



21. Regensburger Fortbildungstagung für Russischlehrerinnen und Russischlehrer in Bayern

2022



Vorwort

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

wir freuen uns, Ihnen diesen lehrgangsbegleitenden Reader zur 21. Regensburger Fortbildungstagung für bayerische Russischlehrkräfte zur Verfügung stellen zu dürfen.

Mit der Durchführung dieser Tagung als Kooperationsveranstaltung der Universität Regensburg, dem Landesverband der Russischlehrer an öffentlichen und privaten Schulen des Landes Bayern e. V. sowie der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen beschreiten wir neue Wege und sind überzeugt, dass diese Zusammenarbeit die traditionsreiche Tagung gewinnbringend weiterentwickeln wird.

An dieser Stelle bedanken wir uns sehr herzlich bei den Autorinnen und Autoren, die ihre wissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Beiträge so nachhaltig für Sie verankern und Ihnen auch über die Tagung hinaus zur Verfügung stellen.

Dr. Natalia Brüggemann (Universität Regensburg),
Gabriele Mages (Landesverband der Russischlehrer)
und Katharina Hillenbrand (ALP)

Impressum

Herausgeber

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP)
vertreten durch Herrn Akademiedirektor Dr. Alfred Kotter
Kardinal-von-Waldburg-Str. 6-7 • 89407 Dillingen a. d. Donau
Telefon: (0 90 71) 53-0 • Fax: (0 90 71) 53-200
alp.dillingen.de • akademie@alp.dillingen.de

Redaktion

Katharina Hillenbrand
Organisationseinheit 1.1.2, Moderne Fremdsprachen
(Spanisch, Italienisch, Russisch)
Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP)

Unterstützung durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)

Julia Brückmann

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Sandra Birzer, Dr. Natalia Brüggemann, Tatjana Kurbangulova, Prof. Dr. Mirja Lecke, Rainer Lehmköster, Irina Markov, Dr. Tatiana Neugebauer, Anna Ritter, Dr. Kristina Senft, Andrea Steinbach, Dr. (des.) Veronika Wald, Dr. Oleksandr Zabirko

Lektorat

Julia Brückmann, Katharina Herdt

Grafikdesign/Layout

Oliver Köhler
Akademie für Lehrerfortbildung
und Personalführung (ALP)

Bildnachweise

Titelseite, Marusha Belle, Adobe Stock;
S. 4–5, Topographic lines vector, Freepik.com
S. 9, Reading magazine psd, Freepik.com
S. 10, aperture-vintage, Unsplash
S. 16;18;19;21, Sudarsan Thobias, stock.adobe.com
S. 24, Pavel_A, Adobe Stock
S. 26, Anna, Adobe Stock
S. 30, Ben White, Unsplash

Inhaltsverzeichnis

Silex and the City: Im Osten nichts Neolithisches... – eine Reise nach Stein Petersburg	4
Rainer Lehmköster	
SlavUn – Slavische Sprachen unterrichten: die neue Fachdidaktikzeitschrift für alle slavischen Sprachen	8
Prof. Dr. Sandra Birzer, Andrea Steinbach	
Schulische Förderung traumatisierter junger Menschen unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit Ukrainisch – Russisch	10
Dr. Tatiana Neugebauer	
„Любимый город“: альтернативные тексты	16
Dr. Kirstina Senft, Irina Markov	
Russophonie: Eine andere russische Literatur?	24
Prof. Dr. Mirja Lecke, Dr. Oleksandr Zabirko	
Der Wortschatz in der Sprachproduktion von Herkunftssprecherinnen und Herkunftssprechern des Russischen	26
Dr. Natalia Brüggemann	
Внутрисемейное общение и стратегии передачи русского языка в русскоязычных семьях в Германии	30
Dr. (des.) Veronika Wald, Tatjana Kurbangulova, Anna Ritter	

Unser
Lehrgangs-Tipp

Tast schreiben mit kyrillischer Tastaturbelegung

102/631

Ziele:

Lehrkräfte lernen Grundlagen des Tast Schreibens mit kyrillischer Tastaturbelegung nach der mentalen Methode, um es bei Schülern einführen und zur Übung empfehlen zu können.

Inhalt:

- Vorüberlegungen zur Organisation
- Griffwegearbeit
- Umsetzungen und Übungen für den Unterricht

Von 1. September 2022 bis 31. Januar 2023 finden Sie den Selbstlernkurs unter der Lehrgangsnummer 103/626B oder alternativ über den Titel auf der Homepage der ALP oder in FIBS.



Silex and the City

Im Osten nichts Neolithisches... – eine Reise nach Stein Petersburg

(Originaltitel: *A l'Est, rien de néolithique..., un voyage à Singe-Pétersbourg*)

Im französisch-deutschen Fernsehkanal arte ist in den vergangenen Jahren (in Frankreich schon seit 2012) im Spätabendprogramm eine jeweils ca. dreiminütige Zeichentrickfilmserie gesendet worden, die die Zuschauer in eine moderne Steinzeit entführt. Der Name „Silex and the City“ (Silex = Flint, Feuerstein¹) nimmt bewusst auf eine bekannte US-amerikanische Fernsehserie („Sex and the City“) Bezug. Ebenso gibt es auch eine kurze Anleihe zum französischen „Asterix“. Im Mittelpunkt dieser Serien steht die Familie Dotcom, die in ihrer steinzeitlichen Welt alle möglichen kleinen Abenteuer erlebt, die unsere moderne Zeit widerspiegeln.

In der für dieses Referat vorliegenden Serie gewinnt Url eine Reise in das wunderschöne Stein Petersburg. Dort unternimmt er zusammen mit seinen Eltern Spam und Blog eine Stadtführung und die Besichtigung eines Museums. Es folgt ein gemeinsames Essen in einem Restaurant und den Abschluss bildet eine Theatervorstellung. Alles hört sich recht gegenwärtig an, sieht aber doch sehr steinzeitlich aus!

Beim ersten oberflächlichen Anschauen des Films gewinnt man einen amüsanten Einblick in das Leben in einem gezeichneten steinzeitlichen Stein Petersburg = Sankt Petersburg (frz.: Singe-Pétersbourg = Versengtes Petersburg). Doch der erste Eindruck trügt! Für einen Zuschauer, der nur wenig Kenntnisse von Russland und insbesondere von dieser Stadt hat, erschließen sich kaum die vielen Details mit Anspielungen zur Stadt, zur Geschichte, zu bestimmten Personen und zur Kultur der untergegangenen Sowjetunion und des jetzigen Russlands, da die gezeichneten Bilder recht schnell wechseln und die Personen manchmal schnell oder etwas undeutlich sprechen.

Für den Russischunterricht, zumal nur für einen Wahlkurs Russisch, ergeben sich bei der Vermittlung dieses Zeichentrickfilms entsprechende Schwierigkeiten. Ein einfaches Anschauen und ein wenig darüber reden, reichen nicht aus. Wer die ganze Komik und Satire in seinen Details verstehen will, muss sich tiefer in den Film hineinversetzen.

Aus diesem Grund habe ich eine Tabelle (Anlage 1) erarbeitet, in die die einzelnen Erklärungen zum Film sowohl auf Deutsch, aber auch auf Russisch von den Schülerinnen und Schülern geschrieben werden können. Für Lehrkräfte ist eine Musterlösung angehängt (Anlage 2). Die Tabelle teilt sich in drei Spalten – Darstellungen im Film, Hintergrund (auf Deutsch) und die russische Übersetzung – und wird schrittweise mit Hilfe der Power-Point-Folien vorgestellt und ausgefüllt.

Im Einzelnen können thematische Bereiche des Films wie folgt zusammengefasst werden:

Jede Filmserie beginnt mit einem Vorspann, in dem die handelnden Personen vorgestellt werden. Sie tragen alle recht zeitgemäße Namen aus der heutigen Computersprache: Spam, Blog und Url. Ein kurzer, aber bekannter Bezug zu „Asterix“ wird auch gezogen. Der zweideutige Filmtitel „Im Osten nichts Neolithisches“ sollte den Schülern genau vermittelt werden, da auf den bekannten Antikriegsroman „Im Westen nichts Neues“ von Erich Maria Remarque verwiesen wird. Hier dagegen im Osten gibt es auch nichts, was „Neo-“ ist, d. h. die alte Sowjetunion zeigt sich in so vielen Dingen immer noch!

Jetzt beginnt eine Vorgeschichte, in der das Thema – Gewinn einer Reise in die „Ex-Paläo-Union“ – genannt und auf mögliche Gefahren hingewiesen wird: eine Reise nach Russland, d. h. in die ehemalige Sowjetunion mit einem Bezug auf die Reaktorkatastrophe von Tschernobyl.

Stein Petersburg wird in einer typisch touristischen Stadtansicht mit der Auferstehungskathedrale im Winter gezeigt. Der russische Name der Stadt Санкт-Петербург (mit Bindestrich!) sollte den Schülern genau vorgeschrieben werden.

Es folgen verschiedene historische Hintergründe zur Gründung der Stadt durch Peter I. und zur Revolution von 1917. Ein Bezug zum Grafen Potemkin ist hier etwas schwer verständlich wiedergegeben.

Während der Stadtführung wird auf „zwiebelartige Stalagmiten“ (= Auferstehungskirche) und auf die Theatervorführung im Darwinskij-Theater (= Mariinskij-Theater) hingewiesen.

Der Museumsbesuch zeigt eine Fülle historischer Anknüpfungspunkte zur ehemaligen Sowjetunion: von Darwin (= Lenin), über Josif Tyrannosowitsch Darwin (= Stalin) mit den Säuberungen, dem Lagersystem (GULag), den Fünfjahresplänen bis hin zum „Uninteressantesten“ (= Gorbatschow) und den Oligarchen. Aber auch zwei Ausstellungsgenstände, die die alte UdSSR verkörpern, sind erwähnenswert: natürlich Karl Marx, aber auch die berühmte Skulptur „Arbeiter und Kolchosbäuerin“ von Vera Muchina, die allerdings in Moskau steht. An den musealen Höhlenwänden sind Darstellungen angebracht, die anscheinend den sozialistischen Fortschritt in der Steinzeit symbolisieren sollen.

Das Essen im Restaurant bietet nette Parallelen zur russischen Lebensweise und Folklore. Im Vordergrund stehen schon recht alt aussehende Matroschka-Puppen, gegessen werden Bliny mit Le-guanen, leider ohne Smetana, und getrunken wird der berühmte Wodka, hier Grotka genannt. An der Wand hängt eine Balalaika und ein Totenschädel wird von einer typischen Uschanka geziert. Die Gespräche der netten Steinzeitmenschen verweisen auf „die lichte Zukunft“ eines Sozialismus' mit „menschlichem Antlitz“.

Der mitreißende Theaterbesuch mit einem vermeintlich typisch-sowjetischen Liedprogramm („die Internationale“) rundet den Besuch der Steinzeitmenschen in Stein Petersburg ab. Der Blick fällt hier auch auf den Hintergrund der Szene: Als großes steinzeitliches Symbol sind wie auch schon vorher im Museum „Banane und Beil“ zu sehen. Nun, in der Steinzeit gab es natürlich noch nicht das metallene Symbol „Hammer und Sichel“.

Dieser kurzweilige Zeichentrickfilm setzt Kenntnisse über die Sowjetunion und über das heutige Russland voraus. Deshalb sollte, wenn er im Unterricht gezeigt und besprochen wird, bereits im Rahmen eines landeskundlichen Unterrichts auf verschiedene Einzelheiten zur Geschichte und Kultur Russlands hingewiesen worden sein, sodass die Schüler schon auf ein gewisses Vorwissen zurückgreifen können, um die vielen Anspielungen beim Anschauen etwas deutlicher verstehen zu können.

Es erscheint vorteilhaft, wenn die russischen Begriffe handschriftlich an die Tafel oder das Whiteboard geschrieben werden, damit die Schüler diese abschreiben. Dies dient dazu, dass auch bei einem weitgehend digitalisierten Schulwesen das Schreiben nicht zu sehr in den Hintergrund tritt.

