

Didaktik slawischer Sprachen



**FILM AB! – AUDIOVISUELLE MEDIEN IM UNTERRICHT SLAWISCHER SPRACHEN
AND ACTION! – AUDIOVISUAL MEDIA IN SLAVIC LANGUAGE TEACHING
КАМЕРА. МОТОР! – АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ПРЕПОДАВАНИИ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ**

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 1 | 2025

Film ab! – Audiovisuelle Medien

Herausgeberinnen dieses Hefts

Eva Binder

Magdalena Kaltseis

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 1 | 2025

And Action! – Audiovisual Media

Editors of this Issue

Eva Binder

Magdalena Kaltseis

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

Eva Binder & Magdalena Kaltseis

Editorial i

Svitlana Pidoprygora

Аудіовізуальні адаптації художніх творів на розмовному курсі

Приклад для викладання української мови як іноземної..... 1

Sonja Bacher

TikTok in the Russian Language Classroom

A Best Practice Example for A2+/B1 Level 17

Jule Böhmer & Daria Dornicheva

TikTok, Instagram und YouTube im Russischunterricht

Mit sozialen Medien interkulturelle Kompetenz entwickeln..... 27

Manuela Kovalev

Von YouTube ins Klassenzimmer

Der mediendidaktische Einsatz von *Maša i Medved'* im Russischunterricht..... 45

Sandra Birzer & Andrea Steinbach

Rollenbilder und Identität

Eine Unterrichtssequenz mit drei Songs von Manizha 66

Anna Shibarova

Audiovisual Formats Made by Students: The Website *Into Russian*

The Story of the Project before and after 24 February 2022..... 97

Natalia Schwarzl

Von der Planung zur Veröffentlichung

Ein Projekt zur Entwicklung interaktiver Lernvideos für den Russischunterricht..... 109

Editorial

Liebe Leser*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

Wir freuen uns über die Herausgabe der siebten Ausgabe der Zeitschrift *DiSlaw*, die sich einem wohl zeitlosen Thema widmet – dem Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht slawischer Sprachen.

Audiovisuelle Medien sind ein zentraler Bestandteil unseres Alltags und ihre Inhalte sind ein wichtiger Teil der Lebenswelt junger Erwachsener. Seien es Videos auf YouTube, die Rezeption von Filmen auf Streamingplattformen oder die selbsttätige Produktion kurzer Clips für soziale Netzwerke – insbesondere jungen Menschen dienen audiovisuelle Medien nicht nur der Unterhaltung, sondern auch der Information und Kommunikation anhand von (kurzen) Videos. Nicht zuletzt deshalb erscheint ihre Integration auch in den Unterricht unumgänglich und sinnvoll.

Für den (Fremd)Sprachenunterricht stellen audiovisuelle Medien authentisches sprachliches Quellenmaterial dar und können auf Lernende motivierend wirken (vgl. Klippel, 2016, 318). Gleichzeitig haben sie positive Effekte auf die Kommunikationsbereitschaft der Lernenden (vgl. Alieva, 2015) und können für die Schulung sprachlicher Kompetenzen in der Zielsprache eingesetzt werden. Abgesehen davon lassen sich audiovisuelle Medien zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (vgl. Byram, 2021) und der Medienkompetenz (*media literacy*) nutzbar machen. In einer Welt, in der Informationen immer häufiger aus audiovisuellen Medien gewonnen werden, erscheinen diese Kompetenzen essenziell für gesellschaftliche Teilhabe und Bewusstseinsbildung (vgl. Cubbage, 2018, 2). Während für den Bereich der Englischdidaktik eine Fülle an Publikationen für den Einsatz audiovisueller Medien existiert (vgl. z.B. Thaler, 2014; Viebrock, 2016; Lütge, 2018), werden mediendidaktische Fragestellungen im Bereich der slawischen Sprachen bisher nur wenig berücksichtigt.¹

Aus diesem Grund haben wir das siebte Themenheft von *DiSlaw* dem Einsatz von audiovisuellen Medien im Unterricht slawischer Sprachen gewidmet, wobei es uns vor allem darum ging, das jeweilige Medium selbst ins Zentrum zu rücken. Das bedeutet, dass wir audiovisuelle Medien nicht als reines Mittel zum Zweck, nämlich zur Schulung sprachlicher Kompetenzen sehen, sondern die Medien selbst, ihre Besonderheiten und ihr Potenzial für die (Fremd)Sprachendidaktik sowie die Förderung der Medienkompetenz in den Mittelpunkt stellen wollen.

Die Beiträge dieser Ausgabe haben dieses Desiderat umgesetzt, indem neben Videos von bekannten Plattformen bzw. sozialen Medien YouTube und TikTok auch Projekte vorgestellt werden, in denen audiovisuelle Medien und insbesondere die Produktion von Videos vonseiten der

¹ Eine Ausnahme davon ist das im Februar 2025 von uns veröffentlichte Buch *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht* (Binder & Kaltseis, 2025).

Lernenden als Alternativen zur Nutzung traditioneller Lehr- und Lernmaterialien präsentiert werden.

Die ersten fünf Beiträge der siebten Ausgabe sind Beispiele aus der Unterrichtspraxis und einige der bereitgestellten Aufgaben wurden bereits mit Lernenden erprobt, weshalb diese Ausgabe von *DiSlaw* besonders praxisnah ist und die von den Autorinnen erstellten Materialien von Lehrpersonen direkt in ihrem Unterricht eingesetzt werden können. So illustriert **Svitlana Pidoprygora** (Universität Innsbruck) in ihrem Beitrag, wie mit einer literarischen Vorlage und ihrer audiovisuellen Adaptierung als TV-Serie im Konversationskurs Ukrainisch auf A2+/B1-Niveau gearbeitet werden kann. **Sonja Bacher** (Universität Innsbruck) zeigt in ihrem Artikel, wie ein TikTok-Video und dessen Kommentare im Russischunterricht auf A2+/B1-Niveau genutzt werden können, um nicht nur verschiedene Kommunikationsmodi, sondern auch die digitale Medienkompetenz sowie linguistische, soziolinguistische und interkulturelle Kompetenzen der Russischlernenden zu fördern. **Jule Böhmer** (Universität Hamburg) und **Daria Dornicheva** (Universität Bamberg) präsentieren in ihrem Beitrag ebenso ein Kurzvideo aus TikTok, um auf A2-Niveau die interkulturelle Kompetenz von Russischlerner:innen zum Thema „Generationenkonflikt“ zu schulen. Darüber hinaus stellen sie Aufgaben zu einem Instagram-Post ab A2/B1-Niveau vor, in dem es um Berufsorientierung geht, und zeigen Möglichkeiten auf, wie ein YouTube-Video zum Thema psychische und physische Gewalt im Spitzensport in Russland auf B1+/B2-Niveau mit den Lernenden behandelt und diskutiert werden kann. **Manuela Kovalev** (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland) nutzt für ihren Beitrag ebenso die Videoplattform YouTube und stellt die dort verfügbare, international bekannte und erfolgreiche Serie *Maša i Medved'* vor. Anhand der Episode zum Thema „Feiertage und Geburtstag“ präsentiert sie zahlreiche kreative Übungen, die zur Förderung verschiedener sprachlicher Kompetenzen sowie der interkulturellen Kompetenz im Russischunterricht ab A1+-Niveau eingesetzt werden können.

YouTube ist auch jene Plattform, auf der Musikvideos veröffentlicht werden, die im Fokus des Beitrags von **Sandra Birzer** (Universität Bamberg) und **Andrea Steinbach** (Katholische Universität Eichstätt) stehen. Am Beispiel von drei Liedern der tadschikisch-russischen Sängerin Manizha präsentieren die beiden Autorinnen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit weiblichen Rollenbildern, Selbst- und Fremdwahrnehmung und Fragen von Identität und kultureller Zugehörigkeit auf A2 bzw. B1+/B2-Niveau für den Russischunterricht.

Die beiden anschließenden Beiträge der vorliegenden Ausgabe sind kreative Beispiele dafür, wie Videos von Lernenden selbst erstellt werden können. So stellt **Anna Shibarova** (Universität München) die öffentlich zugängliche Webseite *Into Russian* vor, für die Studierende verschiedene Materialien für den Russischunterricht von A0- bis C2-Niveau konzipiert haben, darunter Animationen, Kurzfilme und eine Sammlung literarischer Texte. **Natalia Schwarzl** (Universität Potsdam) beschreibt in ihrem Beitrag ein Projekt, das sie bisher im Rahmen des Projektseminars „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“ gemeinsam mit Masterstudentinnen im Lehramt realisiert hat. Der Beitrag zeigt auf, wie die Studierenden innerhalb von einem Semester Videos mit interaktiven Aufgaben und Arbeitsblättern für den Russischunterricht entworfen haben. Die Materialien bzw. Videos von beiden Beiträgen sind online frei zugänglich und können im Russischunterricht auf unterschiedlichen Niveaustufen eingesetzt werden.

Abschließend möchten und müssen wir noch darauf hinweisen, dass der Schwerpunkt dieser Ausgabe von *DiSlaw* klar auf Russisch als (Fremd)Sprache im deutschsprachigen Kontext liegt.

Dies hat seinen einfachen Grund darin, dass mit Ausnahme eines Beitrags für einen Ukrainisch-Konversationskurs keine Beitragsvorschläge für andere slawische Sprachen eingereicht wurden. Wir sind allerdings davon überzeugt, dass es auch zu den anderen slawischen Sprachen spannende Projekte zum Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht und wertvolle Materialien zur Schulung der Medienkompetenz der Lerner*innen gibt. So gesehen dürfen wir mit einem Desideratum schließen: nämlich dass in naher Zukunft eine weitere Ausgabe von *DiSlaw* diesem Thema gewidmet sein wird. Eine interessante Fokussierung könnte dabei die Berücksichtigung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze darstellen.

Die Herausgeberinnen der siebten Ausgabe,

Eva Binder & Magdalena Kaltseis (Universität Innsbruck)

Literaturverzeichnis

- Alieva, G.A. (2015) = Алиева, Г.А. (2015). Обучение РКИ на материале художественных текстов и фильмов. В *МАПРЯЛ: Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (Гранада 13–20 сентября 2015 года)*, 36–39.
- Binder, E. & Kaltseis, M. (2025). *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. 2nd ed. Multilingual Matters.
- Cubbage, J. (2018). Media literacy in higher education environments: An introduction. In J. Cubbage (Hg.), *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments* (pp. 1–24). IGI Global.
- Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 315–320). 6., überarb. u. erw. Aufl. Francke.
- Lütge, C. (2018). Literature and Film – Approaching Fictional Texts and Media. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hg.), *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction* (pp. 177–194). J.B. Metzler.
- Thaler, E. (2014). *Teaching English with Films*. Schönigh.
- Viebrock, B. (Hg.) (2016). *Feature Films in English Language Teaching*. Narr Francke.

Dear readers!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

It is a great pleasure to announce the publication of the seventh issue of *DiSlaw*, which is dedicated to a timeless topic – the use of audiovisual media in the teaching of Slavic languages. Audiovisual media are omnipresent in our daily lives and their production and reception form an important part of young adults' lives. Besides watching films on streaming platforms or videos on YouTube or producing short clips for social networks, especially young people use audiovisual media not only for entertainment but also for information and communication purposes. Therefore, it seems useful and necessary to integrate these media in the foreign language classroom. In (foreign) language teaching and learning, audiovisual media represent authentic linguistic resources and can motivate learners (cf. Klippel, 2016, 318). At the same time, they can have a positive impact on learners' willingness to communicate (cf. Alieva, 2015) and promote language proficiency in the target language. Moreover, audiovisual media can be used to develop intercultural communicative competence (cf. Byram, 2021) and media literacy. In an increasingly audiovisually informed world, fostering these competences seems essential for social participation and awareness (cf. Cubbage, 2018, 2). While there are numerous publications on the use of audiovisual media in the field of teaching and learning English as a second/foreign language (cf. e.g., Thaler, 2014; Viebrock, 2016; Lütge, 2018), the development of media literacy in the field of Slavic language teaching has so far received little attention.²

It is for this reason that the seventh issue of *DiSlaw* is dedicated to audiovisual media in the teaching and learning of Slavic languages. With this thematic focus, we wanted to encourage potential contributors to think of audiovisual media not only as a means for promoting language skills, but to focus on the media themselves, their characteristics and their (further) potential for (foreign) language teaching and learning as well as for developing media literacy.

