen Anzahl an Kreditierungspunkten gesetzten Rahmenbedingungen führen zu einer Fokussierung auf die notwendigsten Inhalte innerhalb des jeweiligen Bereiches. Wo wenig Raum für zusätzliche, in diesem Fall übergreifende Formate bleibt, ist latent die Gefahr des Verlustes der Kohärenz im Fach nach innen und außen vorhanden.

⁵ Dadurch unterscheidet sich diese fremdsprachliche Philologie bspw. von dem Studium der Anglistik oder Romanistik, d.h. von Fächern, in denen meist spezifisch vorgegebene Sprachkompetenzen Zulassungskriterium sind. Zwangsläufig verschiebt sich dadurch der Anteil an sprachpraktischer Ausbildung und wissenschaftlichen Modulen. In einigen Fällen gibt es auch in slavistischen Studiengängen sprachliche Voraussetzungen, nur sehr selten aber bei Aufnahme eines B.A.-Studienganges.

⁶ Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die wissenschaftlichen Disziplinen der Sprach- und Literaturwissenschaft.

⁷ Entsprechend gibt es für beide Bereiche auch alleinige Studiengänge. Das vielleicht umfassendste Projekt einer Synthese von Sprach- und Literaturwissenschaft überhaupt – der Versuch, Poetik konsequent als Linguistik zu betreiben –, stammt interessanterweise ebenfalls aus der Slavistik: Roman Jakobsons strukturalistische Gedichtanalysen (Jakobson, 2007).

Diesen Ansprüchen aus den Teildisziplinen an die Ausbildung stehen die Interessen und Kompetenzen der Studierenden gegenüber. Die bereits erwähnte allgemeine Krise der Geisteswissenschaften macht sich gerade in philologischen Studiengängen bemerkbar; die Slavistik sieht sich mit den gleichen Fragen und Herausforderungen rund um sinkende Studierendenzahlen konfrontiert, die in fächerübergreifenden Verbänden gemeinsam diskutiert werden müssen. Im Fall der Slavistik kommen spezielle Problembereiche hinzu, die es fachintern zu eruieren gilt. Zwei zentrale Punkte sind dabei die bereits angesprochenen heterogenen Sprachkenntnisse der Studierenden und die aktuelle Frage nach dem Umgang mit den Auswirkungen der russischen Invasion in der Ukraine.

In Bezug auf die Sprachkenntnisse lassen sich grob mind. drei Gruppen von Studierenden mit jeweils spezifischen Bedürfnissen unterscheiden. Dies sind zum einen Studierende ohne Sprachkenntnisse zu Beginn des Studiums, die eine grundständige Sprachausbildung benötigen und in den ersten Semestern die Sprache erst ausbilden müssen; zum zweiten Studierende aus slavischsprachigen Ländern mit einer slavischen Sprache als Erstsprache, die ggf. Unterstützung in der deutschen Sprachausbildung benötigen und zum dritten im deutschsprachigen Kontext geborene/aufgewachsene Studierende mit einer slavischen Sprache als Herkunftssprache, die sie im familiären Kontext erworben haben (Brehmer & Mehlhorn, 2018) und typischerweise kommunikative Kenntnisse der slavischen Sprache mitbringen, aber spezifische Defizite im schriftlichen Bereich aufweisen (vgl. Bergmann & Brüggemann, 2021).

Die daraus abzuleitenden heterogenen Bedürfnisse gilt es nicht nur im Sprachunterricht aufzufangen, sondern auch in den wissenschaftlichen Teilbereichen zu beachten und flexibel in die Lehre zu integrieren. Diese Herausforderung trifft gleichermaßen auf literaturwissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Veranstaltungen zu: Wie diskutiere ich über einen russischsprachigen Roman, wenn ein Teil der Studierenden (noch) nicht in der Lage ist, diesen im Original zu lesen? Wie vermittele ich Varietätenlinguistik, wenn bislang nur eine (z.B. im Fall der Herkunftssprecher:innen die mündliche Umgangssprache oder im Fall von Fremdsprachenlernenden die Schriftsprache) Varietät zum Sprachregister gehört? Diese Fragen sind für die Slavistik keineswegs neu und es existieren unterschiedliche Ansätze bzw. in der Praxis bewährte Methoden, ihnen zu begegnen. Die Auseinandersetzung damit zieht sich wie ein roter Faden durch die Konzeption und Durchführung von slavistischen Veranstaltungen.

Im Hinblick auf den zweiten Punkt sieht sich die Slavistik mit einer akuten und über die eigene Fächergrenze hinausgehenden Frage konfrontiert. Dabei muss unterschieden werden zwischen Herausforderungen, die aus dem Fach selbst kommen und ggf. in die Gesellschaft getragen werden, und solchen, die in der Gesellschaft diskutiert werden und in das Fach zurückwirken.⁸ Für unsere Ausführungen scheint vor allem die Frage nach der Stellung der Russistik und der Auseinandersetzung mit der russischen Sprache relevant, die gegenwärtig kontrovers geführt wird. Ein realistischer Mittelweg besteht darin, sich klar zu positionieren und dafür zu sensibilisieren,

⁸ Der innerfachlichen Diskussion wurde im Juli 2023 auf einem mehrtägigen Workshop in Hannover mit Vertreter:innen aus zahlreichen deutschsprachigen Universitäten ein Forum gegeben. Der von der Volkswagen-Stiftung finanzierte und von A. Bachmaier, S. Schahadat, M. Schwartz und R. v. Waldenfels organisierte „Scoping Workshop Zukunftsperspektiven für die deutschsprachige Slavistik“ ging in insgesamt neun Arbeitsgruppen über drei Tage unterschiedlichen aktuellen Herausforderungen der Slavistik nach. Die Diskussionen wurden in einem abschließenden, noch nicht veröffentlichten Positionspapier kondensiert.

dass es *die* russische Sprache nicht gibt, sondern dass sie eine Pluralität unterschiedlicher Varietäten darstellt, und dass sie zum einen, wenngleich sie zu politischen Zwecken *instrumentalisiert* wird, nicht mit der Politik und schon gar nicht mit einzelnen Personen gleichzusetzen und zum anderen auch nicht mit einem einzigen Land und dessen Staatsgrenzen deckungsgleich ist. Eine Aufgabe der Slavistik wäre daraus abgeleitet, ihre Aktivitäten vermehrt in diese Richtung zu lenken und Beispiele für die Verwendung der russischen Sprache außerhalb Russlands bzw. an den Rändern und jenseits des klassischen literarischen Kanons aufzuzeigen.

Eine weitere zentrale Frage in diesem Kontext ist jene nach der Relevanz und dem aus den aktuellen Entwicklungen abgeleiteten Studieninteresse am Fach Slavistik und an der russischen Sprache. Es scheint noch zu früh, dazu konkrete Antworten bereitzustellen, die momentanen Berichte während des Austauschs auf dem Scoping Workshop in Hannover (s. Fn. 8) und auch die jährlichen Zahlen der Studierendenstatistik, wie sie bspw. auf der Jahrestagung des Verbands der deutschen Slavistik präsentiert werden, lassen jedoch hinsichtlich einiger Punkte Einblicke zu: Sie zeigen, dass ein fundamentaler Einbruch der Studierendenzahlen (über das „normale“ Maß hinaus) nicht zu verzeichnen und auch die Nachfrage nach Russischkursen vielerorts nicht gesunken ist. Zudem werden von den Studierenden und auch von Personen außerhalb der Fachdisziplin Fragen an das Fach gerichtet und Aufklärung z.B. hinsichtlich der Sprachensituation in der Ukraine, der sprachlichen Verhältnisse und Einstellungen zu Sprachen eingefordert. Des Weiteren wächst das Interesse an anderen slawischen Sprachen, zugleich ist eine relevante bzw. konstante Zunahme von Teilnehmer:innen in z.B. vielfach neu angebotenen Ukrainisch-Sprachkursen bislang nicht zu verzeichnen. Das beobachtete sinkende Interesse an Kursen zu (klassischer, kanonischer) Literatur beschränkt sich nicht auf den Bereich des Russischen, sondern scheint einer universellen kulturellen Tendenz zu entsprechen. Eine Erweiterung des Spektrums hin zu ‚kleineren‘ slawischen sowie ‚marginalen‘ russischsprachigen Literaturen ist unbedingt wünschenswert, vermag aber kaum den allgemeinen Trend umzukehren. Es lässt sich ein verstärktes Interesse an Hintergrundwissen beobachten, das erlaubt, die aktuellen Geschehnisse einzuordnen. Dies ist vor allem an Studienstandorten zu sehen, die mit der Geschichte und/oder mit den Osteuropa-Studien kooperieren und schließlich erhält die Frage danach, welcher Nutzen aus Studieninhalten nach dem Abschluss konkret erwächst, größere Relevanz.

Für die Slavistik leitet sich daraus ab, dass die Beschäftigung mit der russischen Sprache und russischsprachigen Literaturen weiterhin im Interesse der Studierenden ist, dass sie aber zugleich eine Erweiterung um vielfältigere Kontexte mit aktuellem Bezug und potenziellem beruflichem Nutzen erhalten sollte. Gerade in diesem Kontext drängt sich interdisziplinäre Kooperation auf, wie sie in den Osteuropa-/Arealstudien vielerorts bereits praktiziert wird. Dieser Zusammenschluss scheint prädestiniert, um Kontextwissen zu vermitteln, das für die Einordnung aktueller Geschehnisse relevant ist und wohl auch für eine längere Zeit noch bleiben wird. Ein solches Wissen wird stark nachgefragt, worin ein Grund für das z.T. steigende Interesse an entsprechend ausgerichteten Studiengängen zu sehen ist. Ob die Zukunft der Slavistik aus dieser Logik heraus im Zusammenschluss zu entsprechend interdisziplinären Lehr- und ggf. auch Forschungsverbänden liegt, wird derzeit rege diskutiert – so auch unlängst auf dem Scoping Workshop zu Zukunftsperspektiven des Fachs (s. Fn. 8). Eine erste Erkenntnis lautet, dass es nicht ratsam ist, sich interdisziplinären Zusammenschlüssen zu enthalten, dass es aber bei derartigen Kooperationen umso wichtiger scheint, die innerfachliche Frage nach Zusammengehörigkeit

und gemeinsamen slavistischen Interessen geklärt zu haben bzw. neu zu klären. Ein Fach, das nach innen und außen Zusammengehörigkeit zeigt, droht in fakultären Kontexten weniger übersehen zu werden und kann sich eher als Partner auf Augenhöhe einbringen.

Aus diesen Punkten lässt sich ableiten, dass ein Studienangebot in der Slavistik im Idealfall die einzelnen Ausbildungsbereiche (wie in unserem Fall Sprachpraxis, Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft) miteinander kombinieren, die heterogenen Sprachkenntnissen der Studierenden auffangen und dabei zugleich die aktuellen Fragen nach der Ausweitung des Analysegegenstandes (in unserem Fall der russischen Sprache und ihrer Texte) aufgreifen sollte – und dies in einer Weise, die die Studierenden anspricht und ihnen Perspektiven eröffnet, wie diese Studieninhalte in verschiedensten Berufsfeldern aktualisiert werden können.

Aus unserer Sicht bietet die Integration der Übersetzung literarischer Texte in die fachwissenschaftliche Lehre aus mehreren Gründen eine ausgezeichnete Gelegenheit, um diesem Bündel an Anforderungen gerecht zu werden: Die Sprachwissenschaft ist mit der Übersetzungswissenschaft in ihrer Entstehung als heutiger Interdisziplin eng verzahnt, durch die Übersetzung literarischer Texte wird die Literaturwissenschaft integriert – zunächst für die Frage nach der Auswahl der Texte, in einem zweiten Schritt während des Lesens und der Interpretation der Texte (die, wie oben ausgeführt, ein unabdingbarer Schritt im Übersetzungsprozess darstellen). Ein weiteres Argument ist, dass das Übersetzen vielfach – in unterschiedlicher Ausrichtung (s.o.) – Bestandteil der fremdsprachlichen Sprachausbildung ist. Durch die intensive Auseinandersetzung mit Texten und dem Einsatz unterschiedlicher Lesetechniken werden neue sprachliche Strukturen kennengelernt, der Wortschatz erweitert und Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen offengelegt. Dies wird bereits im Vorfeld der Übersetzung im Leseprozess gefördert, während der Suche nach passenden Übersetzungsäquivalenten noch gesteigert. Damit geht eine Erweiterung des metasprachlichen Bewusstseins einher: Wann ist eine sprachliche Struktur äquivalent zu einer anderssprachlichen und welche formalen, inhaltlichen, kulturellen, stilistischen Ebenen müssen dabei berücksichtigt werden? Darüber hinaus können sich Studierende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen in den Sprachen durch die zeitgleiche Aktivierung zweier Sprachen (der Ausgangs- und der Zielsprache) gleichermaßen einbringen: die einen stärker bei der Analyse der ausgangssprachlichen Strukturen, die anderen bei der Suche nach der adäquaten zielsprachlichen Wendung. Gerade Diskussionen über Äquivalenzen fördern das metasprachliche und mehrsprachige Bewusstsein, integrieren unterschiedliche Sprachprofile und tragen somit zur Förderung von Mehrsprachigkeit bei. In dieser Schärfung des metasprachlichen Bewusstseins liegt wiederum eine Verbindung zur Sprachwissenschaft, die dieses als eines ihrer Ausbildungsziele aufweist. Zugleich wird ein fremdsprachlicher Text ‚vertieft‘ gelesen und interpretiert, was eine der Hauptaufgaben der Literaturwissenschaft darstellt. Wenn eine zentrale Lesetechnik das Close Reading oder Slow Reading bleibt (vgl. Greenham, 2019) – auch im Zusammenspiel mit digitalen Techniken des Distant Reading (vgl. Moretti, 2016) –, so kann das Übersetzen gleichsam als Ernstfall eines solchen vertieften/nahen/langsamen Lesens betrachtet

werden. Schließlich weist die Tätigkeit des Übersetzens eine Verbindung zu einer konkreten beruflichen Tätigkeit auf und kann damit den Bogen von der theoretischen (und praktischen) Auseinandersetzung im Studium in ein Berufsfeld schlagen.⁹

Für die Integration des Übersetzens spricht weiterhin ein gewichtiges Argument aus eigener Beobachtung: Bei Studierenden mit geringen Sprachkenntnissen spielen literarische Übersetzungen in der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung notgedrungen als Hilfsinstrumente eine wichtige Rolle. Anstatt des fremdsprachlichen Originals wird vielfach auf eine deutsche Übersetzung zurückgegriffen. Hier erscheint es aus Gründen der Sensibilisierung ratsam, aus der Not eine Tugend zu machen und mindestens das Übersetzen und unterschiedliche Arten und Theorien des Übersetzens zum Diskussionsgegenstand zu machen. Einen Vorschlag, wie das Übersetzen literarischer Texte in die slavistische Lehre integriert werden kann, wollen wir in den folgenden Abschnitten liefern.

4. Best-Practice-Beispiel: Übersetzung in Theorie und Praxis

4.1 Von der ersten Idee über die Konzeption hin zur Umsetzung

Basierend auf dem gemeinsamen Interesse an theoretischen Fragen und praktischer Tätigkeit des Übersetzens haben die Autorin mit sprachwissenschaftlicher und der Autor mit literaturwissenschaftlicher Ausrichtung im Frühjahr 2022 erste Überlegungen zu möglichen gemeinsamen Aktivitäten in diesem Bereich angestellt. Es entstand die Idee, durch das Übersetzen literarischer Texte eine disziplinenübergreifende Kooperation umzusetzen. Aus praktischen Gründen, da so am meisten Studierende der Slavistik- und der Osteuropastudien mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen erreicht werden konnten, fiel die Wahl auf russischsprachige Texte. Eine Konkretisierung erfolgte durch den Fokus auf russischsprachige Literaturen in der deutschsprachigen Diaspora. Dies ermöglichte einen inhaltlichen Bezug zu den Migrationsbewegungen der Gegenwart (inkl. ihrer ‚Schnelllebigkeit‘, die sich darin zeigte, dass einige der ausgewählten Autor:innen zum Zeitpunkt der Korpuserstellung noch, jedoch bei der Durchführung der Veranstaltung bereits nicht mehr in einem deutschsprachigen Kontext verortet waren), sowie eine unkomplizierte Kontaktaufnahme im Hinblick auf eine geplante Einladung mehrerer Autor:innen zu Transferveranstaltungen, d.h. öffentlichen Lesungen und Diskussionen an die Universität Bern.

Im Austausch kristallisierte sich das Projekt heraus, nicht lediglich ein gemeinsames Übersetzungsseminar mit Transferveranstaltungen durchzuführen, sondern dies mit einem konkreten ‚materiellen‘ Ziel zu verbinden. Unter Inspiration einer Veranstaltung von R. Hodel an der Universität Hamburg, in der polnischsprachige Gedichte zeitgenössischer Lyriker:innen von den Studierenden ins Deutsche übersetzt und später in einem Band publiziert wurden (Hodel, 2008), setzten wir uns als Kriterium, für die Übersetzung bislang auf Deutsch nicht publizierte Texte auszuwählen – damit sie in einer zweisprachigen Ausgabe russisch-deutsch publiziert werden können.

⁹ Dass sich die Tätigkeit des Übersetzens und damit der Beruf in Zukunft mit der Weiterentwicklung von KI verändern wird, ist absehbar, dass dies die menschliche Tätigkeit überflüssig machen wird, ist hingegen nicht wahrscheinlich. Schon die heute gängige Verwendung grundlegend editierter Maschinenübersetzungen zeigt, dass auch angesichts der weit fortgeschrittenen Technologie translatorische Reflexion unabdingbar bleibt.

Vor diesem Horizont gingen wir in die Konzeptionsphase, während der sich Teilziele und beteiligte Komponenten an dem Vorhaben klärten. Angepasst an das Curriculum an der Universität Bern entwarfen wir ein Lehrmodul zum Übersetzen, das aus einer theoretisch ausgerichteten Vorlesung und einem Übersetzungsseminar mit Werkstattcharakter bestand. Diese Idee überführten wir in einen Antrag auf Förderung bei der philosophisch-historischen Fakultät und erhielten mit Hilfe der gesprochenen Mittel die notwendige personelle und finanzielle Unterstützung.¹⁰

Die Umsetzung erfolgte im Frühjahrsemester 2023. Die Hauptverantwortlichkeiten für die drei Komponenten (die Autorin und Autor für die Vorlesung sowie das Seminar; der Autor in Kooperation mit dem Verein OstEst für das Transferprogramm, d.h. die Lesungen) waren im Vorfeld geklärt worden, die Durchführung der beiden Lehrveranstaltungen erfolgte im Co-Teaching.

Als Co-Teaching, oder auch Teamteaching, werden sehr unterschiedliche Lehrformen bezeichnet, die in irgendeiner Weise eine Kooperation, sei es auch nur in Form von kollegialem Austausch, zwischen mind. zwei Lehrpersonen vorsieht. Vielfach wird auf die Definition von Hattie (2013, 259) verwiesen, der es als eine Unterrichtsform ansieht, in der zwei oder mehr Lehrpersonen zusammenkommen, um zu unterrichten, und sie nach dem Grad der gemeinsamen Lehrtätigkeit und Verantwortlichkeit im Team (z.B. eine Person lehrt, die andere assistiert, paralleles Lehren oder auch im Team lehren) in unterschiedliche Arten unterteilt. Wobak und Schnelzer (2015) differenzieren das Teamteaching in insgesamt sieben Typen (vgl. *ibid.*, 26–27), von denen Typ 1 für unsere gewählte Form des gemeinsamen Lehrens relevant ist: „Die Lehrpersonen tragen abwechselnd vor, erzählen, berichten, treten in einen Diskurs, vertreten gegensätzliche Standpunkte, bestätigen einander, bringen unterschiedliche Zugänge, Vorschläge, usw.“ (*ibid.*, 26). Für die Konzeption der Veranstaltungen bedeutete dies zunächst eine enge Zusammenarbeit bezüglich der thematischen Ausrichtung und der didaktischen Umsetzung. Dabei lieferte für die Vorlesung die Autorin das grundlegende Gerüst, für das Seminar (und die konkrete Textauswahl, s.u.) der Autor. Die Festlegung auf spezifische Themen und Sitzungsinhalte erfolgte im nächsten Schritt. Dafür bestimmten wir für die Vorlesung pro Sitzung eine hauptverantwortliche Person, die die Inhalte strukturierte und vortrug, die zweite Person war in den Sitzungen anwesend, schlüpfte durch die jeweils andere Perspektive zum Teil in die Rolle des Lernenden, verfolgte das Unterrichtsgeschehen aktiv und nahm – in ihrer Rolle als Teamteacher – an den Diskussionen teil. Nicht selten kam so eine aktive Verknüpfung zwischen den Inhalten der einen und der anderen Person zustande und führte zu einem Erkenntnisgewinn für die Lehrenden selbst. In den Seminarsitzungen waren ebenfalls beide Lehrpersonen zugegen. Eine Absprache der jeweiligen Sitzungsinhalte, inklusive Verteilung der konkreten Verantwortlichkeiten, erfolgte im Vorfeld der Sitzungen. Grundsätzlich lag die Koordination und die Rahmung des Unterrichtsgeschehens beim Autor, die Autorin nahm als aktive Diskussionspartnerin teil und brachte in die Übersetzungstätigkeit und die Diskussionen um ausgangs- und zielsprachliche Strukturen und Äquivalente die sprachwissenschaftliche Perspektive, u.a. auch anhand von konkreten Inputs zu sprachlichen Fragen und ihrer Problematik im Hinblick auf russisch-deutsche Übersetzungen ein.

¹⁰ Wir danken dem Dekanat der philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern.

Die Vorlesung trug den Titel „Quasi dasselbe mit anderen Worten“¹¹ Einblicke in Disziplinen, Theorien und Anwendung der Translations- bzw. Übersetzungswissenschaft“. Sie war für alle interessierten Studierenden geöffnet und zog ein heterogenes Publikum von Studierenden der Slavistik, Osteuropa-Studien, Psychologie, allgemeiner Sprachwissenschaft, Soziolinguistik sowie Gasthörer:innen an. Die Vorlesung beinhaltete drei inhaltliche Schwerpunkte (historische Hintergründe, linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte), sowie den Austausch mit externen Gästen, die aus ihrem beruflichen Übersetzungsalltag berichteten.

In der studentischen Evaluation wurde die Veranstaltung insgesamt als sehr gut bewertet; als besonders positiv wurde die Auseinandersetzung mit den historischen Aspekten, die Abwechslung in der Sitzungsleitung und der Einblick in den beruflichen Alltag durch den Austausch mit den externen Gästen hervorgehoben.

Das BA/MA-Seminar „Russischsprachige Schriftsteller:innen im deutschsprachigen Raum: Die Übersetzung literarischer Texte im Zusammenspiel von Linguistik und Literaturwissenschaft“ unterrichteten wir parallel zur Vorlesung, ebenfalls im Co-Teaching. Nach einem knappen Theorieblock vor allem für Studierende, die die Vorlesung nicht besuchten, übersetzten wir teils gemeinsam, teils individuell einen kurzen Text von Yevgenia Belorusets („Vsenoščnaja“, 2019; unveröffentlicht). Die Idee einer Verlangsamung des Lesens fand exemplarischen Ausdruck darin, dass wir an der Übersetzung von Belorusets' erstem, einzeiligem Satz im Seminar eine gute halbe Stunde feilten:

- (1) Original: У входа в светлую от фонарей и побелки киевскую церковь стоит пара влюбленных.

In die Diskussion ging die Frage nach syntaktischen Relationen (was ist erhellt – der Eingang oder die Kirche, wer erhellt es – die Laterne oder das Weiß, und woran lässt sich das jeweils erkennen?) und interkulturellem Hintergrundwissen (typisches Aussehen einer orthodoxen Kirche mit gekalkten Mauern, die das Licht der Umgebung aufnehmen und reflektieren) ein und führte in unterschiedlichen Arbeitsgruppen zu den folgenden Versionen (a–d):

- (a) Beim Eingang, erhellt durch das Licht der Laternen und das Weiß einer Kiewer Kirche, steht ein Liebespaar/verliebtes Paar.
- (b) Beim Eingang einer Kiewer Kirche, erleuchtet von Straßenlampen und dem Weiß ihrer Mauern, steht ein Liebespaar/verliebtes Paar.
- (c) Beim Eingang einer Kiewer Kirche, erleuchtet von Straßenlampen und dem Weiß der Mauern, steht ein Liebespaar/verliebtes Paar.
- (d) Beim Eingang, erhellt durch das Licht der Laternen und der gekalkten Kiewer Kirche, steht verliebtes Paar.

In der vorläufigen Synthese der Versionen und der o.g. Diskussion lautet die Übersetzung:

- (1') Beim Eingang einer vom Licht der Straßenlampen und dem Kalkweiß der Mauern erleuchteten Kiewer Kirche steht ein verliebtes Paar.

Dieser Werkstattcharakter und das freie Gespräch sollten das ganze Seminar prägen. In zwei Gruppen und in zwei individuellen Projekten wurden im Lauf des Semesters Schritt für Schritt folgende Erzählungen übersetzt: Michail Gigolašvili, „Sup dlja človečestva“ (1989); Michail

¹¹ Nach dem gleichnamigen Werk von Eco (2014).

Šiškin, „Slepoj muzykant“ (1994); Ol'ga Bragina, „Prizmy pleromy“ (2021; Band mit Kurzprosa; von der Autorin für uns ausgewählte Auszüge); Maksim Osipov, „Ryba cholodnych morej“ (2021). Für jeden Text standen zwei Seminarsitzungen zur Verfügung, und die Übersetzer:innen verschickten jeweils nach ihrem aktuellen Bedarf vorgängig Materialien, die sie besprechen wollten (Entwürfe von Teilen der Übersetzung, einzelne Sätze, Fragen zur Lexik, zum Kontext), an die Runde. Zusätzlich zum Seminar fanden schon während des Semesters Einzelbesprechungen mit den Gruppen statt, so dass zum Ende des Semesters erste Rohversionen der Übersetzungen vorlagen. Diese wurden während der Semesterferien in den meisten Fällen in zwei Korrekturläufen in Zusammenarbeit mit den Dozierenden verfeinert, so dass in allen Fällen vor Beginn des neuen Semesters Versionen fertiggestellt waren, die den Autor:innen der Texte vorgelegt wurden und derzeit für eine Buchpublikation redigiert werden, die eine Mischform aus Anthologie und Projektdokumentation darstellen wird.

Die Begegnungen mit den Autor:innen im Rahmen der Lesungen gaben der Veranstaltung einen besonderen Aspekt realer Involviertheit. Zusätzlich zu diesen Begegnungen führten einige der Studierenden mit den Autor:innen per Videoanruf oder schriftlich Interviews zu ihren Sprachbiografien, die einerseits als Daten für Seminararbeiten, andererseits für die erwähnte Publikation verwendet werden. Einen Höhepunkt dieser Kommunikationsdynamik bildete der Moment, als wir in der Seminargruppe mit Maksim Osipov am Tag nach seiner Lesung in Bern zusammensaßen und eine Stunde lang ausführlich Detailfragen zur Übersetzung seines Textes besprachen, der am Vortag bei der Lesung dem Publikum bereits als Projektion zu seinem mündlichen Vortrag des Originals präsentiert worden war. Auf unsere Frage, wie der in seinem Text aktualisierte, komische Sinnkontrast – nach einem bekannten sowjetischen Witz – zwischen dem 3. Satz der 5. Sinfonie Mahlers („Hochkultur“) und der Polonaise von Oginskij („leichte Muse“) ins Deutsche übertragen werden könne, antwortete Osipov: Solche kulturspezifischen Stellen adäquat wiederzugeben, sei der Kern des Übersetzungsgeschäfts, genau hierin könne und müsse sich doch der Übersetzer von Google Translate unterscheiden...

Mit diesem Auftrag, auf kreative Weise ein eigenes und der Textstelle angemessenes Äquivalent zu finden, kam die Übersetzungsgruppe zu folgendem Vorschlag:

- (2) И с каких это пор стали мы разбираться в третьих фазах, возомнили себя частью западной цивилизации? Пфайзер, Модерна, деньги налогоплательщиков, клеточный иммунитет... «Не выпендривайтесь, Марьиванна, и слушайте полонез Огинского». (Osipov 2021, 94)
- (2') Und seit wann kennen wir uns mit dritten Phasen aus und bilden uns ein, ein Teil der westlichen Zivilisation zu sein? Pfizer, Moderna, Geld des Steuerzahlers, immune Zellantwort... Tu nicht so wichtig, hör auf, von einem Porsche zu träumen und setz' dich wieder in deinen Lada.

Diese Beispiele liefern erste Eindrücke von dem Übersetzungsprozess im Seminar, den damit einhergehenden Fragen und dem intensiven Austausch über z.T. sehr kurze Textabschnitte, die vertieft inhaltlich und sprachlich analysiert wurden. Die Auseinandersetzung führte zu unterschiedlichen Übersetzungsvarianten, die ihrerseits diskutiert, mit der vorherigen Analyse abgeglichen und wieder überarbeitet wurden. Der Prozess bestand damit aus mehreren Runden, die aus Textlektüre, Analyse und Übersetzung bestanden und wieder zurück zum Originaltext führten. Gerade der Abgleich und dadurch das nochmalige Lesen des Ausgangstexts erwies sich als grundlegend. Eine Vertiefung der Einblicke erfolgt im nächsten Abschnitt.

4.2 Exemplarische Einblicke in die Übersetzungsarbeit

Die folgenden Ausführungen sollen weitere exemplarische Einblicke in unsere Übersetzungstätigkeit geben und illustrieren, auf welchen Ebenen besondere Herausforderungen und damit Diskussions-, Analyse- und Interpretationsbedarf bestand und in welcher Weise mal die literaturwissenschaftliche, mal die linguistische und häufig eine integrierte Perspektive halfen, die Texte zu lesen, zu verstehen und zu übersetzen. In der Auswahl beschränken wir uns auf zwei Texte (Šiškin, 2007 [1994]; Gigolašvili, 2007 [1989]), die wir mit Fokus auf ihre Erzählstruktur und die daraus erwachsenden Schwierigkeiten kurz vorstellen.

Šiškins Erzählung arrangiert ohne klare Absetzungen und typographische Markierungen eine Reihe von Stimmen – u.a. durch das Einspielen von äußerlich ebenfalls unmarkierten Briefen –, wodurch sich bei der ersten Lektüre ein Effekt eminenten Orientierungslosigkeit einstellt. Der Text ist damit ein Paradebeispiel „postmodern“ dezentrierten Erzählens (vgl. Lipoveckij, 2006, 54), das disparate, diskontinuierliche Sichtweisen einem gebündelten, geordneten Weltwissen – und das heißt auch, dem realistischen ‚allwissenden‘ Erzähler – gegenüberstellt. Lesen wird so zu einem Akt des Indiziensammelns. In dem im Seminar praktizierten *übersetzenden Lesen* steigerte sich die Intensität dieses Eindrucks noch, wobei durch das Herauspräparieren der Idiostile der unterschiedlichen Stimmen auch die Konstruktion transparenter wurde. Das Beispiel zeigt, wie aktives Übersetzen als Teil slavistischer Lehre abstrakt scheinende literaturgeschichtliche und poetologische Kategorien anschaulich und nachvollziehbar machen kann. Die Herausarbeitung der Erzählstruktur und Zuordnung der einzelnen Textabschnitte zu unterschiedlichen Erzähler:innen erfolgte in hermeneutischer Arbeit und umfasste die inhaltliche Textanalyse (was ist der Erzählgegenstand des betreffenden Abschnitts?), die stilistische Analyse (durch welche Lexik ist der Abschnitt geprägt?) und die grammatische Analyse (hier halfen an vielen Stellen die präteritalen Verbendungen, die Rückschlüsse auf den Sexus der Erzählperson zulassen). Durch eine Kombination dieser drei Ebenen wurden Zuordnungen möglich, die zu einer Aufteilung des Textes in drei Blöcke führte: 1. Textstellen, die von der amourösen Beziehung zwischen den Figuren Ženja und Alexej handeln, stilistisch literatursprachliche Wendungen aufweisen und grammatisch auf eine weibliche Erzählerin verweisen (dabei handelt es sich um insgesamt neun Briefe, die Ženja an ihren Geliebten schreibt, aber niemals abschickt); 2. Textstellen, die über die Realität eines Blinden berichten, stilistisch ebenfalls der Schriftsprache zugeordnet werden können (wenngleich auch nicht so literarische Züge aufweisen wie die unter 1.) und grammatisch einem männlichen Erzähler zugeordnet werden können [dies sind innere Monologe von Roma, dem titelgebenden „blinden Musiker“] und 3. Abschnitte, die die Ereignisse parallel zum Erzählen beschreiben, stilistisch mündlich geprägt sind und grammatisch auf wechselnde Geschlechter verweisen (u.a. enthalten sie viele Dialoge und längere, eingebettete Monologe). Diese Einteilung führte nicht bloß zu einem Verständnis der Struktur des Textes und der Inhalte der jeweiligen Abschnitte, sondern erleichterte auch im Folgenden die Übersetzungsarbeit insofern, als für jeden der drei Teile eine anzustrebende stilistische Ebene ermittelt werden konnte, die die Suche nach Übersetzungsvarianten erleichterte.

Ähnliche Überlegungen und Analyseschritte kamen bei dem Text von Gigolašvili zum Tragen. Hier verweben sich verschiedene Erzählperspektiven, namentlich zwei: eine extradiegetisch-narratoriale und die intradiegetisch-figurale der Hauptfigur – des Narren oder ‚Idioten‘ Giži-Kola.

Da sowohl der auktoriale Erzähler wie auch Giži-Kola von ihm/sich in der dritten Person als *Kola* spricht, ist die Zuordnung erschwert. Die Anteile sind auch in diesem Text nicht typografisch voneinander abgesetzt, z.T. wechseln sie innerhalb eines Absatzes oder gar Satzes (s. dazu Schmid 2008, 128–153). In diesem Fall half besonders die stilistische Analyse (die grammatischen Endungen verweisen alle auf männliche Erzähler, inhaltlich gibt es keine Wechsel, lediglich hinsichtlich der Erzählperspektive – Innensicht vs. Außensicht), bei der sich schnell herausstellte, dass dem allwissenden Erzähler eine literatursprachliche Ausdrucksweise zugeordnet werden kann, während Giži-Kola ausnahmslos mündliche und z.T. stark umgangssprachlich markierte Rede verwendet. Einen Schlüsselmoment in der gemeinsamen Diskussion stellte die Auseinandersetzung mit Adverbialpartizipien, ihrer Funktion und Stilistik dar. Hier zeigten sich mehrere Punkte, aus deren Diskussion sowohl ein erkennbarer Wissenszuwachs bezüglich sprachlicher Strukturen als auch stilistischer Unterschiede zwischen dem Russischen und dem Deutschen und schließlich bezüglich der Erzählstruktur des Textes hervorging.

Im Text treten immer wieder Adverbialpartizipien auf, bei denen sich in der allerersten Version der Übersetzung zeigte, dass die dahinterliegende temporale Logik (Adverbialpartizipien imperfektiver Verben, wie *волочить* ‚nachziehen/schleifen/schleppen‘, entsprechend *волоча* ‚wörtl. schleifend‘ bezeichnen eine aktionale Situation, die zeitgleich zu einer weiteren abläuft, wohingegen Adverbialpartizipien perfektiver Verben, wie *отдать* ‚geben/abgeben‘, entsprechend *отдав* ‚wörtl. gebend/abgebend‘ eine Nach- bzw. Vorzeitigkeit ausdrücken – sie läuft zeitversetzt zu einer anderen ab) noch nicht eingeübt war. Dies soll an der folgenden Stelle und ihrer ersten (sprachlich noch nicht geglätteten) Übersetzungsversion gezeigt werden:

- (3) Original: Отдав мелочь и опять ничего не дождавшись (чистильщику была известна тактика: взять деньги и тут же как бы забыть о них), он стал миролюбиво осматривать будку. (Gigolašvili, 2007, 8)
- (a) 1. Übersetzungsversion: Das Geld gegeben und nun wieder auf nichts wartend (der Putzmann verfolgte eine bekannte Taktik: das Geld nehmen und danach wieder so tun, als ob er es vergessen hätte), schaute er friedliebend das Häuschen an.

Aus der Übersetzung geht hinsichtlich der ersten aktionalen Situation (‚Geben des Geldes‘) keine eindeutige temporale Beziehung und hinsichtlich der zweiten eine Gleichzeitigkeit zur dritten (*warten* und *schauen* als parallel) hervor. Diese ist jedoch im Original durch die Formen der perfektiven Adverbialpartizipien nicht intendiert. Vielmehr ist die Abfolge 1) Geben des Geldes, 2) Warten, 3) Schauen angelegt.

Diese Textstelle gab Anlass, Formen und Funktionen der russischen Adverbialpartizipien im Seminar zu behandeln und gemeinsam auf der Grundlage der dann vertrauten Form-Funktions-Zusammenhänge nach deutschen Äquivalenten zu suchen. Hier stellte sich schnell heraus, dass es viele Übersetzungsmöglichkeiten gibt, von der Verwendung der deutschen Adverbialpartizipien über die Konkretisierung der temporalen Relation (bspw. mit Hilfe von *während*) bis hin zu einem Ersatz durch eine finite Verbform mit entsprechender syntaktischer Verknüpfung.¹² Dem

¹² Vgl. hierfür die Beispielsätze *он читал книгу, слушая музыку* vs. *он читал книгу, прослушав музыку*. Diese lassen sich auf unterschiedliche Weise übersetzen: *er las musikhörend ein Buch*; *er las ein Buch und hörte dabei Musik*; *während er Musik hörte, las er ein Buch* vs. *er las ein Buch, nachdem er Musik gehört hatte*; *er hörte Musik und las danach ein Buch* (ein Diskussionsfall wäre: *er hörte Musik und las ein Buch*. Diese Konstruktion liesse eine Interpretationsmöglichkeit hinsichtlich der temporalen Abfolge zu, die im Übersetzungsfall nicht angestrebt werden sollte).

schloss sich eine Diskussion über die Stilistik an: Als wie markiert werden die entsprechenden Formen im Russischen und die erarbeiteten unterschiedlichen Übersetzungsmöglichkeiten im Deutschen wahrgenommen? Hier bestand der Wissenszuwachs für die Studierenden darin, dass es im Russischen weitaus üblicher und im Vergleich zum Deutschen weniger schriftsprachlich markiert ist, Adverbialpartizipien zu verwenden. Dennoch verweisen sie auch im Russischen nicht auf die mündliche Umgangssprache. Diese Information half, bestimmte deutsche Wendungen aus der Übersetzung auszuschließen und damit den Ton besser zu treffen. Dies soll an der folgenden Textstelle und den unterschiedlichen Übersetzungsversionen verdeutlicht werden:

- (4) И Кола, волоча башмаки, поспешил от голосов, укоряя себя в том, как же это он забыл о базаре. (Gigolašvili 2007, 7)
- (a) Und Kola, die Schuhe hinter sich herschleppend, von den Stimmen angetrieben, machte sich den Vorwurf, wie er das mit dem Basar hatte vergessen können.
- (b) Und Kola zog schnell seine Galoschen hinter sich her, beeilte sich von den Stimmen wegzukommen und warf sich vor, wie er das mit dem Basar hatte vergessen können.