Abschließend soll noch auf weitere lustige Filme dieser Serie hingewiesen werden, die in ähnlicher Weise für den Unterricht aufbereitet werden können:

- **für den Kunstunterricht:** Silex and the City – Die Steinzeit-Moderne in der Krise
<https://www.youtube.com/watch?v=UHWbbv45r5c&list=PL7AIGnoKwKLMt4Gp908mYYnRXxGtqlyws&index=17>
Gerade dieser kurze Zeichentrickfilm bietet auch einen netten Zusammenhang zum Russischunterricht, da hier die „moderne“ Kunst der Steinzeit mit dem zeitgenössischen Schaffen Wassili Kandinskys verknüpft wird.
- **für den Spanischunterricht:** Silex and the City – Sankt Jakob di Salmonella
jetzt nur noch auf Französisch:
https://www.youtube.com/watch?v=7ZJMVlJK_I4&list=PLfr1fVZ0brutLvmoaSHxYIMF9r3H09k60&index=13
- **für den Französischunterricht:** Silex and the City – Die Fabeln von La Fossil
<https://www.youtube.com/watch?v=jHdMMr8U1uo&list=PL7AIGnoKwKLMt4Gp908mYYnRXxGtqlyws&index=30>
- **für den Geschichtsunterricht:** Silex and the City – Blutige Vorgeschichte
Dieser Film stellt einen doch etwas schiefen Blick auf die NS-Zeit mit der Gleichschaltung der Kultur, dem Zweiten Weltkrieg mit der Schlacht bei „Darwingrad“ und der französischen Résistance dar.

¹ s. hierzu auch die alte Fernsehserie „The Flintstones“, „Familie Feuerstein“

Anlage 1

Film	Hintergrund	Russisch
Im Osten nichts Neolithisches... ... der ganze Planet? Nein... Ein Tal hört nicht auf... auf den Spuren der Ex-Paläo-Union Vulkan von Tschernobyl Stein Petersburg Peter I. (d. Gr.) Darwingrad Revolution vor 1917-tausend v. Chr. ... Potemkin /Potjomkin Darwinskij-Theater zwiebelförmige Stalagmiten Landwirtschaft erfunden? Wladimir Iljitsch Uljanow, gen. Darwin Banane und Beil Josif Tyrannosowitsch Darwin, Steinväterchen Stalin Faschisten der Uninteressanteste Politik der Höhlen-Trojka (Paläo-)Oligarchen ... größten Artenvernichtungen des Quartärs <small>(Beginn vor ca. 2,5 Mio. Jahren bis heute)</small> 4. Menschenfresser-Plan GULag Matroschka-Puppen, Blin(y), Uschanka, Balalaika Grottka Darwinismus mit menschlichem Antlitz strahlende Zukunft... die Internationale Sammlicherchor der Roten Armee Erectus, Cro-Magnon		

<https://www.youtube.com/watch?v=NhXgW1j2ERw>

Anlage 2

Film	Hintergrund	Russisch
Im Osten nichts Neolithisches... ... der ganze Planet? Nein... Ein Tal hört nicht auf... auf den Spuren der Ex-Paläo-Union Vulkan von Tschernobyl Stein Petersburg Peter I. (d. Gr.) Darwingrad Revolution vor 1917-tausend v. Chr. ... Potemkin /Potjomkin Darwinskij-Theater zwiebelförmige Stalagmiten Landwirtschaft erfunden? Wladimir Iljitsch Uljanow, gen. Darwin Banane und Beil Josif Tyrannosowitsch Darwin, Steinväterchen Stalin Faschisten der Uninteressanteste Politik der Höhlen-Trojka (Paläo-)Oligarchen ... größten Artenvernichtungen des Quartärs <small>(Beginn vor ca. 2,5 Mio. Jahren bis heute)</small> 4. Menschenfresser-Plan GULag Matroschka-Puppen, Blin(y), Uschanka, Balalaika Grottka Darwinismus mit menschlichem Antlitz strahlende Zukunft... die Internationale Sammlicherchor der Roten Armee Erectus, Cro-Magnon	Neolithische Revolution – Jungsteinzeitliche Revolution Erich Maria Remarque: Im Westen nichts Neues (Antikriegsroman) Asterix Ex-, ehem. Sowjetunion Super-GAU im Kernkraftwerk Tschernobyl 1984 Sankt Petersburg Oktoberrevolution (7. Nov. 1917) 1881: Attentat auf Zar Alexander II.; Auferstehungskirche, Erböserkirche auf dem Blut, Blutkirche erst in der Jungsteinzeit Lenin dt.: Hammer und Sichel, russ.: Sichel und Hammer Josif Wissarionowitsch Stalin Nazi-Deutschland Michail Sergejewitsch Gorbatschow Glasnost' und Perestrojka Oligarchen Moskauer Schauprozesse 1937/38 (stalinsche Säuberungen) Fünf-Jahres-Plan Lagerhauptverwaltung, Gefangenenlager Sozialismus mit menschlichen Antlitz (Alexander Dubček, ČSSR) lichte Zukunft (des Sozialismus) Kampflied der sozialistischen Arbeiterbewegung (Hinweis auf die allg. Evolution des Menschen)	Советский Союз АЭС Чернобыль Санкт-Петербург Пётр I [пёрвый] (Великий) Ленинград Октябрьская революция 1917 г. Григорий Александрович Потёмкин Мариинский театр Собор Воскресения Христова на Крови, храм Спаса на Крови, Спас на Крови Владимир Ильич Ульянов, Ленин банан и топор – серп и молот Иосиф Виссарионович Сталин фашисты Михаил Сергеевич Горбачёв тройка, гласность и перестройка олигархи чистка пятилётка ГУЛag, лагерь матрёшка /-и, блины, ушанка, балалайка водка светлое будущее Интернационал (1918 - 1944) Красная армия

<https://www.youtube.com/watch?v=NhXgW1j2ERw>

SlavUn – Slavische Sprachen unterrichten: die neue Fachdidaktikzeitschrift für alle slavischen Sprachen



Was ist SlavUn?

SlavUn ist eine 2022 erstmals erscheinende Fachdidaktikzeitschrift, die sich an alle Unterrichtenden slavischer Sprachen im deutschsprachigen Raum wendet.

Warum braucht man eine neue Zeitschrift für die Didaktik der slavischen Sprachen?

Aktuell gibt es nicht für alle slavischen Sprachen, die im deutschsprachigen Raum unterrichtet werden, eine spezialisierte fachdidaktische Zeitschrift; ebenso fehlt ein Publikationsorgan, das seinen Fokus auf die Unterrichtspraxis legt.

In diesem Sinne stellt SlavUn eine Ergänzung zum bestehenden Angebot an Zeitschriften dar. SlavUn greift neue Forschungsergebnisse aus der slavistischen Fachdidaktik auf, diskutiert sie aus der Perspektive der Unterrichtspraxis und bietet Best-Practice-Beispiele.

Für welche Zielgruppe ist die Zeitschrift gedacht?

SlavUn richtet sich an Lehrende slavischer Sprachen in allen institutionellen Kontexten: in Schule, Universität und beruflicher Bildung. SlavUn bietet ihnen eine Plattform für vielfältige Diskussionen zur Unterrichtsgestaltung und -entwicklung in einem wechselseitigen Theorie-Praxis-Bezug, wobei auch die Besonderheiten des Unterrichts slavischer Sprachen im deutschsprachigen Raum einbezogen werden sollen.

SlavUn möchte nicht nur den Austausch zwischen Lehrenden aus verschiedenen Unterrichtskontexten verbessern, sondern auch Synergieeffekte zwischen den einzelnen slavischen Sprachen aufzeigen und nutzen.

Welche Sprachen sind beteiligt?

Es ist unser erklärtes Ziel, in SlavUn die ganze Vielfalt der slavischen Sprachen und der Unterrichtskontexte, in denen sie gelehrt werden, abzubilden.

Da nicht alle slavischen Sprachen gleichermaßen häufig unterrichtet werden und somit auch die Anzahl der Lehrenden und damit der potentiellen Autor*innen unterschiedlich ausfällt, können allerdings die einzelnen slavischen Sprachen in SlavUn nur selten paritätisch repräsentiert sein.

In welchem Format wird die Zeitschrift erscheinen?

Als Online-Zeitschrift im Open Access bietet SlavUn allen Interessierten kostenlosen und dauerhaften Zugang zu allen publizierten Materialien und garantiert so gleichzeitig den Autor*innen eine große Reichweite ihrer Beiträge. Die Zeitschrift wird über die Bamberg University Press online verfügbar sein: <https://www.uni-bamberg.de/slavling/forschung/slavun/>

Die Zeitschrift soll zweimal pro Jahr erscheinen: einmal als Sammelheft aktueller Beiträge und einmal als Themenheft.



Wollen Sie sich beteiligen?

Unterrichten Sie eine slavische Sprache als Lehrer*in, Referendar*in oder Dozent*in? Haben Sie erprobte Unterrichtskonzepte, Ideen für Materialien? Dann schreiben Sie uns! Wir haben stets Bedarf an frischen Ideen fachlich kompetenter Kolleg*innen aus Praxis und Forschung.

KONTAKT: herausgeberteam.slavun@uni-bamberg.de

Um welche Themen wird sich die Zeitschrift drehen?

Themen aus den folgenden Rubriken sollen behandelt werden:

- Unterrichtspraxis slavischer Sprachen
- Neues aus der Forschung
- Neues aus der Praxis
- Neuerscheinungen und Rezensionen
- Hilfreiche Links (u.a. Vorstellung von Ressourcen)
- Lebendige Sprache
- Aktuelles aus der Slavia
- Musik- und Filmtipps
- Interkomprehension und Mehrsprachigkeit
- Aktuelle Sonderthemen

Wer steht hinter der Zeitschrift?

Die Herausgeber*innen Anka Bergmann, Sandra Birzer, Christof Heinz und Andrea Steinbach kommen aus Schule und Universität, sie lehren und forschen mit Bezug zu unterschiedlichen slavischen Sprachen und sind in der Lehreraus- und -fortbildung tätig. Sie verbindet das Interesse an der Weiterentwicklung von Unterricht auf wissenschaftlicher Basis und an der Gestaltung eines konstruktiven Theorie-Praxis-Bezugs.

Um allen slavischen Sprachen eine entsprechende Plattform zu bieten, wird das Herausgeberteam im Editorial Board von Spezialist*innen für jede Sprache unterstützt.

Schulische Förderung traumatisierter junger Menschen unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit Ukrainisch – Russisch

*Язык есть изображение
всего, что существовало,
существует и будет суще-
ствовать - всего, что только
может обнять и постигнуть
мысленное око человека.*

А. Ф. Мерзляков

Eine fördernde und an die verschiedenen Bedürfnisse angepasste Lernatmosphäre ist für alle Schülerinnen und Schüler die zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg. In besonderer Weise gilt dies aber für Kinder und Jugendliche mit Trauma-Erfahrungen. Aktuell erzeugt der Konflikt in der Ukraine diverse traumatische Erfahrungen bei allen Schülerinnen und Schülern, vordergründig bei ukrainischen Geflüchteten, aber auch bei jungen Menschen mit russischem Migrationshintergrund.

Es ist anzunehmen, dass ein großer Prozentsatz der Geflüchteten aus der Ukraine Russisch als Fremdsprache in der Schule erworben haben und/oder in der Familie diese Sprache als Kommunikationsmittel zumindest vor den Kriegsereignissen gebraucht haben. Fast 30 Prozent der Ukrainer gaben 2001 bei der Volkszählung Russisch als ihre Muttersprache an, und sie „galt lediglich zwischen 2012 und 2018 einem zur Amtszeit des Ex-Präsidenten Wiktor Janukowitsch umstrittenen Gesetz zufolge als "Regionalsprache" in neun südöstlichen Regionen des Landes" (Vgl. Trubetskoy, 2019).

Als Ziel der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik sowie der Fremdsprachen-, Zweitsprachen- und Deutschdidaktik und als Gegenstand der Lehrpläne wird eine möglichst weitreichende Fremd- und Zweitsprachenförderung angesehen (Vgl. Vali / Horstmeier / Heiland, 2022). Unter Mehrsprachigkeit ist die Nutzung von zwei oder mehreren Sprachen in Kommunikationssituationen zu verstehen (Vgl. Grosjean, 2013).