The contributions to this issue have taken this desideratum into account by presenting not only videos from well-known social media platforms, such as YouTube and TikTok, but also by introducing projects in which audiovisual media and in particular the production of videos by learners are viewed as alternatives to the use of traditional teaching and learning materials.

The first five articles in this issue are examples from teaching practice and some of the materials provided have already been tried out with learners. This makes the present issue of *DiSlaw* particularly practice-oriented, as these materials can be used directly by teachers in the classroom. **Svitlana Pidoprygora** (University of Innsbruck) shows how a literary work and its audiovisual adaptation as a TV series can be applied in a Ukrainian conversation course at A2+/B1 level. **Sonja Bacher** (University of Innsbruck) demonstrates how a TikTok clip and its comments can be utilized in Russian classes at A2+/B1 level. She presents activities integrating different commu-

² An exception to this is the book we published in February 2025, *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht (Audiovisual media in Russian language teaching)* (Binder & Kaltseis, 2025).

nication modes such as mediation, audiovisual reception, production and interaction and developing students' digital media literacy as well as their linguistic, sociolinguistic and intercultural skills. **Jule Böhmer** (University of Hamburg) and **Daria Dornicheva** (University of Bamberg) present a short video from TikTok on generation conflict that can be used to develop intercultural competence at A2 level. In addition, the authors offer exercises and tasks for A2/B1 level inspired by an Instagram post on career orientation. Furthermore, they demonstrate how extracts from a YouTube video on psychological and physical violence in Russian elite sport can serve as a basis for critical discussion with learners at B1+/B2 level. **Manuela Kovalev** (University of Applied Sciences Burgenland) also refers to YouTube in order to present the internationally well-known and successful series *Maša i Medved*. Based on the episode on "Holidays and Birthdays", she introduces a series of creative exercises and tasks designed to strengthen intercultural competence and various language skills in Russian classes building on level A1+.

YouTube is also the platform for publishing music videos, which are the focus of the article by **Sandra Birzer** (University of Bamberg) and **Andrea Steinbach** (Catholic University of Eichstätt). Using three songs by the Tajik-Russian singer Manizha, the authors explore ways of dealing with female role models, self-perception and the perception of others, as well as with questions of identity and cultural belonging in Russian language classes at levels A2 and B1+/B2.

The last two articles in this issue present creative examples of how learners can produce their own videos. **Anna Shibarova** (University of Munich) showcases the publicly accessible website *Into Russian*, for which students developed a range of teaching materials for Russian from level A0 to C2, including animation, short films and a collection of literary texts. **Natalia Schwarzl** (University of Potsdam) introduces a project within the seminar "Russian through learning videos", for which master students in teacher training created videos with interactive tasks and developed worksheets for Russian lessons. The teaching materials and videos from both articles are freely available online and provide valuable resources for teaching Russian at different proficiency levels.

Finally, we would like to point out that this issue of *DiSlaw* focuses mainly on Russian as a (foreign) language in a German-speaking context. Apart from an article on a Ukrainian conversation course, there have been no contributions on other Slavic languages. We are, however, convinced that there are intriguing projects dedicated to audiovisual media in the teaching and learning of other Slavic languages and valuable materials for teaching media literacy. With this in mind, we would like to end with the desideratum of a further edition of *DiSlaw* dedicated to this topic in the near future. In pursuing that aim, it could prove worthwhile to take into account multilingual didactic approaches.

Editors-in-chief of the seventh issue,

Eva Binder & Magdalena Kaltseis (University of Innsbruck)

References

- Alieva, G.A. (2015) = Алиева, Г.А. (2015). Обучение РКИ на материале художественных текстов и фильмов. В *МАПРЯЛ: Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (Гранада 13–20 сентября 2015 года)*, 36–39.
- Binder, E. & Kaltseis, M. (2025). *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. 2nd ed. Multilingual Matters.
- Cubbage, J. (2018). Media literacy in higher education environments: An introduction. In J. Cubbage (Hg.), *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments* (pp. 1–24). IGI Global.
- Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 315–320). 6th ed. Francke.
- Lütge, C. (2018). Literature and Film – Approaching Fictional Texts and Media. In C. Surkamp & B. Viebrock (ed.), *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction* (pp. 177–194). J.B. Metzler.
- Thaler, E. (2014). *Teaching English with Films*. Schöningh.
- Viebrock, B. (ed.) (2016). *Feature Films in English Language Teaching*. Narr Francke Attempto.

Svitlana Pidoprygora, Universität Innsbruck, Österreich

Аудіовізуальні адаптації художніх творів на розмовному курсі:

Приклад для викладання української мови як іноземної

The aim of this theory-based best practice example is to demonstrate how audiovisual adaptations of literary works can be integrated into a university conversational course to enhance the teaching of Ukrainian as a foreign language. The focus is placed on the Ukrainian classic story *Kaidasheva Sim'ya* (*The Kaidash family*) by Ivan Nechui-Levytskyi, written in 1878, and its modern adaptation in the TV-series *Spiimaty Kaidasha* (*Catch the Kaidash*), made by Nataliia Vorozhbyt and released in 2020. This approach is designed to foster cultural competence, and deepen students' understanding of linguistic, historical, cultural and social contexts. The teaching example utilizes a combination of audiovisual and textual materials to engage students in exploring linguistic norms, cultural development, and family dynamics within Ukrainian society in different times. The structured lesson plan follows the pre-, while-, and post-activity model, targeting language learners at the A2+/B1 level. The tasks encompass activities such as working with vocabulary and grammar, analyzing the language of an excerpt from the literary text and its corresponding scene in the screen adaptation, conducting a comparative analysis, and reflecting on the depiction of social and cultural changes. Additionally, the materials include a ready-to-use worksheet, accompanied by theoretical comments and practical recommendations for implementation in language course, as well as answer keys to support educators in effectively integrating this content.

Keywords: conversational Ukrainian, audiovisual materials, Ukrainian literature, teaching practice

Мета цього теоретично обґрунтованого прикладу найкращих практик полягає в демонстрації можливостей використання аудіовізуальних адаптацій літературних творів під час проведення університетського розмовного курсу з метою вдосконалення викладання української мови як іноземної. У фокусі уваги – класична повість *Кайдашева сім'я* Івана Нечуя-Левицького, написана 1878 року, та її сучасна телеадаптація – серіал *Спіймати Кайдаша*, режисеркою якого є Наталія Ворожбит (реліз – 2020 рік). Такий підхід спрямований на розвиток культурної компетентності студентів та поглиблене вивчення мовних, історичних, культурних і соціальних аспектів українського контексту. У запропонованому прикладі навчальної практики завдання ґрунтуються на роботі з текстовими та аудіовізуальними матеріалами для залучення студентів до аналізу мовних норм, культурного розвитку та сімейних стосунків в українському суспільстві різних історичних епох. Структура заняття базується на моделі підготовчих, основних та підсумкових активностей, орієнтованих на студентів з рівнем володіння мовою A2+/B1. Завдання охоплюють такі види діяльності, як робота з лексикую та граматикую, аналіз мови уривку з літературного тексту та відповідної сцени з його екранізації, проведення порівняльного аналізу, а також рефлексія щодо відображення соціальних і культурних змін. Крім того, матеріали включають додаток з готовими до використання завданнями, що супроводжуються теоретичними коментарями та практичними рекомендаціями для використання на мовному курсі, а також відповідями до завдань, які допоможуть викладачам ефективно інтегрувати цей матеріал у навчальний процес.

Ключові слова: розмовна українська мова, аудіовізуальні матеріали, українська література, навчальна практика



1. Аудіовізуальні матеріали й викладання іноземних мов

Доцільність використання аудіовізуальних матеріалів у викладанні іноземних мов є очевидною та виправданою в сучасному освітньому процесі. У ряді досліджень як українських, так і зарубіжних вчених розглядається питання вибору відповідних матеріалів, специфіка їхнього використання для формування лінгвістичної, комунікативної та соціокультурної компетенцій, розвитку критичного мислення студентів (наприклад, Stempleski & Arcario, 1992; Vanderplank, 1994; Krashen, 2003; Sherman, 2003; Vanderplank, 2016; Viebrock, 2016; Donaghy, 2017; Derewianka & Jones, 2022; Zozulia et al., 2022). Оскільки дана стаття зосереджується на практичних аспектах, я звертаюся лише до окремих наукових робіт, які аргументують цей підхід і стали основою для розробки практичних завдань.

Так, С. Крашен (Krashen, 2003) висунув ідею, що ключ до успішного опанування мови полягає в отриманні «зрозумілого введення» (*comprehensible input*). За його висновками, для того, щоб студенти ефективно просувалися у вивченні мови, вони повинні отримувати інформацію, яка трохи перевищує їхній поточний рівень. Ця концепція відома як принцип «i+1». Це означає, що найкращі умови для навчання створюються, коли новий матеріал зрозумілий, але водночас містить елементи, які вимагають від студента більше зусиль для розуміння. За спостереженнями С. Крашена:

The input hypothesis claims that we move from i to i+1 by understanding input containing i+1. We do this with the help of our previously acquired linguistic competence and our extra-linguistic knowledge of the situation. In other words, we use context (Krashen, 2003, 4).

У такий спосіб контекст і фонові знання стають вирішальними в успішному навчанні. Аудіовізуальні матеріали, такі як фільми, серіали, музичні відеокліпи та інтерв'ю, створюють саме цей необхідний контекст для засвоєння нової інформації. Завдяки аудіовізуальній проєкції соціальних та культурних ситуацій, ці матеріали дозволяють студентам не лише вивчати мову, але й занурюватися в культурно-історичні реалії, сприймаючи й невербальні аспекти комунікації — жести, міміку та культурні особливості. Таке багатоканальне середовище, в якому поєднуються слухова, зорово-орієнтована та емоційна складові, значно підвищує ефективність навчання. Як зазначає С. Крашен: «Students will pay attention if the messages are interesting» (Krashen, 2003, 4), і аудіовізуальні ресурси якнайкраще відповідають цьому критерію.

Б. Вієброк (2016), наголошує, що використання фільмів на заняттях з іноземної мови відображає важливість візуальних образів для нашого медіа-орієнтованого суспільства. Вона ж підкреслює, що:

the use of feature films in educational settings connects to the learners' experience outside the classroom and at the same time has the potential to equip them with a critical media literacy; [...] the use of films proves to be a motivating and engaging way of teaching geographical, historical, political, or social issues and societal development (Viebrock, 2016, 9).

Про вагомість залучення автентичних відео для вивчення іноземної мови йдеться в дослідженні Дж. Шерман (Sherman, 2003). Вона бачить такі відео як «вікно в культуру», наголошуючи, що «understanding is that much easier because the language is interpreted in full visual context» (Sherman, 2003, 12).

Загалом й українські вчені зауважують високий навчальний потенціал аудіовізуальних матеріалів. Так, І. Зозуля та ін. (Zozulia et al., 2022) висловлюють суголосні вищенаведеним спостереженням думки, зокрема вони акцентують, що аудіовізуальні засоби у вивченні іноземних мов одночасно виконують декілька функцій:

допомагають змодельювати закономірності іншомовного спілкування, зануритися в мовне середовище, ознайомитися з автентичними матеріалами, створити різні ситуації спілкування на занятті; урізноманітнюють способи вивчення нового матеріалу; забезпечують невимушену атмосферу під час уроку – перегляду відео, фільмів, слухання пісень (Zozulia et al., 2022, 14).