Wo in der ersten Version mit der Wahl des deutschen Adverbialpartizips Umständlichkeit oder eine gewisse Künstlichkeit einhergeht und zudem die temporale Abfolge der zweiten und dritten aktionalen Situation nicht stimmig ist, bringt die zweite Version sowohl Klarheit in die Abfolge als auch eine vergleichbare stilistische Ausdrucksweise mit dem russischen Original (nicht zu literatursprachlich, aber auch nicht umgangssprachlich).

Ein letztes Beispiel soll für die Klärung der Erzählerrede angeführt werden. In der folgenden Textstelle war es in der ersten Zwischenversion nicht klar, aus welcher Perspektive berichtet wird, was zur Verwendung eines umgangssprachlichen Ausdrucks (*baff*) führte. Nach der Auseinandersetzung mit den Adverbialpartizipien und ihrer Stilistik konnte zweifelsfrei geklärt werden, dass in der Rede Giži-Kolas keine Adverbialpartizipien vorkommen und somit die entsprechende Stelle nicht ihm zugeordnet werden muss. Auch dieser Erkenntnisgewinn schlug sich in den Übersetzungsversionen nieder:

- (5) Оторопев от счастья, Гижи-Кола важно пошел к выходу. (Gigolašvili 2007, 7)
- (a) Ganz baff über sein Glück, ging Gischi-Kola zum Ausgang.
- (b) Ganz erstaunt über sein Glück, ging Gischi-Kola mit gewichtigen Schritten zum Ausgang.

4.3 Fazit

Wie diese Ausführungen zeigen, war das Seminargeschehen durch offene Diskussionen geprägt, die sich dynamisch entwickelten und häufig keine dezidierte Auflösung im Hinblick auf richtig oder falsch erfuhren. Vielmehr spielte es eine wichtige Rolle, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, den jeweiligen Text in seiner Vielschichtigkeit zu lesen, das Gelesene zu hinterfragen und dadurch neue Erkenntnisse zu gewinnen. Schlägt man den Bogen zurück zu den unter 2. dargelegten theoretischen Modellen, kamen in diesen Diskussionen sowohl *Bottom-up*- als auch *Top-down*-Prozesse zum Tragen, die nicht nur das Wissen einer einzelnen Person einbrachten bzw. erweiterten, sondern einer ganzen mehrsprachigen Gruppe mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen sowie der Dozierenden mit ihren jeweiligen disziplinären Schwerpunkten. Die Diskussionen umfassten, wie ausgeführt, literaturwissenschaftliche Komponenten und ebenso sprachliche, deren Analyse zu einem Wissenszuwachs im Russischen führte. Anhand

konkreter Konstruktionen wurde theoretisches Wissen behandelt und direkt praktisch angewendet – ein Dreischritt, der zur besseren Memorierung und so zur Festigung der zuvor nicht bekannten Strukturen und damit auch zu ihrem potenziellen Erwerb führt. Durch die auf diese Weise erworbene neue Struktur ist wiederum die Basis gelegt, zukünftig russische Texte mit entsprechenden Strukturen besser lesen zu können.

Hier schließt sich ein weiterer Kreis: Durch die Auswahl aktueller Prosa mit zum Teil sehr herausfordernden Verschachtelungen und syntaktischen Konstruktionen¹³ konnten sich die Studierenden in einer für die meisten noch ungewohnte Weise im Lesen komplexer literarischer Texte üben. Der Kurs befand sich so genau an der Schnittstelle zwischen Linguistik, Literaturwissenschaft und Sprachdidaktik.

Im Rückblick und in der Evaluation der Veranstaltung wurden sowohl von den Lehrenden als auch den Studierenden viele Dinge als sehr positiv und besonders wahrgenommen. Darunter wurde auf beiden Seiten der intensive multiperspektivische und -linguale Austausch genannt. Der Aspekt, regelmäßig Zeit für die Diskussion z.T. auch einzelner Konstruktionen einzuräumen, wurde unterschiedlich bewertet. Die Lehrenden sahen hier einen großen und dadurch begrüßenswerten Unterschied im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen; diese Einheiten erzeugten zuweilen den Eindruck von Inseln der Verlangsamung – etwas, das sonst im durchstrukturierten Semesterplan viel zu oft zu kurz kommt. Die Studierenden meldeten zurück, dass sie hier einen deutlichen Unterschied zwischen der Diskussion ihrer eigenen Textstellen (gewinnbringend) und denen anderer Gruppen (z.T. zu lang) wahrgenommen haben und regten an, Detailfragen stärker in den Einzelgruppen und nicht im Plenum zu diskutieren.

Eine Herausforderung auf Seiten der Lehrpersonen bestand darin, die Unterschiede der Zusammenarbeit in den Gruppen aufzufangen. Wie es Gruppenarbeiten inhärent ist, funktioniert diese individuell unterschiedlich. Durch die Fokussierung auf das Ziel, am Ende eine druckreife Übersetzung zu haben, war es relevanter als in anderen Lehrkontexten, dass die Gruppen konstruktiv zusammenarbeiteten. Hier bedurfte es eines guten Blicks und einer an die jeweilige Gruppe angepassten engeren oder loserer Begleitung, die z.T. einen stärkeren Eingriff von den Lehrenden verlangte und diese damit sehr forderte.

Aus den dargestellten Erfahrungen leiten wir einige Veränderungsvorschläge für Folgeprojekte ab: Diese umfassen die Notwendigkeit gründlicher Vorüberlegungen, nach welchen Kriterien Gruppen zusammengestellt werden (nach persönlicher Affinität, nach sprachlichen Kriterien

¹³ Ein Beispiel für komplexe Rückbezüge wurde bereits oben genannt (s. Bsp. (1)), als ein weiteres Beispiel folgt hier ein Satz aus der Erzählung von Osipov, an deren syntaktischer und semantischer Analyse lange gefeilt wurde:

Original: Налили же несколько лет назад в ампулы из-под безвредного (впрочем, и бесполезного) милдроната (мельдония) – допинга, на котором попались наши спортсмены, – листенон, яд наподобие кураре, его дают во время наркоза для расслабления мышц. (Osipov 2021, 93)

In der ersten Version waren die Zusammenhänge noch unklar:

1. Version: Man hat wohl vor einigen Jahren Meldonium in die Ampullen von etwas Harmlosem (allerdings Zwecklosem) gegossen – Doping, unter dessen Einfluss unsere Sportler fielen – Lysthenon, curareähnliche Medikamente, verabreicht man eigentlich während einer Vollnarkose zur Entspannung der Muskeln.

Nach dem Austausch im Seminar inkl. Besprechung der verwendeten Präpositionen ihrer Funktionen im Russischen und der Analyse der syntaktischen Abhängigkeiten in dem Satz entstand der Vorschlag:

Endfassung: Man hat wohl vor einigen Jahren Meldonium in die Ampullen von etwas Harmlosem (allerdings Zwecklosem) gefüllt – Doping, unter dessen Einfluss unsere Sportler fielen –, und dann wurde noch Lysthenon, ein curareähnliches Toxin hinzugefügt, das man eigentlich während einer Vollnarkose zur Entspannung der Muskeln verabreicht.

[Kompetenzen in den beiden Sprachen, z.B. bewusst gematcht nach jeweils Erstsprechern beider Sprachen, nach Interesse am Text etc.]) und eine klarere Abgrenzung von Inhalten, die gemeinsam im Plenum besprochen werden sollten/müssen (wie z.B. sprachliche Konstruktionen, allgemeine inhaltliche Analysen, Hintergrundinformationen zu den Texten/Autor:innen etc., Darstellung allgemeiner Übersetzungsfragen bzw. Probleme bei der Texterschließung) und der Verlagerung von Einzeldiskussionen bspw. zu Übersetzungsvarianten von konkreten und z.T. sehr kurzen Abschnitten in den Austausch mit den Gruppen.

Die Arbeit am Projekt ist derzeit noch nicht abgeschlossen, die Übersetzungen liegen gegenwärtig in der ersten Version zur Durchsicht bei den Autor:innen. Dem schließt sich noch die Arbeit an der Endfassung und die Drucklegung an. Wenn einmal das Ergebnis in Form eines Buches vor uns liegt, wird der Rückblick auf das Projekt sicher noch einmal in einem neuen Licht erscheinen.

5. Ausblick

Ziel unserer Ausführungen war, vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen in den Geisteswissenschaften allgemein und der Slavistik im Speziellen einen konstruktiven Vorschlag zu machen, wie scheinbar konträre Interessen (von Seiten der Studierenden vs. von Seiten des Faches und zugleich fachintern die unterschiedlichen Interessen der beteiligten Disziplinen) miteinander verbunden werden können. Dies haben wir anhand von Übersetzungen literarischer Texte dargelegt, in der die drei Hauptbereiche der slavistischen Ausbildung zusammenkommen und über die parallele Förderung der Lesekompetenz durch Einüben von unterschiedlichen Lese- und Analysetechniken (Close/Slow Reading, hermeneutische Abläufe, die durch den wiederholten Blick auf den Text geprägt sind etc.) die allgemeine Problematik rund um die eingangs erwähnte Frage nach Leseinteressen und -kompetenzen integriert wird. Wir sehen dies als eine Möglichkeit, Studieninhalte so zu kombinieren, dass ein Erkenntnisgewinn auf unterschiedlichen Ebenen resultiert, von dem alle beteiligten Akteure profitieren können. In unserem Fall sind dies die Teamteacher, die Einblicke in die Diskurse und Fragestellungen aus der jeweils anderen Disziplin bekommen haben und so ihr Wissen teilen und erweitern konnten, die Studierenden, die erfahren haben, dass die Studieninhalte nicht getrennt voneinander, nebeneinander stehen, sondern sich gegenseitig ergänzen und in der Kombination zu einem Wissenszuwachs in drei Bereichen (Linguistik, Literaturwissenschaft und Sprachpraxis) führen können und damit auch das Fach, das sich über die Inhalte und die nach außen sichtbare Kooperation zwischen den beiden Disziplinen als zusammengehörig präsentiert. Zugleich konnten durch die Transferelemente Bezüge zur außeruniversitären und gegenwartsbezogenen (Berufs-)Welt hergestellt werden. Dies geschah durch den Austausch mit den Autor:innen in den öffentlichen Lesungen sowie mit den Praktikerinnen in der Vorlesung. Durch die Perspektive, die eigenen Übersetzungen zu veröffentlichen, erfolgte ein weiterer Transfer. Auf diese Weise konnten die im dritten Abschnitt dargestellten studentischen Bedürfnisse aufgegriffen und ein möglicher Praxisbezug der Slavistik vermittelt werden – bei zeitgleicher Berücksichtigung der ebenfalls unter 3) elaborierten fachinternen und disziplinspezifischen Interessen. In diesem Sinne war es unser Anliegen zu zeigen, dass das Übersetzen literarischer Texte integrierend wirken und einigen der aktuellen Herausforderungen geisteswissenschaftlicher Ausbildungsfächer und darunter auch der Slavistik

tik, entgegenwirken kann. Durch die notwendige Verlangsamung des Lesens der Texte im Vorfeld der Übersetzung, der intensiven Auseinandersetzung mit dem Text inkl. seiner Analyse auf literarischer und sprachlicher Ebene werden, wie im zweiten Abschnitt theoretisch hergeleitet, mit Hilfe des Übersetzens allgemeine, überfachliche Lesekompetenzen gefördert. Unser Plädoyer für eine erneuerte Rolle des Übersetzens innerhalb der Lesedidaktik versteht sich in diesem Sinne damit zum einen als Beitrag zur Möglichkeit einer neuen Integration der einzelnen Bestandteile des Fachs Slavistik und zum anderen als Versuch, die studentischen Bedürfnisse sowie die allgemein beklagten schwindenden Lesekompetenzen konstruktiv aufzugreifen.

Wir sind uns bewusst, dass eine Durchführung in dem Umfang, wie sie in diesem Fall an der Universität Bern erfolgte, finanziell und zeitlich nicht immer möglich ist. Vielmehr stellt es eine maximale Umsetzung einer Kooperation dar, die weder immer umsetzbar noch immer nötig ist. Die Komponenten in unserem Übersetzungsprojekt sind unserer Meinung nach gut separierbar (Vorlesung und Seminar mit praktischer Übersetzung jeweils für sich) und deutlich niedrigschwelliger und auch variabel zu realisieren (ohne Publikation der Resultate/Austausch mit den Autor:innen, zu übersetzende Textsorten verändern – z.B. auch wissenschaftliche Texte aus den Disziplinen mit dem Ziel, bspw. russischsprachige Forschungsliteratur erschließbar zu machen und die damit verbundenen Lesetechniken explizit einzuüben etc.). Die Darstellung unserer Umsetzung soll als Anstoß verstanden werden, über mögliche Kooperationen zwischen den Disziplinen nachzudenken und sich der Vorteile¹⁴ einer solchen Zusammenarbeit bewusst zu werden. Diese ist selbstverständlich auch über inhaltlich anders ausgerichtete Projekte zu erreichen (ein Beispiel dafür wäre die auf Lehr- und wissenschaftlicher Ebene erfolgte Kooperation von Sprach- und Literaturwissenschaft im Bereich der Narratologie an der Universität Hamburg, vgl. hierfür u.a. den daraus entstandenen Sammelband von Hodel & Lehmann, 2008). Ziel unserer Darstellung ist es, dafür zu motivieren und eigene Wege der gemeinsamen Lösung der aktuellen Herausforderungen zu suchen.

Literaturverzeichnis

- Ascher, C. (2019) „Übersetzen im Fremdsprachenunterricht“. In J.D. De Almeida, S. Auf Der Maur Tomé, F. Bacquelaire, M. Barros Lorenzo, I. M. Duarte, N. Hurst, A. Kind, P.N. Martínez & S. Valente Rodrigues (Hrsg.), *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (25–43). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa2>
- Bachmann-Medick, D. (2018). Translational Turn. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.) *Cultural Turns. Neuorientierungen in der Kulturwissenschaften*, Rowohlt Taschenbuch Verlag (230–284).
- Behr, U. & Wapenhans, H. (2014). Sprachmittlung als kommunikative Aktivität im Russischunterricht. In Bergmann, A. & Behr, U. (Hrsg.) *Fachdidaktik Russisch: eine Einführung* (158–170). Narr Verlag.
- Belorusets, E. (2019). *Vsenoščajna* (unveröffentlicht).
- Bergmann, A. & Brüggemann, N. (2021). *Herkunftssprache Russisch in Deutschland*. <https://doi.org/10.18452/23202>
- Bicaková, J. & Semanová, H. (2011). *Die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*. Technische Universität Košice, Slowakei. <https://tinyurl.com/mry5fk24> (13.09.2023)
- Blum, D. (2017). „Keiner liest ...“ *Lesekompetenz fördern – ein Modell aus dem Fach Kirchengeschichte*. <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-17691>
- Bragina, O. (2021). *Prizmy pleromy*. UGAR.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr Francke Attempto.
- Cummins, J. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Multilingual Matters.

¹⁴ Die Nachteile sollen hier nicht negiert werden, sind aber meist deutlich präsenter. Zu ihnen zählt sicher der unbestreitbare zeitliche Mehraufwand bei der Planung sowie der Grad an notwendigem Austausch zwischen den Personen. Die Bereitschaft dazu ist eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen.

- Eco, U. (2014). *Quasi dasselbe mit anderen Worten: über das Übersetzen*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fix, J. (2015). Morphologie als Lesehilfe. Eine empirische Untersuchung mit Grundschulern. In I. Rautenberg & T. Reissig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (55–90). Peter Lang Edition.
- Gadamer, H.G. (1993). Lesen ist wie Übersetzen. In: H.G. Gadamer (Hrsg.) *Ästhetik und Poetik I: Kunst als Aussage* (279–285). J.C.B. Mohr.
- Gigolašvili, M. (2007). Sup dlja človečestva. In M. Gigolašvili, *Tajnopis' (7–15)*. Aleteja.
- Greenham, D. (2019). *Close Reading: The Basics*. Routledge.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Schneider Verlag.
- Hlebec, H. (2022). Lesedidaktik. In S.J. Schierholz (Hrsg.), *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. W. De Gruyter. https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_synopseartikel_10323332/html (13.09.2023)
- Hodel, R. (2008). *Poezja polska po przelomie – Pokolenie '89 / Polnische Poesie nach der Wende – Generation '89. Anthologie*. Wyd. Polonistyki, Uniwersytet Warszawski.
- Hodel, R. & Lehmann, V. (Hrsg.) (2008). *Textkohärenz und Narration. Untersuchungen russischer Texte des Realismus und der Moderne*. W. de Gruyter.
- Horn-Helf, B. (1999). *Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis*. Francke.
- Jakobs, E.-M. (1997). Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In E.-M. Jakobs & D. Knorr (Hrsg.) *Schreiben in den Wissenschaften* (75–90). Lang.
- Jakobson, R. (2007). *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. Sämtliche Gedichtanalysen*, hrsg. gemeinsam mit Sebastian Donat von Henrik Birus, 2 Bände. W. de Gruyter.
- Jude, N., Hartig, J., Schipolowski, S., Böhme, K. & Stanat, P. (2013). *Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards*. <https://doi.org/10.25656/01:7828>.
- Katelhön, P., Marečková, P. (2022). Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität. In: P. Katelhön & P. Marečková (Hrsg.), *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität. Sprachen lehren – Sprachen lernen*. Frank & Timme. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9223-2_1
- Kitzbichler, J., Lubitz, K. & Mindt, N. (2009). *Theorie der Übersetzung antiker Literatur in Deutschland seit 1800*. W. de Gruyter.
- Kitzbichler, J., Lubitz, K. & Mindt, N. (2009). Übersetzen als Aufgabe des Philologen? In J. Kitzbichler, K. Lubitz & n. Mindt (Hrsg.), *Theorie der Übersetzung antiker Literatur in Deutschland seit 1800*, W. De Gruyter (181–208). <https://doi.org/10.1515/9783110214147.2.181>
- Koller, W. & Henjum, K.B. (2020). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (1999). Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule (109–121)*. Luchterhand.
- Kußmaul, P. (2010). *Verstehen und Übersetzen: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Narr.
- Lipoveckij, M. (2006). Postmodernizm v ruskoj literature: Agressija simuljakrov i samoreguljacija chaosa. In *Obraz i suščnost' 1(17)*, 52–82.
- Lutjeharms, M. (2023). *Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache*. <https://doi.org/10.26083/TUPRINTS-00012409>.
- Moretti, F. (2016). *Distant Reading*. Konstanz University Press.
- OECD (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Bertelsmann.
- OECD (2019). *PISA 2018 Reading Framework. In PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>
- Osipov, M. (2021). Ryba choldnych morej. Opyt ispol'zovanija kombinirovannoj vektornoj vakyiny Gam-Kovid-Vak v GBUZ GP No. 1234 DZM, *Znamja 3*, 93–96.
- Philipp, M. (2019). *Lesedidaktik 4.0 - Herausforderungen und Lösungsoptionen des Lesens digitaler, multimodaler und multipler Dokumente*. <https://tinyurl.com/3pw6ve79> (13.09.2023)
- Polleichtner, W. (2020). *Übersetzungstheorien und Übersetzungspraxis im Unterricht der Klassischen Philologie*. <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-45539>
- Prunč, E. (2005). *Einführung in die Translationswissenschaft. 1: Orientierungsrahmen* Selbstverlag, Inst. f. Translationswissenschaft.
- Rautenberg, I. & Reissig, T. (Hrsg.) (2015). *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive*. Peter Lang Edition.
- Reimann, D. (2023). *Übersetzung, Sprachmittlung und Mediation: Historische Aspekte der Übertragung und Bearbeitung von Texten im Fremdsprachenunterricht vom 19. bis ins 21. Jahrhundert*. <https://doi.org/10.18452/26878>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 1*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rost, F. (2018). *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium*. Springer VS.

- Schmid, W. (2008). *Elemente der Narratologie*. W. de Gruyter.
- Schweighauser, P., Regenscheit, M., Schmid, J. (2014). Vom Close Reading zum Social Reading: Lesetechniken im Zeitalter des digitalen Texts. *Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*. 44, Jg. 16, Nr. 2, 1–27. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/17775>
- Siever, H. (2021). *Komplexe Translationstheorie: Übersetzen im 21. Jahrhundert*. AVMpress.
- Šiškin, M. (2007). Slepoy muzykant. In M. Šiškin, *Urok kalligrafii. Roman, rassказы* (310–344). Vagrius.
- Steiner, G. (2014). *Nach Babel. Aspekte der Sprache und des Übersetzens*. Suhrkamp.
- Stojkovic, N. (2022). *Übersetzung als Unterrichtsansatz des Sprachenunterrichts: Was Fremdsprachendidaktik lebender Sprachen von der Didaktik klassischer Sprachen lernen kann*. Masterarbeit Karl-Franzens-Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/7709047?originalFilename=true> (13.09.2023)
- Stolze, R. (2018). *Übersetzungstheorien: eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Surkamp, C. (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*. J.B. Metzler Verlag.
- Vrabl, O. 2022. Leseaufgaben in der Hochschullehre: Die Brücke zwischen Lesen und Exzerpieren. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI:10.3278/HSL2239W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre
- Wapenhans, H. (2014). Lesen und Leseverstehen. In Bergmann, A. & Behr, U. (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: eine Einführung* (121–133). Narr Verlag.
- Werder, L. von (1994). *Wissenschaftliche Texte kreativ lesen: kreative Methoden für das Lernen an Hochschulen und Universitäten*. Schibri-Verlag.
- Werder, L. von (2000). *Wissenschaftliches Lesen und Schreiben ein multimediales Lernprogramm*. Schibri-Verlag.
- Weyer-Menkhoff, K. & Wanders, A. (2022). Altsprachliches Übersetzen – Überlegungen zu Unterricht und Beurteilung. *Forum Classicum*, (140–151). <https://doi.org/10.11588/FC.2022.2.90107>
- Wobak, M., & Schnelzer, W. (2015). *Teamteaching: Kollegiale Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen*. Zentrum für lernende Schulen.
- Zepnik, S. & Zepner, A. (2015). Die Syntax für das Lesen nutzbar machen. In I. Rautenberg & T. Reissig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (91–116). Peter Lang Edition.

Anja Burghardt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland

Gedichte als Einladung zum Mit(er)leben:

Akustische Dimensionen flüchtiger Momente in Gedichten aus Bosnien, Kroatien, Mazedonien und Serbien im Fremdsprachenunterricht

Due to its idiosyncratic form, poetry can prove particularly apt for not only conveying an attitude or personal experience to readers, but also involve them in sharing the presented views and emotions. This invitation is strengthened by the auditive level of poetry readings. Drawing on four poems (in Bosnian, Croatian, Serbian and Macedonian) from the platform “lyrikline”, the paper indicates how this feature of poetry can be used in language teaching, in particular for intercultural issues.

Keywords: Poetry, former Yugoslavia, sound, empathy

Aufgrund ihrer spezifischen Form hat Lyrik ein besonderes Potenzial zur Mitteilung gewisser Haltungen und eines persönlichen Erlebens; sie kann das Publikum in die dargestellten Sichtweisen und Emotionen involvieren. Eine solche Einladung zur Teilhabe wird über Dichterlesungen (bzw. deren Aufzeichnung) verstärkt. Der Beitrag diskutiert beispielhaft anhand von vier Gedichten (auf Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Mazedonisch) auf der Plattform „lyrikline“ die interkulturelle Dimension für ein Arbeiten mit Gedichten im Fremdsprachenunterricht.

Keywords: Lyrik, früheres Jugoslawien, Klang, Empathie

1. Einleitung

Die „Literatur, die Musik, der Tanz, die bildende Kunst bleiben der Raum, in dem wir uns angstfrei verstören oder entführen lassen“ konstatiert Carolin Emcke in ihrer Kolumne „Nutzloses Glück“ (Emcke, 2023). Zusammengefasst als ‚Kultur‘ betont sie ihre Stellung als einen Raum, „in dem es uns möglich ist, etwas anderes zu entdecken, etwas anderes zu verstehen als zuvor gedacht oder gefühlt“ (ibid.) und als „der Raum, in dem wir uns ausliefern können den Wahrnehmungen und Erfahrungen anderer“ (ibid.). Emcke pointiert so die besonderen Erfahrungshorizonte, die die Künste eröffnen, Besonderheiten, auf die auch in der Literaturdidaktik immer wieder hingewiesen wird. Lutz Küster (2015) beispielsweise argumentiert für den Gültigkeitsanspruch des literarisch-ästhetischen Lernens (vgl. Küster, 2015, 18–24). Mit Blick auf den Wert des Ästhetischen für die Fremdsprachendidaktik führt er u.a. eine kritische Text- und Medienkompetenz sowie die Förderung interkultureller Kompetenzen bzw. Bildung an (vgl. Ibid., 18). Auch Carola Surkamp (2010) hebt für die Beschäftigung mit Literatur (insbesondere im Fremdsprachenunterricht) u.a. die interkulturelle Kompetenz hervor (vgl. Surkamp, 2010, 139). Häufig



wird in diesem Sinne für die Lektüre von Prosa betont, dass sie die Lesenden schult, sich in andere hineinzusetzen (Freitag-Hild 2010 beispielsweise betont das Potenzial zu Empathie; vgl. auch die Beiträge in Delanoy et al. 2015). Vergleichsweise selten werden Gedichte dafür herangezogen.

Der vorliegende Beitrag stellt die Lektüre von vier neueren Gedichten aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens vor und dient als Anregung für den universitären Unterricht bzw. schulischen Unterricht für Herkunftssprecher*innen. Zunächst wird dabei auf die in interkulturellen Kontexten so zentrale Zurückhaltung im Urteilen und Werten eingegangen, die mit einem Beobachten einhergeht.¹ Gedichte mit ihrem Potenzial zu Neu- und Umdeutungen des Gängigen laden zu einer solchen „offenen Lektüre“ ein, die es immer auch mit sich bringt, sich der eigenen Grundannahmen und Erwartungen bewusst zu werden. Zugleich stellt mit dem lyrischen Subjekt (im Weiteren auch bezeichnet als Sprecher bzw. Sprecherin des Gedichtes) jedes Gedicht die Einladung dazu dar, sich in die jeweilige Sprecherhaltung hineinzubegeben.² Im dritten Abschnitt werden die vier Gedichte vorgestellt und – unter Einbezug der akustischen Dimension des Gedichtvortrags – jeweils eine Lektüre vorgeschlagen, die ein Moment greifbarer Flüchtigkeit aufzeigt, das sich dann abzeichnen kann, wenn man die im Gedicht gegebenen Akzentuierungen nachvollzieht. Denn als Lesende sind wir dazu eingeladen, uns in die Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle der Sprechenden zu versetzen, was um so leichter gelingen mag, wenn die Dichter*innen uns ihre Texte selbst präsentieren. Im abschließenden Resümee wird dafür plädiert, dass Gedichte somit auch das Potenzial haben zu zeigen, wie nah das Erleben von jemand anderem, von jemand Fremdem für eine bzw. einen selbst werden kann. In diesem Sinne können Gedichtlektüren auch dazu beitragen, Debatten nach divergierenden Werten die Gegenperspektive des geteilten Wahrnehmens und Erlebens zur Seite zu stellen.

2. Literatur als Einladung zum Mit(er)leben

Eine Grundannahme für die folgenden Ausführungen liegt in der Auffassung, dass Literatur als ästhetisches Objekt, in dessen „Materialität“³ sich verschiedene Perspektiven verschränken, und zwar einerseits die subjektive Lesart und andererseits die besonderen Verfahren, die in der Gestaltung des Kunstwerks hervortreten – seine objektive Gestalt. Es ist diese Mehrschichtigkeit von Literatur, in der ein subjektives Erleben, das häufig emotional geprägt ist, und die Möglichkeit, dieses anhand des konkreten Gegenstands eines literarischen Textes zu diskutieren und damit vom eigenen Erleben absehend zu einer Betrachtung des im Kunstwerk objektiv Gegebenen

¹ Hans Jürgen Heringer (2017) diskutiert Grundlagen der interkulturellen Kommunikation und geht dabei ausführlich auf die Wichtigkeit des Verstehens ein; vgl. auch z.B. die Beiträge in dem von Eckerth & Wendt (2003) herausgegebenen Sammelband zum inter- und transkulturellen Lernen.

² Heinz Schlaffer bringt das pointiert auf die Wendung, dass „jeder der es spricht“ das Ich des Gedichts sei, selbstverständlich nicht, ohne das im Lauf seiner Ausführungen zu modifizieren: Das lyrische Subjekt erweist sich als eine Leerstelle, die sich letztlich aufgrund dessen, was die Sprecher*innen sagen und wie sie es sagen, genauer erfassen lässt.

³ Man könnte auch von der Medialität oder der Medienspezifität des jeweiligen Kunstwerks sprechen, vgl. Krämer (1998) für den hier zugrunde gelegten Medienbegriff. Verkürzt gesagt, ist demnach das Medium (die Sprache und Rede in der Literatur z.B.) Grundlage für die Möglichkeit der Zeichenübermittlung, die zugleich deren Gestalt wesentlich mitbestimmt. Insofern ist das Medium nicht einfach ‚Träger‘ der Botschaft, sondern unmittelbar mit ihr verwoben.

nen zu verschieben, die einen wesentlichen Aspekt für die interkulturell aufschlussreiche Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht darstellt. Dass die Lyrik dabei diejenige literarische Gattung ist, die am weitesten entfernt scheint von der Alltagssprache, wie Hallet anmerkt, stört keineswegs (vgl. Hallet, 2007, 52), sondern verdeutlicht nur die Notwendigkeit einer Reflexion dieser verschiedenen Ebenen.

Die Verschränkung von subjektivem Erleben und der Möglichkeit zur Distanzierung davon im genaueren Blick auf den Text ermöglicht die Diskussion selbst eines so sensiblen Themas wie den Kriegserfahrungen während der Jugoslawienkriege. Die hier gewählten Gedichte berühren die Kriege bestenfalls, bieten aber einen Kontext für dieses in der postjugoslawischen Kultur so prominente Thema. Anhand der Gedichte werden einige literarische Verfahren deutlich, wie die Leiderfahrungen gleichsam veräußerlicht werden können.⁴

2.1 Umberto Ecos Konzept des Modell-Lesers als Verknüpfungspunkt von subjektivem Erleben und analytischer Textbetrachtung

Umberto Eco (1994) führt in seinem *Im Wald der Fiktionen*, einer Serie von an ein allgemeines Publikum gerichteten Vorlesungen, den Begriff des Modell-Lesers ein. Während alle Leser*innen in der Lektüre auf den Text mit ihren individuellen Erfahrungen reagieren, dient ihm der Modell-Leser als ein Korrektiv, das die persönliche Erfahrung an den Text zurückbindet. Eco führt den Modell-Leser als „eine Art Ideal-Leser“ (Eco, 1994, 19) ein, der (in der Lektüre) am Text gewissermaßen mitarbeitet. Zugleich wird er durch den Text regelrecht erschaffen über allerlei in bestimmten Wendungen implizierte Erwartungen, über (oft implizit gegebene) Gattungssignale,⁵ einen inhärenten Wissenshorizont und dergleichen. Eco vergleicht die Rekonstruktion des Modell-Lesers mit einem (für alle geschaffenen) Wald, den es zu erkunden gilt. Dem stellt er einen privaten Garten gegenüber: die persönliche Lektüre, die (ganz beschränkt auf die eigenen Assoziationen und Träume) den Text letztlich benutzt, ihn aber nicht interpretiert (vgl. *ibid.*, 20). Mit der Suche nach dem Modell-Leser anhand von Textsignalen und -merkmalen werden also private Lese-Eindrücke dahingehend hinterfragt, inwiefern sie im Text angelegt sind. So bilden die individuellen Assoziationen bei der Lektüre den Ausgangspunkt für die weitere Textbetrachtung (und kommen in diesem Sinne zu ihrem Recht), werden dann aber hinterfragt und erlauben so eine Distanzierung auch von sich selbst.⁶

In einer Seminardiskussion können damit also zunächst einmal die individuellen Lese-Eindrücke gesammelt werden; natürlich ist es auch möglich, Unverständliches an den Anfang zu stellen. So jedenfalls lässt sich das Gespräch über den Text eröffnen und es ergibt sich ein Forum für die Feststellung von einem häufig weit divergierenden Textverständnis. Diese (vielen Leser*innen

⁴ Ich gehe davon aus, dass in Unterrichtsgruppen bekannt ist, wenn einzelne Mitglieder traumatisiert sind, so dass ein beiläufiges Anstoßen der traumatischen Erfahrung vermieden werden kann. In den weiteren Ausführungen gehe ich daher nicht eigens darauf ein, inwiefern das Schreiben oder die Lektüre von Literatur unter den besonderen Bedingungen der Traumatisierung einzelner Teilnehmer*innen gestaltet sein kann.

⁵ Eines seiner Beispiele ist die typische Floskel für den Beginn von Märchen, „Es war einmal“: der Text sendet mit diesem Anfang das Signal, dass der Modell-Leser „ein Kind sein müsste oder jedenfalls jemand, der bereit ist, eine Geschichte zu akzeptieren, die über den Alltagsverstand hinausgeht“ (Eco, 1994, 19).

⁶ Vgl. auch Iser, 1984.

nicht bewusste) Möglichkeit der (manchmal weit) divergierenden Lektüren schärft das Bewusstsein für Deutungsspielräume, was wiederum in die Ausprägung interkultureller Kompetenzen hineinwirken kann. Solch eine Engführung von Lektüre und interkulturellem Fremdsprachenunterricht unterstreicht beispielsweise – in Anschluss an Lothar Bredella u.a. – Freitag-Hild, wenn sie betont, dass die „Didaktik des Fremdverstehens [...] den Anderen als Subjekt anerkennt, sich auf seine individuelle ‚Perspektive‘ einlässt und ihn somit in seinem Selbstverständnis zu Wort kommen lässt“ (Freitag-Hild, 2010, 25; vgl. beispielsweise auch Hallet, 2007; Bredella, 2007 sowie die Beiträge in Delanoy, 2006).

2.2 Der Gedichttext: festgeschriebener Klang in individueller Perspektivierung

Gedichte stellen innerhalb der Literatur insofern eine Besonderheit dar, als sie häufig unmittelbar eine Weltwahrnehmung in einem gegebenen (verlängerten) Moment zur Darstellung bringen.⁷ Den Sprecherinnen und Sprechern im Gedicht⁸ kommt dementsprechend eine zentrale Rolle in der Gedichtlektüre zu, nicht zuletzt insofern als die Lesenden ihre Haltung „miterleben“. Heinz Schlaffer bringt das mit der Wendung auf den Punkt „Wer ist das Ich im Gedicht? – Jeder der es spricht!“ (Schlaffer, 1995, 38).⁹ Ähnlich wie Eco es für den Modell-Leser vorsieht, beschreibt er das lyrische Subjekt als eine Leerstelle, die aufgrund des Gedichttextes näher bestimmt werden kann. Vergleichbares gilt für den Gedichttext allgemein: der Gedichttext selbst erlaubt ein Erschließen der Leerstellen. Das hängt auch mit der besonderen semantischen Vielschichtigkeit von Lyrik zusammen (die oft benannt wurde und auf die z.B. auch Karin Fellner et al. 2021 in ihrer Lyrikhandreichung hinweisen).¹⁰ Sie gründet darin, dass in der Kürze der Texte und darin, dass strukturelle (häufig als ‚formal‘ bezeichnete) Ebenen mit der Inhalts- bzw. semantischen Ebene des Textes derart ineinandergreifen, dass letztere eine Bedeutung erhalten.¹¹ Thematisieren möchte ich die Klangebene, und zwar Tempo und Intonation sowie die lautliche und rhythmische Gestaltung von Gedichten. Keiner dieser Aspekte ist für sich genommen bedeutungstragend, jeder einzelne kann aber zu einer bestimmten Atmosphäre des Geschilderten beitragen und zumindest Nuancen in der Wortbedeutung eröffnen. Als *akustische* Aspekte können sie selbstverständlich dem gedruckten Gedichttext nur bedingt entnommen werden. In Hinblick auf die Syntax betrifft das u.a. das Tempo: komplexe (hypotaktische) Sätze bringen häufig ein langsames Sprechtempo mit sich als kurze, ähnlich gehen lange Verse mit einem langsamen Lesen einher, kurze deuten auf ein hohes Tempo hin. Enjambements, die insofern im Ge-

⁷ Natürlich gilt das nicht für alle Gedichte, wie Robert Gernhardt pointiert in seiner – ausgesprochen lesenswerten und anregenden – Poetikvorlesung reichlich illustriert (Gernhardt, 2010, 15f.).

⁸ Diese in der englischen Literaturwissenschaft gängige Bezeichnung für das lyrische Ich bzw. lyrische Subjekt hat den Vorteil, dass so verdeutlicht wird, dass ein Sprecher nicht notwendig ein „Ich“ voraussetzt, sondern beispielsweise Fragen und Ausrufe bereits den Sprechakt markieren.

⁹ Rhythmus und Reim stellen besondere ästhetische Reize dar und fördern eine emotionale Involviertheit, wie eine Gruppe von Psychologen und Literaturwissenschaftlern aufzeigt (vgl. Obermeier et al., 2013).

¹⁰ Wenn auch mit Fokus auf witzige und humorvolle Texte weist Engelbert Thaler darauf hin, dass kurze Formen lesefördernd wirken können (vgl. Thaler, 2012, 258).

¹¹ Vgl. dazu Jurij M. Lotman (1970). Ausführlicher diskutiere ich die bedeutungsgenerierende Funktion formaler Gestaltungsmittel in Verbindung mit dem lyrischen Subjekt in Burghardt (2015).

dicht ein wichtiges Stilmittel darstellen, als hier die Versgrenze (und damit eine wichtige Struktureinheit der Lyrik) konterkariert wird,¹² werden sehr unterschiedlich gelesen (s.u.). Bis zu einem gewissen Grad können in der syntaktischen Analyse zudem wechselnde Intonationen (insbesondere im Fall von Ausrufen und Fragen) im Text angedeutet sein.

Wesentlich ist der Rhythmus als ein Strukturelement,¹³ das unmittelbar in die Bedeutung hineinspielt. Auch er kann zum Tempo beitragen. Die Atmosphäre des Geschilderten wird zudem mitbestimmt durch die lautliche Gestaltung, also insbesondere die auffällige Präsenz einzelner Klänge: Kommt Endreimen hier eine Sonderrolle zu, trägt jede markante Lautwiederholung dazu bei, einzelne Wortgruppen hervorzuheben oder – etwa beim Herausfallen eines einzelnen Wortes aus dem dominanten Klang – einen Moment besonders zu betonen.

Diese akustischen Dimensionen schulen das Gehör für andere Klangqualitäten der jeweiligen Sprache. Der gelesenen Lyrik lassen sich beispielsweise auch regionale bzw. sprachliche Differenzen – etwa in der Satzmelodie – „abhören“.