In diesem Kontext ist es wichtig, auch die Funktionen der Sprache im Allgemeinen zu betrachten. Die Funktionen der Sprache wurden vom russischen Philologen Roman Jakobson wie folgt benannt: referentiell, appellativ, emotional, phatisch, metalinguistisch und poetisch (Vgl. Jakobson, 1975). По Р. Якобсону, каждый из шести компонентов речевого (коммуникативного) акта – Отправитель, Получатель, Сообщение, Контекст, Контакт, Код – задает особую функциональную направленность высказывания, если попадает в его фокус (Vgl. Федорова, 2003). Фокус определяется коммуникативной установкой говорящего, акцентирующего одну из сторон высказывания, а акцент на самом говорящем (Отправителе) обуславливает эмотивную функцию высказывания, связанную с выражением эмоционального состояния говорящего, установка на адресата – конативную функцию, акцент на сообщении актуализирует поэтическую функцию высказывания, сосредоточение на контексте – референтивную, ориентация на контакт определяет контактную, фатическую функцию, а установка на код – метаязыковую, т.е. направленную на объяснение употребления языковых знаков (Vgl. Федорова, 2003). Aus diesen Ausführungen auf

Russisch wird deutlich, dass vor allem die letzten vier sprachlichen Funktionen (emotional, phatisch, metalinguistisch und poetisch) effektiv genutzt werden können, um Traumatisierungsprozesse zu durchbrechen:

1. Es ist sicherlich einfacher für Betroffene, in der zum aktuellen Zeitpunkt gut beherrschten Sprache ihre Emotionen auszudrücken.
2. Die Kontakte und Patenschaften im Sinne der Willkommenskultur lassen sich leichter in der gut beherrschten Sprache herstellen.
3. Besonderheiten des Deutschen können leichter durch die Mittlersprache geklärt werden.
4. Selbstaussdruck im Sinne des kreativen Schreibens bedarf einer guten Beherrschung einer Sprache beim Schreibenden und beim Rezipienten.

Unter Trauma wird „ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ verstanden (Vgl. Fischer, Riedesser, 2009).

Auch für Schülerinnen und Schüler mit russischem Migrationshintergrund, die oft Verwandte und/oder Bekannte in der Ukraine und in der Russischen Föderation haben, sind die Situation des Krieges, die damit verbundenen Kontakteinschränkungen und die medialen Darstellungen der Kriegsereignisse sehr belastend.

Umso wichtiger ist es, an unseren Schulen eine durchgängige Willkommenskultur zu etablieren, um eine schulische Ankunft für junge traumatisierte Geflüchtete, aber auch die Unterstützung der durch die Kriegsereignisse betroffenen Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und diese auch sprachlich positiv zu besetzen. Diese lässt sich in den nachfolgenden zehn Sätzen sprachsensibel formulieren: „Du bist wertvoll, Du bist viel wert. So, wie Du bist. Hier bist Du sicher. Hier hast Du den Überblick. Hier wirst Du gestärkt und gefördert. Hier ist Dein Platz. Hier bist Du immer willkommen. Hier kannst Du Dich wohl fühlen. Hier ist ein heilsamer Platz. Hier wirst Du gut versorgt.“

Neu angekommene Geflüchtete müssen Deutsch als Zweitsprache erst erwerben. Deshalb ist es wichtig, möglichst kurze und einfach strukturierte Sätze in der Anfangsphase auszuwählen,

mit kulturell möglichst neutralen Bildern zu arbeiten, und wenn möglich, eine Übersetzung in verschiedenen Sprachen, z.B. auf Ukrainisch oder/und Russisch, anbieten zu können. Es ist nicht zu vernachlässigen, dass die Realität in der Ukraine vor dem Krieg „durch eine weitverbreitete Zweisprachigkeit von Millionen Ukrainern bestimmt [war], die in Europa ihresgleichen sucht“ (Simon, 2017, S.2). Gerhard Simon ergänzt in seinem Artikel „Sprachenpolitik in der Ukraine“ zugleich, dass „diese Zweispra-

можно чувствовать себя комфортно. Это место целебное. Здесь о вас хорошо позаботятся.“ Aufgrund der Genus- und Tempus- und Adverbialbestimmungsinkongruenz bei Maskulinum und Femininum: „Ты ценна / ценнен сама / сам по себе“, wurde die Pluralform bei der Ansprache gewählt.

In diesen Formulierungen wird die traumapädagogische schulische Haltung deutlich. Die Lehrkraft soll Respekt vor der Lebens-

Sicherheit durch:	Unterstützung durch:	Teilhabe durch:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ verlässliche Beziehungen zu Lehrkräften und Klassenleitung ✓ Integration in die Peergroup ✓ Etablierung verbindlicher Schülerpatenschaften (sprachliche Diversität ist sehr zu befürworten) ✓ Selbstbestimmung durch Partizipation ✓ Wiederetablierung einer Alltagsstruktur ✓ Transparenz (auch durch Sprache: Textoptimierung, DaZ, Übersetzungen, Mehrsprachigkeit) ✓ Krisenmanagement ✓ Konfliktlösungsstrategien ✓ Elternarbeit (inclusive Sprachbegleitung) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ angemessene motivierende Räumlichkeiten ✓ ruhige Atmosphäre ✓ Arbeit in Kleingruppen ✓ individuelle Absprachen und individuelle Angebote ✓ Freizeitaktivitäten ✓ Bewegungsansätze ✓ Methoden zur Kontrolle der Traumasymptome ✓ Methoden der positiven Psychologie 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ möglichst sofortige schulische Integration ✓ Spracherwerb ✓ Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ✓ Vermittlung in Sport-, Musik-, Kunstvereine ✓ Anbahnung von sozialen Kontakten auch außerhalb der Schule ✓ Lernen an außerschulischen Lernorten: Theaterbesuche, Exkursionen, Messen, Betriebsbesichtigungen, Praktika

Tabelle 1: Unterbrechung der Traumatisierungsprozesse durch Sicherheit, Unterstützung und Teilhabe

chigkeit im Land höchst unterschiedlich verteilt [sei]: Im Westen des Landes ist die erste dieser zwei Sprachen das Ukrainische und im Osten das Russische, wobei es keine scharf markierte Grenze gibt“ (Simon, 2017, S.2). Folgende Zahlen werden angegeben: 68% der Ukrainer geben Ukrainisch als ihre Muttersprache an, 14% das Russische, 55% erklären, zu Hause überwiegend Ukrainisch zu sprechen, 23% überwiegend Russisch (Vgl. Simon, 2017).

Ältere Schülerinnen und Schüler mit ukrainischem oder russischem Migrationshintergrund sind gute Ansprechpartner, um solche Übersetzungen für neu Angekommene zu gestalten und auch als Sprachpaten angefragt zu werden. Beispielsweise könnten diese Willkommenssätze auf Russisch so formuliert werden: „Вы ценны сами по себе, вы значимы. Такие же, какие вы на самом деле. Здесь вы в безопасности. Вам помогут сориентироваться. Здесь вас поддержат. Здесь всегда есть для вас место. Здесь вам всегда рады. Здесь

leistung der Schüler haben; Verhaltensweisen als übliche Reaktionen auf eine extreme Stressbelastung sehen; für ungewöhnliche Reaktionen und Verhaltensweisen der Schüler immer einen guten Grund annehmen; Beziehung anbieten und Fachwissen zur Verfügung stellen, aber Schülerinnen und Schüler als Experten für ihr Leben ansehen und ihnen positive Emotionen im und außerhalb des Unterrichts ermöglichen. Diese fünf Grundhaltungen können als Säulen der Traumapädagogik angesehen werden (Vgl. Bauhofer, Kerres 2016). Noch konkreter sieht das Säulenmodell der Traumapädagogik nach Yechezkiel Cohen aus: Beziehung, Empathie, Struktur, Kontinuität und Verstehen (Vgl. Cohen, 2017).

Weitere Faktoren auf schulischer Ebene, die zur Unterbrechung der Traumatisierungsprozesse beitragen können, sind der Tabelle 1 zu entnehmen. Durch Trauma werden folgende fünf Adaptionssysteme eines Menschen (Sicherheit, Bindung, Gerechtigkeit, Identität und existenzieller Sinn) verletzt

(Vgl. Silove 1999). Für die schulische Praxis bedeutet es, dass jede Lehrkraft ihre traumatisierten Schüler durch auf die besonderen Bedürfnisse der Geflüchteten abgestimmte Fördermaßnahmen im Unterricht in jedem dieser Systeme effektiv unterstützen muss und kann.

Konkrete Umsetzungsbeispiele für das jeweilige Adaptionssystem sind in der nachfolgenden Tabelle 2 zusammengefasst. Konkrete Formulierungsmöglichkeiten bestimmter Maßnahmen werden exemplarisch auf Russisch in Klammern angegeben.

Adaptionssystem	Umsetzungsbeispiele aus der Praxis
Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> ✓ sichtbar angebrachte Merkhilfen der Traumapädagogik für neue Lehrkräfte ✓ Plakate in einfacher Sprache und kulturneutralen Visualisierungshilfen zum Thema „Schule als gewaltfreier Raum“ (Школа без насилия / Школа мира) ✓ Rituale im Schulalltag ✓ wöchentliche Mottos oder Zitate für ein gutes Miteinander in verschiedenen Sprachen ✓ regelmäßige Gesprächskreise (Час общения / Классный час) ✓ Reflexionstagebuch mit einfachen Formulierungen: was habe ich heute gelernt, was hat Spaß gemacht, was war nicht so schön, was möchte ich verbessern, was war das Beste heute (Чему я сегодня научился, что мне сегодня понравилось, что было не очень хорошо, что я хочу улучшить, что было самым лучшим для меня) ✓ Lernplakate im Schulhaus, die Gemeinsamkeiten betonen ✓ Etablierung einer sprachsensiblen Feedbackkultur als Instrument des Qualitätsmanagements
Bindung	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Methoden zur wertschätzenden Sprache: Benennen von Krisen, Gefühlen und schwierigen Situationen als Entlastungshilfe, Konzept des guten Grundes, Kritik mit einer positiven Botschaft verknüpft, Vermeidung von doppeldeutigen Botschaften und Ironie ✓ Stimmungsbarometer (Барометр моего настроения) ✓ Spannungsskala der Gefühle (Шкала моих чувств) ✓ Gemeinsam formulierte Wünsche und Ziele für das Schuljahr (Мои цели и пожелания на этот учебный год) ✓ Sprachensible Formulierungshilfen für Gruppenarbeit
Gerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sprachlich angepasste Schulregeln ✓ Stopp-Regel: nonverbal durch Zeichen, verbal durch Formulierungshilfen oder Code-Wörter (Нет, Стоп, это моя граница) ✓ Mitgestaltung des Tages der Offenen Tür ✓ Begegnungsprojekte zum Thema „Nicht übereinander, sondern miteinander reden“ (Говорим вместе, а не друг о друге) ✓ Willkommenskultur im eigenen Klassenzimmer (Добро пожаловать!)
Identität	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Stärken-Akrostichon mit sprachlichem Scaffold zu verschiedenen Stärken und Talenten (Мои таланты и способности) ✓ Lerntagebuch mit positiven Gedanken für die Woche (Лучшие мысли недели) ✓ Lernportfolios ✓ Interkulturelle Spiele ✓ Methodentraining mit immer wieder einsetzbaren Methoden in jedem Fach ✓ Projekte zu Leseförderung und zu kreativem Schreiben (Пишем креативно)
Existenzieller Sinn	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gemeinsames Basteln, Singen ✓ Workshops zum Thema „Kreatives Gestalten“ mit Schülern als Experten (Мы в творчестве) ✓ Betriebsbesichtigungen und Berufsbildungsmessen ✓ Schreibwettbewerb „Mein Wunschberuf“ (Моя профессия будущего) ✓ Schreibwerkstatt „Mein Leben“ (Моя жизнь)

Tabelle 2: Konkrete Umsetzungsbeispiele für die Stärkung der Adaptionssysteme im Unterricht с переводом

Die wichtigste Aufgabe der Schulgemeinschaft muss es sein, größtmögliche Sicherheit, Bindung, Gerechtigkeit und Orientierung zu schaffen. Zentrales Ziel der traumapädagogischen an der Mehrsprachigkeit orientierten Haltung ist es, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich selber besser zu verste-

hen, sich selbst in der Sprache ihrer Wahl zu äußern und wahrgenommen zu werden und die Selbstregulation und Selbststeuerung auf allen Ebenen (auch sprachlich) zu fördern und zu unterstützen (Vgl. Tabelle 3 unten).