Зазначу, що існують різні класифікації аудіовізуальних матеріалів, які розглядають їхню форму, зміст, функції та роль у навчальному процесі. Наприклад, Дж. Шерман (Sherman, 2003, 6) веде мову про різні види відео (ігрові, документальні, освітні фільми, інтерв'ю, прогноз погоди, спортивні програми, ток-шоу тощо), які можна переглядати в повному обсязі або уривками, використовуючи для аудіювання, формування розмовної моделі мови, ознайомлення з культурою і т.под.

У цьому дослідженні увага зосереджена на використанні сучасного українського ігрового серіалу як навчального ресурсу. Студентам запропоновано працювати з уривком першої серії для вдосконалення мовних навичок розмовної мови через практичні завдання, і, водночас, для ознайомлення з ширшим контекстом функціонування мови. Особливо продуктивним використання аудіовізуальних матеріалів стає у вивченні української мови як іноземної, адже інтерес до України суттєво зріс через збройну агресію Російської Федерації та глобальний вплив російсько-української війни (наприклад, Vicente et al., 2023; Diesen, 2024; Verheugen & Erler, 2024; Wanner, 2024). Такі відеоматеріали допомагають кращому розумінню культурно-історичного контексту, що є необхідним для фахівців і дослідників Східної Європи, а також студентів, які вивчають славістику.

2. Українська література на розмовному курсі й аудіовізуальні матеріали

2.1. Розмовний курс української мови: концепція та зміст

Розмовний курс української мови, розроблений для студентів, які вивчають українську як іноземну в університеті, був спрямований як на розвиток мовної компетенції, так і на ознайомлення з культурою, літературою та історією України. Відповідно до *Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти* (Ніколаєва, 2003), студенти навчалися розуміти українську мову на слух, розвивали вміння читати короткі тексти різних жанрів потрактовувати культурні особливості спілкування та використовувати мову

відповідно до різних соціальних контекстів, формувати послідовні висловлювання та аргументації в обговореннях та дискусіях.

При виборі тем для розмовного курсу враховувалося, що освітня програма університету не передбачала спеціалізованих навчальних курсів, присвячених Україні. І саме розмовний курс української мови став гарною можливістю ознайомити студентів з історією, культурою та мовними особливостями України. Так, в Університеті Інсбрука розмовний курс української мови було введено як варіативну дисципліну в межах програми підготовки бакалаврів спеціальності славістика, що дозволяє студентам вивчати ще одну слов'янську мову (Universität Innsbruck, 2024).

Суттєвим аспектом курсу також була його орієнтація на студентів-філологів, що мають попередні знання й уявлення про літературний/культурний процеси в Східній Європі; вміють фахово аналізувати літературні явища й твори, оцінюючи не тільки мовні, але й змістові та мистецькі виміри.

Курс побудовано за хронологічним принципом, де основою навчальної роботи стали текстові, аудіо- та аудіовізуальні матеріали про культурно-історичні періоди, ключові постаті української літератури й культури, поезії, уривки з прозових художніх творів українських письменників.

У рамках курсу студенти опановували лексику, пов'язану з культурними, історичними та літературними темами, що дозволило їм описувати події, явища, стосунки й характеристики персонажів творів. Лексика підбиралася також з урахуванням її практичного застосування як для повсякденного спілкування (*родина, традиції, побут, характер людини, навколишнє середовище і под.*), так і для професійного використання студентами-філологами (*жанри, стилі, літературні напрями, аналіз тексту*). Вибір граматичних тем був зумовлений необхідністю забезпечити студентам можливість правильно висловлюватися не лише в побутових ситуаціях, але й у професійних контекстах, таких як обговорення літературних явищ, аналіз текстів або проведення презентацій. Такий підхід забезпечував інтеграцію лексичних і граматичних аспектів, спрямованих на розвиток загальної мовної компетенції студентів і на вдосконалення їхніх професійних навичок у галузі філології.

Класичні художні твори XIX, XX століть, з якими студенти ознайомлювалися через аудіовізуальні матеріали, підбиралися з урахуванням їхнього культурного переосмислення сучасними митцями в нових форматах (музичні кліпи, серіали). Наприклад, у розмовні теми курсу інтегрувалася навчальна робота з сучасними музичними інтерпретаціями поезій Павла Тичини («Гаї шумлять – я слухаю» у виконанні гурту «Піріг і Батіг») та Гео Шкурупія («Барабан печалі» у пісні Артема Пивоварова і Klavdia Petrivna¹).

Варто зауважити, що під час вибору аудіовізуального матеріалу враховувалися рівень знань студентів, складність контенту, співвідношення звукової та зорової інформації, відповідність матеріалу темі, інтереси студентів, наявність субтитрів (Zozulia et al., 2022, 17). Це дозволило ефективно адаптувати матеріали до освітніх потреб.

¹ Мистецький псевдонім співачки поданий в автентичному написанні англійською мовою.

2.2. Повість Івана Нечуя-Левицького та її сучасна аудіовізуальна адаптація в контексті розмовного курсу української мови

Для демонстрації досвіду залучення аудіовізуальних матеріалів у навчальний процес на розмовному курсу української мови основна увага в цій статті приділена повісті Івана Нечуя-Левицького *Кайдашева сім'я* та її адаптації в телесеріалі *Спіймати Кайдаша*².

Повість Івана Нечуя-Левицького (1878) описує життя сім'ї Кайдашів в період соціально-економічних змін другої половини XIX століття. Автор майстерно змальовує родинні конфлікти, що розгортаються на тлі зрушень у суспільстві після скасування кріпацтва. Серіал *Спіймати Кайдаша* (2020), знятий відомою українською сценаристкою та режисеркою Наталкою Ворожбит, переносить ці події в період 2005–2014 років, також час значних соціальних, політичних та культурних трансформацій. Наталка Ворожбит, відома своїми фільмами, такими як *Кіборги. Герої не вмирають* (2017) та *Погані дороги* (2020), майстерно адаптувала класичний твір, зберігаючи його ключові теми, водночас додаючи сучасний контекст. На відміну від повного сюжету, реалізованого в кінофільмах, у серіалі глибше розкриваються взаємини персонажів та події через багатоепізодну структуру. Сюжет серіалу завершується 2014 роком, коли починається окупація Російською Федерацією східних областей України та Криму. У фінальних епізодах персонажі змушені робити власний вибір щодо подальшого життя: стати на захист України чи залишитись осторонь.

Вибір цього твору та його сучасної адаптації для вивчення української мови обумовлений їхнім навчальним мовним потенціалом. Вони дають можливість працювати з лексикою, пов'язаною з родинними стосунками, емоціями, побутовими реаліями та соціальними, історичними, політичними явищами. Крім того, студенти мають можливість аналізувати різноманітні мовні реєстри, включаючи розмовну мову, елементи суржику, фразеологізми та образні вирази.

У Додатку до статті я подаю комплекс завдань для навчальної роботи з повістю Івана Нечуя-Левицького *Кайдашева сім'я* та її адаптацією в телесеріалі *Спіймати Кайдаша*. Робота з матеріалами організована в такий спосіб, щоб забезпечити поступове занурення студентів у тему через підготовчі завдання, основну роботу з текстом та аудіовізуальним матеріалом, а також підсумковий аналіз і формулювання своєрідних висновків.

На початковому етапі студенти ознайомлюються з біографією Івана Нечуя-Левицького, історичним контекстом твору та базовою інформацією про повість. Вивчення таких понять, як «кріпацтво», та заповнення таблиць із основними даними про твір допомагає створити основу для подальшої роботи (завдання 1, 2). Окрім цього, у межах підготовчого етапу студенти опрацьовують текст про телесеріал *Спіймати Кайдаша*, виконуючи завдання на заповнення пропусків словами у відповідній граматичній формі, що дозволяє розвивати лексичну та граматичну компетенції, а також ознайомлювати з ключовими подіями та

² Повість Івана Нечуя-Левицького *Кайдашева сім'я*, яка входить до української шкільної програми, є добре відомою українській аудиторії, а серіал *Спіймати Кайдаша* одразу став частиною загальнонаціонального культурного простору. Його популярність серед різних поколінь створює основу для навчання української мови через звернення як до літературного першоджерела, так і його сучасної інтерпретації.

персонажами серіалу (завдання 4). Важливим є формулювання запитань до тексту, що стимулює розвиток навичок критичного мислення та аналізу. Завдання 4.1 поглиблює знання студентів про історичний контекст, зокрема, про політичні події та постаті в Україні в період із 2005 по 2014 роки. У межах завдання 4.2 студенти розмірковують, послуговуючись запропонованими мовними зворотами, чому сценаристка Наталка Ворожбит обрала саме період 2005–2014 років для сюжету серіалу. Вони співвідносять цей часовий проміжок із тематикою повісті Нечуя-Левицького. Таке порівняння дозволяє студентам глибше розуміти соціокультурний контекст як минулого, так і сучасності, та встановлювати зв'язки між літературними творами та їхніми адаптаціями.

Особлива увага приділяється побутовій і культурній лексиці, яка відображає українське сільське життя, соціальні зміни та історичні реалії. Завдання на заповнення пропусків у тексті-описі орієнтоване на засвоєння прикметників у правильній граматичній формі, таких як «зелений ліс» чи «чисте небо», що збагачує словниковий запас студентів (завдання 3). Робота з фотографією членів родини Кайдашів активізує лексику на позначення зовнішності та родинних стосунків (завдання 5). Інфографіка дозволяє студентам вивчати взаємини між персонажами, використовуючи лексику, пов'язану з родинними стосунками (завдання 6). Граматичні завдання акцентують увагу також на роботі з часовими формами дієслів, що забезпечує кращу інтеграцію лексичних і граматичних знань (завдання 5.2). Використання QR-кодів для інтерактивного перегляду додаткових матеріалів урізноманітнює процес навчання й сприяє залученню студентів (завдання 6, 5).

Основний етап включає подальшу роботу з уривком оригінального тексту повісті та фрагментом першої серії серіалу. Через аудіовізуальний матеріал студенти ознайомлюються з автентичною розмовною українською мовою, явищем «суржика». Завдання пропонують виокремити приклади суржика з прослуханого/переглянутого відео та знайти для них літературні відповідники (завдання 7.2, 7.3). Фразеологізми і в повісті, і в серіалі є важливим компонентом культурного контексту. Студенти аналізують такі вислови з тексту повісті, як «серце з перцем» чи «кусати, як муха в Спасівку», визначають їхнє значення, перекладають та вчаться замінювати на літературні аналоги. Це допомагає розвивати стилістичну чутливість і збагачувати лексичний запас (завдання 7.1, 8).

Дослідження літературного тексту та його адаптації (на прикладі одного епізоду) дозволяє студентам простежити, як змінюється мова персонажів під впливом сучасного контексту. Так, мова персонажів у серіалі набуває рис сучасної розмовної української, включаючи використання елементів суржика, розмовних кліше, скорочених форм, а також більш емоційної й експресивної лексики. У художньому тексті Нечуя-Левицького мова є зразком класичної української літературної мови другої половини XIX століття, яка чітко відповідає літературним нормам того часу. Зміни в мові адаптації роблять конфлікти й проблеми, зображені в серіалі, для сучасного глядача більш зрозумілими та близькими.

Студенти в процесі аналізу тексту й серіалу спостерігають за трансформаціями мовних норм, порівнюють стилі, а також рефлексують над культурними й соціальними аспектами, які впливають на мовлення персонажів у різні історичні періоди. У процесі виконання завдань вони активно використовують попередньо засвоєну лексику, пов'язану з темами родинних стосунків, соціальних явищ і культурного контексту, що сприяє закріпленню нових знань і вдосконаленню навичок роботи з мовним матеріалом у реальних ситуаціях.

Завдання на перевірку правильності тверджень сприяє узагальненню й закріпленню знань (завдання 9). Фінальний етап також передбачає підготовку короткої усної розповіді про специфіку адаптації повісті до формату серіалу. Це завдання сприяє розвитку аналітичних навичок, критичного мислення, інтеграції мовних і культурних знань у фахову діяльність студентів-філологів (завдання 10).

Запропоновані в цій статті матеріали та завдання, звісно, не охоплюють повного обсягу роботи з аудіовізуальним контентом і не є повним конспектом заняття.