2.3 Stimmanalyse: Klang der menschlichen Stimme

Mit dem Hören des Gedichtvortrags werden diese im Text angelegten akustischen Dimensionen direkt hörbar. Das Publikum wird so angesprochen, was es mit sich bringt, die einzelnen ganz anders zu involvieren als eine stumme Lektüre des gedruckten Textes es vermag. Wie Harun Maye ausführt, sind die „sinnkonstituierenden Präsenzeffekte der Deklamation“ (Maye, 2013, 345), wie sie im 18. Jahrhundert die Dichterlesung prägten, mittlerweile einer „Sprachinstallation“ (ibid., 348) gewichen (vgl. auch Hermann, 2013). Wie auch immer theoretisch untermauert, verleiht der Klang den Gedichten eine weitere Dimension. Die Lyrikplattform „lyrikline“¹⁴ bietet die Möglichkeit, Gedichte, die von den Autor*innen selbst gelesen werden, anzuhören (vgl. auch Hermann, 2013).¹⁵ Wenn man das entsprechende Fenster öffnet, lässt sich neben dem Originaltext auch eine Übersetzung desselben mitlesen. Es steht den Lehrenden also frei, entweder erst einmal das fremdsprachige Gedicht ausschließlich zu hören oder es gleich mit der Übersetzung zusammen anzuhören. Dann ist es allerdings notwendig, das Gedicht mehrfach zu hören, weil sich der Inhalt bei einer gleichzeitigen fremdsprachigen Präsentation und dem Nachvollziehen der Wortbedeutungen kaum erschließt.¹⁶ Volker Frederking et al. (2018) verweisen darauf, dass ein Einstieg über die auditive Ebene der Lautlichkeit eine Eigenwertigkeit verleiht,

¹² Betont wird vor allem der verbindende Charakter von Enjambements; zugleich können sie aber auch eine zusätzliche Pause darstellen, und zwar wenn im Folgevers eine syntaktische Unterbrechung gegeben ist.

¹³ Ich folge hier der gängigen Differenz zwischen Rhythmus und Metrum (und beschränke mich hier auf das syllabotonische Verssystem): Während der Rhythmus die in einem Gedicht vorliegende Verteilung der betonten und unbetonten Silben darstellt, ist das Metrum das diesem ggf. zugrunde liegende Schema. Die hier untersuchten Gedichte sind alle im freien Vers geschrieben. Ein historischer Abriss der Versentwicklung auch der südslawischen Literaturen findet sich bei Gasparov (1996).

¹⁴ <https://www.lyrikline.org/de/startseite/>

¹⁵ Genau genommen handelt es sich um Aufzeichnungen von Lesungen, zu erörtern wäre also auch die von Natalie Binczek angeführte ‚akustische Textualität‘ (Binczek, 2020, 10), die verschiedene Aufzeichnungsmedien und ihre medialen Bedingungen mit sich bringen. Für den hier gewählten Fokus kann diese aber m.E. vernachlässigt werden.

¹⁶ Auf die Möglichkeiten der reinen Spracherschließung gehe ich hier nicht weiter ein; Wort-, Grammatik- und insbesondere auch Sprachspiele, zu denen Gedichte einladen, sind hier natürlich möglich.

ggf. auch einen direkteren Zugang, wobei im Einzelfall zu überlegen ist, ob beispielsweise gewisse Überraschungseffekte eintreten, wenn zunächst der Text in stummer Lektüre diskutiert wird (vgl. Frederking et al., 2018, 148–149). Da wie gesagt der Klangseite eines literarischen Textes für sich genommen kaum eine (annähernd eindeutige) semantische Dimension zugeschrieben werden kann, ist für eine Ausdeutung der klanglichen Seite der Inhalt des Textes unabdingbar. Daher steht in den folgenden Analysen auch die inhaltliche Analyse vor deren Zusammenführung mit der Lesung des Gedichts von den Dichterinnen (rein aus Gründen der leichteren Darlegung).

Der Vortrag des Textes, das Erklingen eines Gedichtes ist in den letzten Jahren immer mehr als wesentliche Seite dieser Kunstform betont worden; das Aufleben von Gattungen wie dem Rap oder von Formen wie Poetry-Slam ging mit einem Aufleben der Vortragskulturen einher: Jüngere Vortragsformen sind zu beliebten Events geworden, für deren Analyse sich nur langsam Formen etablieren.¹⁷ Zunächst gilt es, den Stimmeindruck zu beschreiben. Tatsächlich erfordert bereits die Beschreibung menschlicher Stimmen eine innovative Suche nach Wörtern: das Repertoire an gängigen Stimm-Attributen ist schnell erschöpft und bleibt im Allgemeinen.¹⁸ Das Beschreiben der Stimme des Dichters bzw. der Dichterin eröffnet in diesem Sinne durchaus bereits einen kreativen, ggf. sprachspielerischen Raum. Dass jede Lesung bereits eine Interpretation darstellt, also auch die durch die Dichter*innen, versteht sich von selbst, kann aber beispielsweise über ein eigenes Vorlesen des Gedichts thematisiert werden.¹⁹ Ebenso wie eigene Lektüren involviert die mit dem Hören der Gedichte verbundene Rezeption das Publikum und stärkt so das Potenzial zur Empathie, das die Lyrik birgt. Die folgenden Analysen und Lektürevorschläge von vier ausgewählten Gedichten erläutern das beispielhaft.

3. Sprechen, das ein Festhalten flüchtiger Momente zeigt

Im Folgenden werden je ein Gedicht von Bjanka Alajbegović, Ana Ristović, Ana Brnardić und Liljana Dirjan näher betrachtet und aufgezeigt, wie sie Flüchtigkeit mit einem spezifischen Festhalten oder Verfestigen verknüpfen. Die Plattform „lyrikline“ stellt auf der jeweiligen Seite der Autorin ein kurzes Biogramm, Schwerpunkte ihres literarischen Schaffens und bisherige Veröffentlichungen zusammen, so dass dies hier nicht weiter ausgeführt wird.²⁰

¹⁷ Neben den Schriften zur Hörbuchforschung von Binczek seien hier beispielhaft Preckwitz (2015) für den Poetry-Slam, Ammons Monographie über Jandls Lyrik und seine eigenen Lesungen (Ammonn, 2018) sowie für den Rap Wolbring (2015) genannt. Sabine Hänsgen bezieht in ihre Forschung zu Performancekunst die Schriften der Russischen Formalisten über die Deklamation von Gedichten mit ein, vgl. z.B. Hänsgen (2013).

¹⁸ Anregend ist hier Rudolf Arnheims Kapitel „Die Welt der Klänge“, in dem er beispielsweise „die ganze Vielfalt melodischer und mißtönender, rauher und weicher, ruhiger und fahriger, nieselnder und offener, gehemmter und gelöster, fistelnder und orgelnder Stimmen“ (Arnheim, 2001, 28) anführt.

¹⁹ Frederking et al. (2018) empfehlen dann das Aufzeichnen der eigenen Lesungen (149). Sie wählen mit Erich Kästners *Sachlicher Romanze* ein Gedicht, das in verschiedenen Vertonungen vorliegt und schlagen als weiteren Unterrichtsschritt eine „hörästhetische Aneignung“ (151) vor (vgl. Frederking et al., 2018, 150f.). Vgl. zu Kombinationen von Lesen und Schreiben, die gemeinhin als wesentlicher Bestandteil literarischer Kompetenz gefasst werden z.B. in Surkamp (2007, 191–192).

²⁰ Sofern nicht anders angegeben, werden in den folgenden Ausführungen die Gedichttexte ebenso wie die der Übersetzung von der Plattform „lyrikline“ übernommen.

3.1 Bjanka Alajbegovićs Erkundungen einer Rettung im Körperlichen

Die 1983 in Sarajevo geborene Dichterin unterstreicht in ihrem Gedicht „ljubavno“ (in der deutschen Nachdichtung von Daniela Chana als „liebesdinge“ übersetzt) das Unbestimmte.²¹ Das – mit reiner Kleinschreibung, langen Versen, die zudem mit Enjambements miteinander verbunden sind und als einzige Satzzeichen Kommata aufweisen – bereits vom Druckbild auffällige Gedicht setzt mit einem lyrischen Wir ein:

na ulicama između nas ostaje sve što zaboravljamo,
uništenja, istrebljenja, čedomorstva, ništa nas ne može
spasiti osim neobične riječi koju ćemo zajedno razumjeti, (Alajbegović 2019)

auf den straßen zwischen uns bleibt alles, was wir vergessen,
zerstörungen, auslöschungen, kindsmorde, nichts kann uns
retten außer einem ungewöhnlichen wort, das wir gemeinsam verstehen werden,

Diesem am Ende der Eingangsverse genannten „ungewöhnlichen Wort“ stellt Alajbegović im Folgevers mit einer Umarmung, dem Streicheln der Wange und den Fingern, die über diese streicheln können, solange in ihnen noch ein Gefühl vorhanden ist, eine wortlose Körperlichkeit zur Seite. Das gemeinsame Wort verspricht Rettung. Aber zumindest im Verlauf des Gedichts gelingt es dem lyrischen Wir ebenso wenig wie dem lyrischen Ich (V. 14 tritt es explizit als allein Handelndes in Erscheinung) dieses Wort zu finden. Das Sprachmotiv findet eine Fortführung in der Möglichkeit des Erzählens, die die Sprecherin²² eröffnet. Doch ein solches Erzählen empfindet sie insofern als nutzlos, als es weder Trost noch Wärme noch Gesundheit zu geben vermag.

Ganz anderes kann die körperliche Nähe geben („bliskosti tijela“, V. 15, vgl. die Schilderung bis V. 17), nämlich in Form einer „bedingungslosen Berührung“ („bezuvećnog dodira“, V. 17). Wie mit dem Attribut „bedingungslos“ angedeutet, umfasst sie den Menschen zur Gänze, also mit all seinen Widersprüchen, und weitergehend: „den ganzen kosmos und seine trauer“ („kosmos i njegova [...] tuga“, V. 18).

Was die Sprecherin sucht, zeichnet sich in diesem Gedicht mittels Gegenüberstellungen ab. Dass es ihr nicht um das Wort „Liebe“ („ljubav“, V. 7) zu tun ist, wird in dem Gedicht mehrfach deutlich: Bestenfalls handelt es sich um das Phänomen des Liebens, das mit den genannten Ausdrucksformen der Zärtlichkeit aufgerufen wird, und zwar insbesondere als eine körperliche Berührung. Diese entspringt zwar offenbar der Liebe (oder zumindest einer liebevollen Zuneigung), ist aber nicht mit ihr gleichzusetzen, wie das Ende des Gedichts deutlich macht: Während die „bedingungslose Berührung“ alles einfängt, kann das von der Liebe keineswegs behauptet werden. Denn sie kann schon einen einzelnen Aspekt, die Trauer, nicht zum Ausdruck bringen. Dennoch wird die Liebe von der Sprecherin als ein facettenreiches Phänomen skizziert, der Aspekte des Unlogischen, des Nicht-zu-Ende-Gesagten zukommen und die sich als „großzügig“ („velikodušna“, V. 7) erweist.

In diesen Eigenschaften liegt auch begründet, warum das Gesuchte, das der Beginn des Textes als Rettendes entwirft, wenn sprachlich, dann jedenfalls nicht in einem einzelnen Wort liegen

²¹ Die Unbestimmtheit bereits des Titels ist im bosnischen Original deutlicher als im Deutschen, denn das gleichsam als Substantiv verwendete Adjektiv (im Neutrum) lässt offen, um was für ein „Liebes-“ es sich handelt.

²² Mit dem Prädikat in V. 14 ist das grammatisch das Geschlecht gegeben.

kann: Selbst Worte mit einem breiten Bedeutungsspektrum sind zu begrenzt, als dass sie eine solche Abwesenheit des Logischen fassen könnten. Der Gedichtanfang benennt bereits die Anforderung an das Gesuchte. Keine Umarmung kann das Leid („patnj[a]“, auch so viel wie „Schmerz“, „Qual“, V. 4) verschwinden lassen. Am Ende des Gedichts, das eine entsprechende Berührung als Inbegriff einer großzügigen Liebe als das Gesuchte erscheinen lässt, wird deutlich, dass es um ein Vergessen dessen nicht gehen kann. Denn dann wäre das hier explizierte Leid, das vergessen wird, als Trennendes zwischen Sprecherin und Du gegeben, was die Berührung zwischen ihnen unmöglich machte. Das Gedicht erweist sich so gleichermaßen als ein Liebesgedicht wie als ein Gedicht gegen das Vergessen: Nur mit der Erinnerung an den Schmerz ist eine (neue) Nähe möglich.

Die Flüchtigkeit, die das Gedicht durchzieht, tritt v.a. in der implizierten Leichtigkeit hervor, also der Wärme, der Nähe der Körper, dem Streicheln über die Wange und der bedingungslosen Berührung – kurz werden sie realisiert bzw. spürbar. Sie verbindet sich mit dem Motiv des Unvollständigen, das bereits mit dem Gedichtstitel gegeben ist. Auch der Vortrag der Dichterin legt das nahe: Sie liest schnell, die Verse setzt sie oft wenig voneinander ab. Ihre Stimme ist dabei geprägt von einer Beiläufigkeit.²³ Die oben angemerkte Ausgestaltung der langen Verse ohne klare Versenden und ohne klare Satzgrenzen setzt die Dichterin in ihrem Vortrag dahingehen um, dass sie einen Gutteil der Enjambements ohne jegliche Pause liest, insbesondere ab Vers 11. Mit ihren Pausen akzentuiert sie dem gegenüber einzelne Wörter (bzw. kurze Phrasen), beispielsweise das Attribut „großzügig“ der Liebe (V. 7) sowie deren weitere Eigenschaften (ibid.), im folgenden Vers das menschliche Tun (V. 8) oder den Parallelismus von Mensch und Kosmos („čitav čovjek, / čitav kosmos“, V. 17f.) in der Berührung. Zugleich erweist sich insbesondere die Vortragsversion als eine Auflösung der dem Gedicht eingeschriebenen und oben angedeuteten Sprachskepsis, denn wir hören ein Sprachkunstwerk. In diesem – vor dem Hintergrund der hier vorgeschlagenen Lesart könnte man ihn zudem als „tröstlich“ bezeichnen – ausgeglichenen Klang des Gedichtes braucht es kein einzelnes ungewöhnliches Wort, das entdeckt werden muss; vielmehr wird „ljubavno“ zum komplexen Klangkörper, der im immer erneuten Nachhören der Trauer ihren Raum gibt.

3.2 Ana Ristovićs Sprachstachelschwein der Selbstbehauptung

Ganz anders gelagert ist das Gedicht „Језик, мој жеж“, dessen Titel Fabjan Hafner in der Nachdichtung als „Die Sprache, mein Stachelschwein“ überträgt,²⁴ der 1972 in Belgrad geborenen

²³ Besonders deutlich wird diese im Vergleich zum Vortrag anderer ihrer Gedichte, beispielsweise „voodoo“, in dem die einzelnen Wörter und Verse viel härter gegeneinander abgesetzt sind. Auch bei den anderen Dichterinnen lassen sich weitere Gedichte zum Vergleich der jeweiligen Vortragsweise hören.

²⁴ Ich gehe davon aus, dass Hafner mit dieser Übersetzung die im Serbischen gegebene lautliche Nähe der Titelwörter, also zwischen „jezik“ (Sprache) und „jež“ (eigentlich im Deutschen: Igel), einfangen und so die Klangmotivation des Gedichts nachvollziehbar machen wollte. Im Weiteren bleibe ich bei der von ihm gewählten Variante des Stachelschweins.

Dichterin Ana Ristović.²⁵ Es ist zugleich ein Gedicht über die eigene Sprache und über die Zersplitterung des Serbokroatischen nach dem Zerfall Jugoslawiens.²⁶ Das – serbisch geschriebene – Gedicht ist erzählender als die anderen der hier näher betrachteten; ein Moment der Flüchtigkeit ergibt sich unter anderem aus dem Sujet: So erzählt das lyrische Subjekt von seinen Wegen durch die Stadt, wobei ein wachsendes Tempo suggeriert wird, explizit thematisiert mit den immer schneller tickenden Taxametern („таксиметар откуцава све брже и брже“, V. 15). In jeder der genannten Städte wird die Sprecherin darauf gestoßen, dass ihre Sprache nach einem anderen Ort klingt: nach Ukrainisch in Ljubljana, in Belgrad nach der Gegend um Užice (also zwar in Serbien, aber an der Grenze zu Bosnien-Herzegowina), bzw. von einem bestimmten Laut her slowenisch. Jedes Wort, das sie äußert, wird gewissermaßen zu einem Vermessen des Fremds-eins. Ausgehend von diesen geographischen Zuschreibungen sieht sie sich mit weiteren konfrontiert: über ihre Tätigkeit, über ihre Person (vgl. die fünfte und sechste Strophe). Die Anapher „чији“, „чија“, „Чије“ (V. 18f., V. 21 & V. 23) unterstreicht das Drängende ihrer leidlich durch die Frageform verdeckten Mutmaßungen der Außenwelt über ihre Person. Doch sie lässt das unbeeindruckt:

И питају се, а не знај:
 мој језик бржи је од мене,
 јеж маратонац на 500 километара
 коме бодље расту на унутра. (Ristović 2003)

Und sie fragen, ohne zu wissen:
 Meine Sprache ist schneller als ich,
 ein Marathonstachelschwein, das 500 Kilometer läuft
 und dessen Stacheln nach innen wachsen.

Mit diesem Kommentar auf die Zuschreibungen der Leute leitet die Sprecherin ihr Verhältnis zur Sprache ein: Die Distanzen sind hier gleichgültig, wichtig ist die Ausdruckskraft. Wenn sie von den Stacheln sagt, dass diese nach innen wüchsen, so könnte das durchaus schmerzhaft sein (zumindest für das Sprachstachelschwein). Doch an die Stelle dessen setzt die Sprecherin nicht nur die behütende Geste des Wärmens in der Hand (V. 32), sondern vor allem auch die wechselseitige Verbindung ihrer verschwörungsartigen Begegnung auf halbem Weg („на пола пута“, V. 30): Hier stehen sie außerhalb der Sprache (vgl. die „stummen Wälder“, „[наше су] неме шуме“, V. 31), hier entdecken sie alte Sprachschichten, die sich nicht zunichte machen lassen und die – die Freude des lyrischen Subjekts über die „wiedergefundene Zweizahl“ („радост поново нађене двојине“, V. 35) deutet darauf hin – Ausdrucksmöglichkeiten ins Bewusstsein rufen. Zugleich erscheint die Zweisamkeit der Sprecherin mit der Sprache regelrecht losgelöst, da in ihrem Beisammensein an geheimem Ort die Zeit gleichgültig wird (V. 31).

²⁵ Hingewiesen sei auf zwei weitere Gedicht von ihr, die sich als Liebesgedichte lesen lassen, wobei weniger die Liebe als das Zusammenleben und die gewachsene Vertrautheit mit dem anderen im Mittelpunkt stehen, „Prvi led“ („Das erste Eis“: <https://www.lyrikline.org/de/uebersetzungen/details/14551/3010>) und „Podzemna ljubav“ („Unterirdische Liebe“: <https://www.lyrikline.org/de/uebersetzungen/details/14750/3005>). Das Moment des Flüchtigen ist hier weniger präsent, lässt sich aber in der Bildlichkeit der Gedichte bzw. ihren Szenarien ausmachen.

²⁶ 2017 wurde auf der vierten Tagung von „Jezici i nacionalizmi“ eine Deklaration verabschiedet, die an der Einheit des Serbokroatischen als einer plurizentrischen Sprache festhält. Zunächst vor allem Künstler*innen und Intellektuelle plädieren hier vehement dafür, die Sprache nicht in den Dienst von Nationalismen zu stellen: <https://jezicinacionalizmi.com/deklaracija/> (19.9.23).

Die Aufnahme von Ristovićs Lesung unterstreicht diesen verschwörerischen Rückzug zwischen Sprache und lyrischem Subjekt. Denn von dem wachsenden Tempo ist nichts zu spüren, vielmehr liest die Dichterin langsam, der Duktus gleicht einem Erzählton, wobei sie die Strophenenden deutlich über längere Pausen markiert, ebenso die Versenden. Einen Gegensatz markiert sie, wenn sie die – ohnehin wenigen – Enjambements nur bei den Reden und Fragen der Leute liest, in den drei letzten Strophen über ihr Verhältnis zur Sprache hingegen auch innerhalb der Verse Pausen macht, sofern die Syntax das nahelegt (deutlich hörbar beispielsweise in Vers 30 & 31). Während die drei anderen Gedichte ein Liebesverhältnis aufscheinen lassen, steht hier ein geteiltes Schicksal zwischen der Sprecherin und der Sprache im Vordergrund. Der für diesen Beitrag gewählte Aspekt einer greifbaren Flüchtigkeit findet sich in der wärmenden Hand, die die Sprecherin um die Sprache legt, und die sie gemeinsam alle „Grammatikrevolutionen“ („граматичке револуције“, V. 34) überstehen lässt.

3.3 Ana Brnardićs Schriftspuren

Eine ganz anders gelagerte Reflexion von Sprache als in den beiden vorangegangenen Gedichten findet sich in „misi se odmaraju“ („die gedanken ruhen sich aus“) der 1980 in Zagreb geborenen Dichterin Ana Brnardić. Der (von Jelena Dabić übertragene) Text lässt sich lesen als die Verschränkung von einem Liebesgedicht mit der Reflexion, wie sich über Liebe sprechen und schreiben lässt. Nicht nur überlagert die Dichterin unterschiedliche Materialien paradox miteinander, sondern sie lässt auch Geräusche und visuelle Eindrücke ineinandergreifen und führt beides mit der Haptik zusammen.

Misi se odmaraju na predmetima –
 [...]
 ili kao mehanizam pisaće mašine pod korom
 kucaju

Ljubavnicima odgovara takav način
 života, gdje termite prelaze preko neravnina
 okorjelih ljubavnih formula (Brnardić 2009)

Die Gedanken ruhen sich auf Gegenständen aus –
 [...]
 oder klopfen wie der Mechanismus einer Schreibmaschine
 unter der Rinde

Den Liebenden passt diese Lebens-
 weise, in der die Termiten über die Unebenheiten
 verkrusteter Liebesformeln krabbeln

Das (in der Auslassung näher beschriebene) Ausruhen der Gedanken ist zunächst von Ähnlichkeit charakterisiert: in den zwei geschilderten Fällen jeweils auf Bäumen, doch während die schweren Gedanken dies auf Eichen tun, sind für die leichten Lindenblätter der Ruheort. Dem Laub – so wird am Ende des Gedichtes explizit – ist das gleichgültig, wenn es schließlich zu dem wird, worauf sich die Liebe notieren lässt.

Den Kontrapunkt dazu bildet das andere, was mit den Gedanken geschieht, nämlich die Geräusche: Sie liegen im Unsichtbaren („unter der Rinde“, „pod korom“, V. 3). Zudem bringt das lyrische Subjekt sie mit den Typen einer Schreibmaschine in Verbindung, wenn es das Klopfen mit deren Mechanismus vergleicht und von den „eisernen Buchstaben“ spricht („željezna slova“, V. 7). So sehr die Liebenden diese „Lebensweise“ („način / života“, V. 4f.) begrüßen mögen, so wenig angenehm mag zunächst erscheinen, wenn sie in das Bild von Termiten gefasst werden oder von dahinjagenden Ameisen. Wie das Schreibmaschinenklopfen *unter* der Rinde – offenbar: – zu hören ist, so ist auch die mit diesen Insektenbildern erfasste Lebensweise eine Suche nach dem Vordringen ins Innere (vgl. insbesondere V. 8): Hier wird die Unruhe der Liebenden besonders deutlich, wenn es von den Ameisen heißt, dass sie aus dem Mund „jagen“ („jure“, V. 10), was zudem mit „beschleunigten Beistrichen“ verbunden wird („ubrzanih zarez“, V. 9). Wie diese Überlagerung von Satzzeichen mit der Liebe sowie mit der Suche nach einer Ausdrucksweise nahelegt, geht es den Liebenden („Ljubavnicima“, V. 4) darum, die „verkrusteten Liebesformeln“ („okorjelih ljubavnih formula“, V. 6) zu überwinden. Zugleich erweist sich das offensichtlich doch als unmöglich, wie die routinierte Handschrift, mit der die Liebe am Ende notiert wird, nahelegt. Diese Widersprüche geben Aufschluss über die Sprecherin und ihre Vorstellung der Liebe: eine von Suchen geprägte Aufmerksamkeit mit allen Sinnen, die zugleich von einer inneren Ruhe getragen wird.

Das Gedicht lebt von diesen Widersprüchen der Suche nach Ausdruck, dessen Medien (Rede und Schrift, aber wohl auch andere Zeichen) die Liebe auszeichnen. Daher fügt sich auch der Vers, sie sei „kalt und warm“ („ljubav je hladna i topla“, V. 11) regelrecht konsequent in die vorangegangene Schilderung der klopfenden Gedanken.

Brnardić liest das Gedicht so ruhig, langsam, in fast gleichgültigem Ton, dass von der Unruhe der mittleren Strophen kaum etwas zu spüren ist. Von ihrer Lesung unterstrichen wird so der Titel gebende Vers über die sich ausruhenden Gedanken, die ihr Pendant in der Niederschrift „faul in der Sonne“ finden („lijena na suncu“, V. 12).

3.4 Liljana Dirjans stoffschwere Atmosphäre

Mit dem Gedicht „Дамаск, тешка свила“ („Damaskus, schwere Seide“, übersetzt von Sabine Fahl) der 1953 in Skopje geborenen (und 2017 dort verstorbenen) Dichterin Liljana Dirjan wird abschließend ein Beispiel der mazedonischen Lyrik diskutiert. Ähnlich wie bei Brnardić ist das Gedicht von Widersprüchen durchzogen; sie beruhen nicht zuletzt darauf, dass verschiedene Materialien mit ihren Qualitäten aufgerufen werden, Farben, Klänge und mit Stoffen auch deren haptische Qualitäten. Stellt Brnardić die Verschränkung von Wärme und Kälte in der Liebe vor, steht bei Dirjan die von Leichtem und Schwerem im Mittelpunkt. Diese wird bereits mit der im Titel genannten „schweren Seide“ aufgerufen, insofern ein Oxymoron als Seide gemeinhin als einer der leichtesten Stoffe gilt. Die Verse sind kurz, bis auf einzelne Wörter klein geschrieben, es gibt keine Interpunktionszeichen.

Als zentrales Sujet des Gedichts kann die Tätigkeit des lyrischen Subjekts gelesen werden: es färbt Seide, kreiert so eine „Seidenstraße“ („свилен пат“, V. 11), die es ihm ermöglicht zum Adressaten zu gelangen und sich zu ihm zu legen („легнувам крај тебе“, V. 17). Dies ist eingebettet

in eine Atmosphäre, die von Flimmern, Hitze und einem angedeuteten Plätschern (eines Brunnens, sowie menschlicher Stimmen) bestimmt wird. Dabei treten immer wieder Durchlässigkeit und Verfestigungen nebeneinander, beispielsweise die in der Hitze flirrenden Minarette (V. 4) oder wenn von den metonymisch über Kopftücher und Augen evozierten Menschen nahtlos zum „schwarzen strudel / hammelfett“ übergegangen wird („крупни црни вротоци / масло“, V. 6f.). Mit dem „gelbe[n] mittag“ „auf gelbem sand“, der um den Stein kreist (V. 8-10),²⁷ scheint sich die in der Luft spürbare Hitze ähnlich zu materialisieren wie das Färben der Seide zum Verfertigen eines Pfades wird. Angelegt in dem Gedicht ist das Erzählen von einem Tagesverlauf: an die Stelle der morgendlichen Stimmen, dann der glühenden Mittagshitze ist am Ende die Dunkelheit getreten. Wenn das lyrische Subjekt sich zu dem Adressaten legt, beschreibt es seinen Körper als golden und aus Satin; zugleich ist unklar, wessen Körper unter dem genannten Schleier zittert, der seine oder der ihre (V. 15):

легнувам крај тебе
и патем се слуша
како паѓа небото
темна тешка
свила (Дирајн 1997)

ich lege mich zu dir
und nebenbei hört man
den himmel fallen
schwere dunkle
seide.

Mit diesem Gedichtende wird die von vornherein angelegte religiöse Ebene abermals aufgerufen. Die Klänge in der Luft (so heißt es eingangs) sind „auf halbem wege zu Gott“ („на полпат до Бора“, V. 3), der Adressat wird als „Erleuchteter“ angesprochen („Осветлен“, V. 13), der zu leuchten vermag. Die abschließende Wendung ins Unpersönliche, die Dunkelheit, die alles zu überdecken scheint, mit einer – auch das wird durch die Seide evoziert: –angenehmen Kühle überlagert die Erfüllung einer Liebe mit Transzendenz.

In Liljana Dirjans Gedicht sind die Wortklänge prägnanter als in den bisher betrachteten Gedichten. Einzelne erscheinen immer wieder als Verkürzungen oder Augmentierungen anderer, beispielsweise „се виткаат“ und „светкаат“ (V. 5), die Wortwiederholung von „жолт(о)“ in der Beschreibung des Mittags, das Färben der Seide mit „свила, свилен пат“ (V. 11) oder auch das Leuchten des Erleuchteten, „светиш Осветлен“ (V. 13) und schließlich „темна тешка“ (V. 20). Diese und weitere Lautwiederholungen treten in der Lesung von Dirjan prägnant hervor. Sie liest die Verse überraschend schnell und hart. Stimmlich unterstreicht sie so noch einmal die wechselseitige Durchdringung von Klängen, Farben, Temperatur und Material, die sich nicht ineinander auflösen, sondern bei aller Überlagerung als eigenes bestehen bleiben. In diesem Sinn durchzieht auch diese Verse ein Festhalten des Flüchtigen, und zwar in dem steten Oszillieren der Dinge und geschilderten Momente.

²⁷ „[Н]а жолт песок жолто пладне / [...] / кружи околу Каменот.“ (V. 8 & 10)

4. Fazit und Ausblick

In den vorgestellten Lesarten entwerfen Sprecherinnen ihre Wahrnehmungen von Situationen, sie teilen ihre Gedanken und Gefühle mit. In der lyrischen Verdichtung werden insbesondere die emotionalen Facetten über die Bildlichkeit und syntaktische sowie Klanggestaltung spezifiziert und in den Lesungen schließlich weiter konkretisiert. Die Texte eröffnen Verbindungslinien, die etwas an dem jeweiligen Text hervortreten lassen, das zweifelsohne gegeben ist, ohne die Kontraste aber gar nicht so sehr ins Auge fiele. Dazu gehört das Motiv des Körpers in den Gedichten, das Berühren und Berührtwerden bis hin zu Berührungen von innen bzw. des Inneren, das in jedem der Texte eine etwas anders gelagerte Spielart erfährt. Ein weiterer Aspekt, der in allen vier Gedichten gegeben ist, ist die Verortung in Zwischenräumen: Ristovićs und Dirjans lyrisches Subjekt erwähnen etwas „auf halbem Weg“ (V. 30 bzw. V. 2), bei Brnardić greifen Innen und Außen derart in einander, dass man es mit einer Gleichzeitigkeit zweier Sphären in stetem Perspektivwechsel zu tun hat, und bei Alajbegović schließlich können lyrisches Subjekt und Adressat die Trennung durch zwischen ihnen liegende Straßen überwinden lernen. Ihr Gedicht thematisiert das Erinnern und Vergessen und legt die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den jugoslawischen Zerfallskriegen nahe. Bei Ristović ist das ähnlich offensichtlich, wenn auch mit einem Fokus auf der Sprache angesprochen.

Angesichts der Präsenz der Kriege in der gegenwärtigen Kunst der Nachfolgestaaten Jugoslawiens (vgl. z.B. Beganović & Braun, 2009; Previšić & Barash, 2015) lässt sich fragen, inwiefern die genannten Dimensionen von Momenten greifbarer Flüchtigkeit, schmerzhafter und schützender Berührung und Verortung in Zwischenräumen auch Kennzeichen eines Schreibens nach dem Krieg sind. Hier bieten die Gedichte m.E. eine offensichtliche Kontextualisierung, ebenso in Hinblick auf ein mögliches weibliches Schreiben bzw. die Genderstudies. Dafür mag man die Lyrikplattform weiter erkunden, auf der sich ein breites Spektrum an Gedichten aus der bosnischen, kroatischen, montenegrinischen und serbischen, aber auch der mazedonischen und slowenischen Literatur finden, deren akustische Dimensionen immer wieder Blick und Ohr für das Wort schärfen, es konterkarieren, untermalen und jedenfalls erklingen lassen.

Literaturverzeichnis

- Alajbegović, B. (2019). Ijubavno. lyrikline. <https://lyrikline.org/de/uebersetzungen/details/23047/16378> (22.12.2023)
- Ammon, F. von (2018). *Fülle des Lauts. Aufführung und Musik in der deutschsprachigen Lyrik seit 1945: Das Werk Ernst Jandls in seinen Kontexten*. Metzler.
- Arnheim, R. (2001). *Rundfunk als Hörkunst und weitere Aufsätze zum Hörfunk*. Suhrkamp.
- Beganović, D. & Braun, P. (2009). *Krieg sichten. Zur medialen Darstellung der Kriege in Jugoslawien*. Fink.
- Binczek, N. & Wirth, U. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Literatur und Audiokultur*. De Gruyter.
- Binczek, N. (2020). Einleitung: Literatur und Audiokultur. In N. Binczek & U. Wirth (Hrsg.), *Handbuch Literatur und Audiokultur* (1–23). De Gruyter.
- Bredella, L. & Hallet, W. (Hrsg.) (2007). *Literaturunterricht, Kompetenz und Bildung*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Bredella, L. (2007). Die Welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In L. Bredella & W. Hallet, *Literaturunterricht, Kompetenz und Bildung* (65–85). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Brnardić, A. (2009). misli se odmaraju. lyrikline. <https://www.lyrikline.org/de/uebersetzungen/details/4106/13146> (22.12.2023)
- Burghardt, A. (2015). Identität im Gedicht. Überlegungen anhand der russischen Lyrik. *Poetica* 47, 289–316.
- Delanoy, W. et al. (2015). *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Lang.

- Dirjan, L. (1997). Damask, Teška svila. Lyrikline. <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/damask-teshka-svila-4813> (22.12.2023)
- Eckerth, J. & Wendt, M. (Hrsg.) (2003). *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Lang.
- Eco, U. (1994). *Im Wald der Fiktionen*. Hanser.
- Emcke, C. (2023). „Nutzloses Glück. Kunst, Theater, Musik und Literatur bieten dringend notwendige Freiräume der Fantasie. Sie dürfen nicht verzweckt werden“. *Süddeutsche Zeitung* vom 29/30.7.2023, 173, 5.
- Fellner, K., Maaß, C. & Warzecha, S. (2021). Praktisch Lyrik. Gedichte und Materialien für die Sekundarstufe 2. <https://www.lyrik-empfehlungen.de/> (22.12.2022)
- Frederking, V., Krommer, A. & Maiwald, K. (2018). Akustisch-Auditive Medien. In V. Frederking, A. Krommer & K. Maiwald, *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 3. Aufl. (125–154). Erich Schmidt.
- Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Gasparov, M. L. (1996). *A history of European versification*. Translated from Russian by G.S. Smith & M. Tarlinskaja. Clarendon Pr.
- Hallet, W. (2007). Literatur, Kognition und Kompetenz: Die Literarizität kulturellen Handelns. In L. Bredella & W. Hallet, *Literaturunterricht, Kompetenz und Bildung* (31–64). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hänsgen, S. (2013). Poetische Performance: Schrift und Stimme. In B. Obermayr (Hrsg.), *Jenseits der Parodie. Dmitrij A. Prigovs Werk als neues poetisches Paradigma* (306–332). Sagner.
- Heringer, H. J. (2017). *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, 5. Aufl. Francke.
- Herrmann, B. (2020). Literatur und Stimme. In N. Binczek & U. Wirth (Hrsg.), *Handbuch Literatur und Audiokultur* (27–43). De Gruyter.
- Iser, W. (1984). *Der Akt des Lesens*, 2. Aufl. Fink.
- Krämer, S. (1998). Das Medium als Spur und als Apparat. In S. Krämer (Hrsg.), *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (73–94). Suhrkamp.
- Küster, L. (2015). Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In L. Küster, C. Lütge & K. Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven* (15–32). Lang.
- Küster, L., Lütge, C. & Wieland, K. (Hrsg.) (2015). *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Lang.
- Lotman, J. (1970) = Лотман, Ю. (1970). *Структура художественного текста*. Искусство. [Dt.: *Die Struktur literarischer Texte*. Fink 1973]
- Maye, H. (2013). Vortrag/Lesung: Neuzeit und Moderne. In N. Binczek, T. Dembeck & J. Schäfer (Hrsg.): *Handbuch Medien der Literatur* (341–351). De Gruyter.
- Obermayr, B. (Hrsg.) (2013). *Jenseits der Parodie. Dmitrij A. Prigovs Werk als neues poetisches Paradigma*. Sagner.
- Obermeier, C., Menninghaus, W., von Koppfels, M., Raettig, T., Schmidt-Kassow, M., Otterbein, S. & Kotz, S.A. (2013). Aesthetic and emotional effects of meter and rhyme in poetry. In: *Frontiers in Psychology* 4, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00010>
- Preckwitz, B. (2015). *Spoken word und poetry slam: kleine Schriften zur Interaktionsästhetik*. Passagen.
- Previšić, B. & Barash, J.A. (2015). *Traumata der Transition: Erfahrung und Reflexion des jugoslawischen Zerfalls*. Francke.
- Ristović, A. 2003. Jezik, mój jež. Lyrikline. <https://www.lyrikline.org/de/uebersetzungen/details/18364/3006> (22.12.2023)
- Schlaffer, H. (1995). Die Aneignung von Gedichten. Grammatisches, rhetorisches und pragmatisches Ich in der Lyrik. *Poetica* 27(1/2), 38–57.
- Surkamp, C. (2007). Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen: Was literarische Texte für die Förderung fremdsprachlicher Rezeptions- und Produktionskompetenzen leisten können. In L. Bredella & W. Hallet, *Literaturunterricht, Kompetenz und Bildung* (177–195). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Surkamp, C. (2010). Literaturdidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (137–141). Klett/Kallmeyer.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Cornelsen.
- Wolbring, F. (2015). *Poetik des deutschsprachigen Rap*. v&r unipress.