Was brauchen geflüchtete Kinder und Jugendliche?		
Adaptionssystem	Strategie	Haltung
Sicherheit	Schule als sicherer Ort	Verhalten als Reaktion auf Trauma
Bindung	Sprache und Kommunikation	Beziehungsangebot
Gerechtigkeit	Transparenz und Mitbestimmung	Verhalten hat einen guten Grund
Identität	Unterstützung zur Selbstwirksamkeit	Respekt vor Lebensleistung
existenzieller Sinn	Zukunftsperspektive	Schüler als Experte für sein Leben

Tabelle 3: Stärkung der Adaptionssysteme im Raum „Schule“

Und zum mehrsprachigen Abschluss das philosophische Zitat über die phatische Funktion der Sprache:



Literatur

- Alltagssprachen in der Ukraine (2014). Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/195091/karte-alltagssprachen-in-der-ukraine/> (aufgerufen am 28.03.2022)
- Bauhofer, W., Kerres, A. (2016) Flucht – Kultur – Trauma: Herausforderungen für Flüchtlinge und Lehrer. Verfügbar unter: <https://daz.alp.dillingen.de/images/pdf/Umgang-mit-traumatisierten-Schlern-in-der-Schule.pdf> (Stand 28.03.2022)
- Becker, D. (2014). Die Erfindung des Traumas: Verflochtene Geschichten. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Cohen, Y. (2017). Das traumatisierte Kind: Psychoanalytische Therapie im Kinderheim, 2. Aufl., Brandes und Apsel Verlag.
- Fischer, G., Riedesser, P. (2009). Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Reinhard UTB.
- Grosjean, F. (2013): Bilingualism: A short introduction. In: Grosjean, F. / Li, P. (2013) The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, MA / Oxford: Wiley-Blackwell Verlag, S. 5-25.
- Horstmeier, Marie; Vali, Sara; Heiland, Thomas (2022): Mehrsprachigkeitsdidaktik in der (universitären) Lehrkräftebildung. In: Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde In: Hartinger, Andreas u.a., Hg.: Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.
- Keilson, H. A. (1979). Sequentielle Traumatisierung bei Kindern: deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden, herausgegeben von J. Glatze, H. Krüger, und C. Scharfetter. Stuttgart: Enke.
- Silove, D. (1999). The Psychosocial Effects of Torture, Mass Human Rights Violations, and Refugee Trauma: Toward an Integrated Conceptual Framework. In: The Journal of Nervous & Mental Disease, April 1999, V. 187, Pages 200-207.
- Simon, Gerhard (2017). Sprachenpolitik in der Ukraine. In: Ukraine-Analysen, Nr. 192 vom 29.11.2017, S. 2-6, Abrufbar unter: <https://www.laender-analysen.de/ukraine/pdf/UkraineAnalysen192.pdf#:~:text=Die%20Ukraine%20ist%20ein%20zweisprachiges%20Land%20und%20steht,Form%20nir-%20gendwo%20in%20Europa%20eine%20Parallele%20finden> (Stand: 24.04.2022)
- Trubetskoy, D. (2019). Ukraine: Russisch ist auch unsere Sprache. Abrufbar unter: <https://www.mdr.de/nachrichten/welt/osteuropa/ostblogger/russische-sprache-ukraine-100.html> (Stand: 30.03.2022)
- UNHCR Deutschland (2016). Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. 5. Auflage. Verfügbar unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2021/01/AT_UNHCR_Traumahandbuch_Auflage5.pdf (Stand 28.03.2022)
- Федорова Л. Л. (2003). Об определении функций речевых актов // Докла дмеждународной конференции «Диалог 2003». Abrufbar unter: <https://www.dialog-21.ru/media/2623/fedorova.pdf> (дата обращения: 22.04.2022)
- Якобсон Р. (1975). Лингвистика и поэтика. // Структурализм: «за» и «против». М.

«Любимый город»: альтернативные тексты

В летнем семестре 2022 года мы ведём семинар для изучающих русский язык как иностранный ««Любимый город»: альтернативные тексты». Основная идея семинара – исходя из семиологического понятия «городского текста» – познакомиться с неординарными текстами русской культуры о современном российском городе. Под текстами мы понимаем не только художественные тексты, но и публицистику, фильмы, песни, музеи и т.д..

Цель семинара, наряду с получением страноведческой информации и совершенствованием языковых навыков, расширение и углубление знаний об альтернативной современной культуре.

Для нашей презентации мы выбрали два лирических текста о Москве двух очень известных и очень разных поэтов – Максима Амелина и Марии Степановой.

1. Стихотворение «Долги земле и небу» Максима А. Амелина

Автор первого стихотворения, Максим Альбертович Амелин, родился в 1970 году в Курске, живет в Москве. Его стихи публикуются в сборниках и литературных журналах. Максим Амелин также известен как переводчик с латинского и древнегреческого языков. Кроме того, М. Амелин занимается издательской деятельностью: в 1990-х – 2000-х годах он работал в издательстве «Symposium», а в 2008 году стал главным редактором издательства «ОГИ (Объединенное Гуманитарное Издательство)».

Книги / Сборники М. Амелина:

- Холодные оды, 1996
- Dubia, 1999
- Конь Горгоны, 2003
- Девять измерений. Антология новейшей русской поэзии. / Сост.: Б. Кенжеев, М. Амелин, П. Барскова, С. Тимофеев, Д. Воденников, Д. Давыдов, Д. Кузьмин, К. Маренникова, М. Маурицио, И. Кукулин. – М.: Новое литературное обозрение, 2004.
- Гнутая речь, 2011

Переводы Максима Амелина:

- Гай Валерий Катулл. Избранная лирика. / Пер. М. Амелина. (Серия «Античная библиотека». Раздел «Античная литература»). СПб.1997.
- Приапова книга / Пер. с лат., комм. М. Амелина. М.; СПб. 2003.
- Гай Валерий Катулл. Стихотворения. / Пер. М. Амелина. (Серия «Билингва»). М. 2010. Информация об авторе: www.lyrikline.org/de/autoren/maxim-amelin <https://www.ogi.ru/avtory/amelin-maksim/>

Стихотворение «Долги земле и небу» было опубликовано в журнале «Новый мир», номер 4, 2000г.: https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2000/4/dolgi-zemle-i-nebu.html. Для анализа мы выбрали первую часть целого цикла.

Сложность стихотворения состоит в первую очередь в его метафорической структуре. Читатель совершает вместе с лирическим Я воздушную прогулку над «сахарной Москвой», которая манит его к себе.

Долги земле и небу

Распластана
на двух ладонях выставленных – утра
и вечера –
Москва. – Егор со змием пышнотелым¹
сражается. –
Я выбираю небо для прогулки! –

Склониться ли
над ароматной чашей? – Мимолетный
по случаю
такому подвиг совершить ли? – Мне же
успеть бы лишь
ко сбору винограда². – Сверху вижу

отчетливо:
внизу мелькают пряничные крыши,
лимонные
соборов купола, пятиуголки
клубничного
желе³; из карамели литы пушка

и колокол.⁴ –
Все башни шоколадные и стены
бисквитною
гордятся почвой под собой, черепьев
орешками
прослоенной. – Палатами люблюсь

цукатными. –
Какой роскошный торт, обильный кремом!
Сплошь сахарной
посыпан пудрой, пастилой устелен. –
Так вот из-за
чего Егор сражается со змием! –

Склониться ли
над ароматной чашей? – Мимолетный
по случаю
такому подвиг совершить ли? – Мне же
успеть бы лишь
ко сбору винограда. – Не успею .

¹Егор со змием пышнотелым – имеется в виду легенда о великом ученике Георгии Победоносце, который спас царевну от дракона (змея). Георгий Победоносец играет значительную роль в эмблематике России.

²Сбор винограда – известный библейский мотив, метафора для благополучия человеческой жизни: человек «собирает» добрые дела. Во все времена, мотив урожая вдохновлял художников. Известная русская художница Наталья Гончарова, например, нарисовала картины на эту тему: <https://ar.culture.ru/ru/subject/krestyane-sobirayushchie-vinograd> • <https://art.goldsoch.info/sbor-vinograda-natalya-goncharova/>

³пятиуголки клубничного желе – метафорическое выражение, описывающее форму и цвет звезд на башнях стен Московского Кремля, которые являются главными символами СССР. В стихотворении их включают в образ съедобной, кондитерской Москвы, сравнивая их с желе. <https://www.bbc.com/russian/features-41782677>

⁴пушка и колокол – Царь-пушка и царь-колокол, которые выставлены на территории Московского Кремля <http://www.russren.ru/info/article-car-pushka-i-car-kolokol-istoriya-sozdaniya>

Мы предлагаем наш перевод стихотворения:

Долги земле и небу

Распластана
на двух ладонях выставленных – утра
и вечера –
Москва. – Егор со змием пышнотелым
сражается. –
Я выбираю небо для прогулки! –

Склониться ли
над ароматной чашей? – Мимолётный
по случаю
такому подвиг совершить ли? – Мне же
успеть бы лишь
ко сбору винограда. – Сверху вижу

отчётливо:
внизу мелькают пряничные крыши,
лимонные
соборов купола, пятиуголки
клубничного
желе; из карамели литы пушка

и колокол. –
Все башни шоколадные и стены
бисквитною
гордятся почвой под собой, черепьев
орешками
прослоенной. – Палатами люблюсь

цукатными. –
Какой роскошный торт, обильный кремом!
Сплошь сахарной
посыпан пудрой, пастилой устелен. –
Так вот из-за
чего Егор сражается со змием! –

Склониться ли
над ароматной чашей? – Мимолетный
по случаю
такому подвиг совершить ли? – Мне же
успеть бы лишь
ко сбору винограда. – Не успею.

Schulden bei der Erde und beim Himmel

Ausgestreckt/ausgebreitet
auf zwei zur Schau gestellten Handflächen – des Morgens
und des Abends –
(liegt) Moskau. – Jegor kämpft
mit dem drallen Wurm. –
Ich wähle den Himmel zum Spazieren! –

Soll ich mich
über den duftenden Kelch beugen? – Soll ich
anlässlich dessen
eine flüchtige Heldentat vollbringen? – Ich muss
es ja nur schaffen
bis zur Weinlese. – Von oben sehe ich

genau:
Unten blitzen Lebkuchendächer auf,
die Zitronenkuppeln
der Kathedralen, die fünfzackigen
Erdbeergeleestücke;
aus Karamell gegossen sind Kanone

und Glocke. –
Alle Schokoladentürme und -wände
sind stolz auf den Biskuitboden
unter sich, der durchzogen ist
mit Nüssen
gehackter Schädel. – Ich bewundere

die kandierten Paläste. –
Was für eine prächtige Torte, üppig gefüllt!
Dick mit Puderzucker
bestreut, mit Pastila bedeckt. –
Ach, deshalb
kämpft Jegor mit dem Drachenwurm! –

Soll ich mich
über den duftenden Kelch beugen? – Soll ich
aus diesem Grund
eine flüchtige Heldentat vollbringen? – Ich muss
es ja nur schaffen
bis zur Weinlese. – Das werde ich nicht schaffen.

2. Стихотворение Марии Степановой из поэмы «Война зверей и животных» / „Krieg der Tiere und Untiere“ (dt. O. Radetzka)

2.1 Мария Степанова – поэт, прозаик, эссеист.

Родилась в Москве в 1972 году, закончила Литературный институт имени А. М. Горького. В 2007 – 2012 годах – главный редактор интернет-издания OpenSpace.ru. С 2012 года – главный редактор проекта Colta.ru. Живёт в Москве. Лауреат премии Андрея Белого (2005), премии «Московский счёт» (2006, 2009, 2018), Национальной литературной премии «Большая книга» (2018).