3. Висновки

Аудіовізуальні матеріали відіграють важливу роль у формуванні мовних і культурних компетенцій студентів, які вивчають українську мову як іноземну. Вони забезпечують автентичність мовного середовища та допомагають зануритися у історичний, соціокультурний контексти. Завдання, розроблені для роботи з аудіовізуальними матеріалами, дозволяють студентам вдосконалювати навички аудіювання, розширювати словниковий запас, вивчати мовні варіації та фразеологізми, розуміти тонкощі суржику, а також розвивати критичне мислення, зокрема, через порівняння художнього тексту й адаптації.

Особливо цінним є використання аудіовізуальних матеріалів для навчання студентів-філологів, які вже мають попередні знання з інших слов'янських мов і знайомі з культурними процесами Східної Європи. Це дозволяє їм глибше аналізувати й розуміти літературні і культурні явища, спираючись на свої фахові знання, інтегруючи нову інформацію у власну систему знань.

Разом із тим використання аудіовізуальних матеріалів в навчальному процесі вимагає врахування рівня підготовки студентів, складності лексики й граматики, а також відповідного дидактичного забезпечення. У майбутньому доцільно посилити практичну складову курсу, додавши більше завдань на закріплення лексики й граматики, створити базу відеоматеріалів, класифікованих за рівнем складності, та розробити додаткові інтерактивні ресурси.

Загалом, запропонований підхід демонструє, як аудіовізуальні матеріали можуть бути ефективно інтегровані у навчальний процес, поєднуючи лінгвістичний, культурний і соціальний аспекти, що сприяє формуванню комплексної філологічної компетентності студентів.

Відеоресурси

Спіймати Кайдаша. Серія 1. Україна (2020). Сценаристка: Наталка Ворожбит.

https://www.youtube.com/watch?v=Nnf9Ab8g_IQ&list=PLwZhl1zHLbXc8iYp4-yFey1j41gCjWv84 (22.09.2024)

Бібліографія

Derewianka, B. & Jones, P. (2022). *Teaching Language in Context*. Oxford University Press.

Diesen, G. (2024). *The Ukraine War & the Eurasian World Order*. Clarity Press.

Donaghy, K. (2017). *Film in Action: Teaching Language Using Moving Images (DELTA Teacher Development Series)*. Delta Publishing.

- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Heinemann.
- Nečuj-Levič'kuj, I. = Нечуй-Левицький, І. (1987). *Микола Джеря. Кайдашева сім'я. Повісті*. Дніпро.
- Nikolajeva, S. = Николаєва, С. (ред.) (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Ленвіт.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Stempleski, S., & Arcario, P. (eds.). (1992). *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*. Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Universität Innsbruck (2024). Curriculum für das Bachelorstudium Slawistik an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck (Neuerlassung 2024). <https://www.uibk.ac.at/universitaet/mitteilungsblatt/2023-2024/46.pdf> (4.12.2024)
- Vanderplank, R. (1994). Resolving inherent conflicts: Autonomous language learning from popular broadcast television. In H. Jung & R. Vanderplank (eds.), *Barriers and bridges: Media technology in language learning* (119–134). Cambridge University Press.
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Verheugen, G. & Erler, P. (2024). *Der lange Weg zum Krieg: Russland, die Ukraine und der Westen – Eskalation statt Entspannung*. Heyne.
- Vicente, A., Sinovets, P. & Theron, J. (2023). *Russia's War on Ukraine: The Implications for the Global Nuclear Order*. Springer.
- Viebrock, B. (2016). *Feature Films in English Language Teaching*. Narr Francke Attempto.
- Wanner, C. (2024). *Dispossession: Anthropological Perspectives on Russia's War Against Ukraine*. Routledge.
- Zozulia, I., Stadnii, A. & Slobodianiuk, A. (2022). Audiovisual teaching aids in the formation process of foreign language communicative competence. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 40, 12–28. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-01>

Додаток

Повість Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» (1878) та її адаптація в серіалі «Спіймати Кайдаша» (2020) за сценарієм Наталки Ворожбит

Підготовчий етап

Завдання 1: Прочитайте факти біографії І. Нечуя-Левицького (1838–1918). Підготуйте відповіді на запитання: Який факт біографії письменника для вас є найбільш цікавим і чому?

1. Народився Іван Левицький у сім'ї священика.
2. Працював вчителем російської мови, історії, географії у Полтавській духовній семінарії (1865–1866), та в гімназіях міст Каліш, Седлець, Кишинів (1866–1884).
3. Працював вчителем двадцять років. Потім переїхав до Києва, жив сам і писав художні твори та статті.
4. Після смерті батька тридцятисемилітній письменник обрав псевдонім Нечуй-Левицький.
5. Він завжди ходив із парасолькою, щодня зранку прогулювався одним маршрутом. Лягав спати завжди в один і той же час.
6. Іван Нечуй-Левицький не мав сім'ї.
7. Іван Нечуй-Левицький зовсім не пив алкогольних напоїв.
8. Нечуй-Левицький був ініціатором публікації освітніх брошур для народу, котрі мали на меті розповісти «простому» читачеві про українську історію.
9. Останні дні життя він провів у «шпиталі для одиноких людей».
10. Поховали письменника на Байковому кладовищі в Києві.

Інформацію підготовлено за матеріалами сайту tsikavi-fakty.com.ua (22.09.2024)

Завдання 2

Завдання 2.1: Попрацюйте в парах. Знайдіть на онлайн-ресурсах інформацію про повість Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я». Заповніть таблицю й підготуйте розповідь про твір. Рекомендовані онлайн-ресурси: <https://dovidka.biz.ua/kaydasheva-sim-ya-analiz/>; https://uk.wikipedia.org/wiki/Кайдашева_сім%27я

Потрібна інформація	Відповідь
Рік написання	
Жанр	
Літературний напрям	
Тема	
Головні герої	
Власна назва місцевості, де відбувається основна дія	

Завдання 2.2: Час у творі – це перші десятиліття після відміни кріпацтва в Україні. З'ясуйте за словником значення слова «кріпацтво». Поясніть його значення однокореневим.

Рекомендований онлайн-словник: <https://sum20ua.com/?wordid=0&page=0>

Завдання 3: Перегляньте фотографію села Семигори за допомогою QR-коду.



Вставте із таблиці відповідні за змістом прикметники в правильній граматичній формі для створення тексту-опису села. У деяких випадках можна використовувати декілька прикметників. Зверніть увагу на опис лісу/дерев/пагорбів, неба/хмар, села/будинків, води/річки.

Ліс/дерева/пагорби	Небо/хмари	Село/будинки	Вода/річка
зелений	блакитний	старий	прозорий
густий	чистий	затишний	спокійний
високий	ясний	тихий	глибокий
маленький	хмарний	маленький	широкий
мальовничий	похмурий	великий	блакитний
затишний	сірий	кам'яний	чистий
вологий	прозорий	світлий	прохолодний
сухий	яскравий		тихий

На фото зображено 1) мальовниче / маленьке / затишне село. У центрі ми бачимо 2) _____ річку Рось, яка знаходиться між 3) _____ пагорбами. На березі річки ростуть 4) _____ дерева, а трохи далі розташовані 5) _____ будинки. За річкою видно 6) _____ пагорби, вкриті 7) _____ лісом. Небо над селом 8) _____, на ньому є кілька 9) _____ хмар. Сільська ідилія є контрастом до поведінки людей, які живуть в цьому селі й про яких розповідається в повісті І. Нечуя Левицького «Кайдашева сім'я»

Завдання 4: Прочитайте текст про телесеріал «Спіймати Кайдаша» й вставте пропущені слова у відповідній граматичній формі. Одне слово і одне словосполучення зайві. Поставте до тексту запитання.

*відповідь конфлікт любов проблема повість ~~серія~~ суперечність
підтримувати погляд сюжетна лінія історичні події війна*

«Спіймати Кайдаша» — український 12-серійний 1) серіал 2020 року. За основу сюжету телесеріалу взято 2) _____ Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я». Сценаристка та виконавча продюсерка проекту — Наталка Ворожбит.

Наталка Ворожбит змінила багато в сценарії серіалу. Вона перенесла події у час від 2005 до 2014 року й додала нові 3) _____. Серіал розповідає про 4) _____ між батьками і дітьми в одній родині. У сюжеті є багато 5) _____ між усіма членами родини. Найбільший конфлікт відбувається в 2014 році через різні 6) _____ членів сім'ї

події на Майдані незалежності. Один з синів, Лаврін, показує свою 7) _____ до України і йде воювати проти агресії РФ на сході України. Старший син, Карпо, думає, що проблеми в Україні через людей, які 8) _____ Революцію Гідності. Дванадцята серія серіалу закінчується без 9) _____ на всі питання.

Завдання 4.1: Час подій серіалу 2005 – 2014 роки. Перевірте, наскільки ви поінформовані про фігури української політики та події, які відбувалися в Україні в цей час. Використовуючи таблицю, співставте кожне поняття або ж ім'я та прізвище з відповідним описом подій або політичних постатей.

Поняття /ім'я та прізвище	Опис
1) Помаранчева революція	a) Третій президент України.
2) Революція гідності (Євромайдан)	b) Президент України після Революції гідності, проводив євроінтеграційні реформи.
3) АТО	c) Президент, якому було оголошено імпічмент.
4) Анексія Криму	d) Антитерористична операція, військова відповідь проти агресивних дій РФ на сході України.
5) Віктор Янукович	e) Масові протести в 2013-2014 роках, які виникли як реакція на рішення уряду зупинити процес євроінтеграції. Після кривавих зіткнень президент втік із країни, що призвело до значних політичних змін.
6) Леонід Кучма	f) Масові протести в 2004 році, що стали відповіддю на фальсифікацію виборів.
7) Петро Порошенко	g) Незаконна окупація РФ частини України – Криму – у 2014 році.

Завдання 4.2: Поміркуйте, чому сценаристка Наталка Ворожбит обрала період 2005–2014 років для сюжету серіалу. Як це співвідноситься з тематикою повісті Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»? Для відповіді використовуйте звороти із мовного блоку.

Мовний блок

На мою думку, ці події були важливими, тому що...

Це може бути тому, що...

Цікаво, що...

Ці події важливі для сюжету, оскільки...

Мені здається, що ці роки впливають на історію тому, що...

Це допомагає зрозуміти персонажів, якщо...

Завдання 5: Перегляньте фотографію сім'ї Кайдашів із серіалу «Спіймати Кайдаша» за допомогою QR-коду:



Завдання 5.1: З'ясуйте, хто на вашу думку:

- мати – Маруся Кайдаш;
- батько – Омелько Кайдаш;
- старший син – Карпо Кайдаш;
- молодший син – Лаврін Кайдаш;
- невістка, дружина Карпа – Мотря.

Кого з членів родини немає на фотографії?

Завдання 5.2: Опишіть зовнішність кожного персонажа. Використовуйте прості речення.

Наприклад:

Чоловік у синій футболці — високий.

Жінка в яскравій сукні — молода й усміхнена.

Завдання 6: Перегляньте інфографіку за допомогою QR-коду:



На ній є графічні знаки, що позначають стосунки між персонажами:

знак у вигляді обручки (∞) — одружені;

червоне серце (❤️) — закохані;

сіре серце (👁️) — таємно закохані;

блискавка (⚡) — вороги;

будиночок (🏠) — родичі.

Завдання 6.1: Опишіть стосунки між персонажами відповідно до інфографіки.

Наприклад:

Карпо й Мотря — одружені й закохані.

Мотря й Марія — вороги.

Завдання 6.2: Поміркуйте, сюжетна лінія якого персонажа (у порівнянні з повістю «Кайдашева сім'я») додаткова, для чого вона є в сценарію.

Основний етап

Завдання 7.

Завдання 7.1: Для мовлення персонажів телесеріалу характерне вживання розмовних фразеологічних та образних виразів. Попрацюйте в групах, зіставте кожне слово, фразу з відповідним поясненням. За потреби використовуйте онлайн-словники.