Anhang: Die Gedichttexte²⁸

Bjanka Alajbegović:

ljubavno

na ulicama između nas ostaje sve što zaboravljamo,
uništenja, istrebljenja, čedomorstva, ništa nas ne može
spasiti osim neobične riječi koju ćemo zajedno razumjeti,
nema zagrljaja koji bi nam istopio patnju cijelog svijeta,
ni milovanja lica što još jedino ima smisla dok još imamo
prste i osjećaj u njima, neutaženost jednaku i da smo
bliže i još dalje, jer ljubav je takva, velikodušna, i nakon
svega što smo, tako ljudski, učinili, još je prizivamo,
pa i ako je sve nestvarno, surovo prognano u varljivu sliku,
jednako nas boli, jer takva je, kao uznemirenost i stid u nama,
nedorečena i nelogična, razbokorena pred levijatanim,
sirenama, kerberima i ostalim prikazanjima, što ih je
izmaštala da ne bude shvaćena olako, da se zaštiti, da
zavede, pričala bih ti još dugo iz drugdine, o svemu, bez
smisla i dohodišta, umjesto topline, bliskosti tijela, jednako
beskorisno kao da tako tješim bezdomne, usamljene, bolesne,
umjesto bezuvjetnog dodira u koji stane čitav čovjek,
čitav kosmos i njegova ljubavlju neiskaziva tuga

liebesdinge

auf den straßen zwischen uns bleibt alles, was wir vergessen,
zerstörungen, auslöschungen, kindsmorde, nichts kann uns
retten außer einem ungewöhnlichen wort, das wir gemeinsam verstehen werden,
es gibt keine umarmung, die uns das leid der ganzen welt wegschmelzen würde,
kein streicheln der wange, das als einziges noch einen sinn hat, solange wir
noch finger haben und ein gefühl darin, die gleiche unstillbarkeit und dass wir
näher sind und noch ferner, denn so ist die liebe, großzügig, und nach
all dem, was wir, derart menschlich, getan haben, sie immer noch zu uns zu rufen,
selbst wenn alles unwirklich ist, grausam in ein täuschendes bild verbannt,
tut es uns gleichermaßen weh, denn so ist sie, wie die beunruhigung und die scham in uns,
nicht zu ende gesagt und unlogisch, ausgewuchert vor den leviathans,
sirenen, zerberussen und anderen mysterien, die sie sich
ausgedacht hat, um nicht zu leicht begriffen zu werden, um sich zu schützen, um zu
verführen, ich könnte dir noch lange von anderswo erzählen, über alles, ohne
sinn und bestimmungsort, statt der wärme, der nähe der körper, gleichermaßen
nutzlos, als würde ich damit obdachlose trösten, einsame, kranke

²⁸ Sofern nicht anders angegeben, sind sowohl die Originaltexte als auch die Übersetzungen der Plattform „lyrikline“ entnommen und jeweils unter dem im Literaturverzeichnis angegebenen Link abrufbar.

statt einer bedingungslosen berührung, in die der ganze mensch hineinpasst,
der ganze kosmos und seine trauer, die durch liebe nicht auszudrücken ist

Ана Ристовић (Ana Ristović):

Језик, мој јеж

Љубљански таксисти се кладе
да сам из Украјине.

На моје „Добар дан“,
пожеле ми добру ноћ –
мој словеначки мирише на југ или исток,
сигуран ужитак.

Београдски мисле
да долазим из ужичких крајева:
отежем, тврде, као Морава пред сушу.

А они око аутобуске станице
на коју стижем уморна од пута
кажу да ми Ћ није као њихово меко,
мора да сам Словенка –
и под повишеним притиском
таксиметар откуцава све брже и брже.

И питају се, под којом фирмом
возим танко тело, усијану главу,
чији је мали кофер на коленима и под њим
чија кратка сукња,
ћумез са наменом ведром.

Чије је тврдо Џ на сандалама
привезано уместо копче
и чија су два гласна А из имена
око мојих руку и врата, уместо омче.

И питају се, а не знају:
мој језик бржи је од мене,
јеж маратонац на 500 километара
коме бодље расту на унутра.

Као завереници, састајемо се
у бесцаринској зони, на пола пута:
наше су неме шуме, глува доба
у којима га могу грејати у руци.

Осуђени једно на друго,

граматичке револуције преживљавамо ћутке:
ја радост поново нађене двојине,
он, страх од црног имперфекта.²⁹

Die Sprache, mein Stachelschwein

Die Laibacher Taxifahrer möchten wetten,
ich käme aus der Ukraine.

Auf mein „Guten Tag“ hin
wünschen sie mir eine „Gute Nacht“ –
mein Slowenisch riecht nach Süden oder Osten,
Genuss garantiert.

Die Belgrader meinen,
ich käme aus der Gegend von Užice,
spräche so gedehnt, wie die Morava vor der Dürre.

Und die vom Busbahnhof,
wo ich müde ankomme,
sagen, mein „ć“ sei nicht so weich wie das ihre,
ich müsse Slowenin sein –
und unter dem verstärkten Druck
tickt der Taxameter immer schneller.

Und sie fragen, für welche Firma
ich den schlanken Körper, den erhitzten Kopf lenke,
wem das Köfferchen auf den Knien gehöre
und wem der kurze Rock darunter,
der Hühnerstall mit dem vergnüglichen Zweck.

Wem das harte DŽ auf den Sandalen
anstelle der Schnalle gehöre
und wem die beiden lauten „a“ im Namen
um meinen Arme und meinen Hals, anstelle einer Schlinge.

Und sie fragen, ohne zu wissen:
Meine Sprache ist schneller als ich,
ein Marathonstachelschwein, das 500 Kilometer läuft
und dessen Stacheln nach innen wachsen.

Wie Verschwörer treffen wir uns
in der zollfreien Zone, auf halbem Weg:
Uns gehören die stummen Wälder, die taube Zeit,
dort kann ich mein Sprachschwein in der Hand wärmen.

Einer des anderen Schicksal

²⁹ Ана Ристовић: Изабране песме, Народна библиотека Србије, 113-114.

überstehen wir die Grammatikrevolutionen schweigend:

Ich – die Freude der wiedergefundenen Zweizahl,

er – die Angst vor dem schwarzen Imperfekt.

Ana Brnardić:

misli se odmaraju

Misli se odmaraju na predmetima –
teške legnu na hrast, lake na listove lipe –
ili kao mehanizam pisaće mašine pod korom
kucaju

Ljubavnicima odgovara takav način
života, gdje termiti prelaze preko neravnina
okorjelih ljubavnih formula

opipati željezna slova
u sljepoočici dragog bića
uhvatiti posljednji od ubrzanih zarez
koji jure poput mrava iz usta –
ljubav je hladna i topla

lijena na suncu
zapisana rutinskim rukopisom na posve
nezainteresiranom lišću

die gedanken ruhen sich aus

Die Gedanken ruhen sich auf Gegenständen aus –
die schweren legen sich auf eine Eiche, die leichten auf die Blätter einer Linde –
oder klopfen wie der Mechanismus einer Schreibmaschine
unter der Rinde

Den Liebenden passt diese Lebens-
weise, in der die Termiten über die Unebenheiten
verkrusteter Liebesformeln krabbeln

die eisernen Buchstaben abzutasten
in der Schläfe des geliebten Wesens
den letzten von den beschleunigten Beistrichen zu fangen
die wie Ameisen aus dem Mund jagen –
die Liebe ist kalt und warm

und faul in der Sonne
mit einer routinierten Handschrift auf völlig
desinteressiertem Laub notiert

Лилјана Дирјан:

Дамаск, тешка свила

Ава

градини и шедрвани
гласови на полпат до Бога
минариња што се лелеат од топлина
се виткаат шамии, светкаат очи
крупни црни врutoци
масло
на жолт песок жолто пладне
време за молитва
кружи околу Каменот
бојам свила, свилен пат
кај тебе ноќе да стасам
да те фатам како светиш Осветлен
од внатре бучиш
под зарот трепериш
и телото ти е од злато и крепсатен
легнувам крај тебе
и патем се слуша
како паѓа небото
темна тешка
свила

Damaskus, schwere Seide

Luft

gärten und sprudelnde brunnen
stimmen auf halbem wege zu Gott
minarette, die fächeln vor hitze
sich windende kopftücher, blitzende augen
große schwarze strudel
hammelfett
auf gelbem sand ein gelber mittag
zeit zum gebet
kreist um den stein
ich färbe seide, eine seidenstraße
zu dir zu kommen bei nacht
dich zu ertappen beim leuchten, erleuchteter
beim summen von innen
beim zittern unter dem schleier
dein körper - aus gold und satin
ich lege mich zu dir

und nebenbei hört man
den himmel fallen
schwere dunkle
seide.

Julia Hargaßner, Paris Lodron Universität Salzburg, Österreich

Literatur im Russischunterricht in Österreich:

Ein historischer Abriss bildungspolitischer Vorgaben

This article aims to show the regulative conditions of the use of literary texts in the Russian language classroom in Austria during the period after World War II (1946–2023). It examines the normative documents that regulate the use of literature at the Austrian academic secondary school (ASS). For this purpose, an analysis of ten curricula for the ASS and of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001) as well as its companion volume (2018) has been conducted. The analysis explores the following questions: Which goals do the curricula formulate concerning the use of literary texts? Which content requirements do the curricula contain with regard to teaching literature? Which didactic references to literary work do the curricula include? Which instruments does the CEFR offer for the work with literary texts?

Keywords: teaching literature, regulative documents, CEFR and Companion Volume

Статья рассматривает использование художественной литературы на уроках русского языка в Австрии в период после Второй мировой войны (1946–2023). Целью статьи является анализ нормативных документов, регулирующих использование художественных текстов на уроках РКИ в австрийской академической средней школе (АСШ). Для этого проводится анализ десяти учебных программ для АСШ и описательный анализ Общеευропейских компетенций владения иностранными языками (ОКВИЯ, 2003) и приложения к ним (англ. версия, 2018). В ходе анализа исследуются следующие вопросы: Какие цели формулируются для работы с литературой? Какие художественные тексты рекомендует учебная программа? Какие дидактические указания по литературной работе включает в себя учебная программа? Какие инструменты предлагает ОКВИЯ для работы с литературными произведениями?

Keywords: методика преподавания литературы, учебные программы, ОКВИЯ вкл. приложение к ним

1. Einleitung

Den Anlass zu diesem Beitrag gab eine rege Diskussion mit Studierenden der Lehrveranstaltung „Literaturdidaktik im Russischunterricht“ über die Bedeutung und Gewichtung literarischer Texte im Russischunterricht in Österreich.¹ Trotz der Tatsache, dass alle Student*innen die Bedeutung der russischen Literatur nicht infrage stellten, konnten sie sich an den Einsatz literarischer Werke in ihrem erlebten Russischunterricht kaum erinnern. Für literarische Texte im Unterricht wurden mehrere Punkte angeführt, wie z. B. eine mögliche Hinführung zu einem besseren Verständnis von Normen und Werten anderer Kulturen, eine Erweiterung des Weltwissens, das die Modellierung der individuellen Weltwahrnehmung unterstützt, eine Sensibilisierung des

¹ Der Beitrag operiert mit dem Begriff „Literatur“ im Sinne von fiktionalen Texten.



Sprachgefühls der Lernenden (vgl. Volkmann, 2004, 101–102) sowie unterschiedliche Anlässe zu Diskussionen, zum Austausch von Ideen und Meinungen sowie zum Aushandeln von Bedeutungen, die die Öffnung des Unterrichts ermöglichen. Darüber hinaus sprechen dafür bildungsrelevante Aspekte, die sich von dem historisch-systematischen Zusammenhang über die Sensibilisierung der Erkenntnismittel (vgl. Hentig, 2004, 54) und das persönliche Wachstum des Individuums bis zu einer praxisbezogenen und handlungsorientierten Verwendung der Fremdsprache erstrecken. Den Argumenten für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht standen pragmatische Fragen bzw. Gegenargumente gegenüber. Die berechtigten Gegenfragen bezogen sich auf die rechtlichen Rahmenbedingungen und die Unterrichtsgestaltung, z.B. ob es bildungspolitische Vorgaben für den Einsatz von Literatur im Russischunterricht gibt und ab welchem Sprachniveau literarische Texte für die Lernenden zumutbar sind. Ein Rückblick auf die normativen Dokumente des Russischunterrichts in Österreich seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, als Russisch als Schulfach etabliert wurde, kann zur Klärung dieser Fragen beitragen.

Das Thema des Beitrags ordnet sich in das Forschungsprojekt „Die Geschichte des Russischunterrichts in Österreich“ ein, das seit 2019 am Fachbereich Slawistik der Universität Salzburg von Julia Hargaßner den schulischen Russischunterricht in der Zeitspanne zwischen 1946 und 2016 mithilfe einer Lehrplan- und einer Lehrbuchanalyse sowie eines Oral-History-Projektes rekonstruiert. Dieser Beitrag stellt einen historischen Abriss der bildungspolitischen Vorgaben zum Einsatz literarischer Texte im Russischunterricht in Österreich seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart dar. Er tangiert vor allem die normative Ebene des Russischunterrichts, die sich auf die offiziellen bildungspolitischen Dokumente wie Lehrpläne und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) bezieht und somit die Makroebene (vgl. Kolb & Klippel, 2016, 125) des Unterrichts abbildet. Eine empirische Untersuchung des Einsatzes von Literatur in der Vergangenheit ist aufgrund fehlender Daten nicht möglich. Eine Analyse der sprachpolitischen Dokumente, die „grundsätzlich und latent jeden Interaktions- und Lernprozess im Fremdsprachenunterricht“ (Bausch, 1989, 16) beeinflussen, bildet jedoch eine solide Grundlage, um den normativen Rahmen des Literatureinsatzes in der Vergangenheit zu erforschen und gleichzeitig eine fundierte Projektion in die Zukunft zu entwerfen. Dass der Blick in die Vergangenheit hilft, historische Traditionen und gegenwärtige Verortungen zu verstehen, ist vielfach belegt (vgl. Evans, 1982, 39; Wiesner et al, 2020, 25). Besonders treffend hat dies Gor’kij (1931) formuliert: „Не зная прошлого, невозможно понять подлинный смысл настоящего и цели будущего.“²

Das folgende Kapitel fasst die theoretischen Grundlagen der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht kurz zusammen und bietet eine kontextuelle Basis für die anschließenden Analysen.

² Ohne die Vergangenheit zu kennen, ist es nicht möglich, den wahren Sinn der Gegenwart und die Ziele der Zukunft zu verstehen. (Übers. J.H.)

2. Literatur im Fremdsprachenunterricht

Das 20. Jahrhundert, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, bezeugt eine intensive Auseinandersetzung mit der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Seit 1945 bis zur Gegenwart werden in der Fremdsprachendidaktik des deutschsprachigen Raums drei Phasen in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte im Unterricht unterschieden (vgl. Hallet & Nünning, 2007): Die erste Phase zwischen 1945 und den 1970er Jahren wird durch eine intensive Lektüre charakterisiert. Die zweite Phase zwischen den 1970er und 1990er Jahren wird durch eine Vorliebe zu Sachtexten und journalistischer Prosa markiert. Die frühen 1990er Jahre deuten den Beginn der dritten Phase an, in der literarische Texte wieder an Bedeutung im Fremdsprachenunterricht gewinnen. Aus der langen Tradition des Einsatzes der Literatur im Fremdsprachenunterricht bildete sich in den 1970er Jahren die Literaturdidaktik als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik heraus (vgl. Hallet, 2017, 233). Die Literaturdidaktik definiert sich als wissenschaftliche Disziplin durch ihre Handlungsfelder wie folgt: als Theorie vom Stellenwert der Literatur in Bildungsprozessen; als Wissenschaft von den Lehr- und Lernprozessen in Bezug auf die Behandlung von Literatur im Unterricht; als eine Anwendungswissenschaft von der Gestaltung des Literaturunterrichts; als eine Disziplin in der Ausbildung der Lehramtskräfte für den Literaturunterricht (vgl. *ibid.*, 233). Eine geschärfte Wahrnehmung der Literaturdidaktik innerhalb der fremdsprachlichen Fachdidaktik kommt deutlich seit dem Beginn der 1990er Jahre zum Vorschein, indem konkrete und sinnvolle Lernziele im Zusammenhang mit der Rezeptionsästhetik formuliert und verfolgt werden (vgl. Burwitz-Melzer, 2007, 137). In der Reihe der Rezeptions- und Reflexionsverfahren literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht stellen Handlungsorientierung als aktiver Gebrauch aller Sinne bei der Beschäftigung mit Literatur sowie Produktionsorientierung, die sich auf das Erfassen von Texten über Texte fokussiert, zwei Grundformen der Schüler*innenaktivitäten in Bezug auf Literatur dar (vgl. Surkamp, 2007; 2010, 140).

In der Zeit der Outputorientierung hebt die Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht ihren Beitrag zur Ausbildung mehrerer Kompetenzen hervor, wie z. B. kommunikative Kompetenzen, Lesekompetenzen, literarische Kompetenzen, kulturelle Kompetenzen, interkulturelle Kommunikationskompetenzen, narrative Kompetenzen und affektive Kompetenzen (vgl. Surkamp, 2010, 138–139). Innerhalb der Literaturdidaktik besteht eine Einigkeit darüber, dass „literarische Texte zu allen Zeiten des Fremdsprachenerwerbs eingesetzt werden können“ (*ibid.*). Die Umsetzung dessen hängt aber von mehreren Faktoren wie Schulform, Jahrgangsstufe oder der Ausbildung der Lehrpersonen ab.

Eine fachhistorische Betrachtung des Literatureinsatzes im Russischunterricht in Österreich wurde noch nicht durchgeführt und stellt eine Forschungslücke dar. Im nächsten Teil des Beitrags erfolgt eine Analyse des österreichischen Lehrplans, die den bildungspolitischen Rahmen für die Verwendung von Literatur im Unterricht aus einer diachronen Perspektive beleuchtet.

3. Lehrplananalyse in Bezug auf den Einsatz der Literatur im Russischunterricht in Österreich (1946–2023)

Die Lehrpläne bilden in Österreich eine didaktisch-diskursive Rahmung des Unterrichts auf der normativen Ebene. Einerseits werden die Lehrpläne von Lehrplankommissionen, die aus Expert*innen, Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen bestehen, erstellt, erprobt, korrigiert und dann als verbindliche Verordnungen des Bildungsministeriums verabschiedet. Andererseits haben die Lehrpläne einen Rahmencarakter und „beschränken ihre Steuerungs- und Kontrollfunktion auf die Bestimmungen, die unabhängig von der gegebenen Schul- und Unterrichtssituation gelten sollen und können“ (Burgstaller, 1984, 192). Der „Provisorische Lehrplan 1946“ hebt sich von den anderen Lehrplänen ab, da er binnen kurzer Zeit unter den Bedingungen der Nachkriegszeit erstellt wurde und ursprünglich nur eine temporäre Gültigkeit haben sollte, was durch die Bezeichnung „provisorisch“ deutlich zum Ausdruck kommt. Aufgrund der (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen blieb er jedoch bis 1964 in Kraft (vgl. Peter, 1956). Auch dieser Lehrplan kann als Rahmendokument betrachtet werden, da er eine aktive Adaption durch die Lehrkräfte voraussetzte (vgl. Sitte, 1989, 10).

Das Analysekorpus besteht aus zehn Lehrplänen für Gymnasien: aus den Jahren 1946, 1964, 1967, 1985–1986, 1989, 2000, 2004, 2006, 2016, 2023. Alle Lehrpläne lassen sich in zwei Gruppen teilen: jene für die Unterstufe (5.–8. Schulstufe) und für die Oberstufe (9.–12. Schulstufe), wobei die Lehrpläne für die Oberstufe die Ziele und Inhalte der Unterstufe fortsetzen und erweitern.

Der erste zu analysierende „Provisorische Lehrplan 1946“ wurde für die Mittelschule verfasst, dennoch bezieht er sich auf die achtjährige Mittelschule (Gymnasium, Realgymnasium, Realschule und Frauenoberschule) (vgl. de Cillia & Klippel, 2016, 627). Dieser Lehrplan für Russisch weist eine einzigartige Struktur auf, da die darauffolgenden Lehrpläne vereinheitlicht wurden. Unterteilt nach Unterstufe und Oberstufe stellt der Lehrplan zunächst das Lehrziel, das sich in mehrere Punkte gliedert, dann die Beschreibungen der Fertigkeitsbereiche und der sprachlichen Mittel und abschließend den Lesestoff vor. In der Oberstufe erfolgt bei der gleichen Gliederung die Differenzierung zwischen der ersten und der zweiten Fremdsprache (vgl. Bundesministerium für Unterricht, 1946).

Seit dem Schulorganisationsgesetz SCHOG 1962 weisen die Lehrpläne eine im Groben einheitliche Struktur auf: Sie enthalten die allgemeinen Bildungsziele, didaktische Grundsätze, Erläuterungen zur Schul- und Unterrichtsplanung sowie die konkreten Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände (vgl. Burgstaller, 1984, 194; BMBWF, 2023). Die untersuchten Lehrpläne lassen sich grob drei paradigmatischen Gruppen zuweisen, wobei die Lehrpläne der 1940er und 1960er Jahre der Inhaltsorientierung, die Lehrpläne der 1980er Jahre der Zielorientierung und die Lehrpläne ab 2000 der Kompetenzorientierung zuzuordnen sind (vgl. Loos, 1985, Wiesener et al., 2020). Die im Rahmen des Forschungsprojektes „Die Geschichte des Russischunterrichts in Österreich“ durchgeführte Analyse der Lehrpläne verdeutlicht eine stetige Vereinheitlichung der Vorgaben in den Lehrplänen. So sind die Bildungs- und Lehraufgabe und die didaktischen Grundsätze des Lehrplans 1964 und des Lehrplans 1986 für die Unterstufe explizit für Russisch verfasst. Die Bildungs- und Lehraufgaben für die Oberstufe des Lehrplans 1967 sind hingegen

für vier Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch oder Russisch) und die didaktischen Grundsätze extra für einzelne Sprachen formuliert. Der Lehrplan 1989 für die Oberstufe weist eine sprachenspezifische Formulierung sowohl im Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben als auch der didaktischen Grundsätze auf. Ab dem Jahr 2000³ sind alle Lehrpläne einheitlich für alle Sprachen formuliert, sodass es keine spezifischen Vorgaben für einzelne Sprachen gibt. Eine Ausnahme bildet der Lehrplan 2000 für die Unterstufe, in dem die Grundgrammatik der einzelnen Sprachen nach Schulstufen gegliedert dargestellt wird (vgl. BGBl. Nr. 133/II, 2000, 1025). Der Lehrplan 2004 folgt in der Beschreibung der angestrebten kommunikativen Teilkompetenzen den international standardisierten Kompetenzniveaus des GER (2001). Die Kompetenzorientierung der Lehrpläne verdrängt die inhaltlichen Spezifika der Sprachen im Lehrstoff und damit auch die letzten Spuren von Stofforientierung und sprachspezifischen Vorgaben in den Lehrplänen. Die aktuell gültigen Lehrpläne für die Unterstufe und für die Oberstufe sind für 12 schulische Fremdsprachen sprachübergreifend bzw. einheitlich verfasst. Durch die Vereinheitlichung der Lehrpläne wird die Berücksichtigung von zielsprachlichen und sprachlernbedingten Spezifika auf der Steuerungsebene eingeschränkt (vgl. Bergmann & Böhmer, 2020, 71).

Das Ziel der folgenden Lehrplananalyse besteht in der kritischen Reflexion der gesetzlichen Richtlinien, die die formellen Rahmenbedingungen, die inhaltlichen Vorgaben sowie die methodisch-didaktische Verortung des Unterrichtsfaches Russisch in Bezug auf die Verwendung literarischer Texte in allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich prägten bzw. immer noch regeln.

Die Analyse geht der Frage nach, ob und wie der Umgang mit literarischen Texten im Russischunterricht in den Lehrplänen geregelt wurde. Diese Forschungsfrage wird durch folgende analytische Fragen konkretisiert:

- Welche Ziele setzt der Lehrplan für den Umgang mit literarischen Texten?
- Welche inhaltlichen Vorgaben hinsichtlich der Literaturvermittlung enthält der Lehrplan?
- Welche didaktischen Hinweise zum Einsatz von Literatur schließt der Lehrplan ein?

Die Analyseergebnisse dieser drei Bereiche werden im Folgenden dargestellt. In der Analyse wird die in den Lehrplänen verwendete Terminologie beibehalten.

3.1 Ziele

Die systematische Analyse der Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne veranschaulicht die Veränderungen der Lehrziele in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte. Die Literatur wird am häufigsten im „Provisorischen Lehrplan 1946“ im Zusammenhang mit dem Lesen erwähnt. Die Zielsetzung in der Unterstufe bezieht sich dabei auf das fließende Lesen und das Globalverstehen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, 1946, 45). Für das Russische als erste Fremdsprache

³ Im Rahmen der Lehrplanreform 1985 wurden umfangreiche didaktisch-methodische Handlungsanweisungen formuliert. Die Lehrplanreform 1999 sollte dem entgegenwirken, indem die zu umfangreichen Lehrplankompendien reduziert und stattdessen ein Lehrplanprozess mit wenigen wesentlichen Ziel- und Verfahrensvorgaben etabliert wurde. (vgl. Wiesner et al., 2020, 32)

in der Oberstufe wird das Verstehen umfangreicherer und schwierigerer russischer Originaltexte als erstes Lehrziel angegeben (vgl. *ibid.*, 48). Das Lehrziel für das Russische als zweite Sprache in der Oberstufe erwähnt das Lesen nur zum Zweck der Einführung in Geschichte, Geographie und Wirtschaftsleben der UdSSR. Darüber hinaus fokussiert der letzte Teil des Lehrziels auf das „Bekanntmachen mit den wichtigsten Etappen der russischen Literaturgeschichte anhand von Originalproben“ (vgl. *ibid.*, 52). Im Unterschied zum Russischen als erste Fremdsprache in der Oberstufe legt die Vermittlung des Russischen als zweite Fremdsprache einen Schwerpunkt auf den Erwerb einer möglichst einwandfreien Aussprache und Tonführung, was sich in der Positionierung dieser Angabe als erstgenanntes Lehrziel widerspiegelt. Diese Fokussierung setzt sich fort, wenn das Auswendiglernen kleiner Gedichte, Lieder und kurzer russischer Texte unter Beachtung der Atemgruppen und der Satzmelodie angestrebt wird (vgl. *ibid.*).

Ab 1964 enthalten die Lehrpläne keine expliziten Ziele in Bildungs- und Lehraufgaben hinsichtlich der Arbeit mit Literatur. Der Einsatz von Literatur im Unterricht kann dennoch anhand der Bildungs- und Lehraufgaben vier Zielbereichen zugeteilt werden (vgl. dazu Surkamp, 2010, 138). Erstens soll durch Literatur ein Beitrag zur formalen Bildung (vgl. Poentisch, 2011, 404) geleistet werden (vgl. z.B. BGBl. Nr. 163, 1964, 991). So sollen die Schüler*innen im Bereich des Leseverstehens den Sinn fremdsprachlicher Texte selbstständig erfassen können sowie „Freude am Umgang mit altersgemäßer fremdsprachlicher Lektüre“ (BGBl. Nr. 591, 1986, 3810) haben. In der Oberstufe sollen Schüler*innen vertiefte Einsichten in Teilbereiche literarischer Werke gewinnen sowie altersadäquate Kenntnisse der russischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts erwerben (vgl. BGBl. Nr. 63, 1989, 673). Im 21. Jahrhundert wird die formale Bildung, die das Kennenlernen literarischer Texte der Zielsprache einschließt, in den Lehrplänen für lebende Fremdsprachen nicht explizit erwähnt.

Zweitens soll Literatur zu dem Aufbau einer altersgemäßen Kommunikations- bzw. Handlungsfähigkeit sowie der Aneignung sprachlicher Mittel beitragen. Vor allem im Bereich des Lesens bestehen Verbindungen zu literarischen Quellen in der Fremdsprache, die das Globalverstehen und das Detailverstehen fördern sollen (vgl. BGBl. Nr. 591, 1986, 3811; BGBl. Nr. 63, 1989, 675). Unter den allgemeinen Fachzielen der Bildungs- und Lehraufgabe des Lehrplans 2006 wird das selbstständige Erschließen schriftlicher fremdsprachlicher Texte verschiedener Art mithilfe angemessener Lesestrategien (vgl. BGBl. Nr. 321/II, 2006, 2) genannt. Sprachlich-didaktische Zielsetzungen nutzen die Literatur als Anschauungsmaterial, so soll z. B. außerschulische Lektüre literarischer Werke zur eigenständigen Erweiterung des Wortschatzes beitragen (vgl. BGBl. Nr. 277/II, 2004, 25). Die Bedeutung der Literatur als Teil des kommunikativen Geschehens im Fremdsprachenunterricht, in dem Schüler*innen ihre Meinungen, Eindrücke und Interpretationen hinsichtlich der gelesenen literarischen Texte äußern und dabei die Sprache und Kultur des russischsprachigen Raums lernen, kommt in den Lehrplänen nicht deutlich zum Vorschein. Fremdsprache wird dennoch als Ausdruck von Kultur- und Lebensformen verstanden, die zum wertorientierten Handeln im politischen, gesellschaftlichen und kulturellen sowie weltanschaulichen Umfeld umgesetzt wird (vgl. BGBl. Nr. 133/II, 2000, 1011). Das Mitteilen eigener Gedanken und Meinungen auch zu literarischen Texten (vgl. BGBl. Nr. 219/II, 2016, 34) bezeugt die Einbindung der Literatur in die produktiven Fertigkeiten in den Kompetenzbereichen Lesen und Schreiben in der Oberstufe.

Die Ziele des dritten Bereichs befassen sich mit der Kulturkunde (vgl. BGBl. Nr. 591, 1986, 3814; BGBl. Nr. 63, 1989, 673) und im weiteren Verlauf dem interkulturellen Lernen, das auch die Entwicklung persönlicher Kompetenzen (vgl. BGBl. Nr. 295, 1967, 1750; BGBl. Nr. 63, 1989, 673) sowie dynamischer Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen (vgl. BGBl. Nr. 227/II, 2004, 22) der Schüler*innen einschließt. Der Lehrplan 2000 für die Unterstufe setzt als primäres Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Kommunikationsfähigkeit, die unter anderem durch den Einsatz interkultureller Themen das Verständnis von Schüler*innen für andere Kulturen und Lebensweisen vertiefen soll (vgl. BGBl. Nr. 133/II, 2000, 1011). Der Lehrplan 2016 für die Oberstufe verdeutlicht die Bedeutung des inter- und transkulturellen Verständnisses durch Einblicke in Kultur und Kunst der betreffenden Sprachräume (vgl. BGBl. Nr. 219/II, 2016, 31). Der Paradigmenwechsel des kulturellen Lernens tritt auf der Zielebene der Lehrpläne deutlich zutage. Dennoch ist die Verbindung zur Verwendung literarischer Texte in diesem Kontext nur als ein allgemeiner Hinweis gegeben, dass literarischen Werken dabei ein angemessener Stellenwert einzuräumen ist (vgl. *ibid.*, 32).

Der vierte Zielbereich bezieht sich auf kreative Aufgaben im Fremdsprachenunterricht und schließt Literatur mit ein. Seit Mitte der 1980er Jahre steht die kreative Tätigkeit der Schüler*innen im Fokus (vgl. BGBl. Nr. 591, 1986, 3812). Als Beitrag zu den Bildungsbereichen wird eine kreative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts empfohlen, die in fremdsprachlichen Aufführungen und kreativem Schreiben (vgl. BGBl. Nr. 321/II, 2006, 3) oder Theater, Spiel und Simulationen (vgl. BGBl. Nr. 219/II, 2016, 29) zum Ausdruck kommen kann. Diese Zielsetzung kann sowohl die Handlungs- als auch Produktionsorientierung im Literaturunterricht unterstützen (vgl. Surkamp, 2007).

In allen diesen Bereichen dient Literatur vor allem als Mittel des Unterrichts. Nur im Bereich der formalen Bildung treten literatur-didaktische Formulierungen zutage (vgl. BGBl. Nr. 63, 1989, 673), die Literaturvermittlung explizit zum Ziel des Unterrichts machen.

3.2 Inhaltliche Vorgaben

In diesem Analyseteil sticht der Lehrplan von 1946 besonders hervor, da er sowohl Empfehlungen zu Genres als auch eine spezifische Liste literarischer Werke für den Russischunterricht enthält. Der Lesestoff für die Unterstufe ist thematisch (z.B. Schule, Klasse, Heim) sowie gattungsspezifisch (Reime, Lieder, Rätsel, leichte Fabeln und adaptierte Volksmärchen) (vgl. Bildungsmministerium für Unterricht, 1946, 46) vorgegeben. Ab der dritten Klasse wird der Lesestoff durch Erzählungen, Gedichte, historische Schilderungen und Ergänzungsliteratur erweitert. Bereits in der vierten Klasse kommen leichte Originaltexte „eine Novelle, ein Drama in Auszügen, Gedichte“ (*ibid.*, 48) dazu. Gesondert wird für die Unterstufe der Lesestoff ab der zweiten Klasse angeführt, der konkrete literarische Texte vorwiegend aus der Kinderliteratur (z.B. Maršak, Čukovskij, Puškin, L. Tolstoj) enthält. Der Lesestoff schließt indirekte Hinweise über die aktuelle politische Situation in Österreich ein, da sich unter den Texten ein politisch motivierter Text von Bajlukov „Встреча с товарищем Сталиным“ (dt. ‚Begegnung mit dem Genossen Stalin‘) befindet.

Für jede Klasse der Oberstufe wird der Lesestoff separat angeführt. Die Leseliste enthält längere Texte von der russischen Volksdichtung über alte russische Literatur und klassische russische

Literatur bis zu Texten sowjetischer Autoren, die nach den GER-Skalen „Leseverstehen allgemein“ und „Lesen als Freizeitbeschäftigung“ dem Niveau C1 entsprechen würden (vgl. Europarat, 2020, 65, 71). Russisch als erste Fremdsprache in der Oberstufe sieht zudem einen systematischen Kursus der russischen Literaturgeschichte vor (vgl. Bildungsministerium für Unterricht, 1946, 51), was als Zeichen des literatur-didaktischen Schwerpunktes des Unterrichts gelten kann.

Ab 1964 nennen die Lehrpläne auf der inhaltlichen Ebene keine konkreten literarischen Texte, stattdessen weisen sie deskriptive Vorgaben auf. So soll im Lehrplan 1964 die Arbeit mit der Literatur in der Unterstufe mit leichten, kurzen Texten wie Liedern oder Gedichten beginnen, im weiteren Verlauf sollen anspruchsvollere und umfangreichere Texte verwendet werden, sodass in der 4. Klasse „Proben aus der russischen Literatur“ gelesen werden können (vgl. BGBl. Nr. 163 1964, 993). Oder wie im Lehrplan 1986 vermerkt, soll die Progression der einzusetzenden Texte von didaktisierten Texten über adaptierte Originaltexte zu authentischen Originaltexten führen (vgl. BGBl. Nr. 591, 1986, 3812). Die Vorgaben für die Oberstufe umfassen eine Breite an Texten von kurzen Erzählungen bzw. Ausschnitten aus literarischen Texten des 19. und des 20. Jahrhunderts bis zu modernen Kurzgeschichten bzw. Kernstellen eines zeitgenössischen Werkes (vgl. BGBl. Nr. 295, 1967, 1758). Der Lehrplan 1989 sieht die Progression von leichteren bis zu schwierigeren Originaltexten vor (vgl. BGBl. Nr. 63, 1989, 675). Nach der Veröffentlichung des GER im Jahr 2001 enthalten die Lehrpläne keine Hinweise mehr zu der fremdsprachlichen literarischen Lektüre. In den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 2006 für die Unterstufe kommt Literatur nicht vor. Die Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 2016 erwähnen literarische Texte lediglich ab dem Niveau B1 im 4. Semester bis zum Niveau B2 im 7. Semester. Der neue Lehrplan für die Unterstufe 2023 empfiehlt jedoch im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung zur Erarbeitung inter- und transkultureller Aspekte „den Einsatz von kreativen und spielerischen Elementen [...] durch den Einsatz von Liedern, Gedichten, Comics, kurzen literarischen Texten“ (BGBl. Nr. 1/II, 2023, 61).

3.3 Didaktische Hinweise

Der letzte Bereich der Lehrplananalyse bezieht sich auf die didaktischen Hinweise zur Verwendung literarischer Texte im Unterricht. Der „Provisorische Lehrplan 1946“ enthält diesbezüglich keine didaktischen Hinweise. Der Lehrplan 1964 für die Unterstufe bietet allgemeine didaktische Hinweise zur Behandlung des Lesestoffs. Es wird empfohlen, so früh wie möglich mit der Lektüre anzufangen, auch gekürzt, adaptiert, in Ausschnitten gelesen. Die Hauslektüre dient dabei als Ergänzung zum Lesen in der Klasse. Die Auswahl der Texte soll durch die Interessen der Schüler*innen und die Qualität des literarischen Werkes bedingt sein (vgl. BGBl. Nr. 163, 1964, 994). Der Lehrplan 1967 enthält nur wenige Hinweise hinsichtlich der Didaktisierung der Literatur. Der Lesestoff dient als Ausgangspunkt für das Unterrichtsgeschehen. So sollen das Unterrichtsgespräch und auch die Vorbereitung zur Lektüre im Anschluss an den Lesestoff durchgeführt werden. In der 9. Klasse sollen Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen berücksichtigt werden. Texte aus unterschiedlichen Fächern wie z. B. Religion, Deutsch, zweite lebende Fremdsprache, Geschichte sollen durch Querverbindungen zum Russischen die Relevanz der russischen Sprache erhöhen. Als Beispiel für das Fach Deutsch sollen vertiefende Kenntnisse von

Werken der Weltliteratur und literarisch wertvollen Dichtungen (Deutsch-Russisch, Russisch-Deutsch) die Stoffauswahl thematisch rahmen (vgl. BGBl. Nr. 295, 1967, 1760).

Der Lehrplan 1989 für die Oberstufe weist der russischen Literatur eine große Bedeutung zu, was sich in den didaktischen Hinweisen spiegelt. Von einer systematischen Darstellung wird aber abgeraten, stattdessen solle man exemplarisch vorgehen. Folgende Kriterien bedingen die Auswahl literarischer Werke für den Unterricht: die Bedeutung des Schriftstellers/Dichters, die Ergiebigkeit der Texte für Gespräche und Einsichten in Grundfragen der menschlichen Existenz, die Entsprechung dem sprachlichen Können der Schüler*innen. Ein zu starker und langandauernder Fokus auf ein literarisches Werk soll vermieden werden, da das Interesse der Schüler*innen sinken kann (vgl. BGBl. Nr. 63, 1989, 678).

Die neueren Lehrpläne, die nach dem GER-Modell ausgerichtet sind, enthalten keine expliziten didaktischen Hinweise für den Einsatz literarischer Texte. In den Kommunikationssituationen und Themenbereichen der didaktischen Grundsätze wird Literatur als Kunst in einer Ausdrucksform zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires erwähnt (vgl. BGBl. Nr. 219/II, 2016, 31), wobei literarischen Werken ein angemessener Stellenwert eingeräumt wird (vgl. *ibid.*, 32).