Стихи и проза Степановой переведены на английский, болгарский, иврит, испанский, итальянский, немецкий, финский, французский и другие языки. По состоянию на лето 2021 года права на издание книги «Памяти памяти» приобретены издательствами двадцати восьми стран. В 2018 – 2019 годах – профессор Берлинского университета имени Гумбольдта в рамках гостевой профессуры имени Зигфрида Унзельда (Siegfried-Unseld-Professur) для авторов из Центральной и Восточной Европы.

Книги (выборочно):

- Песни северных южан. 2001
- Счастье. 2003
- Физиология и малая история. 2005
- Проза Ивана Сидорова. 2008
- Лирика, голос. 2010
- Киреевский. 2012
- Права гражданства. 2013
- Spolia. 2015
- Против лирики. 2017
- Памяти памяти. Романс. 2018
- Старый мир. Починка жизни. 2020
- Священная зима 20/21. 2021

2.2 Поэма «Война зверей и животных» (впервые опубликовано в журнале «Зеркало» 2015, N45 - <https://stihi.ru/2015/08/30/7873>)

Мария Степанова о книге стихов «Против лирики» в интервью интернет-изданию «Афиша Daily» от 27.04.2017

В книжке есть важный для меня текст, написанный в 2014 и 2015 годах и связанный с войной в Украине, – это две поэмы, одна называется «Spolia», вторая – «Война зверей и животных». Вот они – результат встряски, атмосферной перемены, которую нельзя было не заметить и которая касалась для меня всего – в первую очередь того, как работают, извините за выражение, текстопорождающие механизмы. Это был сильный опыт, хотя не уверена, что хотела бы его повторить.

<https://daily.afisha.ru/brain/5204-proshloe-stanovitsya-chem-to-vrode-novoy-religii/>

Стихотворение М. Степановой было написано и опубликовано в 2015 году. Оно входит в состав поэмы «Война зверей и животных», главной темой которой стало осмысление, тогда ещё не объявленной, войны России в Украине. Текст поэмы имеет сложное художественное построение и во многом опирается на интертекстуальные элементы, причём межтекстовый диалог ведётся не только в поле культурно-литературной традиции, но и отсылает к внетекстуальной реальности. Это значительно усложняет понимание текста людьми, изучающими русский язык как иностранный. Приведённый ниже лингвострановедческий комментарий к тексту стихотворения призван активировать фоновые знания и тем самым содействовать его интерпретации.

кто там едет по васильевскому спуску
к храму василия блаженного
страны рады грады наряжены

на всей моей территории
наступает пятиминутка истории
лисицы брешут на заградительные отряды

комариный стон
заглушает звон колокольный

зайцы-русски
на всех избирательных участках
отдают солидарный голос
то же и песьи мухи,
от еды оторвавшись
осуществляя тактическое кружение

кто ж не хочет
тихого дону попить из дедовой кружки
и вернуться назад, утираясь
и на даче мангал разводить
посыпая крошку укропом

засыпая землей

wer zieht dort über den roten platz
zur basilius-kathedrale
da jauchzen die lande die städte erstrahlen

auf meinem gesamten hoheitsgebiet
startet ein crashkurs geschichte
füchse verbellen die sperrbrigaden

mücken stöhnen
übertönen glockengeläut

in sämtlichen wahllokalen
geben gemeine feldhasen
solidarisch ihre stimme ab
und selbst die stechfliegen
haben ihr mahl unterbrochen
zwecks taktischen kreisens am himmel

wer nähme nicht gern einen schluck
vom stillen don aus großvaters becher
und wischte sich dann den mund und kehrte zurück
auf der datscha den grill anwerfen
die okroschka bestreuen mit dill

mit erde zuschütten

2.3 Лингвострановедческий комментарий к стихотворению

Васильевский спуск – площадь в Москве, расположенная между Красной площадью и Кремлёвской набережной вдоль стены Кремля. На площади часто проводятся торжественные, праздничные и спортивные мероприятия.

Храм Василия Блаженного – неофициальное название Покровского собора, стоящего на Красной площади в Москве. Собор построен в 1555-1561 гг. по велению царя Ивана Грозного в память о взятии Казани – столицы Казанского ханства; назван Покровским в честь праздника Покрова Святой Богородицы – дня начала штурма Казани.

В XVI в. на месте собора стояла каменная церковь Троицы с небольшим кладбищем, где в 1555 г. был погребён Блаженный Василий – юродивый, почитаемый в Москве. Маленькая церковь Василия Блаженного, позже построенная уже рядом с новым Покровским собором на могиле юродивого, и дала всему храму другое, более распространённое название – Храм Василия Блаженного.

В центре очень нарядного девятиглавого собора находится шатровый храм, который объединяет вокруг себя остальные восемь разновысоких храмов, каждый из которых посвящён какому-либо дню Казанского похода и назван именем соответствующего святого. Собор интересен своим внешним видом. Он как бы являет собой сказочный «райский град».

Известна легенда, что, увидев храм, Иван Грозный повелел ослепить мастеров, чтобы они не смогли больше нигде построить храм ещё лучше.

лисицы брешут – прямая цитата из «Слова о полку Игореве» – памятника литературы Древней Руси, рассказывающего о неудачном походе русских князей во главе с Игорем Святославичем Новгород-Северским на половцев в 1185 году:

“Уже беду его подстерегают птицы по дубравам, волки грозу накликают по оврагам, орлы клекотом зверей на кости зовут, лисицы брешут на червленые щиты”.

Текст «Слова» был случайно обнаружен в конце XVIII века историком А. И. Мусиным-Пушкиным, первая публикация

состоялась в 1800 году. Во время московского пожара 1812 года рукопись погибла, и это наряду с уникальностью текста «Слова» стало поводом для гипотез о литературной мистификации. Сегодня подлинность произведения считается доказанной. Оно высоко оценивается с художественной и идейной точек зрения. Входит в школьную программу. Создано множество переводов и поэтических вариаций на его тему.

заградительные отряды – или заградотряды – воинские подразделения, которые использовались в ходе войн с целью предотвращения бегства с поля боя и отступления войск. Широкую известность получил приказ генерала А. А. Брусилова от 15.06.1915 г.: «...Сзади нужно иметь особо надежных людей и пулеметы, чтобы, если понадобится, заставить идти вперед и слабодушных. Не следует задумываться перед поголовным расстрелом целых частей за попытку повернуть назад или, что еще хуже, сдать в плен».

зайцы-русаки – млекопитающие рода зайцев.

В народном представлении заяц – воплощение слабости и робости. Слово заяц входит в устойчивые сравнения русского языка: труслив как заяц или дрожит как заячий хвост. Слово заяц употребляется и в переносном смысле: так русские называют пассажира без билета. Отсюда разговорное выражение ехать зайцем.

русак – этноним, называющий русского человека в древнерусском языке (с XVI века), и позже в русском, часто с пренебрежительным оттенком.

пёсьи мухи – фразеологический библеизм, восходит к Ветхому Завету:

«И сказал Господь Моисею (...): отпусти народ Мой, чтобы он совершил Мне служение, а если не отпустишь народа Моего, то вот, Я пошлю на тебя и на рабов твоих, и на народ твой, и в дома твои пёсьих мух, и наполнятся дома Египтян пёсьими мухами и самая земля, на которой они живут; (...) Так и сделал Господь: налетело множество пёсьих мух в дом фараонов, и в дома рабов его, и на всю землю Египетскую: погибала земля от пёсьих мух.» Исх. 8:20-25

тихого дону попить – «Тихий Дон» (1928 – 1940), роман М. Шолохова (1905 – 1984), посвящён судьбам донских казаков,

жителей южных областей России. Время действия романа охватывает все переломные моменты российской истории начала XX века – Первую мировую войну, Февральскую и Октябрьскую революции 1917 г., Гражданскую войну.

В 1965 г. М. Шолохов был удостоен Нобелевской премии. В литературоведении существуют полярные трактовки романа – от патриотической народной эпопеи до приговора феномену казачества. Со времени появления романа высказывались сомнения в действительном авторстве Шолохова.

Дон – река в Европейской части России, пятая по протяжённости в Европе, её длина – 1870 км. С Доном связаны многие важные события русской истории. Самое знаменитое из них – Куликовская битва 1380 г., которая завершилась полным разгромом русскими многочисленного монголо-татарского войска.

В XV в. на Дону возникают поселения вольных людей – казаков, а в XVI в. образуется Донское казачье войско. Донскими казаками были предводители крестьянских войн Степан Разин и Е.И. Пугачёв. Донские казачьи части долго были одним из лучших формирований русской кавалерии, стояли на охране южных границ государства.

В XVIII в. земли по нижнему течению реки были включены в состав Российской империи. Во время Гражданской войны 1918-1920 гг. Дон был ареной борьбы враждующих сторон – Белой и Красной Армий. Река Дон неоднократно упоминается и в «Слове о полку Игореве»: «Либо нам головы буйны сложить, либо шеломом из Дона испить.»

тихого дону попить из дедовой кружки – строка отсылает читателя не только к текстам «Тихий Дон» и «Слово о полку Игореве», но и к символам новейшей истории. Сувенирные кружки с надписью «Спасибо деду за Победу» как и акция «Георгиевская ленточка» стали неотъемлемой частью празднования Дня Победы.

мангал – жаровня для приготовления шашлыка.

окрощка –

1. Холодное блюдо из кваса или кефира с разной зеленью и мелко нарубленным мясом или рыбой.

2. перен. Беспорядочная смесь (разг.). Окрошка из чужих мыслей.

укроп – известное огородное растение, употребляемое в пищу как приправа. В качестве дисфемизма политически окрашенное наименование украинцев, распространённое в социальных сетях, блогах и бытовой речи. «Укропами» называют поддерживающих майдан и антироссийскую риторику.

Источники:

Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php>

Дубровина Кира. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. – М., 2010.

3. Вопросы для дискуссии:

1. Какой образ Москвы рисуют в своих текстах М. Амелин и М. Степанова?

2. Соответствует ли этот образ Вашему представлению о современной Москве?

3. Какие метафоры или сравнения Вам особенно запомнились?

RUSSOPHONIE:

Eine andere russische Literatur?

„Russophonie“ etabliert sich zunehmend als neues Forschungsparadigma, analog zu Frankophonie.

Als Literaturproduktion in russischer Sprache, die nicht als „Eigentum“ der russischen Nation gesehen wird, ist Russophonie ein Ergebnis der sowjetischen Kulturpolitik und der (post-)sowjetischen Migration: Russische und sowjetische literarische Modelle treten dabei in Kontakt mit nicht-russischen Traditionen und globalisierten ästhetischen Mustern.

Es konstituiert sich eine transnationale russophone Literatur, bzw. ein System russischsprachiger Literaturen. Einige Autor*innen, die außerhalb Russlands schreiben, bekennen sich zur russischen Nationalliteratur im emphatischen Sinne, während andere eine alternative Geschichtspolitik und ein liberales Kulturverständnis gegen nationalistische und neo-imperiale Tendenzen des Kreml propagieren.

Die gegenwärtige Lage der Russophonie ist damit prekär: Einerseits droht sie zum Instrumentarium vereinnahmender Kremlpolitik zu verkommen, die russischsprachige Menschen als bedrohte Kulturnation romantisiert und politisch instrumentalisiert, sie sogar kriegerisch zu „verteidigen“ vorgibt, andererseits wird Russophonie von den nicht-russischen Nationalkulturen in den jeweiligen postsowjetischen Staaten herausgefordert. Trotzdem bleibt eine transnationale russophone Literatur bestehen. Es stellt sich dabei die Frage, ob es „russische Literatur“ gibt oder eher „russische LiteraturEN“ (im Pl.). Die Verneinung von Pluralismus liegt dem imperialen Paradigma des Russkij Mir (der „russischen Welt“) zu Grunde.

Der Vortrag will Muster von nationalen Abgrenzungen und von deren subversiven Transformationen in russischsprachigen literarischen Texten untersuchen. Dabei konzentrieren wir uns auf zwei Fallbeispiele: den Roman „Русскоговорящий“ von Denis Gucko (2005) und die russischsprachige Barrikadenpoesie aus dem Umfeld des ukrainischen Euromaidan.