Рекомендований онлайн-словник: <https://sum20ua.com/?wordid=0&page=0>

Слово, фраза	Визначення
1) бриклива (про людину)	a) характеристика особи з гострим характером або сильними емоційними реакціями
2) забухати	b) бути запальним, пристрасним, гарячим, непокірним
3) мати серце з перцем	c) кінець чогось або ситуації, що досягла свого максимального розвитку й стала неконтрольованою; часто слово вживається для підсилення емоційного забарвлення розмови
4) капець	d) випити велику кількість алкоголю
5) треба багато злуцтити насіння	e) вираз, який вживається, коли хтось ставить перед іншим ультиматум й вимагає швидкого одруження, часто після вагітності
6) женись давай	f) треба витратити багато сил і енергії на справу
7) кусати як муха в спасівку*	g) характеристика особи, яка легко і часто змінює настрій, активна та спонтанна
8) по барабану	h) байдуже

* «Спасівка» — це час коли мухи особливо активні й неприємні, зазвичай це відбувається в кінці літа, зокрема в період релігійного свята Спас.

Завдання 7.2: Подивіться уривок першої серії серіалу (00:19:02–00:22:17). Уважно слідкуйте за субтитрами. Прочитайте діалог між Лавріном та Карпом. Визначте та підкресліть у тексті всі слова та фрази, що є прикладами суржику (поєднання елементів української та російської мов) або розмовного мовлення (вживання граматичних і фонетичних форм, що не відповідають нормам літературної мови).

Ларін: Ну шо? Шо ти робив цілий рік, поки я там нічого не робив?

Карпо: Та шо, як всігда, то одне, то друге.

Лаврін: Шо, з ким гуляв?

Карпо: Ну шо, на прошлом тижні ми з Васильом забухали.

Лаврін: Та ні, я ж про дівчат.

Карпо: Разне бувало.

Лаврін: Шо, з різними?

Карпо: Та ні з ким я не гуляв. Знаеш скільки з ними насіння треба злуцтити, а тоді вона каже беременна, женись давай.

Лаврін: Не, ну а шо, хіба в нас дівчата не гарні? Може хтось нравиця тобі там?

Карпо: Даже нікого не вспомню. Понімаєш, жінка має быть... в неї має быть загадка ...

Лаврін: Оксана Мельник. Струнка як очеретинка, тонка як билинка, очі такі сині, замріяні, загадкова, капець.

Карпо (згадує про Оксану, ретроспекція): Вона мене постійно лоскоче, понімаєш.

Лаврін: В смислі.

Карпо: Ну, бере от так по ребрам і лоскоче.

Лаврін: Серйозно?

Карпо: Я лоскоту, капець, боюсь. Я ж люблю, щоб дівчина була бриклива, ну, щоб серце з перцем було.

Лаврін: Так, це ж, Надька Теліга, як брикне аж перекинешся.

(діалог Карпа з батьком)

Лаврін: Чуєш, а ця, Василина Кобилянська?

Карпо (згадує про Василину, ретроспекція): Ти шо, Василина Кобилянська живе аж за кладбищем.

Лаврін: От тобі прям не вгодиш. От Танюху тоді нашу бери, сусідку. І живе близько, і насіння не треба луштити.

Карпо: Откуда ти знаєш, що не треба?

Лаврін: Та не, ну знаю. Ну в смислі, а хто не знає? Всі ж знають. Не, не знаю. Я якби собі обирав, брав би таку щоб і тиха була, і скромна, красива, канешно, ну і незаймана.

Карпо: Знаєш, мені по барабану, займана, незаймана. Аби роботяща була, ну і така, бриклива, щоб не скучно було. Знаєш, як мухи в Спасівку кусають.

Лаврін: Ну це, прям, тоді Мотря. Вона тобі і кусюча, і бриклива, і гарна. Ну, займана, так. Серце з перцем, що ого-го.

Карпо: Та, да.

Відео знаходиться за посиланням: https://www.youtube.com/watch?v=Nnf9Ab8g_IQ&list=PLwZhl1zHLbXc8iYp4-yFey1j41gCjWv84 (22.09.2024)

Завдання 7.3: Замініть виявлені слова та фрази на відповідні аналоги в літературній українській мові. У таблиці нижче наведено слова для заміни. Прочитайте отриманий текст. Порівняйте з оригінальним текстом, щоб перевірити, чи збережено зміст.

- | | | |
|--------------|------------|---------------|
| • вагітна | • навіть | • подобається |
| • нудно | • згадаю | • справді |
| • звичайно | • розумієш | • саме |
| • звідки | • завжди | • так |
| • кладовищем | • минулому | |
| • постійно | • що | |

Завдання 8: Прочитайте уривок, також діалог Лавріна з Карпом, з повісті Івана Нечуя-Левицького. Зверніть увагу на мовні особливості, й підкреслені ідіоми та образні вирази. Перекладіть ідіоми та образні вирази на англійську чи німецьку мови, зберігаючи їхній зміст та емоційне забарвлення.

— Карпе! — тихо почав Лаврін, дуже охочий до гарних дівчат. — Скажи-бо, кого ти будеш сватать*?

— Ат! Одчепись од мене, — тихо промовив Карпо.

— Сватай Олену Головкивну. Олена кругла, як цибулька, повновида, як повний місяць; в неї шоки, мов яблука [...]

— Гарна... мордою хоч пацюки бий [...].

— Ну, то сватай Одарку Ходаківну: ця тоненька, як очеретина, гнучка станом, як тополя; личко маленьке й тоненьке [...] тиха, неначе вода в криниці. [...]

— Вже й знайшов красуню! [...]

— Але ж ти й вередливий! То сватай Хотину Корчаківну, — сказав Лаврін і засміявся.

— Чи ти здурів? [...]

— Ну, то бери Ганну.

— Авжеж! [...]

— Коли я буду вибирати собі дівчину, то візьму гарну, як квіточка, червону, як калина в лузі, а тиху, як тихе літо, — сказав веселий Лаврін.

— Мені аби була робоча та проворна, та щоб була трохи куслива, як мухи в спасівку, — сказав Карпо.

— То бери Мотрю, Довбишеву старшу дочку. Мотря й гарна, й трохи бриклива, і в неї й серце з перцем, — сказав Лаврін. (Нечуй-Левицький, 1987, 175-177)

*сватати – пропонувати одружитися з кимось.

Підсумковий етап

Завдання 9: Прочитайте твердження про серіал «Спіймати Кайдаша» та повість Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я». Оберіть, чи є кожне твердження правильним (П) або неправильним (Н).

	Твердження	П/Н
1.	У повісті Івана Нечуя-Левицького події розгортаються після відміни кріпацтва в Україні.	
2.	Карпо і Лаврін — брати як у повісті, так і в серіалі.	
3.	В обох творах головний конфлікт пов'язаний із стосунками в родині.	
4.	У серіалі «Спіймати Кайдаша» – реальні політичні події в Україні.	
5.	У серіалі «Спіймати Кайдаша» персонажі не використовують суржик.	
6.	Наталка Ворожбит є авторкою повісті «Кайдашева сім'я».	
7.	Іван Нечуй-Левицький працював учителем, перш ніж став відомим письменником.	
8.	У серіалі головні герої обговорюють тему сватання так само, як це було описано у повісті.	
9.	Повість «Кайдашева сім'я» була написана у ХХ столітті.	
10.	У серіалі часто використовуються фразеологізми.	
11.	Сценаристка Наталка Ворожбит повністю зберегла сюжетну лінію повісті Івана Нечуя-Левицького, не додала нових сюжетних елементів.	
12.	Мова персонажів повісті Івана Нечуя-Левицького є прикладом класичної української літературної мови.	
13.	У серіалі «Спіймати Кайдаша» сценаристка Наталка Ворожбит перенесла події твору в сучасний контекст з 2005 по 2014 роки.	

Завдання 10: Підготуйте розповідь про те, як повість «Кайдашева сім'я» адаптована до формату телесеріалу «Спіймати Кайдаша».

Відповіді.

Завдання 2.1

Потрібна інформація	Відповідь
Рік написання	1878
Жанр	соціально-побутова повість з елементами сатири й гумору
Літературний напрям	реалізм
Тема	зображення побуту й психології українських селян на прикладі сім'ї Кайдашів
Головні герої	Омелько Кайдаш (батько), Маруся Кайдаш (мати), Карпо Кайдаш (старший син), Мотря (дружина Карпа), Лаврін Кайдаш (молодший син), Мелашка (дружина Лавріна)
Власна назва місцевості, де відбувається основна дія	село Семигори, Україна

Завдання 3: 1) мальовниче, маленьке, затишне; 2) прозору, спокійну, тиху, прохолодну; 3) високими, зеленими, густими; 4) зелені, високі; 5) маленькі, затишні; 6) зелені; 7) густим, зеленим; 8) чисте, ясне, блакитне; 9) білих

Завдання 4: 1) серіал; 2) повість; 3) сюжетні лінії; 4) конфлікт; 5) суперечностей; 6) погляди; 7) любов; 8) підтримують; 9) відповіді.

Завдання 4.1: 1) f; 2) e; 3) d; 4) g; 5) c; 6) a; 7) b.

Завдання 5.1: Члени родини Кайдашів на фотографії зліва направо: Мотря, Карпо Кайдаш, Маруся Кайдаш, Омелько Кайдаш, Лаврін Кайдаш

Завдання 6.2: Сюжетна лінія стосунків Таньки з родиною Кайдашів додана для глибшого психологічного розкриття персонажів та для більшої динамічності сюжету.

Завдання 7.1: 1) g; 2) d; 3) b; 4) c; 5) f; 6) e; 7) a; 8) h.

Завдання 7.3: вагітна – беременна; нудно – скучно, звичайно – канешно; звідки – откуда; кладовищем – кладбищем; постійно – постійно; навіть – даже; згадаю – вспомню; розумієш – понимаєш; завжди – всігда; минулому – прошлом; що – шо; подобається – нравиця; в смислі – справді; прям – саме; да – так.

Завдання 9: 1) правильно, 2) правильно, 3) правильно, 4) правильно, 5) неправильно, 6) неправильно, 7) правильно, 8) правильно, 9) неправильно, 10) правильно, 11) неправильно, 12) правильно, 13) правильно.

Sonja Bacher, Innsbruck University, Austria

TikTok in the Russian Language Classroom

A Best Practice Example for A2+/B1 Level

This best practice example illustrates how social media content, more precisely a TikTok video and users' comments, can be incorporated into Russian language teaching at the level A2+/B1. The presented activities aim to integrate different communication modes such as mediation, audiovisual reception, production and interaction and develop students' digital media literacy, linguistic, sociolinguistic and intercultural competences. Following a brief introduction, the article explores didactic considerations related to the previously mentioned skills and competences. The paper closes with some final remarks on this best practice example. The printable ready-to-use worksheet is provided at the end of this paper.

Keywords: social media, integrated skills practice, digital media literacy, colloquial Russian, intercultural competence

Dieses *Best Practice* Beispiel zeigt, wie soziale Medien, genauer gesagt, ein TikTok Video und Kommentare von Nutzer*innen in den Russischunterricht auf A2+/B1 Niveau integriert werden können. Die Aufgabenstellungen des Beispiels zielen auf die Integration verschiedener Kommunikationsmodi wie z.B. der Mediation, audiovisuellen Rezeption, Produktion und Interaktion ab. Gleichzeitig fördern sie die digitale Medienkompetenz der Russischlernenden sowie linguistische, soziolinguistische und interkulturelle Kompetenzen. Im Anschluss an die kurze Einführung werden didaktische Überlegungen zu den angeführten Sprachaktivitäten und Kompetenzen angestellt. Der Artikel schließt mit einem kurzen Fazit. Die Kopiervorlage des Arbeitsblatts befindet sich am Ende des Beitrages.