3.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend für die Lehrplananalyse lässt sich Folgendes festhalten: Der „Provisorische Lehrplan 1946“ nimmt aufgrund der starken Präsenz literarischer Werke und der expliziten Vorgaben zur Vermittlung der russischen Literaturgeschichte eine Sonderstellung ein, nicht zuletzt wegen seiner expliziten Stofforientierung. Dennoch ist die Anpassung des Lesestoffs an das Alter und die Interessen der Lernenden kaum gegeben. Der Lesestoff für alle Modi des Unterrichts zeichnet die Entwicklung der russischsprachigen bzw. sowjetischen Literatur im Groben nach und richtet sich an ein hohes Sprachbeherrschungsniveau. Die umfangreiche Liste der Lektüre hebt eine ausgeprägte Stofforientierung des Lehrplans hervor. Einen Unterschied zu den darauffolgenden Lehrplänen stellen der Fokus auf die russische Literaturgeschichte und der Einsatz des lauten Lesens als eine Methode der Ausspracheschulung dar. Manche Charakteristika des „Provisorischen Lehrplans 1946“ finden sich in den nachfolgenden Lehrplänen wieder: Zum einen ist es das Ziel, das Globalverstehen gelesener Texte aufzubauen, zum anderen ist es die Bedeutung der Literatur für das kulturelle Lernen zu erkennen. Ab 1964 enthalten die Lehrpläne auf der Bildungs- und Lehraufgabenebene keine expliziten Ziele für den Einsatz der russischen Literatur im Unterricht. Es ist jedoch möglich, vier Zielbereiche zu definieren, die sich auf die Verwendung von Literatur auswirken, nämlich die formale Bildung, die Aneignung der sprachlichen Mittel für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, das (inter-)kulturelle Lernen und die kreative Verwendung der Sprache. Diese Bereiche spiegeln sich in den Funktionen des Literaturunterrichts wider, die heute als Bildung, Kompetenzerwerb, Kulturvermittlung, Kognition und Kommunikation sowie moralische Bildung formuliert werden (vgl. Weskamp, 2019, 132–133). Die inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne weisen eine stetige Reduktion auf, die insbesondere in der Zeit der Kompetenzorientierung zum Vorschein kommt. Die didaktischen Hinweise zum Einsatz von Literatur sind gering und vor allem für die Oberstufe verfasst. Seit den 2000er Jahren führt

die Kompetenzorientierung der Lehrpläne zur Minimierung der Vorgaben für den Einsatz literarischer Texte auf allen Ebenen der Lehrpläne, der Ziel- und der Inhaltsebene sowie auf der Ebene der didaktischen Hinweise. Literarische Texte finden Einzug in die Kompetenzmodule der neueren Lehrpläne bereits ab dem Niveau A2+ nach GER (vgl. BGBl. Nr. 1/II, 2023, 64). Die wenigen Richtlinien sind nicht explizit vorgegeben und lassen sich im Hinblick auf die Aufgaben der fremdsprachlichen Literaturdidaktik wie die Vermittlung und die Rezeption literarischer Texte sowie die Inhalte und die methodische Gestaltung des Literaturunterrichts (vgl. Hallet, 2017) nur indirekt erschließen.

Die Lehrplananalyse verdeutlicht die grundlegende Bedeutung des GER für den schulischen Fremdsprachenunterricht seit 2001. Im Folgenden wird der GER in seiner ursprünglichen und neueren Version hinsichtlich der Einsatzmöglichkeit der Literatur im Unterricht reflektiert.

4. Eine Übersicht des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in Bezug auf den Einsatz von Literatur im Unterricht

Die folgende Übersicht beantwortet die Frage, inwieweit literarische Texte im GER präsent sind, d.h. welche Skalen literarische Texte in ihren Deskriptoren betiteln und wie die Arbeit mit Literatur operationalisiert wird.

Seit dem Beginn des neuen Jahrtausends prägt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) die Entwicklung der Lehrpläne, Curricula sowie neue Lehrbücher bzw. Lehrwerke für Fremdsprachen in Europa (vgl. Horak et al., 2010). Die ursprüngliche Version des pragmatisch- und handlungsorientierten „europäischen Katechismus“ (vgl. Polianskaya, 2019, 14) erwähnt nur in seltenen Fällen literarische Texte im Kontext des Fremdspracherwerbs und unterscheidet zunächst nicht zwischen der Verarbeitung eines literarischen Textes und eines Sachtextes. Die Skala „Leseverstehen allgemein“ (ibid., 74–75) enthält allgemeine Kompetenzbeschreibungen und erwähnt explizit literarische Texte auf dem Niveau B2. Dabei legen Schüler*innen ihre Reifeprüfung in Russisch in Österreich höchstens auf der GER-Stufe B2 ab, was die Bedeutung literarischer Texte in der schulischen Fremdsprachenausbildung auf der Grundlage des GER beachtlich mindert.

Die Vernachlässigung der Literatur im Kontext des Fremdsprachenlernens im GER wurde bereits mehrmals kritisiert. Burwitz-Melzer (2007, 129–130) konkretisiert die Kritikpunkte an der Skala in Bezug auf die unregelmäßigen Abstände zwischen den einzelnen Kompetenzstufen, auf ein undifferenziertes Behandeln unterschiedlicher Textsorten sowie auf eine eindimensionale Vorstellung des Lesens ohne Einbezug anderer zentraler Kontexte wie des landeskundlichen Wissens und des interkulturellen Vermögens. Auch der ursprüngliche Anspruch des GER, an Bildungszielen orientiert zu sein, kann nicht bestätigt werden, da im Referenzrahmen jegliche Angaben dazu fehlen (vgl. Delanoy, 2007). Alter und Ratheiser (2019) weisen auf die unbeabsichtigte Marginalisierung der Literaturbehandlung seit der Einführung des GER hin.

Der Begleitband zum GER, der 2018 auf Englisch und 2020 in deutscher Übersetzung erschienen ist, präzisiert die Angaben zum Einsatz der Literatur beim Fremdsprachenlernen und ergänzt die Skalen um drei neue: „Lesen als Freizeitbeschäftigung“, „Persönliche Reaktion auf kreative Texte“, „Analyse und Kritik kreativer Texte“ (vgl. Europarat, 2020, 28). Der Begleitband schließt

für die Skala „Leseverstehen allgemein“ kleine Änderungen der Deskriptoren ein: So werden auf dem Niveau vor A1 Bilderbücher, die vertrauten Wortschatz verwenden, und auf dem Niveau C1 das Verstehen einer großen Bandbreite an Texten, einschließlich literarischer Texte, erwähnt (vgl. *ibid.*, 65).

Die Verfasser*innen des Begleitbandes verweisen auf die Möglichkeit der gegenseitigen Ergänzung der Deskriptoren aus verschiedenen Skalen und führen ein Beispiel an, das eine Basis für die Beschäftigung mit einem Text schafft und zugleich wesentliche Ziele der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht abdeckt. Dabei werden Deskriptoren aus drei Skalen auf dem Niveau B1 miteinander verbunden: Lernende können dem Plot von Geschichten, einfachen Romanen und Comics folgen („Lesen als Freizeitbeschäftigung“), können die Gefühle und Emotionen kurz erklären, die ein Werk in ihm/ihr hervorrief („Persönliche Reaktion auf kreative Texte“), können in einfachen Begriffen diskutieren, wie Dinge, die ihm/ihr in einem anderen soziokulturellen Kontext „befremdlich“ vorkommen, für die betreffenden Menschen „normal“ sein können (auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen) (vgl. *ibid.*, 54). Diese Erörterung weitet die Verwendungsmöglichkeiten des GER in Bezug auf die Literatur aus, operationalisiert und konkretisiert somit das Lernen und Lehren literarischer fremdsprachiger Texte.

Die folgende Übersicht der neuen Skalen des GER bezieht sich auf die Deskriptoren bis einschließlich der Stufe der Reifeprüfung B2. Die Skala „Lesen als Freizeitbeschäftigung“ umfasst sowohl Sachliteratur als auch Belletristik und verschiedene literarische Formen (vgl. *ibid.*, 71). Konkret wird Literatur ab dem Niveau A2+ erwähnt: Lernende können kurze, einfache Geschichten und Comics verstehen, wenn sie in Alltagssprache geschrieben sind; auf dem Niveau B1 können Lernende einfache Romane und Comics mithilfe des Wörterbuchs, einfache Gedichte und Liedtexte sowie Gefühle und Situationsweisen verstehen; auf Stufe B2 können Lernende mithilfe eines Wörterbuchs Romane mit einem ausgeprägten Plot lesen (vgl. *ibid.*).

Die zwei weiteren, neuen Skalen beziehen sich auf kreative Texte einschließlich Literatur, wobei die erste Skala persönliche Reaktionen und die zweite Skala Analyse und Kritik kreativer Texte operationalisieren. Ausgehend von vier klassischen Reaktionen auf kreative Texte (Engagement, Interpretation, Analyse bestimmter Aspekte des Werks, Bewertung) bezieht sich die erste „weniger anspruchsvolle“ (Europarat, 2020, 28) Skala auf Engagement und Interpretation und eignet sich somit für die Unterstufe bzw. Lernanfänger*innen: „Auf niedrigen Stufen können [...] Lernende sagen, ob ihnen das Werk gefiel, wie sie sich fühlten, über Charaktere sprechen und Aspekte des Werks zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen, zunehmend detailliert ab B1. Auf der Stufe B2 können sie ausführlichere Erklärungen geben, Ausdrucksformen und Stile kommentieren und eigene Interpretationen der Entwicklung der Handlung, der Charaktere und Themen einer Geschichte, eines Romans, Films oder Theaterstücks geben“ (*ibid.*, 127). Die Skala „Persönliche Reaktion auf kreative Texte“ operationalisiert die Literaturarbeit vor allem im Hinblick auf sprachlich-produktive Kompetenzen und kulturelles Lernen, da die Lernenden die Wirkung eines literarischen Werks auf sie reflektieren und dabei die zu lernende Sprache als Ausdrucksmittel verwenden.

Die zweite Skala „Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)“ geht auf die zwei komplexeren Reaktionen ein. Sie eignet sich für den Ansatz in der Sekundarstufe II/auf Universitätsniveau und beginnt ab der Stufe A2: „Bis Stufe B2 liegt der Schwerpunkt auf Beschreibung

statt auf Bewertung. Auf B2 können Lernende Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Werken analysieren, ihre Meinung begründen und sich auf Ansichten anderer beziehen“ (ibid., 128). Zusammengefasst geht es um einen Vergleich verschiedener Werke miteinander, um eine begründete Einschätzung eines Werks, sowie seiner Merkmale einschließlich der Wirkung seiner Techniken (vgl. ibid.). Diese Skala greift literaturdidaktische Schlüsselkonzepte wie Figurencharakterisierung, thematische, strukturelle und formale Aspekte literarischer Werke, Gattungen etc. auf und operationalisiert damit die Behandlung von Literatur.

Im Kontext der Produktionsorientierung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts gewinnt die Erweiterung der Skala „Kreatives Schreiben“ in der Kategorie „Schriftliche Produktion“ an Bedeutung, da sie durch mehrere Ergänzungen konkretisiert wurde. Auf Niveau A2 können Lernende beispielsweise eine Einleitung oder Fortsetzung zu einer Geschichte mit Hilfsmitteln zusammenstellen, auf Niveau B1+ eine einfache Rezension zu einem Film oder Buch verfassen (vgl. ibid., 82).

Die Aktualisierung des GER entspricht den Anforderungen der Zeit und eröffnet neue Perspektiven seiner Verwendung. In der Zeit der Kompetenzorientierung trägt die Operationalisierung unterschiedlicher Aktivitäten hinsichtlich des Lesens literarischer Texte zum Einsatz der Literatur im schulischen Fremdsprachenunterricht bei. Die Kombination von Deskriptoren aus verschiedenen Skalen zu literaturdidaktischen Aufgaben bietet die Möglichkeit, kulturelle und persönlichkeitsbezogene Aspekte in den Unterricht zu integrieren und eindimensionale Lesekonzepte aufzubrechen.

5. Fazit und Ausblick

Der Blick in die Vergangenheit ermöglicht es, die gegenwärtige Situation in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte im Russischunterricht einzuordnen und die Ziele für die Zukunft zu konkretisieren. Die normativen Dokumente der österreichischen Bildungspolitik regelten den Einsatz literarischer Texte im Russischunterricht zwischen 1946 und 2023 nur bedingt und mit unterschiedlicher Intensität. Aufgrund des Rahmencharakters der Lehrpläne blieben der Einfluss und die persönliche Einstellung der Lehrkraft zur Literatur entscheidend für deren Stellenwert im Unterricht.

Der historische Überblick über die Lehrpläne für Russisch in Österreich zeigt, dass literarische Texte konstant, aber in unterschiedlichem Ausmaß vertreten sind. Es lässt sich feststellen, dass bis Ende der 1990er Jahre der Literatur ein höherer Stellenwert beigemessen wurde als in den Jahren danach. Literarische Texte waren damals auf allen drei Ebenen des Lehrplans, der Zielebene, der Inhaltsebene und in den didaktischen Hinweisen vertreten, wenn auch nur in geringem Umfang. In den neueren kompetenzorientierten Lehrplänen wird der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht mehr berücksichtigt. Die Vereinheitlichung der Lehrpläne für alle schulischen Fremdsprachen hat dazu geführt, dass die Spezifik des Russischen nicht berücksichtigt wird, was sich wiederum in fehlenden Konzepten oder Modellen für den Einsatz von Literatur im Russischunterricht niederschlägt. Eine unzureichende Operationalisierung der Literaturverwendung, die auch auf das Fehlen entsprechender Operatoren in der ursprünglichen Version des GER zurückzuführen ist, ist offensichtlich. Der große Einfluss des GER auf den Fremdsprachenunterricht, der sich deutlich in den Formulierungen der Lehrpläne niederschlägt, lenkt

die Aufmerksamkeit auf den Output, der im Bereich der weichen Kompetenzen wie der literarisch-ästhetischen und kulturellen Kompetenzen schwer mess- und nachweisbar ist. Die Bedeutung der Literatur für den Fremdsprachenerwerb wird dadurch marginalisiert. In den Lehrplänen finden sich zwar zahlreiche literaturdidaktische Bezüge, sie werden jedoch nicht explizit ausgewiesen. Mit der Aktualisierung des GER sind wichtige Schritte in diese Richtung unternommen worden. Die jüngst erschienenen Lehrpläne für die AHS-Unterstufe (vgl. BGBl. Nr. 1/II, 2023) verweisen zwar auf den Begleitband zum GER (2020), der der Literatur im Fremdsprachenunterricht wesentlich mehr Aufmerksamkeit widmet, verwenden aber die neuen Skalen nicht. Es ist zu hoffen, dass die Aktualisierung des GER in den Fremdsprachenlehrplänen für die Oberstufe das alte eindimensionale Konzept des Lesens als Informationsentnahme überwindet und die Arbeit mit Literatur in verschiedenen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts hervorhebt, wie z.B. im Bereich der Reflexion, Analyse und Kritik literarischer Texte und eigener Einstellungen und Werte.

Die Besonderheit des Russischen, einerseits morphologisch sehr komplex und andererseits durch seinen literarischen Reichtum ein integraler Bestandteil der Weltliteratur zu sein, stellt fachspezifische Herausforderungen an die literaturdidaktische Arbeit im Unterricht. Diese Spezifik erfordert eine komplexe Herangehensweise, die sich auf alle Handlungsfelder der Literaturdidaktik bezieht (vgl. Hallet, 2007). Erstens sollten die Lehr- und Lernprozesse im Russischunterricht empirisch untersucht werden, um die Entwicklung praxisorientierter Modelle für den Literatureinsatz zu unterstützen. Im Beitrag wurde nur die normative Ebene des Unterrichts analysiert, es ist aber notwendig, den Einsatz von Literatur im Russischunterricht auf der Mikroebene in der Gegenwart durch eine repräsentative Längsschnittstudie empirisch zu erfassen und auszuwerten. Empfehlenswert wäre auch eine Untersuchung der Frage, ob und in welchem Maße die Lehrwerke den Einsatz literarischer Texte im Unterricht unterstützen. Zweitens sollte die Erarbeitung einer theoretischen Grundlage für die Behandlung von Literatur im Russischunterricht im Hinblick auf die Lehr- und Lernsituation und das angestrebte Sprachniveau im Russischunterricht als tertiäre Fremdsprache gefördert werden. Drittens soll die Bedeutung der russischen Literatur für Bildungsprozesse wissenschaftlich herausgearbeitet werden, um die kulturelle Bedeutung des Russischen zu verdeutlichen. Viertens unterstreicht der Überblick über die normativen Vorgaben zum Einsatz von Literatur im Russischunterricht anhand der Lehrplananalyse unter Berücksichtigung der aktualisierten Fassung des GER die Notwendigkeit einer systematischen, theoriegeleiteten und praxisorientierten Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Bereich der Literaturdidaktik.

Im Rahmen der Handlungs- und Kompetenzorientierung, die die Lernenden als aktive Sprachverwender*innen sieht, dürfen literaturdidaktische Ziele im Fremdsprachenunterricht keinesfalls vernachlässigt werden, da die Arbeit mit fiktionalen Texten ein großes Potenzial für die Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen der Sprachbeherrschung bietet.

Literaturverzeichnis

- Alter, G. & Ratheiser, U. (2019). A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors. *ELT Journal*, 74(3), 377–386. doi:10.1093/elt/ccz024
- Bergmann, A. (2014). Themen für den Russischunterricht: Ein Überblick zu historischen und gegenwärtigen Zielen und Inhalten des Russischunterrichts in deutschen Schulen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Kommunikation und*

Verstehen, Fachdidaktik und Themenkonstitution in den sprach- und kommunikationsbezogenen Fächern und Lernbereichen (133–159). Schneider Hohengehren.

- Bergmann, A. & Böhmer, J. (2020). Perspektiven auf Heterogenität: Lehrpläne für Russisch als Fremdsprache und Russisch als Herkunftssprache. *Die Neueren Sprachen. Eine neue Lehrplangeneration? Jahrbuch des Gesamtverbands moderne Fremdsprachen* 8/9 für 2017/18, 68–81.
- BGBL. Nr. 1. Teil II. 2023. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. Ausgegeben am 2. Jänner 2023.
- BGBL. Nr. 133. Teil II. 2000. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Ausgegeben am 11. Mai 2000.
- BGBL. Nr. 163. 1964. Erlassung von Lehrplänen für die Unterstufe des Gymnasiums, des Realgymnasiums, des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums für Mädchen und des Bundesgymnasiums für Slowenen sowie für die I. bis III. Klasse des musisch-pädagogischen Realgymnasiums; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Ausgegeben am 21. Juli 1964.
- BGBL. Nr. 219. Teil II. 2016. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Ausgegeben am 9. August 2016.
- BGBL. Nr. 277. Teil II. 2004. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Ausgegeben am 7. Juli 2004.
- BGBL. Nr. 295. 1967. Neuerliche Abänderung der Verordnung, mit der Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen erlassen werden, hinsichtlich der Gymnasien, Realgymnasien und wirtschaftskundlichen Realgymnasien für Mädchen sowie des Bundesgymnasiums für Slowenen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Ausgegeben am 24. August 1967.
- BGBL. Nr. 591. 1986. Verordnung: Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Ausgegeben am 6. November 1986.
- BGBL. Nr. 63. 1989. Verordnung: Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Ausgegeben am 7. Feber 1989.
- BGBL. Nr. 88. 1985. Verordnung: Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Ausgegeben am 7. März 1985.
- BGBL. Nr.321. Teil II. 2006. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Ausgegeben am 25. August 2006.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html (28.07.2023)
- Bundesministerium für Unterricht (1946). Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen. Veröffentlicht auf Grund des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946, Zl. 28.520-IV/12. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Burgstaller, F. (1984). Österreich. Stand der Lehrplanentwicklung bzw. Lehrplangestaltung. In L. Leitner (Hrsg.), *Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Lehrplangentwicklung und Schulpraxis*, Bd. 12 (192–200). ÖBV Jugend und Volk.
- Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik*, Bd. 2, (126–157). WVT.
- De Cillia, R. & Klippel, F. (2016). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl. (625–631). A. Francke.
- Delanoy, W. (2007). Fremdsprachlicher Literaturunterricht und Bildungsstandards. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (159–176). WVT.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt.
- Europarat (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Ernst Klett Sprachen.
- Gor'kij, M. (1931). „O biblioteke poëta“. *Pravda*, Nr. 335 vom 06.12.1931.
- Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.) (2007). *Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik. Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik*, Bd. 1. WVT.

- Hallet, W. (2017). Literaturdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (233–237). Springer.
- Hentig, H. (2004). *Bildung. Ein Essay*. Beltz.
- Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M., Schober, M. (2010). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. ÖSZ.
- Kolb, E. & Klippel, F. (2016). Dokumentensammlung. In D. Caspari, K. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (124–132). Narr Francke Attempto.
- Loos, H. (1985). Russisch an der Oberstufe der AHS. In M. Cole-Schneider, D. Heindler, H. Kafka, H. Lattringer, H. Loos, J. Radlberger, M. Schuster, K. Sornig, R. Ude & F. Wally, *Entwicklungsarbeit zur Fachdidaktik – Lebende Fremdsprache* (131–141). Österreichischer Bundesverlag.
- Peter, H. (1956). Der Wiederaufbau des österreichischen Schulwesens nach dem zweiten Weltkrieg. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(1), 52–65.
- Poentisch, A. (2011). Formale Bildung. In K.-P. Horn (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (404). Klinkhardt.
- Polianskaya I. (2019). Between ideology and humanism: language policy in the European Union = Полянская И. (2019). Образование между идеологией и гуманизмом: современная языковая политика ЕС. *Современное педагогическое образование* (4)2019, 14–19.
- Sitte, Ch. 1989. *Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie u. Wirtschaftskunde an allgemeinbildenden Schulen in Österreich nach 1945*. Dissertation. Universität Wien.
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik. Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik*, Bd. 1 (89–106). WVT.
- Surkamp, C. (2010). Literaturdidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (136–141). Kallmeyer/Klett.
- Volkman, L. (2004). Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: ein Plädoyer für verschiedene Lesearten im Literaturunterricht. In L. Bredella, W. Delanoy & C. Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog* (99–122). Gunter Narr.
- Weskamp, R. (2019). Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In Ch. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (107–134). De Gruyter.
- Wiesner, Ch., Schreiner, C., Breit, S. & Schratz, M. (2020). Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich. Eine historische Betrachtung. In U. Greiner, F. Hoffmann, C. Schreiner & Ch. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualität Entwicklung im Schulsystem* (25–72). Waxmann.

Carmen Sippl, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Österreich

Im Fokus

Kulturelle Nachhaltigkeit

Im Kontext der Agenda 2030 und der Dringlichkeit der darin verankerten globalen Nachhaltigkeitsziele rückt Nachhaltigkeit in das Zentrum auch des (Fremd-)Sprachenunterrichts. Für die Literaturdidaktik als den allgemeinbildenden Fächern mit kulturellem Aspekt zugehörig können drei Dokumente hilfreich und handlungsleitend sein, die im Folgenden vorgestellt werden: die Roadmap *BNE 2030: Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen*; das *Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung*; der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp*.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist spätestens seit 2005 von globaler bildungspolitischer Relevanz, als die UNESCO (= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) eine gleichnamige Dekade ausrief. 2015–2019 schloss sich das Weltaktionsprogramm BNE an, seit 2020 gilt die Roadmap *BNE 2030: Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen* (vgl. UNESCO, 2021, 12). Die Zielsetzung ist klar umrissen: „die der Bildung zugrunde liegenden Ziele und Wert zu überprüfen und alle Ebenen von Bildung und Lernen neu auszurichten, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen“ (ibid.). Damit ist selbstverständlich auch der (Fremd-)Sprachenunterricht adressiert.

BNE ist „ein integraler Bestandteil“ der in der Agenda 2030 gesteckten UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs), um durch deren Verwirklichung „eine gerechtere und nachhaltigere Welt zu schaffen“ (ibid., 14). Das Bildungskonzept will daher zur Verwirklichung aller 17 Ziele (vgl. UNRIC, 2023) beitragen, ist aber verankert in SDG 4, *Hochwertige Bildung*: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ (ibid.). Die 17 SDGs geben eine thematische Rahmung vor; ihre Behandlung in Hochschullehre und Unterricht wird daher oftmals den MINT-Fächern zugeordnet. Im Zentrum von BNE stehen jedoch transformative Lernprozesse, die ein Bewusstsein für das Zusammenspiel der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen von Nachhaltigkeit schaffen und dadurch individuelle ebenso wie kollektive Handlungsoptionen erkennbar machen. Dafür empfehlen sich partizipative Lernformen in fächerübergreifenden Projekten, welche die Schlüsselkompetenzen zur Erreichung der SDGs fokussieren, wie systemisches, antizipatorisches, kritisches, lösungsorientiertes Denken (vgl. UNESCO, 2017, 10).

Den kulturellen Fächern kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, „weil jede Art der Thematisierung [von Nachhaltigkeit – C.S.] immer kulturell vermittelt ist, d.h. auf bestimmten Wahrnehmungsmustern, Erkenntnismethoden, Wissensbeständen und Werten beruht.“ (Rippl, 2022, 38) Von einem umfassenden Kulturbegriff ausgehend, der „die ganze Lebensweise von Menschen im Netzwerk und Austausch mit ihrer Umwelt, ihrem Gebrauch semiotischer Systeme und Medien sowie ihre Konstruktionen von Welt und Werten“ (ibid., 38) meint, wird deutlich, dass kulturelle Nachhaltigkeit nicht eine vierte (neben der ökologischen, ökonomischen, sozialen) Dimension



von Nachhaltigkeit bezeichnet, sondern vielmehr als Querschnittsmaterie zu sehen ist (vgl. Laine, 2016). Denn im Zentrum des Lernens und Lehrens von Sprachen und Literaturen stehen kulturelle Praktiken und künstlerische Ausdrucksformen, die kreative, kognitive, emotionale, ästhetische Zugänge zu Faktenwissen im Kontext von Nachhaltigkeit ermöglichen und transformative Lernprozesse anstoßen.

Für die fremdsprachliche Literaturdidaktik eröffnet sich dadurch ein fruchtbares Feld, denn die „der Literatur eigenen imaginativen Verfahren involvieren den Leser und machen die historischen, kausalen und materialen Verflechtungen zwischen Mensch, Natur und Umwelt vorstellbar“ (Wanning, 2019, 431). In dem Vorstellungsraum, den literarische Texte eröffnen, können Kulturentwürfe und Naturkonzepte erkundet und Alternativen erprobt werden (vgl. *ibid.*, 433). Eine didaktische Hilfestellung bietet dafür das *Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung*, ein vom Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development der UNESCO entwickelter Leitfaden für *Schulbücher für Nachhaltige Entwicklung* (UNESCO MGIEP, 2019). In der Verknüpfung von fachlichen und nachhaltig-transformativen Lernzielen (vgl. *ibid.*, 24) mit BNE-Kompetenzen (vgl. *ibid.*, 27) werden für die vier Schulfächer Mathematik, Naturwissenschaften, Geografie und Sprachen methodisch-didaktische Möglichkeiten aufgezeigt, wie BNE durch handlungsorientierte Lernaktivitäten in diese eingebettet werden kann. Für den Sprach- und Literaturunterricht wird hier insbesondere das Konzept des ökokritischen Lesens empfohlen: „Vereinfacht gesagt ist ökokritisches Lesen die Interpretation literarischer Texte (Erzählliteratur, Dichtung und Drama), wobei der Blick auf die Umwelt und auf die Beziehung des Menschen zu ihr gerichtet wird – einschließlich der sozialen und ökonomischen Implikationen“ (*ibid.*, 209). Als beispielhafte Aufgabenstellung wird die Aufforderung zur kritischen Auseinandersetzung „mit literarischen Texten“ genannt, „die die Umwelt darstellen“, und „zu untersuchen, wie die Umwelt dargestellt wird, welche Haltungen die verschiedenen Charaktere zu diesen Darstellungen haben und wie die physische Umwelt auf die sozialen und ökonomischen Gegebenheiten reagiert“ (*ibid.*, 210). Hierbei ergeben sich vielfältige Anlässe für Kommunikation im Sinne des GERS.

Neben dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Council of Europe, 2020) erweist sich dabei der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp* (Bianchi et al., 2022) von besonderer Relevanz. Er will Lernende und Lehrende dabei unterstützen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen zu entwickeln, „um empathisch, verantwortungsvoll und mit Sorge für unseren Planeten zu denken, zu planen und zu handeln“ (*ibid.*, 2). In vier miteinander verflochtenen Kompetenzbereichen („Verankerung von Nachhaltigkeitswerten“, „Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit“, „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“, „Handeln für Nachhaltigkeit“) sind im *GreenComp* zwölf Kompetenzen beschrieben, die auch dem (Fremd-)Sprachenunterricht Orientierung geben können.

Für die Literaturdidaktik ergibt sich durch die Bezugnahme auf die Roadmap *BNE 2030: Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen* (UNESCO, 2021), das *Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (UNESCO MGIEP, 2019) und den *GreenComp* nicht zwingend eine ausschließlich thematisch orientierte Auswahl geeigneter literarischer Texte. Vielmehr geht es in der Auseinandersetzung mit Literatur um kritisch-ökologische Bewusstseinsbildung für kulturelle Nachhaltigkeit als eine Kernaufgabe auch

des (Fremd-)Sprachenunterrichts: durch den genauen Blick auf die Interaktionen zwischen Menschen und Umwelten, um die Verwobenheit von Kultur und Natur zu erkennen.

Literatur

- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2022. DOI: 10.2760/161792, JRC128040
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr
- Laine, M. (2016). Culture in Sustainability – Defining Cultural Sustainability in Education. *Discourse and Communication for Sustainable Education* 7(2), 52–67.
- Rippl, G. (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- UNESCO. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. UNESCO digital library. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf (31.10.2023)
- UNRIC. (2023). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. <https://unric.org/de/17ziele/> (31.10.2023)
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives*. UNESCO digital library. <https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- UNESCO MGIEP. (2019). *Schulbücher für nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch_verankerung_bne_schulbuechern_mgiep_bf.pdf (31.10.2023)
- Wanning, B. (2019). Literaturdidaktik und Kulturökologie. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (430–453). De Gruyter.

Holger Kuße, TU Dresden, Deutschland

Serhij Žadan im Russischunterricht¹

The article gives some suggestions on how the book *Himmel über Charkiw* (*Sky Above Kharkiv*) by the Ukrainian musician and poet Serhii Zhadan can be used in Russian lessons at school and university. This is a response to the special situation of Russian language teaching after February 24, 2022. To strengthen the role of teaching second and third foreign languages, it is proposed to teach comparative competence, i.e. special competences in comparing languages and cultures. Comparative competence has a special significance for contemporary Russian language teaching, where the distinction between Russian and Ukrainian should be addressed. Using the spelling of the author's name and some selected examples, the language comparison Russian – Ukrainian and the conventions of transliteration and transcription are introduced. Serhii Zhadan received the Peace Prize of the German Book Trade in 2022. Examples from *Himmel über Charkiw* show what constitutes peaceful communication. The book *Himmel über Charkiw* is based on Facebook entries by the author and is therefore suitable for comparing different forms of media communication.

Keywords: Serhii Zhadan, Sky Above Kharkiv, second and third language acquisition, peace linguistics, comparative competence

Im Beitrag werden einige Anregungen gegeben, wie das Buch *Himmel über Charkiw* des ukrainischen Musikers und Dichters Serhij Žadan im Russischunterricht an Schulen und Universitäten eingesetzt werden kann. Damit wird auf die besondere Situation des Russischunterrichts nach dem 24. Februar 2022 reagiert. Um die Rolle des Unterrichts in der zweiten und dritten Fremdsprache zu stärken, wird eine verstärkte Aufmerksamkeit auf komparative Kompetenz vorgeschlagen, d.h. eine Kompetenz, die zum Vergleich von Sprachen und Kulturen befähigt. Die komparative Kompetenz hat eine heute eine besondere Bedeutung für den Russischunterricht, in dem die Unterscheidung zwischen Russisch und Ukrainisch thematisiert werden sollte. Anhand der Namensschreibweise des Autors und einiger ausgewählter Beispiele werden der Sprachvergleich Russisch - Ukrainisch und die Konventionen der Transliteration und Transkription vorgestellt. Serhij Žadan erhielt den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2022. Beispiele aus *Himmel über Charkiw* zeigen, was friedliche Kommunikation ausmacht. Da das Buch *Himmel über Charkiw* auf Instagram- und Facebook-Einträgen des Autors basiert, eignet es sich auch für den Vergleich verschiedener Formen der medialen Kommunikation.

Keywords: Serhij Žadan, Himmel über Charkiw, Zweit- und Drittsprachenerwerb, Friedenslinguistik, komparative Kompetenz

¹ Der Beitrag basiert auf dem gleichnamigen Vortrag anlässlich der Festveranstaltung zu Ehren von Wolfgang Stadler am Mittwoch, den 21. Juni 2023 in der Aula der Universität Innsbruck.



1. Vier Fragen zum Thema

Am 23. Oktober 2022 wurde dem Musiker, Poeten und Schriftsteller Serhij Žadan in der Frankfurter Paulskirche der renommierte Friedenspreis des deutschen Buchhandels verliehen. Acht Monate nach dem Beginn des russischen Angriffskriegs gegen die Ukraine war die Wahl eines ukrainischen Autors kein Zufall, und rechtzeitig zur Preisverleihung erschien am 10. Oktober das Buch *Himmel über Charkiw*, in dem Žadan in kurzen Aufzeichnungen von den ersten Kriegsmonaten in seiner Heimatstadt berichtet. Es hat den Untertitel *Nachrichten vom Überleben im Krieg* und wird vom Suhrkamp-Verlag auf der vierten Umschlagseite mit einem passenden Statement aus der Begründung der Jury beworben:

Nachdenklich und zuhörend, in poetischem und radikalem Ton erkundet Serhij Zhadan, wie die Menschen in der Ukraine trotz aller Gewalt versuchen, ein unabhängiges, von Frieden und Freiheit bestimmtes Leben zu führen. (Zhadan, 2022; Friedenspreis, 2022)

Dass Serhij Žadan eine bedeutende Stimme der ukrainischen Gegenwartsliteratur ist und *Himmel über Charkiw* für deutschsprachige Leser*innen zum Verständnis dessen beitragen kann, wie der Krieg das Leben der Betroffenen verändert hat, ist sicher unbestritten. Wenn, wie hier, jedoch vorgeschlagen wird, das Buch in zumindest einer Schulstunde in den Russischunterricht einzubeziehen, drängen sich mindestens drei Fragen auf:

1. Welche Funktion sollen das Ukrainische und speziell die Übersetzung eines ukrainischen Autors im Russischunterricht haben?
2. Wie soll der Autor im Unterricht geschrieben werden? *Žadan* oder *Schadan* oder *Zhadan*?
3. Wie stellen wir uns heute die Zukunft des Russischunterrichts vor?

Und als vierte Frage lässt sich hinzufügen:

4. Warum soll gerade das Buch *Himmel über Charkiw* Gegenstand des Unterrichts sein und nicht ein anderes Werk des Autors?

Mit den Fragen sind bereits jene Gegenstände und Kompetenzen angesprochen, die heute im Fremdsprachenunterricht – und speziell im Russischunterricht – über die Sprachkompetenz im engeren Sinne hinaus vermittelt werden sollten. Dazu gehören gesellschaftliche, (inter)kulturelle und mediale Kompetenzen sowie eine allgemeine linguistische Kompetenz, zu der die Einordnung einer Zielsprache in den Kontext unmittelbarer Kontaktsprachen gehört – in diesem Fall also des Russischen im Vergleich zum Ukrainischen. Anhand von *Himmel über Charkiw* lassen sich diese Kompetenzen auf recht einfache Weise abbilden. Das Buch führt erstens in aktuelle ethische und gesellschaftliche Fragen ein, die mit dem innerhalb Europas wieder aktuellen Thema des Krieges verbunden sind. Es gibt zweitens einen kleinen Einblick in die Vielfalt und nicht zuletzt in die Antagonismen der ostslawischen Kulturen. Drittens ermöglicht *Himmel über Charkiw* aufgrund seiner besonderen Form, auf die noch einzugehen sein wird, eine kreative Auseinandersetzung mit verschiedenen medialen Kommunikationsformen. Viertens lässt sich anhand weniger Elemente wie der Namenstranskription der Zusammenhang von Orthographie und Phonologie, Bezeichnung und Übersetzung ansprechen, und dies auch im Hinblick auf den russisch-ukrainischen Sprachvergleich, der heute zumindest elementar ein Gegenstand des Russischunterrichts sein sollte.

Bevor nun die genannten Themen im einzelnen angesprochen werden, möchte ich zunächst den Autor und seinen *Himmel über Charkiw* kurz vorstellen.

2. Serhij Žadan und sein Himmel über Charkiw

Serhij Žadan, der im Jahr der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 48 Jahre alt war, wuchs in der seit nunmehr schon neun Jahren vom Krieg geprägten Ostukraine auf. In Charkiw studierte er Literaturwissenschaft, Ukrainistik und Germanistik, promovierte zum ukrainischen Futuristen Mychajl' Semenko (1892–1937) und trat bereits in den frühen 1990er Jahren regional als Lyriker auf. Mit der Gründung der Rockband *Sobaky v kosmosi* (später *Žadan i sobaky*) im Jahr 2000 wurde er über seine Heimatstadt hinaus bekannt und 2004 mit dem Roman *Depeš Mod* zu einer literarischen Größe in der Ukraine. Seit der 2007 bei Suhrkamp erschienenen Übersetzung *Depeche Mode* gehört er auch im deutschsprachigen Raum zum Kanon der ukrainischen Gegenwartsliteratur. 2010 erschien der Roman *Vorošylovhrad*, benannt nach dem 1992 geänderten sowjetischen Namen der Stadt *Luhans'k*. Der Titel der 2012 veröffentlichten deutschen Übersetzung lautet *Die Erfindung des Jazz im Donbass*. Es folgten die Romane *Mesopotamija / Mesopotamien* (2014, 2015) und *Internat* (2017, 2018) sowie Erzählungen und Gedichtbände. Žadan ist vieles: Lyriker, Avantgardist, Rocker, Schriftsteller und ein bekennender ukrainischer Patriot und Aktivist. Er engagierte sich bereits in der Orangen Revolution 2004 und wurde 2010 von Vitaly Chernetsky in einem Aufsatz zur ukrainischen Gegenwartsliteratur als „writer-activist“ und „restless and energetic figure“ charakterisiert (Chernetsky, 2010, 108–109). Letzteres hat sich seit dem 24. Februar 2022 weiter verstärkt, was nicht zuletzt auch im äußeren Erscheinungsbild zum Ausdruck kommt. Ein verbreitetes Foto zeigt ihn von vorne, vollbärtig und mit scheinbar vollem Haar. Auf jüngeren Fotografien lässt sich Žadan dagegen gerne mit Dreitagebart und im Halbprofil sehen, um seinen besonderen Haarschnitt, den Kosakenschnitt (*oseledec'*), zu präsentieren. Als patriotisches Zeichen ließ sich Žadan am 15. März 2022 beim Friseur fotografieren und setzte das Bild von der Freiheits-Frisur auf seine Facebookseite (Zhadan, 2022a; s.u. Abb. 1). Es fand weitere mediale Verbreitung z.B. in der FAZ vom 07.10.2022 oder in der Neuen Zürcher Zeitung (vgl. Schmid, 2022). Abgebildet ist dieses fast schon ikonisch zu nennende Foto mit dem Charakter eines Schnappschusses auch in *Himmel über Charkiw* und illustriert dort die erste Phase des Krieges und des ungebrochenen Widerstands gegen den Angriff (vgl. Zhadan, 2022b, 39). Der Kommentar zum Bild ist lakonisch: „Wir lassen uns einen Kosakenschnitt machen“ (ibid.) – „Вистригаємо оселедці“. Das markiert die Vorbereitung auf den Kampf, die Initiation als Krieger.