Der Roman von Gucko beleuchtet die Folgen des Zusammenbruchs der UdSSR für die russischsprachige Bevölkerung in den neuen unabhängigen Staaten. Am Beispiel eines Einzelschicksals untersucht der Roman die Situation der russischen Sprache, das Leben ihrer Sprecher sowie die Selbstverortung von Russen nach dem Ende der Sowjetunion. Mit dem Fokus auf Georgien (und die dort lebende russischsprachige Bevölkerung) lotet der

Roman idealiter einheitsstiftende Institutionen wie Armee und Verwaltung als Orte der Diskriminierung aus, bietet aber auch Anschlusspunkte für die retrospektive Analyse der symbolischen (diskursiven) Position Georgiens im Russischen Reich und später der Sowjetunion. Diese wurde in weit größerem Maße als in der UdSSR üblich von der mythischen Verklärung der „Freundschaft“ der (zeitweise betont orthodoxen) Brudervölker geprägt. Am Beispiel des Romans „Русскоговорящий“ will der Vortrag Muster von nationalen Abgrenzungen und von deren subversiven Transformationen über Kriege und Konflikte untersuchen und die individuelle traumatische Erfahrung des Verlusts gegen russische imperialistische Rückeroberungs-Narrative positionieren.

Während die russisch-georgische „Völkerfreundschaft“ bereits in den 1990er Jahren auf den Prüfstand gestellt wurde, erwies sich die Meisterzählung über die russisch-ukrainische Verbrüderung als weitaus zählebiger. Allerdings wird auch sie – spätestens seit 2014 – von den ukrainischen Literaten, darunter auch russischsprachigen Autor*innen, herausgefordert.

In den Jahren 2012-14 gab es in Russland und in der Ukraine die bislang größte Protestwelle in der postsowjetischen Geschichte. Ein Blick auf die Ästhetik der Proteste zeigt deutlich, dass eine Gegenüberstellung von „autoritärem Russland“ und „demokratischer Ukraine“ nicht allein entlang nationaler Linien vollzogen werden kann. Vielmehr konkurrieren in beiden Ländern zwei Kulturmodelle: Sowohl bei der Kiever „Orangen Revolution“ (2004), als auch bei den Bolotnaja-Protesten in Moskau (2011-12) und schließlich beim „Euromaidan“ (2014) standen sich die Träger eines hierarchisch-autoritären und eines auf Emanzipation und künstlerische Subversion gerichteten Kulturverständnisses gegenüber. Charakteristisch für das Letztere sind Anleihen bei der Ästhetik des Karnevals und der Philosophie Michail Bachtins. Speziell im ukrainischen Fall erfreuen sich Strategien der Karnevalisierung einer nachhaltigen Konjunktur. Der Vortrag will die Ästhetik und Rhetorik der ukrainischen Protestbewegungen (sowie ihrer Gegner) beleuchten und den Blick auf die literarischen Formen richten, auf die der Protest zurückgreift.

Die russische Sprache (aber auch Paradigmen der russischen Literatur) wird einerseits als Sprache des Imperiums problematisiert, kann andererseits aber je nach Kontext auch die Sprache der Befreiung werden.

Der Wortschatz in der Sprachproduktion von Herkunftssprecherinnen und Herkunftssprechern des Russischen

Der Wortschatz wird als aktiver und dynamischer Speicher im mentalen Lexikon verstanden, in dem neue Einträge mit den bestehenden systematisch organisiert und miteinander verknüpft werden. Sein Erwerb ist nicht etwa zu einem bestimmten Alter vollständig und beendet, sondern neue Wörter und auch neue Gebrauchsweisen bekannter Wörter werden das ganze Leben lang gelernt (Klein 2010: 902).

Gegen Ende des ersten Lebensjahres verstehen Kinder die ersten Wörter, mit ca. acht Monaten verstehen sie ca. 36 Wörter, mit 16 Monaten ca. 190. Der passive Wortschatz von sechsjährigen Kindern enthält ca. 9.000 bis 14.000 Wörter (bei Erwachsenen ca. 60.000-80.000 Wörter). Der aktive Wortschatz wächst zunächst langsam, mit 18 Monaten umfasst er ca. 50-65 Wörter, mit 24 Monaten ca. 200 Wörter, zur Zeit der Einschulung 3.000-5.000 Wörter (bei Erwachsenen 20.000-50.000 Wörter) (vgl. die Überblicke über die Forschungsliteratur in Müller, A. et al. 2018: 59 ff. oder Klassert 2011: 13).

Mit dem zentralen Begriff der kognitiven Psychologie fast mapping wird ein mentaler Prozess der Zuordnung bezeichnet, bei dem ein neues Konzept gelernt oder ein neues Wissen in das bestehende Konzept integriert wird, wenn ein Kind mit einer neuen Information, z. B. einem neuen Wort oder mit einem neuen Kontext, im Input konfrontiert wird. Die Bedeutung von neu gehörten Wörtern und ihre Referenz werden im fast mapping-Prozess erschlossen aus dem situativen und kommunikativen Kontext und auch aus den grammatischen Informationen (einen guten Forschungsüberblick zu diesem Prozess liefert Klassert 2011: 14). In der Forschung zum kindlichen Wortlernen wird mit



fast mapping unter anderem der sog. Wortschatzspurt mit seiner erstaunlichen Erwerbgeschwindigkeit erklärt, sowie mit dem extended mapping ein Erweiterungsprozess in bestehenden und evtl. noch nicht vollständig erworbenen konzeptuellen Strukturen und Wortkategorien bezeichnet (Swingley 2010).

Die Eingliederung der neuen Einträge in das mentale Lexikon wird auch als Prozess der Ausdifferenzierung von neuen Wörtern verstanden: "Es werden Verbindungen zwischen den Repräsentationen von Wörtern auf der Grundlage semantischer, syntaktischer und Wortformereigenschaften geknüpft" (Klassert, A. 2011: 14). Unter der Annahme, dass die relativ gut ausbalancierten Bilingualen deutlich mehr Vokabular beherrschen und offensichtlich ohne weiteres von einer Sprache in die andere wechseln können, werden in der Forschung gleichzeitig Hinweise darauf erbracht, dass die Bilingualen bei Sprachverarbeitungsprozessen dabei einen höheren kognitiven Verarbeitungsaufwand treiben und gegenüber den Monolingualen bei der sprachlichen Produktion im Nachteil sind. Im Vergleich zu den Monolingualen haben die Bilingualen mehr tip-of-the-tongue-Fälle (Zungenspitzenphänomen), sie benennen deutlich langsamer Bilder und benennen deutlich weniger Bilder richtig, auch in ihrer dominanten Sprache (Gollan et al. 2008: 788). Dieser höhere kognitive Aufwand beim Wortabruf wird auf die reduzierte Input- oder auch Gebrauchsfrequenz der einzelnen Wörter zurückgeführt (Klassert 2020: 78). Der reduzierte Input bewirkt, dass die Einträge für die Produktion nicht genug ausdifferenziert sind, die niedrige Gebrauchsfrequenz führt zur schwächeren Verbindung zwischen der semantischen und phonologischen Repräsentation, die mit der sog. weaker links hypothesis erklärt wird (Gollan et al. 2008: ebd.). Das bedeutet, dass Bilinguale in einem Bildbenenntest größere Frequenzeffekte zeigen, weil der reduzierte Sprachgebrauch, der durch die Zweisprachigkeit verursacht ist, sich stärker auf niedrigfrequente Wörter auswirkt und weniger auf hochfrequente Wörter.

Eine der wenigen Untersuchungen zum Wortschatz russisch-deutscher bilingualer Kinder ist die Dissertation von Klassert (2011), aus der hervorgeht, dass diese Kinder in ihren lexikalischen Fähigkeiten den monolingual deutschsprachigen Kindern unterlegen sind und dass dieser Abstand für Substantive stärker ausgeprägt ist als für Verben und erst bei den älteren Kindern geringer wird (ebd.: 174). Allerdings zeigt sich in der Untersuchung auch, dass die bilingualen Kinder, die in bilingualen Einrichtungen in ihrer Herkunftssprache gefördert werden, vergleichbare lexikalische Fähigkeiten wie die monolingualen Kinder aufweisen

und sogar die Verben besser benennen können (ebd.: 182). Auf der Ebene der Konzepte stellt die Autorin in ihrer Untersuchung die Behauptung auf, dass bilinguale Kinder über mehr Verbkonzepte und weniger Substantivkonzepte verfügten als monolinguale deutschsprachige Kinder und die Substantiv-Verb-Differenz geringer ausgeprägt sei¹. Das Substantivbenennen sei bei bilingualen Kindern in beiden Sprachen stärker durch die Frequenz des Wortes beeinflusst als bei monolingualen Kindern (ebd.: 191). Ein weiteres wesentliches Ergebnis der Studie ist, dass bei Nomen bereits im Grundschulalter ein Sprachabbau in der Herkunftssprache einsetzt, wenn die Kinder nicht institutionell in ihrer Herkunftssprache gefördert werden (ebd.: 194), und dass Nomen als erste und stärker abgebaut werden, obwohl sie zuerst erworben werden (ebd.: 200).

Dem Ausbau des Deutschen und Abbau des Russischen im russisch-deutschen bilingualen Lexikon bei Kindern im Grundschulalter widmet sich ein weiteres Projekt unter der Leitung von Montanari, in dem durch den Benenntest der rezeptive und der produktive Wortschatzumfang (sowohl in der Berechnung des Gesamtwortschatzes total vocabulary als auch in der Berechnung des sog. conceptual vocabulary) in seiner Entwicklung gemessen wird. Die Autoren stellen fest, dass der produktive Wortschatz im Russischen, der in den ersten zwei Schuljahren vergleichbar zum Deutschen relativ gut ausgebaut ist, in den weiteren dritten und vierten Schuljahren nicht mehr weiter entwickelt wird, sondern stagniert und sogar rückläufig wird (Montanari et al. 2015: 81), während der deutsche Wortschatz sich mit großer Geschwindigkeit erweitert (ebd.: 84).

Rezeptive und produktive Kompetenzen im Russischen bei Herkunftssprechern und Fremdsprachenlernern werden von den beiden Lernergruppen jeweils auf unterschiedliche Art und Weise erworben (dazu genauer Brüggemann 2021: 28f.): Bei Herkunftssprechern, deren Spracherwerb in einem rein mündlichen Modus geschieht, fehlen die schriftsprachlichen Kompetenzen zum Beginn des herkunftssprachlichen Unterrichts oft komplett. Anders formuliert sind die mündlichen Kompetenzen von den schriftlichen Kompetenzen getrennt erworben und die schriftlichen Kompetenzen werden hinterher, mit deutlichem Abstand und entsprechend mit großer Diskrepanz in Niveau-Stufen zu den mündlichen Kompetenzen "nacherworben".

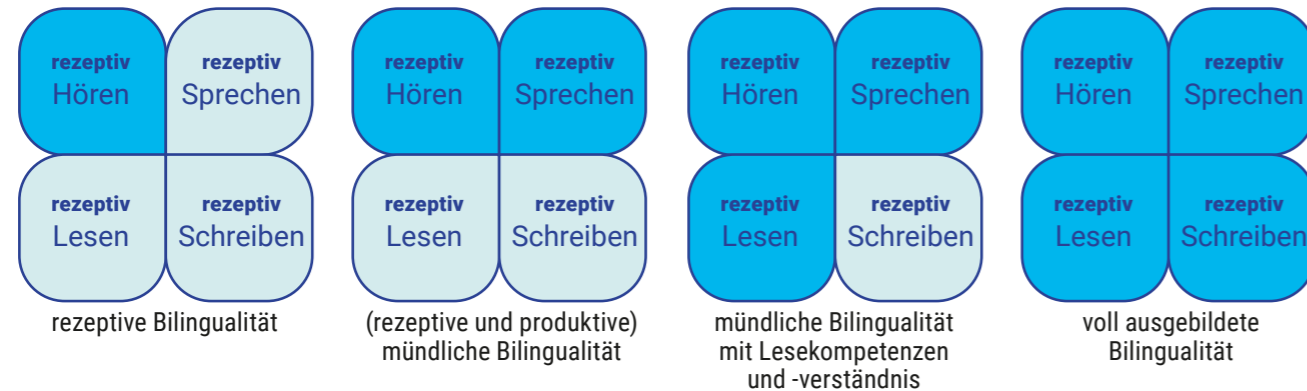
Der getrennte Erwerb der grundlegenden kommunikativen Kompetenzen kann verschiedene Formen annehmen, und somit können unterschiedliche Typen der Bilingualität festgehalten

¹ Die Auszählung der Konzepte macht die Autorin aufgrund der Anzahl der Bilder, die die Kinder in beiden Sprachen korrekt benennen (ebd.: 175).

werden (genauer in Brüggemann 2021: ebd.), die die Studierenden zum Beginn des herkunftssprachlichen Unterrichts an der Universität mitbringen (vgl. u. s. Grafik).