Keywords: Soziale Medien, integrierte Fertigkeiten, digitale Medienkompetenz, russische Umgangssprache, interkulturelle Kompetenz

1. Introduction

Nowadays social media form an integral part of everyday life. Especially younger generations, often referred to as digital natives, cannot imagine a life without smartphones and social media applications such as YouTube, Snapchat, Instagram, TikTok, BeReal, Spotify, and Whatsapp (cf. Bacher, 2022, 133; mpfs, 2022, 20, 28; Tirney, 19.05.2023). Hence, it seems quite natural to incorporate carefully selected social media content into the foreign language classroom alongside traditional formats. What is more, school syllabi and university curricula¹ stipulate the employment of audiovisual and digital media (e.g. films, video and online material) considering the primacy of didactics (cf. BMBWF AHS, 2023, 69, 70, 174, 175; BMBWF HAK, 2014, 2, 7, 29; Autonome Provinz BZ, 2021, 10, 38). Undeniably, social media offer a wide array of language learn-

¹ The new Austrian university curricula for teaching Russian as a foreign language are scheduled for publication in 2025/26. They place a strong emphasis on digitalisation and the development of students' digital literacy skills.



ing materials that can be used to develop different modes of communication, facilitate intercultural and global learning, and promote digital media literacy (cf. Byram, 2021; CEFR, 2018; United Nations, n.d.). Study findings suggest that social media can make language learning more current, authentic and motivating (cf. Bacher, 2022, 141–142). Given the limited availability of Russian language learning materials specifically designed to engage with social media content, this paper aims to provide Russian language teachers with a theoretically grounded, ready-made, easy-to-use example (cf. *ibid.*, 142, 143)². The best practice example illustrates how social media content – specifically, a TikTok clip and its comments – can be effectively integrated into an A2+/B1-level Russian language classroom, meeting key didactic requirements. As the users' comments contain colloquial and connotative lexis³, the example is intended for adult learners of Russian in various institutional settings (e.g., at universities or adult education centres). In the Austrian and South Tyrolean school context, Russian language learners typically reach the A2+/B1 level only in upper secondary school, usually between the ages of 17 and 19. Therefore, the example can also be employed with this target group to foster communicative competences and sociolinguistic awareness. It is to be noted that the example has been trialled with university students and adapted to meet specific didactic objectives, learner needs and preferences.⁴ The next section will provide a detailed discussion of the didactic considerations related to the best practice example. The printable worksheet is provided at the end of this contribution.

2. Didactic Considerations

The best practice example consists of six activities that target specific didactic aims. Most of the presented tasks are designed to be conducted in pairs or small groups to increase speaking time on the one hand (cf. Thaler, 2012, 186–187), and to foster mediation skills on the other. According to the CEFR (2018, 104), *Collaborating in a Group: Facilitating Collaborative Interaction with Peers*, *Mediating a Text: Expressing a Personal Response to Creative Texts* and *Analysis and Criticism of Creative Texts* are to be considered mediating tasks. Besides engaging in pair and group work activities, students are required to express their own opinion, and critically reflect and comment on the provided social media content (*Activities 2, 4 and 5*).

Apart from mediation, students' speaking skills are developed through the first four tasks. The primary focus is on spoken interaction (cf. CEFR, 2018). In groups, learners are required to answer questions about their individual preferences and ways of using social media, discuss the pros and cons of TikTok (*Activity 1 and Activity 2*), and summarise the contents of the video (*Activity 3*). The word banks provided in *Activities 1 and 3*, along with the incomplete pros and

² Ready-made Russian language learning materials, incorporating social media content or video clips, are also presented in the works of Binder and Kaltseis (2025) as well as Gelfreykh & Niznik (2022).

³ E.g., *бухать* which in this context means heavy drinking.

⁴ The students highlighted the authenticity and relevance of using TikTok content in the Russian language classroom. Moreover, they described the activities as engaging and the video as motivating. A few students encountered some difficulties using appropriate lexical items in speech and understanding colloquial expressions. Consequently, some instructions were refined and scaffolding (i.e. word banks, pros and cons list) enhanced.

cons list in *Activity 2*, serve as scaffolding to help students express themselves and reinforce vocabulary (cf. Meyer et al., 2022, 213).

Additionally, several activities aim to enhance the (critical) digital media literacy of Russian language learners. Besides discussing the advantages and disadvantages of TikTok, students should answer questions such as *Вы уже создавали и выкладывали видео или контент в ТикТок? Почему (да/нет)?* and *Вы бы посмотрели видео такого рода в реальной жизни, т.е. вне урока? Почему?* Furthermore, students are required to write their comments in reaction to the users' comments (see *Activity 6*). According to the Digital Competence Framework for Educators (2017, 22, 23, 69–75, 77–87), the described activities correspond to the competence areas *Empowering Learners* and *Facilitating Learners' Digital Competence*. In this example, digital technologies are integrated into pedagogical strategies to foster creative expression and learners' active engagement with specific subject matter, opening learning to new, real-world contexts (cf. Punie & Redecker, 2017, 22).

Some activities also target audiovisual and written reception alongside students' intercultural and sociolinguistic competences (cf. CEFR, 2018; Meyer et al., 2022, 54, 276). In *Activity 3*, students view the TikTok video *... и снова БАНЯ!* that deals with the process of having sauna, i.e. баня.⁵ The fact that a cat is the main protagonist might add to the amusement and motivation of Russian language learners.⁶ Through this video and the questions accompanying it, students acquire culture-specific knowledge (*savoir*) (cf. Byram, 2021, 21, 44; Meyer et al., 2022, 9), more precisely sociocultural knowledge about social conventions and ritual behaviour (cf. CEFR, 2001, 101–103). In *Activity 5*, the user's comment *Хозяин: Может водки? [...] Всех с лёгким паром!!!* is an allusion to the Soviet film *Ирония Судьбы, или С лёгким паром!* (1975). As is tradition, the main character, Zhenya, and friends go to the banya on New Year's Eve. After a few too many drinks, they mistakenly send Zhenya to the airport, where he ends up boarding a flight to Leningrad. He finds himself spending New Year's Eve in a stranger's apartment with someone else's fiancée. This allusion in the TikTok video could be made explicit by the teacher to facilitate intercultural learning.

The sociolinguistic competence of students is developed in *Activities 3, 5* and *6*. Understanding colloquial Russian might be rather challenging for students who are traditionally exposed to the standard variety of the target language (cf. Stadler & Kaltseis, 2024). Derivations from the norm, colloquial lexis and altered spelling pose only some of the challenges to students. Hence, and in terms of authenticity, it is vital to also implement colloquial Russian in the language classroom. The TikTok video and users' comments contain elements that are characteristic of colloquial speech as exemplified here:

- frequent word repetitions (e.g. *Да, да, да, заходи!*; *Всё, всё, всё, всё!*)
- interjections (e.g. *Ой, Оо, Хахаха*)
- particles (e.g. *уж, еслиб, пойдёмте, не то*)

⁵ See also *Dekoder* special: <https://specials.dekoder.org/banja/>

⁶ It should be noted that the cat in the video was not harmed. As a long-term cat owner and an ordinary member of the local animal shelter, I would never use a video if I believed an animal had been treated inappropriately. Considering the nature of cats, it is worth mentioning that they tend to act on their own terms and rarely do anything they do not want to. However, if you feel that the video might cause offence to any of your students, you may need to consider an alternative option.

- colloquial, connotative, and semantically loaded lexis (e.g. *умора, братан, бухать, точняк, кузя*)
- suffixes such as *-очка, -оченку* (e.g. *парилочка, потихонечку*)
- missing punctuation and spelling mistakes (*кот живёт лутше чем я [sic!]*)

These aspects should be discussed in class before students proceed to create their own colloquial comments (see *Activity 6*). Nevertheless, linguistic accuracy should not be neglected. The teacher should make students aware of any grammatical, semantic, punctuation or spelling errors in their comments. As a follow-up to *Activity 6*, further differences between the standard variety and colloquial Russian could be addressed (see e.g., Stadler & Kaltseis, 2024).

3. Conclusion

The presented example meets various didactic requirements. Besides integrating different communication modes (e.g., mediation, reception, interaction, production), the learners' digital media literacy, linguistic, sociolinguistic, and intercultural competences are developed through the given activities. The structure and task types of this best practice example could serve as a model for dealing with social media content in the Russian language classroom. The video and comments can essentially be replaced, and the activities (such as questions and word banks) adapted to fit new content requirements. Nevertheless, it should be emphasised that this example illustrates just one of many ways to incorporate digital media content into the Russian language classroom at the A2+/B1 level. In the context of Russian language teaching, future research should place greater emphasis on effective strategies for integrating digital media content into the classroom. Undoubtedly, there is an urgent need to develop more practical, high-quality, ready-to-use teaching materials tailored to social media. Consequently, this would help reduce the workload of Russian language teachers and cater to authentic classroom environments (cf. Bacher, 2022, 141–143). In conclusion, this paper aims to make a small contribution towards addressing the above-mentioned desideratum.

Media Sources

...и снова БАНЯ! TikTok video by *andreymetlevskiy*, 22.03.2023. <https://www.tiktok.com/@andreymetlevskiy/video/7213470590437461249> (10.01.2025)

References

- Autonome Provinz Bozen (BZ) – Südtirol (2021). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol: Aktualisierte Ausgabe – September 2021*. [https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_2\).pdf](https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_2).pdf) (30.10.2024)
- Bacher, S. (2022). The Role of Digital Media in the Russian Language Classroom and Teacher Education Programmes. *Media Literacy and Academic Research (MLAR)*, 5(2), 132–146. https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/12/8_Sonja-Bacher.pdf (31.10.2024)
- Binder, E. & Kaltseis, M. (2025). *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (30.10.2024)

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2014). *Lehrplan der Handelsakademie (HAK)*. <https://www.hak.cc/!/hakcc/download?file=syllabus/lehrplan-hak-2014.pdf&serviceid=43ec8c0f-7bec-407b-af0e-87af6a3ce931> (30.10.2024)
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- CEFR (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe Publishing.
- CEFR (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Gelfreykh, P. & Niznik, M. = Гельфрейх, П. & Низник, М. (2022). *Стоп-кадр: Смотрим и обсуждаем. Пособие по развитию разговорной речи на основе роликов детского юмористического киножурнала «Ералаш»*. Златоуст.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund West (mpfs) (2023). *JIM-Studie 2023: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2023/> (30.10.2024)
- Meyer, M., Volkman, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English. Second, Updated and Completely Revised Version*. Narr Francke Attempto.
- Punie, Y. & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/178382 (print), 10.2760/159770 (online)
- Stadler, W. & Kaltseis, M. (2024). In the Dynamic Classroom: Teaching Colloquial Russian. In S. Nuss & W. Whitehead Martelle (eds.), *Teaching Russian Creatively With and Beyond the Textbook* (132–156). Routledge.
- Thaler, E. (2012). *Englisch Unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Cornelsen.
- Tierney, L. (19.05.2023). *The Top 10 Social Media Apps According to Students, and What Parents Need to Know*. The Social Institute. <https://ptaourchildren.org/top-ten-social-media-apps-according-to-students/> (30.10.2024)
- United Nations (n.d.). *Sustainable Development Goals*. <https://sdgs.un.org/goals> (17.12.2024)

Рабочий лист

Задание 1: В сегодняшнее время молодые люди часто пользуются социальными сетями. Поработайте с партнёром. Скажите, какими соцсетями и мессенджерами вы пользуетесь и для чего. Данные ниже слова помогут вам при этом.



<https://pixabay.com/de/photos/internet-whatsapp-smartphone-3113279/> (17.12.2024)

Слова для справки:

Фейсбук, Вконтакте, Экс, Инстаграм, Ютуб, Вайбер, Скайп, Ватсап, Фейсбук Мессенджер, ТикТок

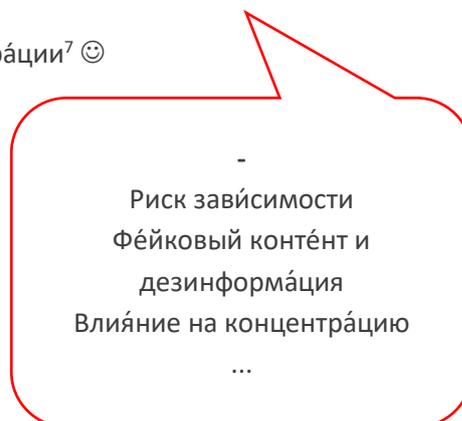
по-/общаться с кем-л., по-/веселиться, развлёчься/развлекаться, отвлечься/отвлекаться от чего-л., остаться/оставаться на связи, получить/получать информацию

+ ваши идеи 😊

Задание 2: Поработайте с партнёром и ответьте на следующие вопросы.