Himmel über Charkiw erschien 2022 in deutscher Übersetzung, nicht jedoch in gleicher Form auf Ukrainisch. Das ist eine Besonderheit dieses Buches. Es gibt keine ukrainische Buchpublikation, sondern nur die über die Monate verstreuten Einträge in Žadans Instagram-Auftritt und seiner Weiterverbreitung in Facebook (vgl. Zhadan, 2022a), die von den Übersetzer*innen Juri Durkot, Sabine Stöhr und Claudia Dathe ins Deutsche übertragen wurden. Die Auswahl und die Zusammenstellung für die Buchpublikation haben de facto zu einem Genrewechsel geführt. Die Übersetzung erscheint als ein öffentliches Tagebuch, das, wie der Untertitel treffend lautet, „Nachrichten vom Überleben im Krieg“ verbreitet, und zwar für Menschen, die diesen Krieg nicht unmittelbar erleben müssen. Obwohl die Texte, abgesehen von den unvermeidlichen

Veränderungen, die sie durch eine Übersetzung erfahren, sich genau entsprechen, wirken sie aufgrund des anderen Kontextes anders und haben auch eine etwas andere Funktion: Sie richten sich im Original vor allem an Menschen, die den Krieg direkt miterleben und wie ihr Autor persönlich von ihm betroffen sind. Žadans tägliche, manchmal stündliche Botschaften richten sich an Fans, Freund*innen, Unterstützer*innen. Er ruft zu Spenden auf, dokumentiert die Koordination der Hilfeleistungen, dankt seinen Unterstützer*innen und redet allen seinen Followern wieder und wieder Mut zu. Er bildet eine Gemeinschaft mit wiederkehrenden Morgen- und vor allem Abendgrüßen wie „Morgen früh sind wir unserem Sieg wieder einen Tag näher“ – „Завтра прокинемось ще на один день ближче до нашої перемоги“ und „Über der Stadt wehen unsere Flaggen“ – „Над містом майорять наші прапори“. Zahlreiche Fotos zeigen die verschiedenen Aktionen Žadans und seiner Gruppe und die Stadt selbst und ihren Himmel mit ihren Flaggen. Das Erlebnis der Fotostrecke, das Facebook bietet, geht im Buch verloren, auch wenn es eine Reihe gut ausgewählter Fotos enthält. Es geht auch der interaktive Prozess verloren: Die zahlreichen Reaktionen zu den einzelnen Einträgen gibt das Buch nicht wieder. Es konzentriert sich auf Žadan als Autor authentischer Nachrichten aus einer ganz bestimmten Stadt im Krieg und im Widerstand. Als Buch reiht sich *Himmel über Charkiw* damit direkt ein in Žadans frühere, zum Teil essayistische Charkiv-Texte mit Titeln wie *Moja kul'turna revoljucija* (*Meine Kulturrevolution*, 2008) oder *Pečal'ni demony okružnoï* (*Die traurigen Dämonen der Schlafstädte*, 2009), die, wie Tatjana Hofmann feststellt, „als eine Visitenkarte der Stadt für die Ukraine und für das Ausland [fungieren]“ (Hofmann, 2014, 340). Der „Habitus“ der „solidarischen Innensicht von meist jungen Männern in persönlichen Übergangssituationen“, der nach Hofmann Žadans Konzeptualisierung Charkivs auszeichnet (ibid.), ist auch in *Himmel über Charkiw* deutlich spürbar, wobei sich die Kraft der inneren Solidarität, die auch friedenslinguistisch von Bedeutung ist, natürlich nicht nur auf Männer und auch nicht nur auf Jugendliche beschränkt. Weniger spürbar wird im Buchformat dagegen Žadans Stimme als Beitrag in einem dynamischen Kommunikationsprozess, der zur Zeit der deutschen Publikation schon wieder in der Vergangenheit lag. Der Vergleich von Übersetzung und Original lohnt sich immer, doch bei *Himmel über Charkiw* wird dieser Vergleich, nimmt man die Mühe auf sich, Žadans Facebook Datum für Datum zu durchforsten, zu einer besonderen Erfahrung von Authentizität und Literarizität.

3. Friedenslinguistik und Sprachvergleich: Didaktische Anregungen

Der 24. Februar 2022 betrifft den Russischunterricht unmittelbar. Die allgemeinen Akzeptanzprobleme, mit denen der Unterricht in der zweiten und dritten Fremdsprache zu kämpfen hat (vgl. Böhmer, 2023, 89–91), und die bereits in den 2010er Jahren zu einem spürbaren Rückgang der Schüler*innen-Zahlen geführt haben (Bergmann, 2017, 354), werden sich, so ist mit einiger Sicherheit anzunehmen, langfristig gerade für die Fremdsprache Russisch erheblich verstärken. Denn der „Krieg diskreditiert die russische Sprache unermesslich“, wie Anka Bergmann in einer online veröffentlichten Stellungnahme zur Zukunft des Russischunterrichts feststellt: „jeden weiteren Tag des Krieges und vermutlich auf sehr lange Zeit“ (Bergmann, 2023). Wie soll mit dieser Diagnose umgegangen werden? Die Erziehungswissenschaftlerin Jule Böhmer führte dazu unmittelbar nach Kriegsbeginn eine Reihe persönlicher Gespräche mit Lehrkräften des

Russischen und begegnete zunächst einmal Vermeidungsstrategien: Der Krieg habe nichts mit der Sprache zu tun, die Sprache gehöre nicht nur Putin, trotz allem sollte ein positives Russlandbild bewahrt werden usw. (vgl. Böhmer, 2023, 90–91). Die Argumente sind verständlich, widersprechen im Kern jedoch einem Kompetenzziel jedes schulischen und auch universitären Unterrichts: zur gesellschaftlichen Partizipation und Verantwortung zu befähigen. Als eindrückliches Dokument mit sehr kurzen und einfachen Texten ermöglicht es *Himmel über Charkiw*, die nicht nur physischen, sondern auch mentalen Wirkungen des Krieges aus der Sicht eines Betroffenen kennenzulernen, um daran anknüpfend über die zukünftige Bedeutung des Russischen ins Gespräch zu kommen. Es ist heute unerlässlich, sich bewusst zu werden, dass in Teilen der Welt Russisch nicht irgendeine Sprache eines großen Landes, sondern imperial und kolonial markiert ist, sein bloßer Gebrauch also schon als aggressiver Akt aufgefasst werden kann. Nur wenige Beispiele aus *Himmel über Charkiw* genügen, um diese Negativmarkierung zu illustrieren. Sie zeigen zugleich auch, welche ‚unsichtbaren‘ Zerstörungen der Krieg zur Folge hat:

Hinter Dostojewski könnt ihr euch nicht mehr verstecken. Die »russische große humanistische Kultur« sinkt auf den Grund wie die schwerfällige »Titanic«. Also, sorry, wie das russische Kriegsschiff. [06.03.²] (Zhadan, 2022b, 21)

Достоевським уже не прикриється. «Російська велика гуманістична» культура йде на дно, як неповороткий «Титанік». Себто, перепрошую, як російський військовий корабель.³

Sie haben schon immer unsere Kultur vernichtet. Aber diesmal werden sie es nicht schaffen. [07.03.] (ibid., 22)

Вони завжди нищили нашу культуру. Щоправда, цього разу в них нічого не вийде.

Die Russen sind Barbaren, sie sind gekommen, um unsere Geschichte, unsere Kultur, unsere Bildung zu vernichten. All das scheint ihnen fremd und feindlich. Aber wir müssen das alles schützen, erneuern und weiterentwickeln. [02.03.] (ibid., 13)

Росіяни – варвари, вони прийшли нищити нашу історію, нашу культуру, нашу освіту. Це все їм чуже і вороже. А ми маємо все це захистити, відновити й розвивати далі.

4. Friedenslinguistik: „müde aber nicht verängstigt“

Wenn gesellschaftliche Kompetenzen adressiert werden sollen, die unmittelbar mit dem Krieg und seinen Folgen für den Erwerb und den Gebrauch des Russischen zusammenhängen, scheint das Buch eines Friedenspreisträgers genau passend zu sein. Die Friedenslinguistik (Peace linguistics), die sich in den letzten zwei Jahrzehnten aus der allgemeinen Friedensforschung entwickelt hat (vgl. Crystal, 2008, 355; Gorsevski, 2004; Friedrich, 2012; Oxford, 2013; Curtis, 2017 u.a.), zielt aufgrund ihres pädagogischen Anspruchs auch unmittelbar auf den schulischen Unterricht (vgl. Navarro-Castro & Nario-Galace, 2010, 167–198; Gomes De Matos, 2014). Dieser sollte der Einübung in „gewaltlose Rhetorik (nonviolent rhetoric)“ dienen und mit friedlichen

² In eckigen Klammern steht das im Buch angegebene Datum des Facebook-Eintrags.

³ Alle Zitate des ukrainischen Originals stammen von der Facebook-Seite Serhij Žadans; siehe Fn. 2.

Überzeugungsstrategien („peaceful persuasion“) bekannt machen, die sich besonders durch die folgenden, von der Kommunikationswissenschaftlerin Ellen Gorsevski aufgelisteten Merkmale auszeichnet:

[Nonviolent rhetoric] empathizes with, rather than demonizes, the opponent(s); it portrays all people as deserving of human rights, equality, and respect; it generally eschews metaphors that are violent (and that, therefore, confirm and condone violent behaviors). (Gorsevski, 2004, 164)

Nach Maßgabe dieser Kriterien scheinen Serhij Žadans „Nachrichten vom Überleben im Krieg“ allerdings kein gutes Beispiel für gewaltlose Rhetorik und Kommunikation zu sein (siehe schon Kuße, 2023a, 214–219), denn er scheut sich nicht vor abwertenden Generalisierungen („Die Russen sind Barbaren“, s.o.) und macht aus seiner Verachtung und seinem Hass keinen Hehl:

Sie können unsere Häuser zerstören, aber nicht unsere Verachtung für sie. Unseren Hass. [01.03.] (Zhadan, 2022b, 11)

Вони можуть знищити наші будинки, але не знищать нашу до них зневагу. І ненависть.

Die russischen Soldaten haben weder Gewissen noch Ehre. Abschaum, einfach Abschaum. [08.04.] (ibid., 95)

Російські військові не мають ні совісті, ні гідності. Сміття, просто сміття.

Die Besprechung genau solcher Äußerungen kann jedoch gut die Komplexität des Anspruchs auf die Bewahrung oder die (Wieder-)Herstellung eines friedlichen Miteinanders vor Augen führen. Denn diese ist nicht so einfach mit ein paar guten Worten oder den Rückzug in die ‚Kultur‘, die alle vereinen soll, zu erreichen („Hinter Dostojewski könnt ihr euch nicht mehr verstecken“, s.o.). Dass die Gräben, die der Krieg aufgerissen hat, auf absehbare Zeit nicht überwunden werden können, sollte Lerner*innen des Russischen ebenso bewusst sein, wie die Erfahrung, dass diese Gräben schon vor Jahrhunderten durch den kolonialen Imperialismus des Russischen Reiches angelegt worden sind („Sie haben schon immer unsere Kultur vernichtet“, s.o.). Sowohl die Einübung gewaltloser Kommunikation als auch die Bewertung von Kommunikation als friedens- oder gewaltfördernd sollte deshalb nicht nur von Postulaten und normativen Setzungen ausgehen, sondern zunächst einmal deskriptiv sein, was aktuell Andy Curtis mit dem Aufbau einer *New Peace Linguistics* versucht (Curtis, 2022). Deskriptiv heißt, dass zunächst gefragt wird, unter welchen Bedingungen wer gegenüber wem mit welcher Art von Kommunikation überhaupt ‚Frieden schaffen‘ kann, wozu jeweils ein klares Verständnis von der jeweiligen Situation, ihren Akteuren und ihrer Geschichte und unmittelbaren Erfahrungswelt gehört. Im Falle Serhij Žadans wurde der Friedenspreis nicht für Friedensinitiativen gegenüber Russland und auch nicht für eine differenzierte Haltung gegenüber der russischen Bevölkerung und der russischen Kultur, die beide vom russischen Regime zu unterscheiden seien, verliehen. Beides findet sich bei Žadan gerade nicht. Seine Kommunikation richtet sich vielmehr nach innen, in die Gemeinschaft derer, die vom Angriff betroffen sind, um diese Gemeinschaft zu festigen, Mut und Zuversicht zu verbreiten und ihr harmonisches Miteinander zu stärken. Er entwickelt eine der religiösen Rede verwandte „Bestärkungsrhetorik“ (Kuße, 1998, 166, 142), die die Überzeugungen und Hoffnungen von Gruppen und ihre Handlungsmotivationen stützt, dem inneren Zusammenhalt dient und damit sowohl dem Aufkommen von Verzweiflung als auch von

stressbedingten Aggressionen gegen die eigene Gruppe begegnet. Genau diese Zielrichtung wurde in der Jurybegründung für die Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels hervorgehoben, wenn es heißt, Žadan erkunde, wie Menschen trotz aller Gewalt versuchen, ein unabhängiges, von Frieden und Freiheit bestimmtes Leben zu führen (s.o.; s. Kuße, 2023a, 217). Dazu bedient er sich verschiedener Mittel wie der adversativen Konstruktion, in der Zuversicht gegen Schrecken gesetzt wird, einer leicht metaphysischen Symbolik, der Beobachtung von friedlichem Miteinander und dem direkten Dank für Hilfe (vgl. Kuße, 2023a):

Die Menschen sind ein bisschen beunruhigt, aber Panik gibt es nicht. [26.02.] (Zhadan, 2022b, 8)

Люди трішки стривожені, проте паніки немає.

Die Menschen sind etwas müde, aber nicht verängstigt. [28.03.] (ibid., 71)

Люди трішки втомлені, проте не настрашені.

Über der Stadt wehen unsere Flaggen. Der kalte Wind zerrt wütend an ihnen. Aber davon falten sie sich nur auf und erstrahlen. Wie Vögel. Oder Segel. [27.03.] (ibid., 69)

Над місто [sic] майорять наші прапори. Холодний вітер люто їх рве. Але вони від цього лише розгортаються й палахкотять. Як птахи. Або вітрила).

Die Ampeln sind abgeschaltet, aber die Autofahrer lassen die Fußgänger höflich passieren. [20.03.] (ibid., 54)

Світлофори не працюють, але водії чемно пропускають пішоходів.

Aus dem ganzen Land kommt eine große Menge Unterstützung, wird in der Stadt verteilt. Eine Art unsichtbare, aber machtvolle Parallelstruktur. [05.04.] (ibid., 86)

Велика кількість допомоги збирається з усієї країни, розвозиться по місту. Така собі паралельна, невидима, але потужна структура.

Freunde, eure Unterstützung ist unglaublich. Man spürt sie ganz konkret, vor allem, wenn einem die russischen Raketen über den Kopf fliegen. [03.03.] (ibid., 15)

Друзі, ваша підтримка неймовірна. Її справді відчуваєш, особливо коли над головою літають російські ракети.

5. (Inter)kulturelle Kompetenz: „unsere Haltung zu Puschkin“

Der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht ist nicht erst seit gestern auf den Erwerb aktiver kommunikativer Fähigkeiten ausgerichtet. Die Gestaltung moderner Lehrbücher kommt diesem Anspruch und Ziel ebenso entgegen wie der Aufbau von Lehrplänen bis hin zu einzelnen Lehreinheiten. Es wird in kommunikative Lebenswelten im familiären, schulischen oder auch beruflichen Umfeld der Sprecher*innen der Zielsprache eingeführt, umgangssprachliche Ausdrücke und Andeutungen verschiedener kommunikativer Register finden ihren Platz, und selbstverständlich sind auch Besonderheiten in der Zielkultur (und seien sie auch touristischer Natur) Gegenstand des Unterrichts (vgl. Kusse & Vardic, 2020, 254–257; Kusse, 2023b, 33).

Sprachpraktische Kompetenz schließt sozio- und pragmlinguistische Kompetenzen mit ein, zu denen auch soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein gehören (vgl. Bergmann & Stadler, 2014, 65). Anka Bergmann und Wolfgang Stadler rechnen deshalb „eine differenzierte kommunikative Kompetenz“ und „eine interkulturelle Kompetenz, die Kenntnisse über den

russischen Sprachraum, die Kultur und die russische Lebenswirklichkeit umfasst sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel einschließt“, zu den Kernkompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht (des Russischen) erworben werden sollten (ibid., 75).

Was in welchem Maße und auf welche Weise in der in vielen Fällen stark begrenzten Unterrichtszeit vermittelt werden kann und soll, unterliegt allerdings einer starken Dynamik der Veränderung und Verschiebung, und zwar nicht nur, weil einzelne Kommunikationsformen aus der Mode kommen und durch andere ersetzt werden können (umgangssprachliche Ausdrücke von gestern zum Beispiel nicht mehr up to date sind), sondern auch weil sich kulturelle und gesellschaftliche Kontexte, in denen und für die eine Zielsprache erworben wird, ändern. So ist in der Pädagogik und Fachdidaktik seit der Jahrtausendwende dem Anspruch der inter- und transkulturellen Kompetenz mehr und mehr Aufmerksamkeit gewidmet worden (vgl. Roche, 2001; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010; Auernheimer, 2010) – als Reaktion auf die voranschreitende Globalisierung, auf das Phänomen von Fremdsprachen als Migrationssprachen und nicht zuletzt aufgrund kulturell gemischter Lerner*innen-Gruppen (vgl. Kusse, 2023b). Das Ideal des ‚Native Speakers‘, an dem sich der Fremdsprachenunterricht zu orientieren habe, ist partiell vom Kompetenzziel des ‚Intercultural Speakers‘ bzw. des ‚Speakers of the target language‘ (Byram & Wagner, 2018, 145; Stadler, 2021, 182) abgelöst worden, der in der Lage ist, mit den ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten und kulturellen Kenntnissen zwischen Angehörigen verschiedener (Ziel-)Sprechergemeinschaften zu vermitteln und unterschiedliche Werte und Verhaltensweisen zu verstehen und gegenseitig verständlich zu machen.

Dazu gehört auch eine selbstkritische Reflexion, welche Bilder von Kulturen, Gesellschaften, politischen Grenzen usw., die mit bestimmten Sprachen verbunden sind, bei den Lernenden vorherrschen. Die Überwindung der stereotypen Gleichsetzung der Sowjetunion mit Russland, die sich über Jahrzehnte von James Bond-Filmen bis hin zu Atlanten verfestigt hat und sich in der Gleichsetzung der Russischen Föderation mit Russland fortsetzt, ist ein zäher Prozess. Serhij Žadan wenigstens kurz im Unterricht zu besprechen, ist deshalb hilfreich, denn mit *Himmel über Charkiw* lässt sich schon anhand weniger Beispiele vor Augen führen, dass ukrainische Literatur nicht dasselbe ist wie russische Literatur und Ukrainisch eine andere Sprache als das Russische und in welcher Intensität in der Ukraine das Bewusstsein für die Eigenständigkeit und Bedeutung des Ukrainischen durch die anhaltende und eskalierende russische Aggression gestiegen ist. Das folgende Beispiel dokumentiert als kurze persönliche Erfahrung den soziolinguistisch mittlerweile gut belegten „language shift“ zum Ukrainischen (vgl. z. B. Kulyk, 2022; Pchelintseva, 2023):

Dann bin ich heute noch bei einem Volontärszentrum vorbeigegangen, wo die Jugend arbeitet, wirklich sehr junge Leute, ich habe bemerkt – wie wichtig und natürlich es für sie jetzt ist, Ukrainisch zu sprechen [21.03.] (Zhadan, 2022b, 57)

А ще заходив нині в один волонтерський центр, де працює молодь, справді дуже молоді люди, і зауважив таку річ – наскільки важливо і природно їм сьогодні говорити українською.

Die Fähigkeit zum Verstehen und Vermitteln von ‚Anderssein‘ (‚Otherness‘) als Ziel des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Byram, 1989, 25; 2008; Kusse 2023b, 28–29) bekommt ein ganz

neues Gewicht, wenn eine Sprache und Kultur als ‚feindlich‘ wahrgenommen werden. Es ist eine Aufgabe, zu lernen, genau damit umzugehen. Einige Sätze aus Serhij Žadans *Himmel über Charkiw* können auch bei begrenzter Unterrichtszeit erste Einblicke in die ‚im Westen‘ lange nicht wahrgenommenen Differenzen zwischen der russischen und der ukrainischen Kultur geben und deutlich machen, wie die Dominanz des Russischen über alle anderen Kulturen, die dem Russischen Reich und der Sowjetunion unterworfen waren, von den Betroffenen nicht erst seit heute als Kolonialisierung wahrgenommen wurde und durch den Krieg immer schmerzlicher wahrgenommen wird. Während zum Beispiel aus dem PEN-Zentrum einige Zeit nach Kriegsausbruch durchaus wohlmeinend verlautete „Der Feind heißt Putin, nicht Puschkin“ (PEN-Zentrum, 2022), ironisiert Žadan diese Trennung von Kultur, Regime und Krieg (die Klammern am Satzende stehen im Text für Smileys):

Die ausländischen Journalisten fragen hartnäckig nach unserer Haltung zu Puschkin).
[20.05.] (Zhadan, 2022b, 166)

Іноземні журналісти вперто розпитують про ставлення до Пушкіна.

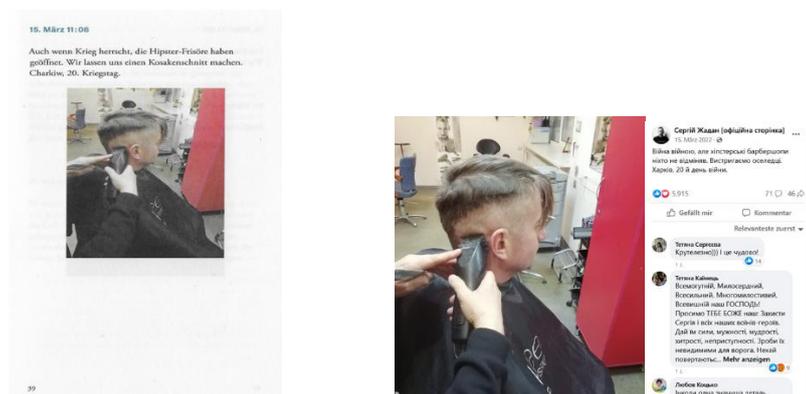


Abb. 1: Buchseite aus *Himmel über Charkiw* und Facebook-Auftritt

6. (Inter)mediale Kompetenz: die Szene beim Friseur

Sozio- und pragmlinguistische Kompetenzen, zu denen auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz gehört, sind kaum voneinander zu trennen, weshalb sinnvoll auch von soziopragmatischer Kompetenz gesprochen werden kann (vgl. Stadler, 2021, 180–183). Diese soziopragmatische Kompetenz umfasst textuelle Kompetenzen einschließlich des kompetenten Umgangs mit den neuen Medien (vgl. Bergmann & Stadler, 2014, 75). Die mediale Offenheit, die sich aus dieser Kompetenzvermittlung ergibt, erlaubt eine dynamische und kreative Unterrichtsgestaltung, die in der realen Unterrichtspraxis auch durchaus stattfindet. Filmausschnitte, Werbung, Comics sind längst etablierte Textsorten im Fremdsprachenunterricht (vgl. Binder & Kaltseis, 2023; Howanitz, 2023).

Himmel über Charkiw ermöglicht den kreativen Vergleich verschiedener medialer Kommunikationsformen. Es ist reizvoll, eine Seite des Buches mit dem entsprechenden Facebook-Eintrag zu vergleichen – zum Beispiel die Szene beim Friseur (s.o.), die zugleich einen Einblick in die ukrainische Geschichte und die Bedeutung ‚des Kosakischen‘ gibt: „Wir lassen uns einen Kosakenschnitt machen“ (Zhadan, 2022b, 39; s.o.). Wie wirkt die Seite im Buch im

Unterschied zum Facebook-Auftritt mit seiner anderen Positionierung von Text und Bild und der Fortsetzung der kurzen Nachricht in den Kommentaren (Abb.1)? Auch diese könnten gemeinsam angeschaut werden, nicht zuletzt, um einmal zu versuchen, die ukrainischen Texte zu übersetzen und so ein Gefühl für die Unterschiede zwischen dem Russischen und dem Ukrainischen zu bekommen.

In diesem Zusammenhang sollte zudem die Übertragung des ukrainischen Alphabets in Latinica besprochen werden. Die Vielfalt dieser auch vom wissenschaftlichen, literarischen oder publizistischen Genre eines Textes abhängigen Übertragungsmöglichkeiten, die Schüler*innen und sogar Studierenden in der Regel gar nicht oder nur teilweise bekannt sind, lässt sich schon beim Namen des Autors zeigen: Die wissenschaftliche Transliteration von *Сергій Вікторович Жадан* ist *Serhij Viktorovyč Žadan*. Die deutsche Transkription ist *Serhij Wiktorowytsch Schadan* (in dieser Form ist der Autor auch in der deutschen Wikipedia zu finden). Verlage bevorzugten in der Vergangenheit in der Regel die Transkription, es kommen aber auch Transliterationen vor. So schreibt der Reclam-Verlag zum Beispiel *Anton Tschechow*, während sich Diogenes für *Anton Čechov* als Schreibweise Namens des russischen Erzählers entschieden hat. In jüngerer Zeit ist zudem die englische Transkription populär geworden, die im Falle von *Žadan* folgendermaßen aussieht: *Serhiy Viktorovych Zhadan*. Schaut man sich das Buchcover von *Himmel über Charkiw* an, erstaunt jedoch der Mix aus deutscher (im Vornamen) und englischer (im Nachnamen) Transkription. Während dieser Mix philologisch nicht zu erklären ist, lassen sich zwei weitere orthographische Merkmale gut nachvollziehen, die auf einen Unterschied zwischen dem Ukrainischen und dem Russischen zurückzuführen sind. Der Name der ostukrainischen Stadt *Charkiw*, wie er im Buchtitel geschrieben wird, lautete in der Vergangenheit eher *Charkow*. Dass letzteres die russische Form ist, lässt sich auch an anderen Städtenamen zeigen: *Lwiw – Lwow*, *Obuchiw – Obuchow* usw. Einige Namen könnten gegoogelt und eine kleine Liste von ukrainisch-russischen Äquivalenzen zusammengestellt werden. An der Transkription oder Transliteration des Namens *Сергій – Serhij* lässt sich folgendes zeigen: Wäre es ein russischer Name, so enthielte die Umschrift ein <g>: *Сергій – Sergij* bzw. in der gebräuchlicheren (säkularen, nicht kirchlichen) Form *Сергей – Sergej*. Ein wichtiger phonologischer und orthographischer Unterschied zwischen dem Russischen und Ukrainischen kann an diesem Beispiel deutlich gemacht werden.

7. Komparative Kompetenz: no und ale

Anhand der Namen auf dem Buchcover ist ein Einstieg in den russisch-ukrainischen Sprachvergleich gefunden, und dieser lässt sich mit einigen prägnanten Beispielen fortsetzen. Solch ein Beispiel ist der Name des ‚Maidan‘, des ‚Platzes der Unabhängigkeit‘, auf Ukrainisch *Майдан Незалежності*, dessen russische Übersetzung sich lexikalisch deutlich unterscheidet: *Площадь Независимости*. An einfachen Sätzen wie dem folgenden, oben bereits zitierten, lassen sich einige Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Sprachen besprechen.

Die Menschen sind etwas müde, aber nicht verängstigt. [28.03.] (Zhadan, 2022b, 71)

Люди трошки втомлені, проте не настрашені.

Gefragt, welche Übereinstimmungen vorliegen, werden Schüler*innen, auch wenn die Russischkenntnisse nicht so groß sind, das Substantiv *Люди* und die Negationspartikel *не* leicht

erkennen, und Fortgeschrittene kommen bei *втомлені* auf die russische Form *утомлены*. Mit den anderen Ausdrücken werden die meisten wahrscheinlich wenig anfangen können. Die Behauptung, Ukrainisch sei keine eigene Sprache (vgl. die Beispiele in Kuße, 2019, 91–111), ist damit schon mit einem Satz widerlegt. Gleichwohl kann im Sinne des praktischen, auf morphologische Erschließung unbekannter Wörter durch bekannte Wurzeln zielenden Sprachvergleichs (Interkomprehension) an einigen Wörtern Bekanntes entdeckt werden. Die Konjunktion *проте* liegt gar nicht so weit von der russischen Präposition *против* entfernt und in *настрашені* werden einige Schüler*innen vielleicht dieselbe Wurzel wie im russischen Wort *страшно* erkennen. Anschließend an den morphologischen Vergleich, der Gemeinsamkeiten innerhalb einer Sprachengruppe erkennen lässt, wären die Unterschiede auf lautlicher Ebene hervorzuheben: die Endbetonung von *проте* im Unterschied zur Betonung auf der ersten Silbe bei *против*; die Aussprache der Endungen [y] im Ukrainischen *ljudy* und [i] im Russischen *ljudi*, die im Kyrillischen gleich aussehen; die palatale (russische) und nicht palatale (ukrainische) Aussprache der Negationspartikel *не*. Dass *тришки* (*trišky*), dem im Russischen *немножко* entspricht, dem polnischen Diminutiv *trošeczkę* und dem tschechischen *trošku* verwandt ist und somit eine Brücke zum Westslavischen darstellt, kann, wenn es Interesse wecken sollte oder Schüler*innen mit entsprechenden Sprachkenntnissen anwesend sind, ebenfalls angesprochen werden.

Ein Mittel der Friedensrhetorik Žadans sind die oben schon genannten adversativen Konstruktionen. Auch sie eignen sich für einen kleinen systemischen Sprachvergleich. Die deutsche Übersetzung weist durchgehend die Konjunktion *aber* auf, während im Ukrainischen die Konjunktionen *ale*, *prote*, *a* einander abwechseln. Am vorhergehenden Beispiel mit *prote* und den folgenden Beispielen mit *ale* und *a* kann diskutiert werden, welche Funktionen die einzelnen Konjunktionen übernehmen und welche Konjunktionen im Russischen gesetzt werden müssen: *ale* (ukr.) – *no* (russ.), *a* (ukr.) – *a* (russ.) und *prote* (ukr.) – *no* oder *odnako* (russ.) (vgl. Kuße, 2023a, 220–221; siehe auch Ders., 2009).

Solche Vergleiche, die hier für nicht mehr als eine Unterrichtsstunde gedacht sind, lassen sich natürlich deutlich ausbauen, und zwar vor allem in zwei Richtungen: Zum einen, in dem der russisch-ukrainische Sprachvergleich systematisch in den Unterricht eingebaut wird, wozu unlängst Magdalena Kaltseis eine elementare und gut umsetzbare Grundlegung entwickelt hat (Kaltseis, 2022). Zum anderen, indem dem Ukrainischen sehr viel mehr Raum gegeben wird. Wenn Ukrainischsprecher*innen im Unterricht sind, versteht es sich von selbst, sie aktiv einzubeziehen. Auch die Einladung von Ukrainischsprecher*innen von außerhalb ist denkbar. Und es können andere Texte eingebracht werden, insbesondere Lieder von Serhij Žadan wie etwa *Metro* aus dem Jahr 2022, das ebenso wie *Himmel über Charkiw* auf die Kriegsergebnisse reagiert.

Der Russischunterricht kann keinen umfassenden Sprachvergleich leisten, aber er kann elementar auf die Beziehung des Russischen zu anderen slawischen Sprachen, insbesondere zum Ukrainischen aufmerksam machen. In seiner aktuell besonderen Situation, die mit den Kontexten anderer Schulsprachen nicht zu vergleichen ist, ist es für den Russischunterricht nicht nur eine notwendige Aufgabe, sondern eine Chance, über die Vermittlung sprachlicher (grammatischer, lexikalischer) Kenntnisse, soziopragmatischer und (inter)kultureller Kompetenzen hinaus eine umfassend integrierende Kompetenz auszuarbeiten und zu

vermitteln, die auf dem Vergleich basiert. Ich bezeichne sie als *komparative Kompetenz*. Sie enthält unter anderem das Wissen um Differenzen zwischen verwandten Sprachen, um Sprachgrenzen, um die Sprachverwendung und Sprachimages außerhalb des sprachlichen Kerngebiets (vgl. Norman & Kusse, 2020) und befähigt aktiv zum Sprach- und Kulturvergleich und nicht zuletzt zum Erkennen von erstarrten stereotypen Vorstellungen von Sprachen und Kulturen, die überwunden werden sollten.

8. Fazit

Die Vermittlung *komparativer Kompetenz* kann zu einem zentralen Anliegen gerade des Zweit- und Drittsprachenunterrichts werden und dessen Rolle und Bedeutung im schulischen oder auch universitären Kontext neu definieren. Vor allem kommt sie der berechtigten Forderung nach, den Russischunterricht „im Sinne der Idee europäischer Mehrsprachigkeit [...] mit einer Perspektive auf europäische Sprachenvielfalt“ zu gestalten (Bergmann, 2023). Dabei sollte im schulischen Unterricht die Erwartungslatte jedoch nicht zu hoch gelegt werden. Werden die Anfangsgründe einer Sprache, hier des Russischen, unterrichtet, kann nicht erwartet werden, durch einen Sprachvergleich Translanguaging im Sinne ausgebildeter Bilingualität zu erreichen oder auf dem Weg der Interkomprehension Transferwissen in eine ganze Reihe von verwandten, in diesem Fall slavischen, Sprachen zu erlangen (vgl. z.B. Tafel et al., 2009). Komparative Kompetenz bedeutet nicht mehr (aber auch nicht weniger) als die Kenntnis wesentlicher Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) zwischen zwei (oder mehr) Sprachen und die Fähigkeit, Differenzen und Übereinstimmungen zu erkennen sowie ein grundlegendes Verständnis für Sprachattitüden und ihre kulturellen, politischen und historischen Hintergründe zu entwickeln. Mit Serhij Žadans *Himmel über Charkiw* habe ich einige Anregungen gegeben, wie sich *komparative Kompetenz* im Russischunterricht heute anhand einfacher Beispiele vermitteln lässt: Wie anhand weniger prägnanter Beispiele grundlegende (inter)kulturelle Differenzen besprochen werden können (3.2); wie Kommunikationsformate die Kommunikation selbst beeinflussen und sich dies auch sprachlich niederschlägt: zum Beispiel in verschiedenen Transkriptionen ukrainischer (und russischer) Namen und Bezeichnungen (3.3); wie sich mit wenigen Beispielen klare Unterschiede zwischen Sprachen illustrieren lassen (3.4).

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (2010). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 6. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bergmann, A. (2017). Der Russischunterricht und seine institutionellen Bedingungen. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland: Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (345–361). Frank und Timme.
- Bergmann, A. (2023). Kommentar nach neun Jahren Krieg und einem Jahr des großflächigen Angriffs auf die Ukraine. <https://neu.russisch-und-mehrsprachigkeit.de/kommentar-nach-neun-jahren-krieg-und-einem-jahr-des-grossflaechigen-angriffs-auf-die-ukraine/> (21.08.2023)
- Bergmann, A. & Stadler, W. (2014). Bezüge, Vorgaben und Perspektiven für einen kompetenzorientierten Russischunterricht. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (57-81). Narr Francke Attempto Verlag.
- Binder, E. & Kaltseis, M. (2023). Geograf globus propil als Beitrag zur Förderung der Lerner*innenautonomie in der Schule. In M. Kaltseis, J. Fuchsbaauer, E.-M. Hirzinger-Unterrainer, A. Zink & A. Bergmann (Hrsg.), *An den*

- Schnittstellen von Didaktik und Philologie. Gesammelte Beiträge zu Ehren von Wolfgang Stadler. = Didaktik slawischer Sprachen (DiSlaw). Special Issue, 125–150. DOI: 10.48789/2023_special_issue6*
- Böhmer, J. (2023). Zurück in die Zukunft? Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert. In M. Kaltseis, J. Fuchsbauer, E.-M. Hirzinger-Unterrainer, A. Zink & A. Bergmann (Hrsg.), *An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie. Gesammelte Beiträge zu Ehren von Wolfgang Stadler. = Didaktik slawischer Sprachen (DiSlaw). Special Issue, 85–102. DOI: 10.48789/2023_special_issue4*
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education. Multilingual Matters.*
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections. Multilingual Matters.*
- Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Languages Annals 51(1), 140–151.*
- Chernetsky, V. (2010). From Anarchy to Connectivity to Cognitive Mapping: Contemporary Ukrainian Writers of the Younger Generation Engage with Globalization. *Canadian-American Slavic Studies 44(1/2), 102–117.*
- Crystal, D. (Ed.) (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics.* Blackwell publishing.
- Curtis, A. (2017). Whatever Happened to Peace (Linguistics)? *The English Connection 21(3), 24–25.*
<https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Andy%20Curtis%20-%20TEC%20pp.%2023-24.pdf>
(18.02.2023)
- Curtis, A. (2022). *The New Peace Linguistics and the Role of Language in Conflict.* Information Age Publishing.
- Friedenspreis (2022). *Friedenspreis 2022 Serhij Zhadan. Bründung der Jury.* <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/2020-2029/serhij-zhadan> (21.08.2023)
- Friedrich, P. (Ed.) (2012). *Nonkilling Linguistics. Practical Applications.* Center for Global Nonkilling.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 2. Aufl.* Verlag Barbara Budrich.
- Gomes De Matos, F. (2014). Peace linguistics for language teachers. *DELTA – Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada 30(2), 415–424.*
<https://www.scielo.br/j/delta/a/gLcS6V8mJFHqdwDRHWDWP3z/?format=pdf&lang=en> (18.02.2023)
- Gorsevski, E. W. (2004). *Peaceful Persuasion. The Geopolitics of Nonviolent Rhetoric.* State University of New York Press.
- Hofmann, T. (2014). *Literarische Ethnografien der Ukraine. Prosa nach 1991.* Schwabe Verlag.
- Howanitz, G. (2023). Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics? Der Comic als hochschuldidaktische Intervention auf dem Weg zu den “multiliteracies”. In M. Kaltseis, J. Fuchsbauer, E.-M. Hirzinger-Unterrainer, A. Zink & A. Bergmann (Hrsg.), *An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie. Gesammelte Beiträge zu Ehren von Wolfgang Stadler. = Didaktik slawischer Sprachen (DiSlaw). Special Issue, 151–169.*
- Kaltseis, M. (2022). Russisch lernen und Ukrainisch verstehen. Praktische Ideen zur Arbeit mit dem Ukrainischen im Russischunterricht. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen 2(2), 111–125. DOI: 10.48789/2022.2.11*
- Kulyk, V. (2022). Die Sprache des Widerstands. Der Krieg und der Aufschwung des Ukrainischen. *Osteuropa 6–8, 237–248.*
- Kuße, H. (1998). *Konjunktionale Koordination in Predigten und politischen Reden. Dargestellt an Belegen aus dem Russischen.* Verlag Otto Sagner. (= Specimina Philologiae Slavicae. Supplementband 61)
- Kuße, H. (2009). Zur Syntax der Koordination. In S. Kempgen et al. (Hrsg.), *Die slavischen Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung.* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 32.1 (608-618) De Gruyter.)
- Kuße, H. (2019). *Aggression und Argumentation. Mit Beispielen aus dem russisch-ukrainischen Konflikt.* Harrassowitz Verlag.
- Kuße, H. (2023a). Von adversativer Zuversicht. Das Konstruktionsprinzip in Serhij Zhadans „Himmel über Charkiw“. In H. Bartels, Th. Menzel & J. P. Zeller (Hrsg.), *Einheit(en) in der Vielfalt von Slavistik und Osteuropakunde. Prvdentia Regnorvm Fvndamentvm. Festschrift für Gerd Hentschel aus Anlass seines 70. Geburtstages (213-230).* Peter Lang.
- Kusse, H. (2023b). Intercultural Teaching and Learning in Foreign Language Education. Using the Example of Teaching Russian. In Beatrix Kress & Holger Kusse (eds.), *Enhancing Teaching Practice in Higher Education. International Perspectives on Academic Teaching and Learning.* (= Hildesheim Studies in Intercultural Communication, Vol. 11 (25-45). Peter Lang.)