Im Vortrag wird der Fokus auf die produktive (mündliche) Kompetenz gelegt. Genauer gesagt, geht es um den Wortschatz in

Synonymie usw.) oder semantische Dekomposition und Vereinfachung der Bedeutung u. a., um die semantischen Lücken bei der Sprachproduktion zu füllen. Es wird durch die Erfassung der Strategien sehr deutlich, wie weit der Prozess der Ausdifferenzierung von Bedeutungen (Klassert, A. 2011: 14) vorangeschritten ist und wo seine Grenzen liegen.



Die unterschiedlichen Typen der Bilingualität

der Herkunftssprache Russisch, um die Erfassung seiner Grenzen bei der mündlichen Produktion. Dabei wird eine aktuelle empirische Studie vorgestellt, die die Strategien aufdeckt, welche von den Herkunftssprechern genutzt werden, wenn ihnen das passende Wort in einer gegebenen Sprechsituation nicht zur Verfügung steht.

Es geht im Vortrag nicht nur darum, welche Wortschatzschichten in der Herkunftssprache stabil sind und welche nicht, sondern vor allem auch darum, welche Ersatzmechanismen bei der Sprachproduktion genutzt werden, z. B. Zugriff auf andere in semantischer Relation stehende Wörter (wie Hyperonymie,

In der präsentierten Studie zur Bilderbenennung und Abrufbarkeit von Wörtern werden experimentelle Daten ausgewertet und miteinander verglichen, die von Probanden vier verschiedener Gruppen stammen: Herkunftssprechern der zweiten Generation im Alter um 20 Jahre, Herkunftssprechern der ersten Generation im Alter um 50 Jahre, native speakers im Alter um 20 Jahre und native speakers im Alter um 50 Jahre. Anschließend werden didaktische Schlussfolgerungen für den herkunftssprachlichen Unterricht gezogen und praktische Vorschläge für die Aufgabentypologie zur Wortschatzerweiterung in der Diskussion mit den Zuhörern gemeinsam erarbeitet.

Literatur

Brüggemann, Natalia (2021) Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner, Slavic Language Education 1/2021, S. 20-46. Online: DOI: <https://doi.org/10.18452/23198>

Gollan, T. H. / Montoya, R. I. / Cera, C. / Sandoval, T. C. (2008) More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. In: Journal of Memory and Language 58 (2008): 787-814.

Klassert, A. (2011) Lexikalische Fähigkeit bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen. Inaugural-Dissertation. [abgerufen am 07.04.2022] <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2011/0621/pdf/dak.pdf>

Klassert, A. (2020) Wortschatz und Wortfindung bilingualer Kinder: Fallstricke bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. In: Fritzsche, T. / Breitenstein, S. / Wunderlich, H. / Ferchland, L. / Krug, R. (Hrsg.) Spektrum Patholinguistik 13, Universität Potsdam: 73-86.

Klein, W. (2010) Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Hoffmann, L. (Hg.) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: 902-924.

Montanari, E. / Abel, R. / Grasser, B. / Tschudinovski, L. (2015) Unterwegs im bilingualen Symbolfeld: russisch-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler. In: Rösch, H. / Webersik, J. (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund", 2014. Stuttgart, 73-90.

Müller, A. / Schulz, P. / Tracy, R. (2018) Spracherwerb. In: Titz, C. / Geyer, S. / Ropeter, A. / Wagner, H. / Weber, S. / Hasselhorn, M. (Hrsg.) Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: 53-68.

Swingley, D. (2010) Fast Mapping and Slow Mapping in Children's Word Learning. In: Language Learning and Development, 6: 179-183. Online: DOI:10.1080/15475441.2010.484412

Unser
Lese-Tipp

Lehrgangsbegleitender Reader 2021

Methodische und inhaltliche Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Russisch

https://publikation.alp.dillingen.de/assets/pdf/publ_1521.pdf



Внутрисемейное общение и стратегии передачи русского языка в русскоязычных семьях в Германии



1. Русскоговорящие семьи в Германии

Современная Германия – это страна иммиграции, где на сегодняшний день проживают разные иммигрантские общины. Община русскоязычных иммигрантов состоит, как минимум, из двух поколений. Большинство из них иммигрировали в Германию из Советского Союза или его государств-преемников (преимущественно из России, Казахстана, Кыргызстана и Украины) в период со второй половины 1980-х до 2000-х годов. По прибытии в Германию они практически не владели немецким языком и считали русский своим родным (Dietz & Roll 2019: 109).

Группа русскоязычных иммигрантов традиционно делится на три подгруппы. Первая и самая многочисленная подгруппа состоит из этнических немцев (так называемых российских немцев). Согласно Отчету о миграции 2020 (Migrationsbericht 2020: 152), в эту группу входят 2,5 миллиона человек, имеющих собственный миграционный опыт. Вторая подгруппа русскоязычных иммигрантов состоит примерно из 235 000 человек еврейского происхождения (Dietz & Roll 2019: 106). Третья подгруппа, насчитывающая не менее 506 000 человек (собственный расчет на основе данных Федерального статистического управления (Statistisches Bundesamt 2019)), – это русскоязычные иммигранты, которые приехали в Германию для учебы, работы, воссоединения с семьей или в качестве беженцев (Dietz & Roll 2019: 107). Следовательно, в Германии проживает не менее 3,2 миллионов выходцев из стран бывшего Советского Союза. Если принять во внимание их потомков, родившихся в Германии, которые потенциально могут говорить по-русски, то реальное число русскоговорящих в Германии гораздо выше.

Непосредственно после переезда для большинства русскоязычных иммигрантов изучение немецкого языка было важнее, чем сохранение русского. Однако, исследования свидетельствуют о том, что русский продолжает играть значительную роль как язык общения и в частной, и даже в профессиональной жизни (ср. Achterberg 2005; Dietz & Roll 2019: 109), а также часто передается второму поколению.

Процесс передачи языка обычно происходит внутри семьи. В многоязычных семьях иммигрантов этот процесс происходит иначе, чем в одноязычных семьях. Языки родителей, бабушек и дедушек, которые сами имеют опыт иммиграции, передаются молодым поколениям в качестве эритажных и часто не преподаются в государственных образовательных учреждениях. Так обычно обстоит дело и с русским языком в Германии. Следовательно, от родителей или других членов семьи зависит, как будет формироваться языковая политика и языковой менеджмент в семье.

Несмотря на большое количество научных исследований, посвященных русскому языку в Германии, комплексное эмпирическое исследование процесса овладения языком с точки зрения языкового менеджмента и языковой политики в семье, особенно на примере русского, как эритажного, в этой области все еще отсутствует. В рамках настоящего исследования была предпринята попытка устранить этот пробел. Для этого были поставлены следующие вопросы: (1) Какие языки важны для родителей и как выглядит языковое общение в семьях? (2) Как родители оценивают уровень владения русским языком у своих детей? (3) Какие стратегии изучения языка используют родители для обучения своих детей русскому языку?

2. Языковой менеджмент в многоязычных семьях

Для данного исследования особенно актуальны два термина: Языковой менеджмент и семейная языковая политика. Термин "языковой менеджмент" был введен в конце 1980-х годов и впоследствии использовался для различных областей коммуникации. Теория языкового менеджмента занимается многочисленными видами поведения пользователей языка по отношению к языку (ср. Dovelil & Šichová 2017: 19). Наиболее важные составные части теории языкового менеджмента включают в себя организацию процесса языкового менеджмента, определение типа актёров (отдельные лица или организации), определение типа языкового менеджмента (простой или организованный менеджмент), локализация актёров в соответствии с их социальными ролями и этапами процесса менеджмента (социокультурный, коммуникативный и языковой менеджмент в более узком смысле) (ср. там же: 20).

Семейная языковая политика занимается вопросами использования языка в семье и направлена на понимание того, почему, как и когда происходит поддержание и передача языка в семейной среде (ср. King, Fogle & Logan-Terry 2008; Obojska & Purkarthofer 2018). При этом под семьей понимается либо нуклеарная семья, состоящая из родителей и детей, либо расширенная семья, включающая бабушек, дедушек и других родственников. В семейном использовании языка, особенно в нуклеарной семье, и родители, и их дети рассматриваются как активные агенты (актёры), а семейная языковая политика рассматривается как комплексный и двунаправленный процесс, в котором языковые изменения в семьях частично обусловлены социокультурной динамикой и идеологическими системами (King, Fogle & Logan-Terry 2008).

Из комбинации вышеупомянутых терминов можно вывести следующее определение для термина языковой менеджмент в семье, в более широком и более узком смысле. В более широком смысле языковой менеджмент в семье означает долгосрочное планирование языковой политики семьи, которое включает в себя стратегии передачи языка. На этом этапе также определяются актёры (отдельные люди) и их локализация в соответствии с их социальными ролями. В более узком смысле языковой менеджмент в семье следует понимать как оперативный процесс, который включает в себя ежедневное языковое общение и реализацию того, что было запланировано.

3. Опросник

Данные для настоящего исследования были собраны в марте 2021 г. с помощью онлайн-опроса «Языковой менеджмент в русскоязычных семьях в Германии». Семьи-участники отбирались по двум критериям:

1. Семьи с одним, двумя или тремя детьми;
2. Минимум один из родителей должен владеть русским языком как родным.

В ходе опроса участники заполнили анкету на русском языке на каждого из своих детей. Анкета состояла из трех частей, каждая из которых содержала несколько вопросов. В первой части анкеты у участвующих семей запрашивались биографические языковые данные. Вторая часть анкеты была посвящена языковому общению в семье, например, кто и как часто говорит с ребенком по-русски, с кем и как часто ребенок сам говорит по-русски, в каких ситуациях говорят по-русски. Кроме того, были заданы вопросы об оценке родителями языковых навыков своих детей по русскому языку. Третья часть анкеты касалась стратегий изучения языка, используемых родителями в семье для обучения или передачи русского языка своим детям. Кроме того, был задан вопрос, из каких источников участники получают информацию по теме «многоязычие». Наконец, в этой части анкеты родителей спрашивали об их отношении к многоязычию в целом и к многоязычию в их собственных семьях.

4. Участники опроса

В опросе приняли участие 213 русскоязычных матерей, проживающих в Германии, но родившихся в странах бывшего Советского Союза. По 42,6 % матерей или принадлежат к (поздним) переселенцам, или проживают в Германии со

статусом иностранки; 8,5 % имеют статус контингентных беженцев; статус проживания остальных участниц опроса (6,4 %) не может быть четко определен. Средняя продолжительность пребывания матерей в Германии на момент опроса составляла почти 17 лет, при минимальном значении один год и максимальном 30 лет. Распределение статуса проживания для отцов иное: Чуть более трети отцов (N = 68) являются или коренными немцами (35,2 %), или принадлежат к группе (поздних) переселенцев (34 %). 17,6 % всех отцов имеют вид на жительство иностранца. 10 % отцов являются контингентными беженцами, а статус проживания 2,2 % всех отцов остается неясным. Средняя продолжительность пребывания отцов в Германии составляет 19 лет (не учитывая коренных немцев), минимум один год и максимум 52 года.

У 90 из 213 информанток по одному ребенку, у 89 по два ребенка и у 34 по трое детей. Таким образом собраны данные о 370 детях. Пол детей распределен почти поровну: 52,6 % девочек, 47,4 % мальчиков. Возраст детей на момент исследования сильно различался, от 1 года до 43 лет. К сожалению не все информантки дошли до конца опросника, поэтому количество ответов по разным вопросам может отличаться. 80 % (N=336) детей родились в Германии. Остальные 20 % детей родились за границей, а именно в России (6,8 %), Казахстане (4,2 %), Украине (3,9 %), США (0,9 %), Египте, Латвии, Молдове, Швейцарии (по 0,3 %). На момент въезда в Германию детям было от 0,5 до 24 лет.