- 1) Вы иногда смотрите видео в ТикТоке? Если да, о чём они? Если нет, то почему?
- 2) Вы уже создавали и выкладывали видео или контент в ТикТок? Почему (да/нет)? Какой это был контент? 😊
- 3) В чём, по-вашему, плюсы и минусы использования ТикТока (см. ниже)?
- 4) Какой контент вам особенно нравится и почему?

Для инспирации⁷ 😊



⁷ Since *вдохновение* might be difficult for A2/B1 students to understand, the foreign word *инспирация* is used instead. The word *взаимодействие* could be explained by using the synonym *интеракция*.

Задание 3: Посмотрите видео «... и снова БАНЯ!», которое было выложено в ТикТок (<https://www.tiktok.com/@andreymetlevskiy/video/7213470590437461249>)⁸. Вместе с партнёром передайте основное содержание видеосюжета. Следующие вопросы помогут вам при этом.



<https://pixabay.com/de/photos/bank-bl%C3%A4tter-kr%C3%A4uter-handt%C3%BCcher-6761313/> (17.12.2024)

- 1) О чём этот видеоролик?
- 2) Кто главный герой? Как зовут главного героя?
- 3) Где находятся герои видеоролика?
- 4) Что происходит?
- 5) Какие команды мужчина даёт главному герою?

Слова для справки: парить когó-л. веником, париться в бане, мыться в бане, купаться в снегу, закаляться после бани

Задание 4: В группах обсудите следующие вопросы.

- 1) Вы бы посмотрели видео такого рода в реальной жизни, т.е. вне урока? Почему?
- 2) Что нового или интересного вы узнали из видео? Что вам понравилось, а что не понравилось?
- 3) Какие вопросы у вас возникли во время просмотра?

Задание 5: Прочитайте некоторые комментарии, которые оставили пользователи. О чём они пишут? Что вы думаете о комментариях? Прочитайте комментарии ещё раз. Обратите внимание на особенности разговорной речи. Выделите разговорные выражения и объясните, как вы их понимаете. Какие выражения или фразы вы не понимаете?

⁸ To activate the subtitles for this video, click on the “CC” button in the lower-right corner and select “Subtitles”.



kak_tam_v_bane
kak_tam_v_bane · 2022-2-12

[Follow](#)

Кот не пострадал. Он профессионал в бане. Видео мне прислал мой друг) Коты тоже любят баню да ещё и в... [more](#)

🎧 оригинальный звук - kak_tam_v_bane

1M 6617 56K

https://www.tiktok.com/@kak_tam_v_bane/video/7063... [Copy link](#)

Comments (6617) Creator videos



solov'ev solo 62 rzn
Был бы у меня такой кот, я бы и не женился 😂😂

2022-2-... Reply 19.2K



kak_tam_v_bane · Creator
Хаххаахха 😂 точняк

2022-2-... Reply 1482

[View 75 more](#)



"Механик"
Он в прошлой жизни " КОНКРЕТНЫМ БРАТАНОМ" был. Сауны, девочки....

2022-2-... Reply 9732



kak_tam_v_bane · Creator
Лучший комментарий 😂

2022-2-... Reply 677

[View 17 more](#)



kak_tam_v_bane · Creator
РЕБЯТА КОТ НЕ МОЙ!! Кто просил его ПРОДАТЬ, говорю ОН НЕ ПРОДАЁТСЯ! Хозяин его любит 😂

2022-2-... Reply 5519

[View 43 replies](#)



user1608882985615
еслиб еще бухал,цены бы не было 😂

2022-2-... Reply 4220



kak_tam_v_bane · Creator
Ххахаха 😂

2022-2-... Reply 243

[View 35 more](#)

-  **Enomay41**
Это лучший кот в мире 🐱
2022-2-... Reply 1538
View 5 replies ▾
-  **Alex Eagle**
В парилочку 😂 возле батареи не то 😂😂😂
2022-2-... Reply 1471
-  **kak_tam_v_bane · Creator**
Ххахаха да) вообще умора 😂
2022-2-... Reply 166
View 1 more ▾
-  **Gagarinnext**
кот живёт лутше чем я))
2022-2-... Reply 1232
View 5 replies ▾
-  **Фартовый**
кот в прошлой жизни любил парица
2022-2-... Reply 352
-  **kak_tam_v_bane · Creator**
Это точно) а ещё и в снег нырять) первый раз такое видел)
2022-2-... Reply 195
View 3 more ▾
-  **user4415096141609**
Кот:"... Ну а после баньки - молоко!!!" Хозяин :
"Может водки?" Кот:"Не-е-т, не то!..." 😊😂🐱
Всех с лёгким паром!!!
2022-3-2 Reply 304
-  **kak_tam_v_bane · Creator**
😂😂😂😂
2022-3-2 Reply 28
View 3 more ▾
-  **skrip 1987**
Если бы у меня такой кот был то меня жена бы из
дому выгнала в баню жить. 😂😂😂
2022-2-... Reply 197
-  **kak_tam_v_bane · Creator**
Хахахах 😂
2022-2-... Reply 19

Back to top ↗

https://www.tiktok.com/@kak_tam_v_bane/video/7063840845656591618?lang=en (22.10.2024).

Задание 6: Какой комментарий вы бы оставили? Почему? Напишите комментарий и постарайтесь использовать разговорные выражения.

.....

.....

.....

.....

Jule Böhmer, Universität Hamburg, Deutschland

Daria Dornicheva, Universität Bamberg, Deutschland¹

TikTok, Instagram und YouTube im Russischunterricht

Mit sozialen Medien interkulturelle Kompetenz entwickeln

In this contribution, we demonstrate how social media content can be used in school or university Russian language classes. Social media platforms provide a limitless variety of multimodal content continuously generated by users globally, including Russian L1 speakers. On the one hand, these posts represent the world of Russian-speaking individuals and reflect national cultural specifics; on the other, many learners use social media in their daily lives, which makes the content visually, linguistically, and pragmatically very familiar to them. This provides a solid foundation for integrating them into Russian language lessons to develop intercultural competence (Byram, 1997). Using three didacticized posts from TikTok, Instagram, and YouTube, we exemplify how to successfully connect the content with textbook themes, how to consider different language proficiency levels, and how to develop various areas of intercultural competence.

Keywords: social media, intercultural communicative competence, digitization, teaching Russian as a foreign language

Эта статья посвящена тому, как посты из социальных сетей могут быть использованы на занятиях русским языком в школе или университете. Пользователи по всему миру, в их числе и носители русского языка, постоянно создают посты для социальных сетей в разных мультимодальных форматах. Эти посты отражают национальную культурную специфику. При этом тот факт, что те, кто изучает русский язык, в своей повседневной жизни, как правило, активно пользуются социальными сетями, делает эти посты на русском языке визуально, лингвистически и прагматически привычными для них. Это создает основу для их интеграции в уроки русского языка с целью развития межкультурной коммуникативной компетенции (Байрам, 1997). На примере трех постов – из TikTok, Instagram и YouTube – мы показываем, как успешно соединить контент социальных сетей со стандартными темами учебников, как переработать посты в учебные материалы для разных уровней владения языком и развивать с их помощью разные аспекты межкультурной компетенции.

Ключевые слова: социальные сети, межкультурная коммуникативная компетенция, дигитализация, обучения русскому языку как иностранному

¹ Diese Publikation ist zum Teil im Rahmen des Projekts *DiKuLe – Digitale Kulturen der Lehre entwickeln* entstanden. *DiKuLe* ist an der Universität Bamberg angesiedelt und wird durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert.



1. Einleitung

Wir möchten in diesem Beitrag anhand von drei Beispielen zeigen, wie Beiträge aus sozialen Medien im Russischunterricht eingesetzt werden können, um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Während in der schulischen Praxis Sprachunterricht noch überwiegend vom kommunikativen Ansatz geprägt ist und der Spracherwerb im Mittelpunkt steht, bestimmt in der (internationalen) Fremdsprachenforschung die Frage, wie eine „Kritische Fremdsprachendidaktik“ aussehen kann, die auf Demokratiebildung, Reflexivität, Partizipation und kritisches Denken ausgerichtet ist, den Diskurs (Gerlach, 2020, 17f.). Für die zweiten und dritten Schulfremdsprachen (außer Englisch) und für Russisch im Besonderen sind diese Überlegungen besonders anregend, da ihre derzeitige Situation prekär ist (vgl. Caspari, 2021, 26). Die Rahmenbedingungen der Kultur der Digitalität (vgl. Stalder, 2016), die rasante technologische Entwicklung (v.a. im Bereich KI) und – für das Fach Russisch – der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine verstärken die Dringlichkeit, die Zielstellungen von Sprachunterricht neu zu denken. Die Stärkung der Rolle der interkulturellen Kompetenz ist daher möglicherweise eines der wichtigsten Argumente für einen Fortbestand von Russisch-/Sprachunterricht (vgl. Böhmer, 2023, 99; Wengler, 2024).

In diesem Beitrag soll daher demonstriert werden, wie interkulturelle Kompetenz anhand von Beiträgen aus sozialen Medien entwickelt werden kann. Wir greifen auf soziale Medien zurück, weil sie an die Lebenswelt von Lernenden anknüpfen und eine stetig wachsende Zahl an für den Russischunterricht nutzbaren Inhalten bieten. Das auf *prosumption*² beruhende Prinzip von sozialen Medien stellt eine unerschöpfliche Quelle von potentiell für den Russischunterricht nutzbaren Materialien dar und ermöglicht einen Einblick in das Alltagsleben von Russischsprachigen weltweit.

In diesem Beitrag stellen wir zunächst anhand von ausgewählten sozialen Medien ihre Funktionsweise dar und zeigen anschließend, wie sich Beiträge aus sozialen Medien für den Einsatz im Russischunterricht aufbereiten lassen. Dies konkretisieren wir anschließend an je einem Beitrag von TikTok, Instagram und YouTube.

2. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz neu denken

Die Vermittlung interkultureller Kompetenz ist seit jeher – wenn auch unter verschiedenen Bezeichnungen – fester Bestandteil von Sprachunterricht. Die kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hatte jedoch eine inhaltliche Beliebigkeit zur Folge, die in der Praxis der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz häufig zu einer Reduktion auf simplifizierende, stereotype und oberflächliche Inhalte geführt hat (vgl. Bergmann, 2023, 22f.). Kritik an dieser funktionalistisch ausgerichteten Fremdsprachendidaktik gibt es schon seit den 1990er Jahren. Darüber hinaus existieren ebenso alternative Zielvorstellungen für Sprachunterricht wie die Entwicklung einer „interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ (Byram, 1997) oder die Herausbildung einer „fremdsprachlichen Diskursfähigkeit“ (Hallet, 2008). Gemeinsam ist diesen zwei

² Der Begriff *prosumption* ist eine Wortschöpfung aus den englischen Verben *to produce* und *to consume*. Er bezeichnet die Möglichkeit jedes einzelnen Nutzers in sozialen Netzwerken gleichzeitig aktiv partizipieren und konsumieren zu können.

Beispielen die transformatorische Rolle des Fremdsprachenunterrichts, in dem sich der Fokus vom reinen Spracherwerb verschiebt hin zu

„language in social contexts that goes beyond mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance“ (Pennycook, 2001, 5).

Eines der elaboriertesten und bis heute am häufigsten herangezogenen Modelle ist jenes von Byram, in dem er die Aufgabe des Sprachunterrichts in „politischer Bildung“ sieht, die enge Verzahnung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen deutlich hervorhebt und die Zielkompetenzen von Sprachunterricht als „interkulturelle kommunikative Kompetenzen“ bezeichnet (Byram, 2021, 44ff). Die zu erreichenden Ziele des Erwerbs von interkulturellen kommunikativen Kompetenzen formuliert er in Form von sog. fünf „savoirs“ (ibid.). Diese erstrecken sich vom deklarativen Wissen über historische, gesellschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen des jeweiligen Sprachraums bis hin zur Fähigkeit, auf andere Kultur(en) zuzugehen, diese zu interpretieren, zu reflektieren und mit den eigenen Wertesystemen abzugleichen (ibid.).