- Kusse, C. & Vardic, V. (2020). Russkij jazyk v Germanii. In B. Ju. Norman & Ch. Kusse (red.), *Russkij jazyk za predelami Rossii (235-269)*. Kabinetnyj učennyj.
- Navarro-Castro, L. & Nario-Galace, J. (2010). *Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace*, 2. Aufl. Center for Peace Education, Miriam College.
https://www.mc.edu.ph/Portals/8/Resources/Peace_Education_ebook_2010.pdf (18.02.2023)
- Norman, B. & Kusse, C. (red.) (2020). *Russkij jazyk za predelami Rossii*. Kabinetnyj učennyj.
- Oxford, R. L. (2013). *The language of peace: Communicating to create harmony*. Information Age Publishing.
- Pchelintseva, O. (2023). War, Language and Culture. Changes in cultural and linguistic attitudes in education and culture in central Ukraine after February 24, 2022. *Zeitschrift für Slawistik* 68(3), 398–418.
- Pen-Zentrum. (2022). „Der Feind heißt Putin, nicht Puschkin“. *Pressemitteilung, Darmstadt, 6. März.2022*.
<https://www.pen-deutschland.de/de/2022/03/06/der-feind-heisst-putin-nicht-puschkin/> (18.02.2023)
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Gunter Narr.
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent communication. A language of life*, 3. Aufl. Puddle Dancer Press.
- Schmid, U. (2022). „Über der Stadt wehen unsere Flaggen“ – der Dichter und Rocker Serhij Zhadan führt in Charkiw eine Kriegschronik auf Facebook. *Neue Zürcher Zeitung* vom 19.10.2022, 31.
- Stadler, W. (2021). Сближая культуры oder Sprachen lernen, Sprachen lehren. Ein Beispiel forschungsgeliteter Fachdidaktiklehre zur Bildung kultureller Brücken im Unterrichtsfach Russisch. In J. Fuchsbauer, W. Stadler & A. Zink (Hrsg.), *Kulturen verbinden – Connecting Cultures - Сближая культуры. Festband anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Slawistik an der Universität Innsbruck (177–207)*. Innsbruck University Press.
- Tafel, K., Durić, R., Lemmen, R., Olshevksa, A. & Przyborowska-Stolz, A. (2009). *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Gunter Narr.
- YouTube. *Жадан і Собаки – Метро (Аудіо)*. <https://www.youtube.com/watch?v=SlcV7O-mefs> (22.05.2023).
- Zhadan, S. (2022a). <https://www.facebook.com/serhiy.zhadan> (19.02.2023)
- Zhadan, S. (2022b). *Himmel über Charkiw. Nachrichten vom Überleben im Krieg*. Aus dem Ukrainischen von Juri Durkot, Sabine Stöhr & Claudia Dathe. Suhrkamp Verlag.

Світлана Підпригора, Базельський університет, Швейцарія

Меми у викладанні української мови як іноземної

Learning any language involves acquainting oneself with the culture, traditions, and history of the country whose language is being studied. In other words, language learning entails an understanding of its historical and cultural aspects to comprehend its function within a society. The use of internet memes in teaching Ukrainian as a foreign language proves to be highly effective, especially in the context of digitalization of education and a technological approach to its organization. The combination of entertaining and educational content makes memes a powerful educational tool. The article justifies the relevance of using memes in foreign language instruction, specifically focusing on the experience of incorporating internet memes into the teaching of Ukrainian as a foreign language for the university students. The provided examples of tasks demonstrate the ability of memes to visualize educational material and promote critical thinking while fostering linguistic, communicative, and sociocultural competence among students studying Ukrainian as a foreign language. These tasks primarily rely on understanding the semiotic nature of memes in constructing meaning and the importance of the message they convey. Emphasis is placed on the historical and cultural information presented in memes and its connection to contemporary events in Ukraine.

Keywords: meme, critical thinking, intercultural communication

Вивчення будь-якої мови передбачає знайомство з культурою, традиціями, історією країни, мова якої вивчається. Іншими словами, вивчення мови залучає осмислення історико-культурних аспектів для розуміння її функціонування в певному суспільстві. Використання інтернет-мемів у навчанні української мови як іноземної виявляється надзвичайно ефективним особливо в умовах інформатизації навчання та технологічного підходу до його організації. Поєднання розважального та навчального змісту робить меми потужним навчальним інструментом. У статті обґрунтовано актуальність використання мемів у навчанні іноземних мов, зокрема, зосереджено увагу на досвіді впровадження інтернет-мемів у процес викладання української мови як іноземної для студентів вищих навчальних закладів. Наведені приклади завдань демонструють здатність мемів візуалізувати навчальний матеріал та сприяти розвитку критичного мислення, а також формувати лінгвістичну, комунікативну та соціокультурну компетенції студентів. Завдання передусім спираються на розуміння семіотичної природи мемів у конструюванні смислу та важливості повідомлення, яке вони передають. Акцент робиться на історико-культурній інформації, представленій у мемах, та її зв'язку з сучасними подіями в Україні, насамперед війною РФ проти України.

Keywords: мем, критичне мислення, міжкультурна комунікація

1. Вступ

Вивчення української мови, як і будь-якої іншої, передбачає знайомство з культурою, традиціями та історією суспільства, в якому ця мова функціонує. Країнознавчий та культурознавчий компоненти в освоєнні мови є одними із ефективних важелів



навчального процесу, зокрема і у вищому навчальному закладі, оскільки вони не лише актуалізують мовні навички, а й розширюють культурний та естетичний світогляд, слугують міжкультурній комунікації. Ю. Коган (2006, 2) відзначає, що країнознавчі матеріали: збагачують студентів знаннями про країну, мова якої вивчається; служать джерелом інформації для мовленнєво-мисленнєвої діяльності; показують реальне використання мовних засобів у автентичних документах та країнознавчих текстах; надають можливість не лише ілюструвати та синтезувати інформацію, але й активізувати використання лексичного та граматичного матеріалу у висловлюваннях, що мають країнознавчий зміст. У цьому випадку використання мемів у викладанні української мови як іноземної у вищих навчальних закладах видається надзвичайно продуктивним. Поєднання розважального та навчального змісту робить мем результативним засобом навчання, що сприяє кращому:

- запам'ятовуванню лексики, правил граматики;
- розвитку країнознавчої та культурознавчої обізнаності;
- розвитку міжкультурної комунікації;
- розумінню мови та використанню її в реальних ситуаціях;
- зацікавленню у вивченні мови;
- підвищенню рівня мотивації і пізнавальної діяльності.

Так як мему є носіями певного інформаційного повідомлення, важливо акцентувати й критичну складову їхнього використання — вони стають важливим інструментом розвитку критичного мислення студентів.

2. Мем: до розуміння поняття

Поняття *мем* у науковий контекст було вперше введено 1976 року завдяки науковій праці Річарда Докінза *The Selfish Gene*. Він висловлював переконання, що культурні концепції, подібно до генетичних генів, можуть розповсюджуватися та еволюціонувати:

Examples of memes are tunes, ideas, catch-phrases, clothes fashions, ways of making pots or of building arches. Just as genes propagate themselves in the gene pool by leaping from body to body via sperms or eggs, so memes propagate themselves in the meme pool by leaping from brain to brain via a process which, in the broad sense, can be called imitation (Dawkins, 1976, 206).

Висновки Р. Докінза надихнули ряд інших науковців на проведення подальших досліджень, спрямованих на розуміння специфіки побудови мемів та особливостей їхнього функціонування (Blackmore, 1999; Sperber, 2000; Brown, 2014), у тому числі й як вірусних текстів, які поширюються інтернетом (Burgess, 2008; Davison, 2012; Denisova, 2019). А. Денісова дає таке визначення поняттю *мем*:

Memes are a phenomenon of the Internet culture and a cherished communication artefact of our times. They are remarkably versatile for meaning-making, emotion-sharing and attention-grabbing in the oversaturated Internet environment. Users exploit them to comment on or discuss all possible issues, from the personal to the societal. A meme is an imitable text that Internet users appropriate, adjust and share in the digital sphere [...] A remarkable distinguishing

feature of a meme is that it is an incomplete, half-baked joke. [...] Socially influential and discursively adaptable, memes help people to come together to express their ideas and opinions in a short-term, immediate perspective with the close reliance on the context (Denisova, 2019, 10–11).

Що особливо актуально, А. Денісова слушно зауважує, що меми нерозривно пов'язані із контекстом, а значить із культурними, соціальними, політичними питаннями, та спираються на загальну обізнаність користувачів інтернету (Denisova, 2019, 11). Меми формують комічний тип оповіді на серйозні теми, не порушуючи їхньої ідейної сутності, і здійснюють значний вплив на суспільство аж до того, що вважаються інструментом інформаційної/психологічної війни (Смола, 2019; Почепцов, 2017).

3. Українські меми війни

Різноманітні меми (візуальні, вербальні, аудіальні, відеомеми, комплексні) інтенсивно з'являються в українських соціальних мережах у відповідь на військову агресію Російської Федерації (РФ) як частина протесту, який заперечує популярні риторичні парадигми російської пропаганди, а також як колективне вираження моральних норм і цінностей українського суспільства, історичної пам'яті й культури, які згуртовують людей під час війни.

Українські меми війни можна умовно розділити на певні групи. Насамперед, це група мемів, в яких стверджується українська ідентичність, наявність якої агресор заперечує. Друга група мемів відображає реакцію українців на ключові події війни, зокрема успішні українські військові операції та героїзм конкретних людей. Інша група мемів переосмислює українську культуру в контексті війни, актуалізуючи народну творчість та художню спадщину відомих українських письменників таких, як Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка як заклик до опору, збройної боротьби.

Комічність, як визначальна риса мемів, в українському контексті в більшості випадків саркастично загострюється, набуваючи ознак чорного гумору спрямованого на висміювання, дегуманізацію ворогів, і водночас на мобілізацію суспільства до боротьби та знищення ворога. Убивчий сміх / гумор в мемах стає своєрідним засобом психологічного захисту українського суспільства від жахів війни.

Мета даної статті – обґрунтувати доцільність використання мемів під час навчання студентів вищих навчальних закладів української мови як іноземної для розвитку критичного мислення, поглиблення й розширення знань про культуру та історію України, сучасну ситуацію в країні під час війни; запропонувати приклади завдань для навчальної роботи з мемами.

Для розробки завдань до уваги беруться різні за тематичною спрямованістю та комплексні за формою меми, в яких створюється смислова єдність візуального та вербального контентів. Більшість мемів, запропонованих для аналізу, були створені з початком повномасштабного вторгнення РФ і стали популярними серед користувачів українських соціальних мереж, таких як Facebook, TikTok, Telegram, Twitter, Live Journal, Pinterest. Проте деякі з них були відомі ще раніше, але саме з 24.02.2022 року набули особливої актуальності.

Так як зміст ряду мемів, які є суспільною формою реакції на війну, може видатись занадто емоційним, агресивним та негативним для європейської аудиторії, попередньо студенти ознайомлювалися із специфікою мемів та обставинами їхнього створення в Україні. Такий підхід передбачав глибоке розуміння контексту студентами та сприяв уникненню можливих непорозумінь; дозволяв враховувати на етапі добору прикладів для аналізу чутливість аудиторії.

Подані завдання апробовані на заняттях з розмовного курсу української мови (рівень A2/B1) для студентів Інституту славистики Університету Інсбруку, які вже володіють однією слов'янською мовою.

4. Мем: деякі зауваги до аналізу

Питанню функціонуванню мемів в навчальному процесі присвячено ряд праць та методичних розробок у світовому освітньому просторі (Kariko, 2013; Смаглій, 2019; Гогуленко й Чудак, 2021; Приходько, 2021). А. Каріко, наголошуючи на ефективності використання мемів під час вивчення мов, підкреслює необхідність розуміння образів, символів і знаків, використаних у мемі, крізь призму семіотики: "Semiotic approach is basically qualitative-interpretive, that is a method that focuses itself on signs and texts as its study, as well as how researchers interpret and decode the text" (Kariko, 2013). Дослідник подає приклади аналізу п'яти мемів, намагаючись дати відповідь на питання, як візуальний образ і вербальне наповнення мемів формують значення, яке забезпечує розважальний/пізнавальний вплив на користувача. О. Гогуленко і Є. Чудак вважають мем-культуру одним із інтерактивних методів вивчення української мови, а мем – семіологічним і мовним знаком, а, отже, складовою інтерактивної мережевої лінгвістики, і роблять спробу аналізувати мем як онімний компонент національно-мовної картини світу (Гогуленко й Чудак, 2021, 41–45). Причому береться до уваги не лише аналіз вже існуючих мемів, а й пропонуються онлайн-інструменти для створення учасниками освітнього процесу власних мемів, через які узагальнюється і краще запам'ятовується навчальний матеріал. І. Смаглій радить будувати завдання з мемами, використовуючи методи й прийоми, спрямовані на розвиток понятійного мислення, ілюстрування текстових джерел. Вона зазначає, що

меми, згенеровані за принципом візуальнотекстового коду за курсом української літератури в гумористичному ключі подають ключові поняття, локально або компаративно. Прив'язка до фактору мас-культури (музика, фільми) сприяє не лише упізнаваності, але й виникненню більшої зацікавленості в реципієнта (Смаглій, 2019, 153).

Про використання мемів як додаткового методологічного матеріалу під час дистанційного навчання іноземної мови йдеться в статті А. Костюченко (2022).

Крім того існують ініціативи, спрямовані на критичний аналіз мемів. Наприклад, такий підхід пропонується на сайті Меморіального музею Холокосту в США. Студенти мають дати відповіді на питання щодо розуміння різниці між думкою, фактом і переконанням (Analyzing memes, 2013). Студенти також повинні чітко усвідомлювати, яке повідомлення передає мем, яка причина його створення; хто автор фотографії/зображення; наскільки

зміненим/незміненим є зображення; чого не вистачає на зображенні. Далі пропонується здійснити пошук фактів на підтвердження повідомлення, яке передає мем. Це допомагає студентам розвивати критичне мислення та вміння аналізувати інформацію, що є важливими навичками в сучасному світі. Звичайно, що такий алгоритм аналізу можна застосовувати до певної групи мемів, бо тут не враховуються вербальна складова мему, або ж його аудіо- і відеоряд, також не завжди можна з'ясувати, хто саме створив мем. Однак основні спостереження щодо твердження, яке передає мем, та пошуку фактів на підтвердження цього повідомлення видаються доцільними під час розробки завдань для вивчення української мови.

Отже, в даній статті розроблені завдання з використанням мемів спираються насамперед на розуміння їхньої семіотичної сутності в конструюванні значень та важливості повідомлень, які передають меми, для суспільства, в якому вони функціонують. І, звичайно, акцент робиться на історичній, культурній інформації, представленій в мемах, їхньому зв'язку з сучасними подіями в Україні.

5. Про Україну через українські меми

Розмовний курс української мови розділений на декілька тематичних блоків. У даній статті наведено приклади завдань, що використовувалися під час опрацювання таких тем, як українська мова; минуле України; українська література. На кожному занятті студенти мали можливість застосовувати запропоновані розмовні фрази для розповіді про власну країну й особистий досвід. Заліковим проектом курсу була підготовка презентації на тему *Україна: яка вона? Що я відкрив для себе про Україну?*, де студенти вже самостійно обирали, аналізували та інтерпретували українські меми.

Перед завданнями з кожної теми вказано назви мемів, що пропонуються до аналізу, розміщено своєрідну довідку-пояснення щодо їхнього значення та функціонування в умовах війни. Для актуалізації незнайомої лексики за необхідності рекомендується виконання підготовчих завдань. Приклади таких завдань також наводяться.

5.1 Тема: Українська мова

Меми: «Літера «І»», «Скажи «паляниця»».

«Літера «І»». Український алфавіт складається із 33 літер. Тринадцята літера алфавіту, «І», давно стала більше, ніж мовною одиницею. «Сучасні українці, – зазначає видання *Ukrainer*, – маркуючи нею різні речі – від одягу до вуличних об'єктів – окреслюють так свою ідентичність і самобутність, яку довгі століття хотіли просто стерти» («І» – більше, ніж літера, 2023). З 2022 року українці, висловлюючи свій спротив на окупованих територіях, роблять графіті з літерою «І», за що переслідуються російськими військовими.

«Скажи «паляниця»». *Паляниця* – це слово-шиболет в українській мові, яке складно через фонетичні особливості вимовити іноземцям. Під час російського вторгнення в Україну слово *паляниця* стало кодовим для перевірки підозрілих осіб, які можуть виявитися російськими військовими чи диверсантами.

Завдання 1. Розгляньте меми, опишіть їх і дайте відповіді на запитання (1–5).



Мал. 1: Мем «Літера «ї» – «СТОЇМО»

Джерело зображення:

<https://artrynok.ksiprostir.org/products/> (13.10.2023)



Мал. 2: Мем «Свічечка букви «ї»»

Джерело зображення:

<https://www.facebook.com/zyangolom/posts/2006159222953066/> (13.10.2023)

1. Які кольори й чому саме ці кольори використано в мемах?
2. Чому ці меми стали популярними під час російського вторгнення в Україну?
3. Як ви розумієте слово СТОЇМО? Чому саме це слово вжито в мемах?
4. Чому літера *ї* порівнюється із свічкою? Чому українцям її треба берегти?
5. Що стверджується/заперечується цими мемами?

Завдання 2. Розгляньте меми, опишіть їх і дайте відповіді на запитання (1–6).



Мал. 3: Мем «Скажи «паляниця»»

Джерело зображення:

<https://twitter.com/SoHardcoore/status/1497325597986545664>
(13.10.2023)



Мал. 4: Мем «Скажи «паляниця»: диверсант»

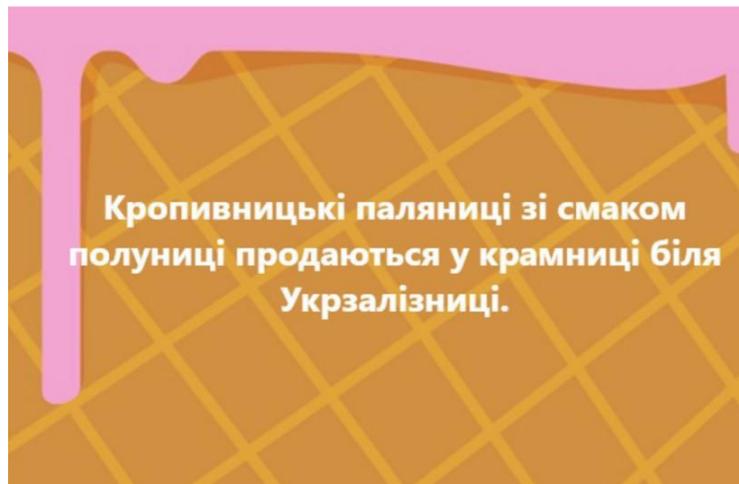
Джерело зображення:

<https://colonelcassad.livejournal.com/7475429.html?page=3>
(13.10.2023)

1. Що таке слово-шиболет?
2. Які слова-шиболети існують у різних мовах?
3. Як впливає на сприйняття мема використання візуального шаблону з популярних

- мультфільмів?
4. Знайдіть в інтернеті значення слова *паляниця* та *полуниця*. Що в них спільного й відмінного?
 5. Які передумови виникнення мемів?
 6. Що стверджується/заперечується цими мемами?

Завдання 3. Розгляньте й опишіть мем, дайте відповідь на запитання (1, 2).



Мал. 5: Мем «Скажи «паляниця»: скоромовка»

Джерело зображення:

<https://www.facebook.com/groups/pusatupravylnoucrainskoyu/posts/1859277434277398/> (06.05.2023)

1. Що таке скоромовка? Які є скоромовки у вашій мові?
2. Які приклади українських слів-шиболетів використано в цьому мемі? Знайдіть їхнє значення.

5.2 Тема: Минуле України

Меми: «Козак Мамай», «Борис Джонсонок».

«Козак Мамай». Козак Мамай – найпоширеніший образ давнього українського народного малярства. Картини із зображенням козака-кобзаря Мамаю були надзвичайно популярними в Україні в XVII – XIX століттях. Козак символізує силу, могутність, незламність, свободу, волю, творчість.

«Борис Джонсонок». Бориса Джонсона за часів його перебування на посаді прем'єр-міністра Великобританії українці почала називати Джонсоноком, змінивши його прізвище відповідно до правил формування українських прізвищ, за його неодноразову підтримку України на початку російського вторгнення. Створено ряд жартів та мемів, в яких фігурує постать Бориса Джонсона.

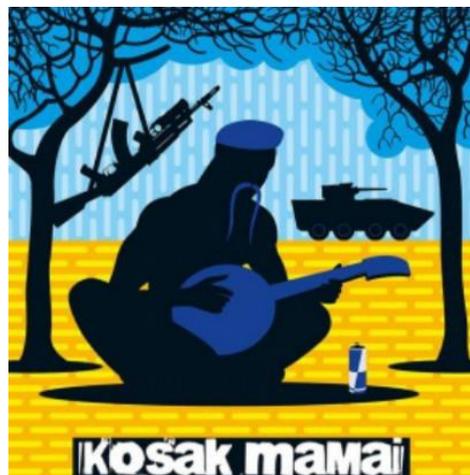
Зазначу, що на попередніх заняттях студенти розглядали етапи історії України та вивчали лексику, необхідну для розуміння текстів та виконання завдань, пов'язаних із козацькою тематикою.

Завдання 1. Опишіть і порівняйте традиційне та сучасне зображення козака Мамаю, дайте відповіді на запитання (1–5). Перед роботою виконайте завдання 1а.



Мал. 6: Картина «Козак Мамай» (XVII-XVIII століття)
[https://etnoxata.com.ua/statti/traditsiji/etnosimvol-ukra-
 inskoj-kultury-«kozak-mamaj»/](https://etnoxata.com.ua/statti/traditsiji/etnosimvol-ukra-

 inskoj-kultury-«kozak-mamaj»/) (10.09.2023)



Мал. 7: Мем «Козак Мамай»
 Джерело зображення:
<https://www.pinterest.com/pin/761319511986746971>
 (10.09.2023)

Завдання 1а. Встановіть відповідність слова і його символічного значення в контексті розуміння народної картини «Козак Мамай». За необхідності з'ясуйте значення слів. Перший приклад зроблено.

Кінь — воля...

Слово	кінь	дуб	спис, шабля	кобза	пляшка, чарка
Символ	міцність, рід	воля	минуцність життя	творчість	боротьба, смерть

1. Які кольори домінують в кожному зображенні? У чому відмінні та спільні риси?
2. Які предмети, істоти зображено?
3. Що в другому мемі вказує на сучасні події в Україні?
4. Чому в другому мемі використано образ козака Мамаю для зображення українського військового? Яке це має значення?
5. Які риси українських військових акцентуються через утвердження подібності до козака Мамаю?

Завдання 2. Опишіть картину, прочитайте текст та поставте до нього шість запитань.



Мал. 8: Картина, на якій зображено Бориса Джонсона у вигляді козака Мамая
Джерело зображення:

<https://www.ukrinform.ua/rubric-regions/3502281-u-cernigovi-borisa-dzonsona-posvatili-v-kozaki.html> (10.09.2023)

Текст.

Козацька громада в Чернігові записала прем'єр-міністра Великої Британії Бориса Джонсона у реєстр українського козацтва як Бориса Чуприну.

Це рішення є знаком подяки до цієї видатної людини, яка розбудила, підняла всю Європу, весь світ на захист України.

На картині, над образом якої працювало понад 20 осіб, Джонсон зображений як козак Мамай, що сидить між Катерининською церквою і Біг Беном.

(У Чернігові Бориса Джонсона посвятили в козаки, 2022).

5.3 Тема 3. Українська література

Меми: «Тарас Шевченко», «Леся Українка».

«Тарас Шевченко». Тарас Шевченко (1814–1861) є основоположником української літератури. Його творчість надихає на боротьбу за незалежність України, а сам він є символом цієї боротьби. Образ Тараса Шевченка, крилаті фрази із його поезій стали матеріалом для мемів на початку повномасштабної війни.

«Леся Українка». Леся Українка (1871–1913) відома українська письменниця та культурна

діячка, яка стала символом європейськості української культури. До образу Лесі Українки та її творчості зверталися протестувальники під час Революції Гідності (2014). На початку війни з'явилися мему, в яких осучаснюється образ Лесі Українки та актуалізуються крилаті фрази з її поезій.

Варто зауважити, що перед тим, як опрацьовувати мему, студенти висловлювали власні міркування, даючи відповідь на питання: Яка роль літератури й мистецтва під час війни? Також попередньо вони ознайомилися із короткими біографіями письменників та прочитали й переклади уривки з вторів, крилаті фрази з яких використано в мемах (уривок з поеми *Кавказ*, поезія *Заповіт* Тараса Шевченка; уривок із поетичної драми *Осіння казка* Лесі Українки).

Завдання 1. Розгляньте мему, опишіть їх і дайте відповіді на запитання (1–5).



Мал. 9: Мем «Тарас Шевченко: «борітеся – поборете, Вам Бог помагає!»»

Джерело зображення:

<https://apostrophe.ua/ua/news/society/2023-03-09/myi->



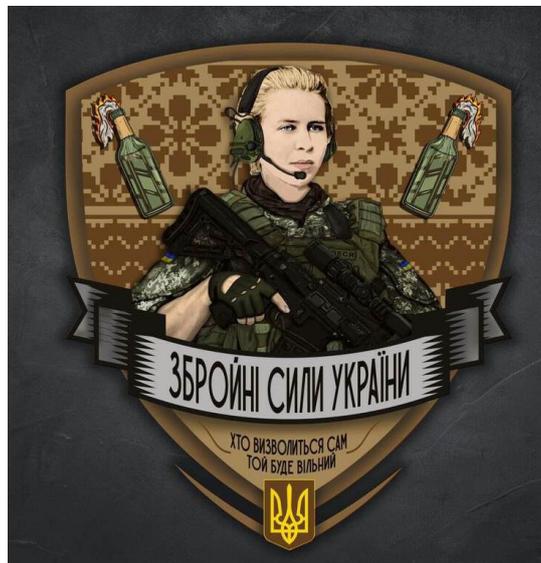
Мал. 10: Мем «Тарас Шевченко: «.. вражою злою кров'ю землю окропіте»»

Джерело зображення:

https://www.facebook.com/photo/?fbid=498795385208828&set=a.230014485420254&locale=hi_IN (13.10.2023)

1. Як ви думаєте, які риси характеру акцентовано в мемах?
2. Чому Шевченко зображений у формі українського військового?
3. Як ви розумієте рядки з поеми Т. Шевченка *Кавказ* (*Борітеся — поборете, вам Бог помагає!*), що становлять вербальну частину мема? Наскільки ці рядки є актуальними зараз і як вони доповнюють візуальний образ?
4. Як ви розумієте рядки з поезії Т. Шевченка *Заповіт* (*Вражою злою кров'ю волю окропіте*), що становлять вербальну частину мема? Наскільки ці рядки є актуальними зараз і як вони доповнюють візуальний образ?
5. Яка основна ідея мемів, що тут стверджується/заперечується? Який образ українців формується за допомогою цих мемів?

Завдання 2. Розгляньте мем, опишіть його. Попрацюйте в парах і складіть план аналізу мему, враховуючи його візуальний та вербальний контент.



Мал. 11: Мем «Леся Українка й Збройні сили України»

Джерело зображення:

<https://ua.reactor.cc/tag/%D0%9B%D0%B5%D1%81%D1%8F+%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%BA%D0%B0> (13.10.2023)

6. Висновки

Отже, у сфері освіти інтернет-меми виступають як цілісні засоби передачі, зберігання і візуалізації інформації, використання якої в навчальному процесі, зокрема, сприяє ознайомленню студентів із культурою та історією країни, мова якої вивчається. Запропоновані приклади завдань для української мови як іноземної демонструють властивість мемів візуалізувати навчальний матеріал, розвивати критичне мислення, сприяти формуванню лінгвістичної, комунікативної, соціокультурної компетентностей студентів. Сучасні українські меми також стають ефективним засобом ознайомлення іноземної аудиторії з особливостями перебігу війни РФ проти України, ключовими подіями війни, які часто слугують своєрідним поштовхом для появи мемів.

Бібліографія

Analyzing memes. <https://www.usmmm.org/m/pdfs/USHMM-Meme-Lesson.pdf> (10.09.2023).

Davison, P. (2012). The language of Internet memes. In M. Mandiberg (ed.), *The Social Media Reader*, 120–134. https://archive.org/stream/TheSocialMediaReader/Mandiberg-theSocialMediaReader-cc-by-sanc_djvu.txt (10.09.2015).

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford University Press.

Denisova, A. (2019). *Internet Memes and Society: Social, Cultural, and Political Contexts*. Routledge.

Blackmore, S. (1999). *The Meme Machine*. Oxford University Press.

Brown, A. (2014). *Serious objections to memes*. The Guardian Religion blog, 8 July 2009. www.theguardian.com/commentisfree/andrewbrown/2009/jul/08/religion-atheism (10.09.2023)

- Burgess, J. (2008). All your chocolate rain are belong to us. Viral video, YouTube and the dynamics of participatory culture. In G. Lovink & S. Niederer (eds.) *Video Vortex Reader: Responses to YouTube*. Institute of Network Cultures, 101–109.
- Kariko, A. (2013). *Analysis on Internet Memes using Semiotics*. <https://english.binus.ac.id/2013/06/24/analysis-on-internet-memes-using-semiotics> (10.09.2023).
- Kostiuchenko, A. (2022). Zum didaktischen Potenzial von Internet-Memes. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*. <https://dislaw.at/ds/article/view/36> (20.11.2023).
- Sperber, D. (2000). An objection to the memetic approach to culture. In R. Aunger (ed.) *Darwinizing Culture: The Status of Memetics as a Science* (163–173). Oxford University Press.
- Гогулєнко, О. і Чудак, Є. (2021). Мем-культура – один з інтерактивних методів вивчення української мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.*, 49(1). 41–45.
- Жадан, С. (2014). *Депеш мод*. Фоліо.
- «І» – більше, ніж літера (2023). <https://ukrainer.net/litera-i/> (10.09.2023)
- Коган, Ю. (2006). *Країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах*. Луганськ.
- Почепцов, Г. (2017). *Меметическая война, или в поисках «арифметики» разума*. <https://psyfactor.org/psyops/memetic-warfare.htm> (10.09.2023)
- Приходько, А. (2021). Дидактичний потенціал використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 39(2). 293–298.
- Смаглій, І. (2019). Мем як соціокультурний візуальний феномен у навчальному процесі. *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів. Матеріали XXI науково-практичної конференції з міжнародною участю*, 151–154.
- Смола, Л. (2019). Мем як інструмент інформаційної війни. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологі*, 1(10), 91–95.
- У Чернігові Бориса Джонсона посвятили в козаки (2023). <https://www.ukrinform.ua/rubric-regions/3502281-u-chernigovi-borisa-dzonsona-posvatili-v-kozaki.html> (10.09.2023)

Наталія Сорокіна, Інсбрукський університет, Австрія

Автентичні Художні Тексти В Мовному Класі: Переосмислюючи Традицію

The present action research study proposes reconsidering the didactic value of authentic fiction texts in the context of new goals and approaches to teaching foreign languages and Ukrainian as a foreign language in particular. It describes the role played by literature as the means to foster learners' intercultural communicative competence. The author proposes the inclusion of authentic fiction texts through a content-based instruction. A total of 19 students participated in this study and responded to the questionnaire in the summer semester of 2023 at University of Innsbruck and University of Graz, Austria. In addition, the researcher interviewed eight instructors teaching Ukrainian and other Slavonic languages as foreign in universities and schools of Austria. Collected data prove that integrating literature in the course of Ukrainian, as a foreign language within content-based learning constitutes communicative reading practice, motivated language acquisition, and the opportunity to enrich students' cultural awareness through social intercultural interaction.

Keywords: authentic fiction text, intercultural communicative competence, content-based instruction, Ukrainian as a foreign language.

Нові цілі і підходи до навчання іноземних мов і української як іноземної зокрема, спонукають дидактів і практиків поглянути по-новому на традиційні засоби і методи навчання. У статті розглядається дидактична цінність автентичних художніх текстів для формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів. Одним із шляхів інтеграції автентичних художніх матеріалів є контент-орієнтована технологія навчання. У дослідженні, яке проводилося у літньому семестрі 2023, взяли участь 19 студентів-славістів з університету Інсбрука та Граца, а також 8 викладачів, які викладають українську та інші слов'янські мови як іноземні в університетах і школах Австрії. Результати проведеного опитування серед студентів-славістів, бесід з викладачами та спостереження за навчальним процесом засвідчили, що використання автентичних художніх текстів в межах контент-орієнтованої технології навчання сприяє розвитку навичок читання, набуттю студентами комунікативного досвіду, культурологічних знань у процесі міжкультурної взаємодії і підвищенню навчальної мотивації.

Ключові слова: автентичний художній текст, міжкультурна комунікативна компетентність, контент-орієнтована технологія, українська мова як іноземна.

1. Вступ

З початком повномасштабного вторгнення інтерес до України, її мови, культури, історії помітно виріс як прояв солідарності світу з народом України. За даними популярної платформи для вивчення мов Duolingo більше мільйона людей у світі почали вивчати українську мову (Duolingo Language Report, 2022). У світлі цього, проблема якісного викладання української як іноземної мови і забезпечення процесу відповідними навчальними матеріалами знаходиться в епіцентрі уваги лінгводидактів і практиків як в Україні, так і за її межами.



Компетентнісна парадигма іншомовної освіти, яка в останні десятиліття є провідною у сфері навчання іноземних мов і української як іноземної зокрема, зорієнтовує на формування комунікативної компетентності, тобто вміння здійснювати спілкування в усній і письмовій формах, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається (Lassnigg, 2015, 25–26). Разом із тим, тенденції розвитку світового суспільства сьогодні зумовлюють необхідність громадян співіснувати, взаємодіяти, будувати міжкультурні зв'язки з представниками різних країн і культур. Це актуалізує проблему формування міжкультурної комунікативної компетентності у процесі навчання іноземної мови. В цьому контексті завдання викладача української мови як іноземної полягає у формуванні стійкої мотивації до вивчення мови та засвоєння культури України, з одного боку, і доборі ефективних засобів формування цієї компетентності у процесі опанування українською мовою, з іншого.

2. Постановка проблеми і мети дослідження

Процес формування міжкультурної комунікативної компетентності відбувається із залученням різних засобів: навчальні підручники, ЗМІ, документальні і художні фільми, пісні, відеоматеріали (Lázár, 2003). До наведеного переліку можна додати інтернет ресурси, соціальні сервіси. Всі вони слугують джерелом культурологічних відомостей і лінгвокраїнознавчих знань. Утім, підручник розглядається як основний засіб іншомовної підготовки і відповідно формування міжкультурної комунікативної компетентності. Здійснений аналіз змісту низки підручників з української мови як іноземної (Мазурик, 2022; Дегтярова, 2020; Назаревич & Гавдида, 2017), власний практичний досвід засвідчили, що, незважаючи на наявність у їхньому змісті текстів для читання різної тематики, їх різноманітність є недостатньою, так як більшість матеріалів пропонується в публіцистичному стилі, натомість поетичні і прозові художні твори або відсутні, або представлені фрагментарно. Крім того, у змісті деяких підручників наявний помітний брак автентичної мови і культурної інформації. У цьому зв'язку, поділяємо думку Berardo (2006, 64), який зазначає, що мова в підготовлених текстах часто є “штучною” і “неваріативною”. Більшість посібників зосереджені на презентації і тренуванні лінгвістичних аспектів мови в ідеально сконструйованих реченнях, текстових фрагментах, які насправді важко сприймаються. Як слушно зауважують фахівці, “штучна мова” підручників не здатна створити модель реального або наближеного до реального мовного середовища (Stryker & Leaver, 1997, 28). Такій мові бракує природної надлишковості та низки контекстних підказок для розуміння, вона відрізняється від фактичного матеріалу, з яким студенти можуть зіткнутися у реальному житті. Варто додати, що змісту багатьох підручників не вистачає країнознавчих елементів і культурологічних відомостей, необхідних для подолання комунікативних перешкод під час спілкування. Зрозуміло, що підручник як основний засіб навчання іноземної мови не є єдиним джерелом навчальної інформації. У цьому сенсі, не можна погодитись з Бориско (2000, 10) в тому, що для навчання міжкультурної комунікації потрібні принципово інші навчальні матеріали, які моделюють діалог культур країн рідної мови та тієї, що вивчається. З огляду на це, слідом за Kratensch (2000) вбачаємо в автентичних художніх текстах дидактичний потенціал для формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів. У науковій літе-

ратурі поки що не існує єдиного тлумачення поняття «автентичний художній текст». Існують різні погляди на цю проблему. Ми слідом за Редьком (2022, 148) дотримуємося думки, що автентичним є оригінальний текст, який не підлягав ніяким методичним обробкам. Необхідність переосмислити цей традиційний ресурс і розглянути можливість його залучення у курс української мови як іноземної зумовлюють актуальність цього дослідження. Отже, логіка нашої наукової розвідки вимагає з'ясування таких питань:

- Чи є автентичні художні тексти ефективним засобом формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів у мовному класі?
- Чи сприяє використання автентичних художніх текстів підвищенню навчальної мотивації здобувачів освіти?

3. Виклад основного матеріалу

З метою визначення, наскільки ефективними є автентичні художні тексти у процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності на заняттях української мови як іноземної, на наш погляд, слід уточнити основні поняття дослідження, а саме: 1) міжкультурна комунікативна компетентність студента-славіста; 2) автентичний художній текст і 3) контент-орієнтована технологія навчання як спосіб інтеграції художніх текстів у мовний курс.