Почти все матери (99 %) говорят на русском языке как на родном, а у 13,7 % из них два родных языка: русский и немецкий, русский и украинский. Родной язык (языки) по-разному распределяется между отцами. По данным информанток, у половины отцов (50,5 %) родным языком является только русский, у 38,9 % отцов родной язык – немецкий. Всего 5,3 % отцов выросли двуязычными и их родными языками являются: русский и немецкий, русский и украинский или английский и немецкий. Отсюда следует, что в общей сложности 9,5 % родителей говорят на двух языках как на родных. Что свидетельствует о том, что они уже сталкивались с темой многоязычия в семье на собственном опыте.

5. Анализ данных и результаты

5.1. Использование языков в семье

Какие языки являются важными для опрошенных родителей и на каких языках происходит общение в семьях? На вопрос о том, какие языки являются для родителей важными, было получено в общей сложности 322 ответа: 162 матерей и 160 отцов (с точки зрения их жен). Оценка проводилась по 5-балльной шкале: 1 – Очень важно, 2 –

Важно, 3 – Затрудняюсь ответить (нейтрально), 4 – Не важно, 5 – Совершенно не важно. Немецкий язык был в среднем оценен на 1,1 (матери) и 1,2 (отцы). Тем самым он является самым важным языком для родителей. На втором месте по шкале важности находится русский язык (средние значения 1,4 и 1,6 соответственно), за ним следует английский язык со средними значениями 1,5 и 1,7. Как видно из этих результатов, порядок важности языков одинаков для матерей и отцов, и данные языки оказываются немного более важными для матерей по сравнению с их мужьями. По сравнению с результатами по важности немецкого языка, данные по русскому и английскому языкам более разрозненны: здесь частично наблюдаются значительные различия между отдельными семьями. В целом же можно сказать, что информанты считают все три языка «очень важными» или «важными»; при этом язык среды явно занимает лидирующую позицию, в то время как язык русский занимает практически одну ступень с английским языком.

Следующий вопрос касается использования языков в нуклеарной семье, а также при общении с бабушками и дедушками. На вопрос, на каком языке обращаются отдельные члены семьи к детям, нужно было ответить, используя 5-балльную шкалу: 1 – только на русском языке, 2 – больше на русском, чем на немецком, 3 – на русском и немецком в равной степени, 4 – больше на немецком, чем на русском, и 5 – только на немецком. Результаты показывают, что бабушки и дедушки по материнской линии больше всего говорят с детьми по-русски: среднее значение здесь составляет 1,3. Среднее значение для матерей приближается к 2, что означает, что матери используют в общении с детьми больше русского, чем немецкого языка. Как и следовало ожидать, отцы, а также бабушки и дедушки по отцовской линии в среднем реже говорят по-русски в общении с детьми, поскольку не все отцы и, соответственно, и их родители являются русскоговорящими. Наибольшее среднее значение – 2,8, которое отражает общение с братьями и сестрами в семье, показывает, что они используют между собой как русский, так и немецкий языки. На вопрос, на каком языке обращаются дети к отдельным членам семьи, были получены следующие результаты: средние значения оказались выше тех значений, которые были получены при вопросе об обращении к детям. Это означает, что взрослые используют больше русского языка по отношению к детям, чем дети по отношению к ним. Таким образом, дети не обязательно отвечают на том же языке, на котором с ними разговаривают. В то же время можно констатировать, что дети чаще используют русский язык тогда, когда к ним обращаются именно на нем. Подводя итог, можно сказать,

что общение между детьми с бабушками и дедушками по материнской линии, а также матерями в опрошенных семьях происходит в основном на русском языке.

5.2. Родительская оценка компетенций русского языка детей

Чтобы получить приблизительную картину о том, как хорошо дети владеют русским языком, мы попросили родителей оценить коммуникативные умения в устной речи, понимании на слух, чтении, письме, а также произношение по 6-балльной шкале: 1 – очень хорошо, 2 – хорошо, 3 – скорее хорошо, чем плохо, 4 – скорее плохо, чем хорошо, 5 – плохо, 6 – очень плохо. Как и ожидалось, «понимание на слух» оказалось наиболее развитым языковым навыком детей, который в среднем был оценен как «хороший» (1,9). На втором месте находится «устная речь», средний показатель которого (2,4) находится между оценками «хорошо» и «скорее хорошо, чем плохо». Точно так же (2,4) оценили родители и «произношение» детей в русском. Языковые навыки «чтение» (2,9) и «письмо» (3,2) были оценены матерями в среднем как «скорее хорошо, чем плохо», при этом учитывались оценки только тех детей, которые владеют этими языковыми навыками. Из этого можно сделать вывод, что матери не обнаруживают особых проблем в русском языке своих детей, особенно в устных навыках «понимание на слух» и «устная речь». Стандартное отклонение отличается в зависимости от языкового навыка, что говорит о том, что оценки отдельных языковых навыков находятся на разном расстоянии от соответствующих средних значений. Оценки языкового навыка «понимание на слух» менее разрозненны и близки к средней оценке по всем информантам. Разброс баллов по языковым навыкам «чтение» и «письмо» почти в два раза больше, чем по «пониманию на слух». Реже всего отсутствует языковой навык «понимание на слух», которым не овладели (пока) только 3,1 % детей, что в основном связано с их возрастом: он отсутствует у детей младше одного года. Только один ребенок в возрасте от 1 до 2 лет не имеет этого языкового навыка. Чуть больше детей (6,8 %) не владеют устной речью, что не всегда связано с их возрастом. Возраст большинства детей, у которых отсутствует этот языковой навык, находится в диапазоне от 0 до 2 лет. В полученных данных только два ребенка, четырех и тринадцати лет, по-видимому, не приобрели языковой навык устной речи на русском языке. Наиболее часто отсутствующими языковыми навыками, как и ожидалось, являются «чтение» и «письмо». В общей сложности 43,8 % детей не умеют читать, а 53,7 % - писать на русском языке.

5.3. Стратегии языкового обучения

Какие стратегии языкового изучения используют родители, чтобы научить своих детей русскому языку? На этот вопрос информантам было предложено на выбор 20 раз-

личных стратегий изучения языка, при этом они могли выбирать несколько из них. На вопрос о стратегиях изучения языка ответили в общей сложности 158 участниц. Наиболее часто используемыми стратегиями при изучении русского языка родителями было названо: "чтение вслух на русском языке" (8,3 %), "просмотр русских передач, фильмов и мультфильмов" (8,0 %), "пение русских песен" и "прослушивание музыки на русском языке" (по 7,4 %). Популярность этих стратегий объясняется тем, что они не требуют особых усилий ни со стороны родителей, ни со стороны детей. Детям читают вслух обычно тогда, когда сами дети еще не умеют читать и могут только слушать сказки и рассматривать картинки. Остальные три стратегии также предполагают только рецептивное аудио- или аудиовизуальное восприятие информации.

Следующую и самую многочисленную группу составляют стратегии, которые в среднем используют от семи до пяти процентов информантов. Большинство этих стратегий требуют активного участия ребенка, поскольку здесь необходимы не только рецептивные, но и продуктивные языковые навыки, например, при "обсуждении прочитанного" (6,5 %), при "поездке в русскоязычные страны" (5,6 %) или при "посещении русскоязычных гостей" (6,6 %). Предположительно, родителям также придется приложить больше усилий, чтобы их дети активно участвовали в разговоре. Это также объясняет более низкие проценты выбора этих стратегий изучения языка.

Следующие три стратегии изучения языка были отмечены реже всего: "ребенок сам обучается чтению и письму" (2,1 %), "посещение русской воскресной школы" (1,9 %), "требование от ребенка писать по-русски" (1,6 %). Во-первых, при данных стратегиях особенно активно задействованы продуктивные языковые навыки детей. Во-вторых, реализация этих стратегий требует значительного времени и, в случае посещения российской воскресной школы, также определенных финансовых ресурсов со стороны родителей. Следовательно, лишь некоторые из опрошенных участников прибегают к этим стратегиям.

5.4. Источники информации о билингвизме

Информанткам был предложен перечень из 11 источников информации по теме "двуязычие". В данном списке участники опроса (N = 79) могли отметить источники информации по теме билингвизма, которыми они пользуются. Кроме этого респонденты могли назвать другие источники информации или оставить комментарий. Результаты опроса показывают, что большинство респондентов, а именно

78,5 %, обсуждают тему билингвизма с друзьями, находящимися в той же ситуации. 57 % участников опроса читают научно-популярную литературу по билингвальному воспитанию. Немного меньше половины информантов читают тематические форумы (43 %), тематические страницы в Интернете (40,5 %) и/или обсуждают тему билингвизма с учителями или воспитателями (40,5 %). Около трети респондентов также обсуждают данную тему со своими родителями (32,9 %), с врачами и/или логопедами (30,4 %) и/или смотрят тематические программы и документальные фильмы (29,1 %). Четверть родителей читает и просматривает (видео-)блоги по теме двуязычия в семье (25,3 %). 21,5 % участников опроса обсуждают данную тему с друзьями, которые воспитывают ребенка на одном языке.

6. Выводы

1. В семьях, участвовавших в опросе, общение с детьми происходит в основном на русском языке. Бабушки и дедушки со стороны матери говорят почти исключительно на этом языке со своими внуками. Дети используют русский язык реже родителей и бабушек и дедушек со стороны матери. Для обоих родителей иерархия важности языков одинакова (по убыванию): немецкий, русский и английский.
2. Оценка компетенций русского языка ребёнка говорит о том, что дети лучше всего умеют понимать русский язык на слух и говорить, а такие навыки как чтение и письмо, напротив, менее развиты или часто отсутствуют.
3. Наиболее популярные стратегии изучения языка включают чтение вслух, просмотр русских программ и фильмов, пение русских песен и прослушивание музыки на русском языке. Результаты опроса свидетельствуют о том, что кроме повседневной рутинной деятельности, такой как разговор, просмотр видеоконтента и прослушивания музыки, родители мало что предпринимают для активного формирования и развития у детей знания русского языка, и это несмотря на то, что родители считают русский язык (очень) важным.
4. Как показал опрос, чаще всего родители обсуждают тему билингвизма с друзьями, находящимися в той же ситуации и/или читают научно-популярную литературу по данной теме. Кроме этого родители активно черпают информацию о билингвизме из интернета.

Литература

Achterberg, Jörn. 2005. Zur Vitalität slavischer Idiome in Deutschland. Eine empirische Studie zum Sprachverhalten slavophoner Immigranten. München.

Dovalil, Vít & Šichová, Kateřina. 2017. Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement. Heidelberg.

Dietz, Barbara & Roll, Heike. 2019. Die Einwanderung aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten. In Witzlack-Makarevich, Kai & Wulff, Nadja (Hg.), Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb, 101–114. Berlin.

King, Kendall A., Fogle, Lyn & Logan-Terry, Aubrey. 2008. Family Language Policy. In Language and Linguistics Compass 2/5, 907–922.

Migrationsbericht. 2020.

<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.html> (letzter Zugriff 19.03.2022)

Obojska, Maria Antonina & Purkarthofer, Judith. 2008. And all of a sudden, it became my rescue': language and agency in transnational families in Norway. In International Journal of Multilingualism 15/3, 249–261.

Statistisches Bundesamt. 2019. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund im weiteren Sinn nach Geburtsstaat in Staatengruppen. Berlin. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staatengruppen.html> (letzter Zugriff 22.02.2022).

Unser
mebis-Tipp

Tastschreiben auf einer russisch-kyrillischen Tastatur

mebis 

Zum Erlernen des Tastschreibens für Schülerinnen und Schüler empfiehlt sich der teachSHARE Kurs bei Mebis (**Kursnummer 1237724**), der umfangreiche Materialien zum direkten Einsatz im Unterricht enthält.



<https://lernplattform.mebis.bayern.de/blocks/mbsteachshare/coursedetail.php?courseid=1237724>



www.alp.dillingen.de