3.1 Міжкультурна комунікативна компетентність

Аналіз наукових джерел засвідчив, що вчені розглядають міжкультурну комунікативну компетентність як поняття дещо ширше, ніж власне комунікативна компетентність. Так, комунікативна компетентність трактується як здатність особистості сприймати повідомлення і обговорювати його значення з іншими учасниками спілкування в межах певної лінгвокультурної спільноти (Savignon, 2001, 23). Натомість, під міжкультурною комунікативною компетентністю вчені розуміють здатність особистості ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, усвідомлювати їхню відмінність від власної (Lázár, 2003; Редько, 2022). Це є актуальним в умовах сучасного мобільного суспільства. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливе без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, звичаїв, історії, традицій (Станкевич, 2016, 234–235). Лише поєднання цих двох видів знання – мови і культури – забезпечує ефективне та плідне спілкування. Відповідно, процес навчання іноземної мови і української, зокрема, має включати окрім лінгвістичних знань країнознавчі елементи, культурологічні відомості тощо. На думку фахівців, це пов'язане не тільки з бажанням надати навчальному процесу зацікавленості, а внутрішньою необхідністю самого процесу навчання (Кочан та ін., 2022). А отже, мова йде про формування міжкультурної комунікативної компетентності. Поділяємо думку Deardorff (2006, 251) про те, що міжкультурна комунікативна компетентність проявляється лише за умов міжкультурного спілкування, де комунікативна компетентність як така не забезпечує його ефективність, адже комунікантам бракує знань, культурних правил і технік їхнього використання. Отже, повноцінне міжкультурне спілкування виступає

умовою та водночас продуктом функціонування міжкультурної комунікативної компетентності особистості. Така компетентність визначається як особлива здатність людини здійснювати повноцінне міжкультурне спілкування, сприймати мовне та культурне розмаїття, досягати взаєморозуміння між представниками різних культур навіть за умови посереднього володіння іноземною мовою на основі знання, розуміння, дотримання універсальних правил і норм поведінки, які створюють міжнародний етикет спілкування (Troncoso, 2010, 84–85). Це трактування є найбільш близьким нашому розумінню категорії, що розглядається, і дає нам підґрунтя для формулювання власного бачення поняття в площині теми дослідження. Отже, під міжкультурною комунікативною компетентністю студента-слависта розуміємо характеристику особистості, котра передбачає набуття досвіду спілкування українською мовою в усній та письмовій формах, засвоєння культурних цінностей українського народу, а також уміння ефективно реалізовувати себе в умовах міжкультурної комунікації. Принагідно зазначимо, що незважаючи на те, що лінгвістична компетентність є надважливою для реалізації міжкультурного спілкування, її виявляється недостатньо для задоволення потреб сучасного здобувача освіти. Процес розвитку міжкультурної комунікативної компетентності обов'язково передбачає взаємопов'язане формування як лінгвістичної, так і культурологічної компетентностей. У цьому сенсі Костиця (2017) зауважує, що мова є віддзеркаленням культури, в якій знайшли своє відображення навколишній світ, суспільне самопізнання народу, національний характер, система цінностей і ціннісних орієнтацій, світосприйняття та бачення світу. Поділяємо думку Вугат (1997, 113) про те, що автентичні художні тексти наповнені реальною мовою, а відтак, можуть слугувати потужним засобом розвитку міжкультурної комунікативної компетентності студентів. Учений наголошує, що не лише люди, але й “документи” та “культурні продукти”, створені суспільством, є джерелом країнозначих та культурологічних відомостей, необхідних для реалізації спілкування цією мовою. Розглянемо, у чому ж полягає навчальний потенціал продуктів художньої літератури для формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів.

3.2 Автентичні художні тексти як засіб формування міжкультурної комунікативної компетентності

Автентичність серед інших критеріїв добору іншомовного дидактичного матеріалу є головною вимогою, що висувається Радою Європи до навчальних текстів і матеріалів (Рада Європи, 2020). Під автентичністю в методиці навчання іноземних мов розуміють застосування автентичного мовного та мовленнєвого матеріалу у процесі навчання (Кочан та ін., 2022; Will et al., 2023).

Питання використання автентичного художнього тексту для різних цілей навчання не є новим у царині методики навчання іноземних мов і української як іноземної зокрема (Цісар, 2012; Щепанська, 2022; Станкевич, 2016; Kremel et al., 2023). Утім, ще й дотепер не існує чіткого уявлення про дидактичний потенціал автентичних художніх текстів та особливості їх ефективної інтеграції у навчальний процес. Це означає, що великі можливості художніх

текстів залишаються ще нереалізованими і вимагають з'ясування в контексті проблеми цього дослідження.

В цілому, всі види матеріалів для читання, а саме газети, журнали, книги імпліцитно наповнені культурологічною інформацією різного рівня, оскільки вони є продуктами певної мовленнєвої спільноти (Arsari, 2014, 89). Водночас, слід зауважити, що художні тексти є досить складним матеріалом для розуміння студентами і відповідно мають певні складнощі щодо їхньої інтеграції у навчальний процес. Викладачі не наважуються використовувати автентичні художні тексти у повній мірі в мовному класі, тому що вважають, що такі навчальні матеріали слугують здобувачам освіти лише ресурсом для додаткової інформації і мотивації лише у деякій мірі (Kramtsch, 2000, 76). Втім, таке ставлення до автентичних художніх текстів варто переглянути.

Вивчення науково-джерельної бази та власний практичний досвід дозволяють зробити припущення про те, що автентичні художні тексти є потужним джерелом різнобічного знання культури носіїв мови, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, звичаїв, традицій. Kramtsch (Will et al., 2023, 13) наголошує, що автентичні тексти приносять в мовний курс “смак реального світу”, який не зазнав педагогічного втручання. Перевагою на користь використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов є те, що художні тексти позитивно впливають на мотивацію навчання, оскільки містять цікаву інформацію для особистісного і професійного розвитку (Short, 2011, 139). Daskalovska & Dimova (2012, 1184) зазначають, що читання художніх творів у межах мовного курсу підвищує загальний рівень знань, розвиває пам'ять, увагу і мислення. Amer (2003, 65–66) стверджує, що автентичні тексти допомагають вивчати і вдосконалювати мову за рахунок використання оригінальної лексики носіїв мови. McCay (2001), Savviduo (2004) та Цісар (2012) переконані, що студенти набувають досвіду міжкультурного спілкування під час взаємодії з автентичними художніми текстами. Це є актуальним в площині досліджуваної проблеми. Автентичні художні тексти сприяють формуванню в студентів уявлень про схожість і розбіжність окремих явищ із сфер життєдіяльності своїх співвітчизників і народу, мова якого вивчається. Це дозволяє не тільки знайомитися з менталітетом інших націй і народів, але й формувати власну життєву позицію, а також набувати досвіду зіставляти, робити висновки, висловлювати особисте ставлення до об'єктів спілкування, оприлюднювати свої оцінні судження, що є характерним для компетентної парадигми навчання іншомовного спілкування (Red'ko et al., 2023) й актуальним для процесу навчання української мови як іноземної. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (Рада Європи, 2020, 106–107) також акцентується на ролі, яку відіграє література в навчанні іноземних мов, визначаючи її як потенційний засіб формування комунікативної і міжкультурної компетентностей: використання художнього слова у навчанні мов є важливим в освітньому і особистісному зростанні.

Зважаючи на те, що формування міжкультурної комунікативної компетентності є головною метою навчання іноземної мови (Lassnigg, 2015, 51) і української відповідно (Щвець, 2019, 28), важливо розглянути можливість інтегрування автентичних художніх текстів у процес навчання української мови як іноземної. Зрештою, з раннього дитинства, володіючи рідною мовою, ми маємо можливість читати або слухати різні літературні твори: народні ка-

зки, оповідання, легенди, байки тощо, які становлять цінну спадщину нашої власної культури. Подібним чином, добираючи відповідні художні твори, ми можемо сприяти набуванню студентами необхідних знань про різноманітні форми культурного самовираження. З огляду на вищевикладене, вважаємо, що автентичні художні тексти володіють навчальним потенціалом, необхідним для успішного формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-славистів у процесі опанування українською мовою як іноземною. Проте, як показує практика, не всі автентичні тексти можуть бути залучені у процес іншомовної підготовки і мати позитивний навчальний ефект. Питання добору автентичного художнього матеріалу для мовного курсу постає особливо гостро і його неможливо оминути в межах цього дослідження.

3.3 Критерії добору автентичних художніх текстів для формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-славистів

Фахівці визначають основними критеріями автентичності текстів актуальність змісту і функціональність мовного матеріалу, на якому вони побудовані (Редько, 2022, 157). Ці критерії пов'язані зі спрямованістю текстів на їх використання у реальному житті і різних сферах спілкування. Комунікативна зорієнтованість процесу навчання української мови як іноземної, а саме тенденція на інтегроване оволодіння мовою і культурою народу передбачають урахування функціонального призначення автентичних художніх матеріалів для читання. Тому, їхня доцільність у процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності має узгоджуватися із наступними чинниками. Тексти для читання повинні сприяти отриманню культурологічних знань, які слугують підґрунтям для іншомовної навчальної діяльності з формування комунікативних навичок і вмінь; реалізовувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних сферах на рівні, що асоціюється з рівнем підготовленості студентів (Мазурик, Антонів та ін., 2020). Важливо, щоб дібрані автентичні художні тексти забезпечували використання мовних засобів, які сприяють формуванню міжкультурної комунікативної компетентності. Автентичні художні матеріали мають давати можливість студентам самостійно семантизувати нові мовні одиниці і розвивати здібності з'ясовувати їх значення та функції, щоб використовувати у іншомовній комунікації (Violetta, 2015, 76). Матеріали для читання мають стимулювати розвиток оцінних суджень у студентів і створювати можливості орієнтуватися в іншому лінгвосоціальному середовищі (Kremel et al., 77).

Спираючись на вищенаведені критерії і вимоги, відбувався добір автентичних художніх текстів для курсу “Українська мова як іноземна. Базовий рівень А2”, що викладається в Інституті славистики університету Інсбруку. Матеріалом для читання було обрано книгу Христі Венгринюк “Легенди Чернівців від чорної вівці”. Книга написана для “читачів молодшого, середнього і старшого шкільного віку та їхніх батьків” (Венгринюк, 2017, 2). Однією з умов успішної імплементації автентичних художніх матеріалів у навчання іноземної мови є його доступність в мовному аспекті (Щепанська, 2022, 68). Мова книги, адресованої дитячій аудиторії, передбачає використання “простой” лексики, нескладних синтаксичних конструкцій. Це є актуальним у процесі опанування студентами українською мовою як іноземною і

відповідає рівню їх іншомовної підготовленості (Мазурик та ін., 2020). Відтак, невисокий рівень складності тексту допомагав уникати надлишкової фрустрації у студентів, пов'язаної з перешкодами у розумінні змісту, а отже, підтримував позитивну мотивацію до навчання. Жанр легенди передбачає невеликий за обсягом текст із завершеною композиційною структурою. З методичної точки зору, обсяг художнього матеріалу для читання дозволяє ефективно організувати самостійну роботу студентів на підготовчому етапі. Невеликий за розміром текст не вимагає великих часових витрат на прочитання, презентує порцію нового лексичного і граматичного матеріалу та дозволяє оптимально організувати роботу з текстом на занятті. Ще однією, на наш погляд, дидактичною перевагою обраного художнього твору є аудіопідтримка текстів, яка частково надана видавництвом у комплекті з друкованою версією. Решта аудіоматеріалів нами була створена самостійно. Фонетичні знання і навички є складником мовного компоненту міжкультурної комунікативної компетентності (Tronsoso, 2010, 84). Відповідно, комплексна робота з автентичними художніми текстами сприяє інтегрованому набуттю необхідних лінгвістичних знань і формуванню комунікативних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності (Станкевич, 2016, 238).

Книга “Легенди про Чернівці” презентує культурологічні знання про Буковинський край – регіон у західній Україні, його історію, народні звичаї, реалії, цінності. Зміст легенд побудований на принципі діалогу культур. Принагідно зазначимо, що діалог культур є однією з важливих форм культурної динаміки. В наш час неможливо віднайти жодної країни, народу або нації, які в тій чи іншій мірі не були залучені до системи міжнародних взаємозв'язків та не відчували б впливу інших культур (Редько, 2022, 88–90). Відомо, що Україна і Австрія мають спільну історію за часів Австро-угорської імперії, саме тому, назви і зміст легенд наповнені реаліями, які є спільними для обох культур, української і австрійської. Наприклад, назви вулиць, закладів, будівель, парків у місті: Ring-Platz (Центральна площа), кав'ярня “Габсбург”, будівля Шіфа тощо. Це надає підґрунтя для порівняння, співставлення, розвитку у студентів-славістів оцінних суджень, котрі допомагають їм орієнтуватися у новому іншомовному середовищі і коректно будувати міжкультурну комунікацію. Підсумовуючи, зазначимо, що обрані нами тексти відповідають критеріям актуальності змісту і функціональності мовного матеріалу та узгоджуються з викладеними вище вимогами.

3.4 Контент-орієнтована технологія як спосіб інтеграції автентичних художніх текстів у процес навчання української мови як іноземної

З педагогічної точки зору, використання автентичних художніх текстів спрямоване на досягнення кількох цілей. По-перше, вони сприяють розширенню знань студентів про світ. По-друге, це допомагає студентам розуміти та спілкуватися з представниками різних культур і спільнот. По-третє, це зменшує поширення упереджень, стереотипів, і, по-четверте, допомагає оцінити естетичні прояви і ставлення самого автора, представника іншого культурного середовища (Siaj & Farrah, 2018, 26). Упровадження автентичних художніх текстів у процес навчання іноземної мови і української зокрема, не слід ототожнювати з процесом

викладання власне художніх текстів. Використання автентичних художніх текстів, як й інших засобів навчання, має бути дидактично і методично виправданим і відбуватися в межах певної технології навчання.

У пост-комунікативну епоху (Richards & Rodgers, 2001, 4) контент-орієнтована технологія розглядається фахівцями як одна з найбільш перспективних в сфері навчання мов і яка не втратить свої лідируючі позиції і у майбутньому (Madrid Fernández & García Sánchez, 2001, 108). Як стверджують фахівці, контент-орієнтована технологія поєднує навчання мови в контексті, з орієнтацією на зміст. Таким чином, увага зосереджена на сутності або значенні змісту, який розглядається, а вивчення самої мови є побічним. Це означає, що мова, яка вивчається, виступає інструментом навчання, засобом пізнання змісту предмета (Brinton & Master, 1997, 82). З огляду на зазначене, вибір контент-орієнтованої технології став оптимальним методичним рішенням у площині досліджуваної проблеми.

Інтеграція автентичних художніх текстів у процес навчання в межах контент-орієнтованого навчання забезпечує активне здобуття студентами культурологічних і лінгвістичних знань у процесі читання художніх творів, роботи над змістом, набуваючи необхідного досвіду міжкультурного спілкування, обговорюючи тему, проблему, характеризуючи героїв, висловлюючи власне ставлення до прочитаного, співвідносячи і порівнюючи культурні традиції і цінності обох країн.

Робота з автентичними художніми текстами в межах контент-орієнтованої моделі навчання відбувається у двох фазах: підготовчій і творчій. У підготовчій фазі здійснюється знайомство з твором (прочитання), перевірка розуміння його змісту та лінгвістична робота з текстом. Навчальні дії зорієнтовані на формування мовних навичок в межах теми твору, набуття необхідних культурологічних знань для реалізації міжкультурного спілкування. Наведемо кілька прикладів.

1. Фрагменти рецептивних вправ на перевірку розуміння змісту твору:

1) **Інструкція.** Прочитайте легенду “Прут”. Оберіть правильну відповідь:

1. Болгари називали річку:

А Порада

Б Бурат

В Прут

2) **Інструкція.** Прочитайте речення. Позначте Так, якщо інформація відповідає змісту, або Ні у протилежному випадку і скорегуйте речення:

	Речення	т а к	н і
1	На горі жила родина білих овечок		
2	Овечка оселилася у центрі міста в низині		
3	Бідних людей раніше називали чернь		

2. Фрагменти рецептивно-репродуктивних мовних вправ:

1) **Інструкція.** Прочитайте легенду “Прут”. Знайдіть в тексті і выпишіть синоніми до слова “швидкий” в одну колонку. Знайдіть у словнику антоніми до поданого слова. Порівняйте відповіді у парах:

Швидкий	
синоніми	антоніми

2) **Інструкція.** Гра “Вгадай слово”: поясніть значення одного з поданих слів, не називаючи його.

Слова: цікавинка, ‘газда, чародій, музика.....

3) **Інструкція.** Складіть сенкан (5 рядковий вірш) про Чернівці, користуючись лексикую з легенд 1, 2 і 3. Схема вірша:

1 іменник

2 прикметники

3 дієслова

1 речення

1 слово (іменник, прикметник, прислівник або дієслово)

Метою творчої фази є формування у студентів мовленнєвих умінь у процесі виконання комунікативних завдань, які сприяють оволодінню механізмами міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах. На цьому етапі роботи зі змістом переважають мовленнєві продуктивні вправи і завдання. Наведемо приклади.

1. **Інструкція.** Уявіть, що ви учасник культурного проєкту “З батьківщиною в серці”. Створіть допис “Легенди мого краю” для сайту проєкту: #legends@at.ua

2. **Інструкція.** Уявіть, що ви автор подкасту про місцевий фольклор. Підготуйте і проведіть інтерв’ю з жителями Буковини і Тіролю про цікавини рідного краю.

3. **Інструкція.** Уявіть, що ви житель Чернівців. Підготуйте і проведіть міні-екскурсію містом (1 об’єкт за вибором: Садгора, Шіфа театр) для друга з Австрії.

Кожна фаза роботи зі змістом художнього тексту передбачає використання таких форм роботи: індивідуальна, парна, групова. Залежно від виду роботи над текстом в межах запропонованої моделі використовуються методи вправління, пояснення й евристичної бесіди у підготовчій фазі. Творча фаза асоціюється з використанням інтерактивних методів, адже діалог культур передбачає насамперед взаємодію учасників спілкування. Відтак, дискусія, рольова гра, метод проєкту, сторітеллінг є актуальними для цього етапу. Принагідно зазначимо, що запропонована модель навчання забезпечує студентам завдяки дібраному змісту текстів можливість отримувати тематичну інформацію від своїх співрозмовників, зважаючи на їхні комунікативні потреби, а також надавати їм аналогічні відомості про особливості життя у своїй країні. На наше переконання, таке спрямування навчання вмотивовує комунікативну діяльність студентів, адаптуючи поступово до умов реального міжкультурного

спілкування. Відтак, працюючи зі змістом автентичних художніх текстів, відбувається взаємопов'язане навчання мови та культури, що і є метою формування міжкультурної комунікативної компетентності.

4. Методологія дослідження

4.1 Інструменти дослідження

З метою перевірки ефективності використання автентичних художніх текстів як засобу формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів у процесі навчання української мови як іноземної були застосовані якісні методи дослідження (McMillan & Schumacher, 2001). Програма наукової розвідки включала інтерв'ю відкритого типу викладачів для вивчення досвіду і ставлення педагогів до залучення художніх текстів у мовні курси і української як іноземної зокрема. Дослідження ставлення студентів до використання автентичних художніх текстів у процесі навчання, а також рівня їхньої зацікавленості процесом опанування навичками міжкультурної комунікації здійснювалося за допомогою опитування. Зразок анкети подано у додатку. Отримані результати дали нам підстави для формулювання висновків щодо ефективності інтеграції автентичних художніх текстів у мовний клас для формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів.

Використання автентичних художніх текстів відбувалося у змодельованому навчальному середовищі за допомогою контент-орієнтованої технології. Усі навчальні дії учасників навчання ґрунтувалися на роботі зі змістом автентичних художніх матеріалів і спрямовані на взаємопов'язане набуття соціокультурних і мовних знань, розвитку комунікативних навичок, необхідних для реалізації іншомовного спілкування в міжкультурному просторі.

4.2 Учасники дослідження

Процес навчання з використанням автентичних художніх матеріалів відбувався у межах курсу “Українська мова як іноземна. Базовий рівень (A2)”. Учасниками дослідження стали 12 студентів-славистів Інституту славистики університету Інсбруку.

В опитуванні щодо використання автентичних художніх матеріалів у процесі навчання української мови як іноземної взяли участь 19 студентів-славистів (12 студентів університету Інсбруку та 7 студентів університету Граца). 8 педагогів, які викладають слов'янські мови як іноземні в університетах і школах Австрії, було залучено до інтерв'ю щодо використання автентичних художніх матеріалів у мовних курсах.

4.3 Процедура дослідження

Початковий етап дослідження передбачав проведення інтерв'ю педагогів з метою вивчення їхнього досвіду використання автентичних художніх матеріалів у навчальному процесі. Результати бесід з викладачами надали нам інформацію щодо ставлення до цього засобу навчання, а також труднощі, які виникають під час інтеграції художніх текстів у навчання іноземної мови. Були з'ясовані їхні особливості процесу добору текстів для читання

в межах мовного курсу.

Основний етап. Добір художніх текстів для мовного курсу української як іноземної здійснювався з урахуванням думки викладачів та на основі поданих вище критеріїв і завдань. Нами було обрано книгу для дітей і дорослих Христі Венгринюк “Легенди про Чернівці від чорної вівці”. Робота з текстами відбувалася в літньому семестрі 2023 систематично в межах курсу “Українська мова як іноземна. Базовий рівень (A2)” відповідно до розробленої двох-фазової моделі контент-орієнтованого навчання.

Завершальний етап. Наприкінці літнього семестру 2023 було проведено опитування студентів-славістів щодо їхнього ставлення до залучення автентичних художніх текстів у курс української мови як іноземної.

5. Результати дослідження

Отримані результати засвідчили, що використання автентичних художніх текстів у навчанні іноземних мов і української зокрема, є актуальним і ефективним засобом формування міжкультурної комунікативної компетентності. Так, 75 % викладачів залучають автентичні художні матеріали (як поетичні, так і прозові) у мовні курси. 84% освітян відмітили їхню дидактичну цінність для формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів. Переважна більшість респондентів (81%) зазначили, що робота з художніми текстами сприяє підвищенню мотивації до навчання. Водночас, викладачі (72% опитуваних) зазначили, що художній текст може викликати труднощі у розумінні змісту, що є причиною фрустрації студентів, а саме: згасання інтересу до читання автентичної літератури, зниження рівня навчальної мотивації.

Спостереження за навчальними діями з художніми текстами на засадах контент-орієнтованої технології засвідчили помітний прогрес у розвитку комунікативних умінь студентів, зменшення кількості хезитаційних пауз під час спілкування, розширення словникового запасу і покращення фонетичних навичок і вмій. Це було продемонстровано студентами під час проведення усного іспиту наприкінці семестру, частина завдань якого передбачала комунікацію за змістом прочитаних легенд. Тематика і види навчальних завдань, сконструйованих на принципі діалогу культур, сприяли підвищенню рівня їхньої зацікавленості процесом навчання, набуттю культурологічних знань і досвіду міжкультурного спілкування.

Досить показовими є дані проведеного опитування серед студентів. Загалом, переважна більшість респондентів висловили позитивне ставлення до використання автентичних художніх текстів на заняттях, незважаючи на труднощі, пов’язані з розумінням змісту, які виникали у підготовчій фазі. Результати відповідей на деякі питання анкети проілюстровані нижче:

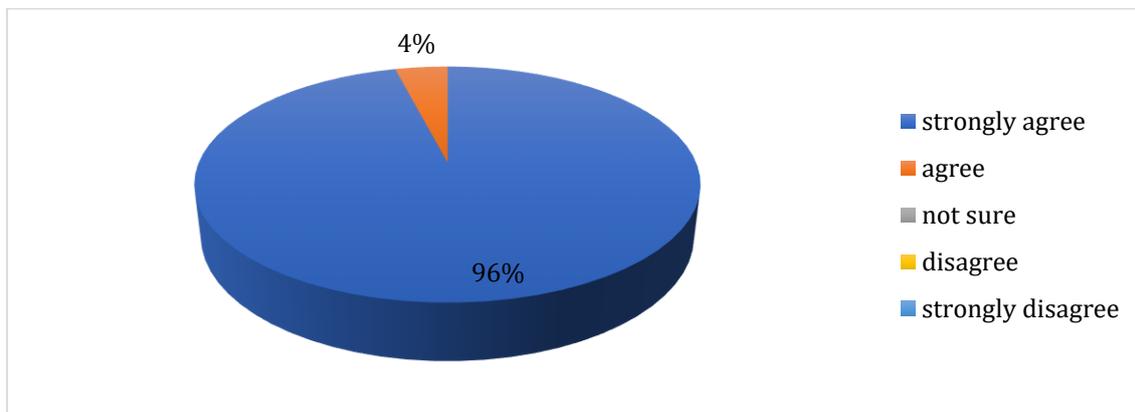


Рис 1: Твердження: використання автентичних художніх текстів важливе для процесу опанування мовою

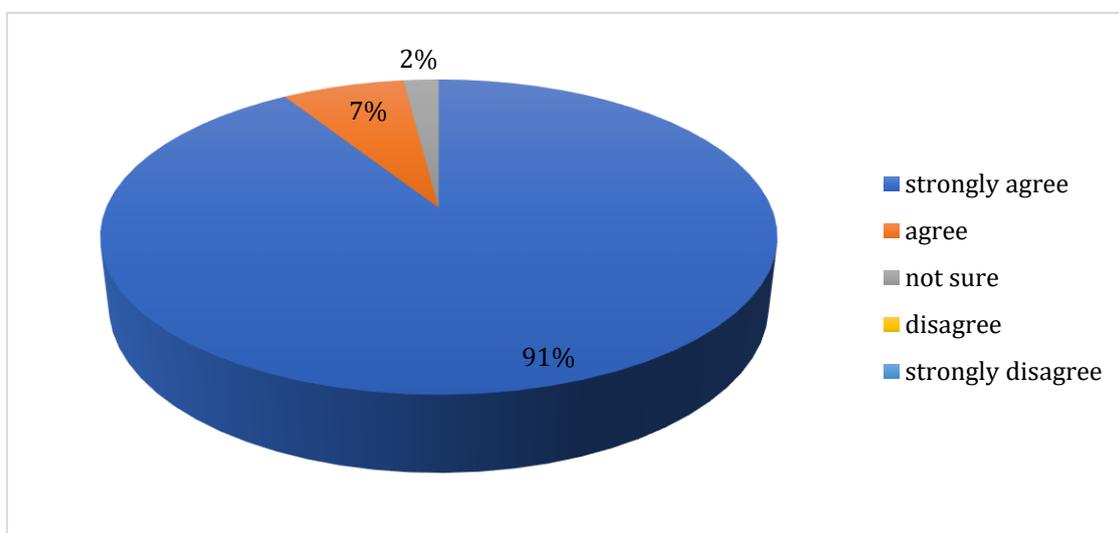


Рис 2: Твердження: мені подобається говорити і порівнювати українську і свою культуру

Беручи до уваги результати проведеного дослідження, ми маємо змогу відповісти на питання, які спрямовували хід нашого наукового пошуку. Отже, по-перше, автентичні художні тексти є потужним дидактичним засобом для формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів і, по-друге, інтеграція художніх матеріалів для читання сприяє підвищенню мотивації до навчання. Робота зі змістом в межах контент-орієнтованої технології навчання дозволяє здійснити роботу пофазово, отримуючи позитивну динаміку з формування міжкультурної комунікативної компетентності в цілому.

Незважаючи на очевидні переваги, наше дослідження має певні обмеження. Слід зазначити, що досвід роботи з автентичними художніми матеріалами в мовному курсі викликає певні труднощі у студентів, пов'язані, насамперед, з розумінням змісту. Про це свідчать як результати опитувань (43% респондентів відмітили, що мають деякі труднощі з розумінням змісту особливо на початковому етапі), так і спостереження за процесом навчання. На наш погляд, завдання викладача полягає в організації ефективної роботи саме у підготовчій фазі, нівелюючи можливі перешкоди у розумінні змісту заздалегідь шляхом надання додаткових пояснень і приділяючи більше часу саме роботі з новим лексичним матеріалом в

аудиторії. Водночас, учасники опитування зауважили, що, попри деякі труднощі з розумінням змісту, вони отримували задоволення від його обговорення і набування знань про невідоме для них культуру через мову, яку вони вивчають.

6. Дискусія і висновки

Проведене дослідження порушило два важливих питання. Насамперед, це необхідність переосмислення дидактичної доцільності використання автентичних художніх матеріалів як доволі традиційного засобу навчання мови в контексті нових пріоритетів іншомовної освіти і викладання української як іноземної зокрема. Інша проблема пов'язана із потребою інтеграції автентичних художніх текстів як значущого додаткового ресурсу до навчального підручника для реалізації комунікативно спрямованого навчання і формування міжкультурної комунікативної компетентності. Дані проведеного дослідження свідчать на користь імплементації автентичних художніх матеріалів як засобу формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів на засадах контент-орієнтованої технології навчання. На наш погляд, запропонована технологія може слугувати суттєвим теоретичним і практичним підґрунтям для освітян з ефективною реалізацією процесу навчання української мови як іноземної. Методичні рекомендації щодо добору автентичних художніх матеріалів і фаз роботи з ними допоможуть викладачам зробити процес навчання ефективним, мотивуючим і різнобічним. Так, автентичні художні тексти рекомендовано добирати з урахуванням культурологічного спрямування змісту і орієнтацією на формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів. Тексти для читання мають забезпечувати здатність здійснювати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних сферах. Добір автентичних текстів доцільно реалізовувати враховуючи рівень іншомовної підготовленості студентів (Рада Європи, 2020, Мазурик та ін., 2020). Матеріали для читання мають створювати можливість для самостійного опанування учасниками навчального процесу мовним матеріалом і розвивати здібності використання здобутих мовних знань в іншомовній комунікації. Також слід обирати автентичні художні тексти, що стимулюють розвиток оцінних суджень студентів і формують уміння орієнтуватися в іншому лінгвосоціокультурному середовищі. Процес роботи з автентичними художніми текстами рекомендовано здійснювати на засадах компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання в межах контент-орієнтованої технології. Вона передбачає дві фази. У підготовчій фазі варто сфокусувати роботу над змістом в лінгвістичному аспекті, а також набуттям студентами необхідних культурологічних знань для реалізації міжкультурного спілкування. У творчій фазі рекомендовано надавати перевагу виконанню комунікативних завдань, які зорієнтовані на оволодіння механізмами міжкультурного усного і письмового спілкування.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у сталому залученні автентичних художніх текстів (прозових і поетичних) у навчання української мови як іноземної в курсах просунутого рівня, адаптуючи еkleктичні пост-комунікативні педагогічні технології (Richards & Rodgers, 2001) до потреб здобувачів освіти і сучасних тенденцій в сфері навчання іноземних мов.

Бібліографія

- Amer, A. (2003). Teaching EFL/ESL literature. *e Reading Matrix*, 3(2), 63–73.
- Apsari, Y. (2014). The Use of Authentic Material in Teaching Reading Comprehension. *Eltin Journal*, 2(2), 88–94.
- Berardo, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *e Reading Matrix*, 6(2), 60–69.
- Borysko, N. = Бориско, Н. (2000). Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителя іноземних мов: Автореф. дис. докт. пед. наук, К, Київський національний лінгвістичний університет. [Teoretychni osnovy stvorennya navchal'no-metodychnyh kompleksiv dlya movnoii mizhkul'turnoi pidhotovky vchytelya inozemnyh mov: avtoref. dys. ... dokt.ped.nauk, K. – Theoretical grounds for creating educational methodical sets for linguistic intercultural training of a foreign language teacher: abstract of PhD in Pedagogy Thesis. K., Kyiv National Linguistic University].
- Brinton, D. M. & Master, P. (Eds.) (1997). *New Ways in Content-Based Instruction*. TESOL Inc.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://tinyurl.com/mwa24e5>
- Daskalovska, N & Dimova, V. (2012). Why should literature be used in the language classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 1182–1186.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Dehtyarova, T., Dyadchenko, H., Skvarcha, O. = Дегтярова, Т., Дядченко, Г., Скварча, О. (2020). *Українська мова як іноземна. Елементарний курс: навчальний посібник* / Т. О. Дегтярова, Г. В. Дядченко, О. М. Скварча. Сумський державний університет. [Ukrainian language as foreign. Elementary course: manual, Sumy state university].
- Duolingo Language Report (2022). <https://blog.duolingo.com/2022-duolingo-language-report/> (7.12.2023)
- Kostrytsya, N. = Костриця, Н. (2017). Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, Вип.13. [Lingvokul'turolohichniy pidhid do vuvchennya ukraiins'koi movy yak inozemnoi. – Linguocultural approach to teaching Ukrainian language as a foreign. *Theory and practice of teaching Ukrainian language a foreign*, V.13]. <http://publications.lnu.edu.ua/collections/idex.php/ukrinos/article/view/1973> (14.08.2023)
- Kochan, I., Matsyuk, Z. Turkevych, O. = Кочан, І., Мацюк, З. & Туркевич, О. (2022). *Основи методики викладання української мови як іноземної: навч. посіб.* Світ. [Osnovy metodyky vykladannya ukraiins'koyi movy yak inozemnoyi: navch. pos. – *The principles of methodology of teaching Ukrainian as a foreign language*: manual. Svit]
- Kramersch, C. (2000). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2023). Foreword: Authenticity in Our Times. In Will et al., *Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800411050> (04.08.2023)
- Kremel, B., Eberharter, K., Konrad, E., Guggenblicher, E., Moser-Frötscher, D., Ebner, V. & Spött, C.I (2023). The CEFR Companion Volume: Opportunities and Challenges for language assessment. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, Special Issue, 65–83.
- Lassnigg, L. (2015). Competence-based education and educational effectiveness: A critical review of the research literature on outcome-oriented policy making in education. *Sociological Series. Institute for Advanced Studies Vienna*. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/3852/> (11.08.2023)
- Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Centre of Modern Languages - Council of Europe Publishing.
- Madrid Fernández, D. & García Sánchez, M.E. (2001). Content-based Second Language Teaching. In García Sánchez, M.E., (ed.), *Present and Future Trends in TEFL* (101–134). Universidad de Almería.
- Mazuryk, D. = Мазурик, Д. (2022). *Українська мова для іноземців. Крок за кроком*. Фоліо. [Ukrainian language for foreigners. Step by step. Folio].
- Mazuryk, D., Antoniv, O. Voiko, H. & Synchak, O. = Мазурик, Д., Антонів, О., Бойко, Г. & Синчак, О. (2020). *Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник*. IHKOC. [Standartyzovani vymohy: rivni volodinnya ukraiins'koyu movoyu yak inozemnoyu

- A1-C2. Zrazky certyfikatsiynyh zavdan': posibnyk - Standardised requirments: levels of Ukrainian as a foreign language A1-C2. Examples of certified assignments: manual. "INKOS"].
- McKay, S. (2001). Literature as content for ESL/EFL. In M. Murcia (Ed.), *Teaching English as a second/foreign language* (319–331). Heinle & Heinle.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in Education; Conceptual Introduction*. Longman.
- Nazarevych, L. & Havdyda, N. = Назаревич, Л. & Гавдида, Н. (2017). *Українська мова для іноземців. Практикум (Рівні B1–B2), 2-е видання; змінено й доповнено*. ФОП Паляниця В. А. [Ukrainian language for foreigners. Practice book (Levels B1-B2), 2nd edition. FOP Palyanytsa].
- Red'ko, V. = Редько, В. (2022). Шкільний підручник іноземної мови: проектування, конструювання, апробація: монографія. Педагогічна думка [Shkil'niy pidruchnyk inozemnoyi movy: proyektuvannya, konstruyuvannya, aprobatsiya: monohrafiya.- School foreign language textbook: projecting, constructing, approbation: monograph. Pedahohichna dumka].
- Red'ko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L., Onats, O. & Chyzhevsky, B. (2023). Situational Foreign Language Instruction in Competency-Based Learning Framework: Ukrainian Experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 637–657.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty- first century. In M. Murcia (ed.), *Teaching English as a second/foreign language* (12–28). Heinle & Heinle.
- Savviduo, C. (2004). An integrating approach to teaching literature in the EFL classroom. *Internet TESL Journal*, 10(12), 63–71.
- Short, K.G. (2011). Building bridges of understanding through international literature. In A.W. Bedford and L.K. Albright (eds.), *A Master Class in Children's Literature: Trends and Issues in an Evolving Field*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 130–148.
- Shcherans'ka, Kh. = Щепанська, Х. (2022). Лінгвокультурна адаптація художнього тексту під час вивчення української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 16. 66–73. <http://publications.lnu.edu.ua/collections/index.php/ukrinos/article/view/3722> (31.07.2023) [Lingvokul'turna adaptatsiya hudozhnyoho tekstu pid chas vyvchennya ukraïns'koyi movy yak inozemnoi. – Linguo cultural adaptation of fiction text in learning Ukrainian as a foreign language. Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. Issue 16, 66–73].
- Shvets', N.D. = Швець, Г. Д. (2019). Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей : монографія. Фенікс. [Teoriia i praktyka navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnostei : monohrafiia. – Theory and practice of teaching Ukrainian to foreign students majoring in Humanities: monograph. Feniks].
- Siaj, R. N. & Farrah, M. A A. (2018). Using Novels in the Language Classroom at Hebron University. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 6(2), 22–29.
- Stankevych, N. = Станкевич, Н. (2016). Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності в курсі української мови як іноземної: теоретичний і практичний аспект. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць*. Львівський національний університет імені Івана Франка, 12, 232–242. [Vzaiemopoviazane navchannia vydiv movlenniievoi diialnosti v kursy ukrainskoi movy yak inozemnoi: teoretychnyi i praktychnyi aspekt. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi : zb. nauk. prats.* – Integrated teaching types of learning activities in the course of Ukrainian as a foreign language: theoretical and practical aspect. Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, V.12, 232–242].
- Stryker, S., & Leaver, B. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Georgetown University Press.
- Troncoso, C.R. (2010). The effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. In B. Tomlinson and Y. Masuhara (eds.) *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice* (82–102). Continuum International Publishing Group.
- Tsisar, N. = Цісар, Н. (2012). Читабельність текстів у курсі української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць*. Львівський національний університет імені Івана Франка, Вип. 7, 181–186. [Chytabelnist tekstiv u kursy ukrainskoi movy yak inozemnoi. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi : zb. nauk. prats.* – Texts readability in the course of Ukrainian as

a foreign language. Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language. Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, V. 7., 181–186].

Venhrynyuk, KH. = Венгриянюк, X. (2017). *Легенди Чернівців від чорної вівці*. Книги. [*Lehendy Chernivtsiv vid chornoi vivtsi. – Legends of Chernivtsi from a black sheep*. Knyhy – XXI.

Violetta, K. (2015). The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(1), 74–79.

Will, L., Stadler, W. & Eloff, I. (2023). *Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800411050>

Додаток

Questionnaire

Read the statements below and mark the grid that corresponds with your attitude to it:

No	Statement	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
1	Using authentic texts is important for language learning					
2	I am interested in reading authentic Ukrainian texts					
3	Reading authentic Ukrainian texts helps me to expand my vocabulary					
4	Reading authentic texts makes me closer to “real” language: understand the structure and how it functions					
5	I feel easy to discuss the content of authentic texts					
6	Reading authentic texts helps me to learn more about the country, people, traditions					
7	Reading authentic literature is boring					
8	I consider reading authentic texts challenging					
9	I would like to read more Ukrainian literature in the language course					
10	I enjoy talking and comparing Ukrainian and my cultures					