Obwohl im 2020 erschienenen Begleitband des *Common European Framework of Reference for Language Learning* (CEFR) auf Byrams *savoirs* zurückgegriffen wird, werden die einzelnen *savoirs* unter dem neu eingeführten Ziel „Building on pluricultural repertoire“ stark verkürzt zusammengefasst (Council of Europe, 2020, 158). Die entsprechenden Kompetenzbeschreibungen lauten auf dem Niveau B1 u.a.

Can explain features of his/her own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of his/her own culture.

Can explain in simple terms how his/her own values and behaviours influence his/her views of other people’s values and behaviours.

Can discuss in simple terms the way in which things that may look ‘strange’ to him/her in another sociocultural context may well be ‘normal’ for the other people concerned (ibid., 159).

Zudem wird im Begleitband die Nutzung des *pluricultural repertoire* als Mittel für eine gelungene Kommunikation gesehen und nicht wie bei Byram als eigenständige Kompetenz.

In schulischen Lehrplänen für den Sprachunterricht werden die Anforderungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz etwas genauer expliziert. Zum Beispiel wird im Hamburger „Bildungsplan Neuere Sprachen“ unter „interkulturelle(r) Kompetenz“ zwischen „soziokulturellem Orientierungswissen“ und „gelingende(r) Kommunikation und respektvolle(m) Umgang im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität“ unterschieden (FHH, 2024, 15).³

³ Die dargestellten Inhalte stellen nur eine an der Zielstellung des Beitrags ausgerichtete Auswahl dar.

Interkulturelle Kompetenz	
<p>Soziokulturelles Orientierungswissen (Mindestanforderung B1)</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen in interkulturellen Situationen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von sprachlich-kulturellen Konventionen und gehen angemessen damit um, • verfügen über Grundkenntnisse zu ausgewählten Themen der Zielsprachenregion und ziehen Vergleiche zu ihrer eigenen Lebenswelt 	<p>Gelingende Kommunikation und respektvoller Umgang im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität (Mindestanforderung B1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • sind sich der Vielfalt der Sitten und Gebräuche, der Einstellungen, Werte und Überzeugungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen (einschließlich der eigenen) bewusst, achten auf entsprechende Signale und handeln wertebezogen und kommunikativ • beschreiben in einfachen Worten die Auswirkungen von Stereotypen und Vorurteilen wie Diskriminierung oder Ausgrenzung für Individuen und Gruppen und nehmen dazu Stellung

Tabelle 1: Interkulturelle Kompetenz im Hamburger Bildungsplan „Neuere Sprachen“ (Sek I) (FHH, 2024, 15).

Bei einer vergleichenden Betrachtung der quantitativen Verteilung der Beschreibungen und Deskriptoren der funktionalen kommunikativen Kompetenzen mit jenen der interkulturellen Kompetenz im CEFR und im Hamburger Bildungsplan ist die marginalisierte Rolle letzterer sofort augenfällig. Auch die inhaltliche Ausgestaltung der Deskriptoren zeigt, dass die Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens nicht im Mittelpunkt der Ziele von Sprachunterricht gesehen wird. Zudem zeigen die Formulierungen der Deskriptoren die Erwartung, dass die Lernenden über diese Inhalte in der zu erlernenden Sprache kommunizieren sollen. Diese Erwartung ist Teil eines Teufelskreises: Den Lernenden fehlen die fremdsprachlichen Fähigkeiten, um sich inhaltlich fundiert und vertieft mit komplexen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Als Folge findet eine Vereinfachung und Komplexitätsreduktion von Inhalten statt, die wiederum die Auswahl von trivialen Themen befördert.

Um diesem Teufelskreis zu entkommen, plädieren wir dafür, in einigen Unterrichtsphasen sprachliches und interkulturelles Lernen bewusst zu trennen. Steht die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Fokus, sollte die Auseinandersetzung mit soziokulturellem Orientierungswissen, kritische Diskussion und Reflexion komplexer Fragenstellungen z.B. von Vorurteilen bzw. Stereotypen auf Deutsch erfolgen. Akbari unterstreicht dieses Vorgehen mit dem Verweis auf die Bedeutung der Erstsprache für die Identität der Lernenden sowie für die Entwicklung von kritischem Denken und Bewusstsein (Akbari, 2008, 279f).

Nachdenken über die Gestaltung von Sprachunterricht im 21. Jahrhundert bedeutet folglich

die Frage danach, wie Fremdsprachenunterricht ein kritisches, pädagogisches Element dynamisch in seine Didaktik integrieren und methodisch umsetzen kann. Es geht – unter anderem – um das Thematisieren und Erkennen von machttheoretischen Zusammenhängen, den Abbau von Vorurteilen, Bildung zur sozialen Gerechtigkeit und Demokratieerziehung (Gerlach, 2020, 8).

Bergmann (2023, 23f) betont vor dem Hintergrund des russländischen Angriffskriegs auf die Ukraine die dringende Notwendigkeit, die Vermittlung interkultureller Kompetenz für den Russischunterricht neu zu denken. Als mögliche Bestandteile führt sie die Entwicklung von Sprachbewusstheit, Medienkompetenz sowie von Bild- und Symbolkompetenz an (ibid.).

3. Soziale Medien im Sprachunterricht

Soziale Medien sind *digital communities*. Standen in den Anfangszeiten Vernetzung und Austausch im Vordergrund, haben sich soziale Medien heute als Plattformen für Selbstdarstellung und Marketing, als Hilfsmittel für Alltagsorganisation und -kommunikation sowie als Nachrichtenquelle etabliert (vgl. Acquisa, 2024; JIM, 2023). Obwohl Nutzer*innen zu einem gewissen Teil selbst bestimmen können, welche Formate und Inhalte sie konsumieren möchten, haben Algorithmen einen großen Einfluss darauf, welche Inhalte welchem/r Nutzer*in vorgeschlagen werden. Unter den zahlreichen sozialen Medien, deren Angebot sich ständig verändert, waren im Jahr 2024 in Deutschland Instagram, Facebook und TikTok besonders populär (Acquisa, 2024). In der Altersgruppe der 15-30-Jährigen ist TikTok das am häufigsten genutzte soziale Medium (ibid.).

Um diese Präferenzen aufzugreifen, gehen wir in diesem Beitrag auf TikTok, Instagram und YouTube ein. Da Beiträge in sozialen Medien von Multimodalität geprägt sind, werden in ihnen verschiedene mediale Formen wie Bilder, Grafiken, Videos, Musik und geschriebene Texte zusammengeführt und deren Zusammenspiel bestimmt Inhalt und Bedeutung des Beitrags (vgl. Höfler & Aspalter, 2024, 88). TikTok ist eine Plattform, auf der (Kurz-)videos, sogenannte Reels, geteilt werden und Nutzer*innen über diese Videos interagieren können. Auf Instagram können Nutzer*innen Posts⁴ mit verschiedenen Inhalten teilen und über die Kommentarfunktion miteinander kommunizieren. YouTube ist eine Plattform, auf der Videos hochgeladen werden können. Eine Interaktion erfolgt hier ebenso über die Kommentarfunktion.⁵

Auch wenn sich schulische und universitäre Russischlernende in vielen Aspekten unterscheiden, ist ihnen doch gemein, dass sie als junge Menschen die Hauptnutzergruppe von sozialen Medien darstellen (Acquisa, 2024). Das bedeutet, dass soziale Medien Teil der Lebenswelt junger Menschen sind und an ihre (medialen) Erfahrungs-, Interessens- und Gefühlswelten anknüpfen. Unabhängig von der verwendeten Sprache herrscht aufgrund der bekannten Formate (Posts, Reels, Captions, Kommentare etc.) eine visuelle Vertrautheit. Soziale Medien können außerdem als

⁴ Als „Post“ (russ.: пост) wird jeder mediale Beitrag von Nutzer*innen bezeichnet. Ein Post kann aus einem Foto, einem Reel und/oder einer Caption bestehen. Ein Reel (russ.: рилс oder рилз) ist ein kurzes Video (max. 90 Sekunden) im Hochkantformat. Unter Caption (russ.: подпись) versteht man eine unter dem Foto/Video stehende Beschreibung. Diese kann auch Hashtags (russ.: хэштег oder хештег) beinhalten. Hashtags sind zu einem Post passende Stichworte und stellen das Ordnungsprinzip von sozialen Medien generell dar. Weitere Interaktionsformen sind Kommentare. Andere Nutzer*innen (Follower*innen) können einen Post mit Kommentaren versehen, die für alle Nutzer*innen sichtbar unter dem Post erscheinen.

⁵ Einige populäre YouTube-Kanäle, deren Autor*innen in ihren Filmen und Interviews die Kriegswahrnehmung in der russländischen Gesellschaft innerhalb und außerhalb des Landes thematisieren, sind u.a. in Böhmer & Dornicheva (2023) aufgelistet.

Ausdruck von Globalisierung verstanden werden, da in ihnen einerseits globale, länder- und kulturraumübergreifende Trends und andererseits sprach-, länder- und kulturraumspezifische Phänomene zu finden sind. Der globale Charakter spiegelt sich auch in einem mehrsprachigen Duktus wider. Besonders in einem Post zugeordnete Hashtags mischen sich häufig die Sprachen. Dieser Sprachkontakt (besonders mit Englisch als Lingua Franca) führt auch zu lexikalischen Entlehnungen, wie zum Beispiel beim aus dem Englischen entlehnten Wort „рилс“ (oder auch „рилз“).⁶

In Hinblick auf die russische Sprache unterstreichen russischsprachige Beiträge den funktionalen Gebrauch des Russischen im digitalen Raum und geben weltweite Einblicke in die Lebenswelt russischsprachiger Sprecher*innen. Beiträge sind mündlich und schriftlich häufig vom umgangssprachlichen Register geprägt.⁷

Dank der sprachlichen und inhaltlichen Vielfalt lassen sich Beiträge aus sozialen Medien im Russischunterricht auf allen Niveaustufen einsetzen (A1 bis C2). Für Sprachanfänger*innen eignen sich am besten visuelle Formate, z.B. Posts mit Fotos oder Reels, ggf. mit einer kurzen Caption. Beiträge dieser Art finden sich v. a. auf Instagram und TikTok. Ab dem Niveau A2+ lassen sich neben längeren Videos auch Posts mit Reels, längeren Captions und dazugehörigen Kommentaren in den Unterricht einbinden, wie von TikTok, Instagram oder YouTube. Die schier unendliche und stetig wachsende Anzahl an Beiträgen in sozialen Medien verlangt jedoch von Lehrenden (bzw. Lernenden) die gezielte Auswahl von Beiträgen – je nach inhaltlichen und didaktischen Zielen.

Wir sind der Meinung, dass Beiträge aus sozialen Medien von Beginn an Bestandteil des Sprachunterrichts sein können. Unzureichende sprachliche Fähigkeiten bei Lernenden sollten nicht als Hindernis gesehen werden, sondern wir empfehlen, den Lernenden ggf. die Nutzung von Übersetzungstools zu gestatten und auf diese Weise die inhaltliche Auseinandersetzung mit Beiträgen aus sozialen Medien zu ermöglichen.⁸ Für eine tiefere inhaltliche Analyse des jeweiligen Beispiels sollte den Lernenden zudem der Rückgriff auf das Deutsche ermöglicht werden.

In sozialen Medien finden sich unzählige Beiträge zu Themen, die sich für den Sprachunterricht eignen. Einerseits können Beiträge thematisch als Ergänzung zu Beispielen aus dem Lehrwerk gesucht werden, was Lernende motivieren kann, sich mit der jeweiligen Thematik intensiver zu beschäftigen. Andererseits lassen sich in den sozialen Medien auch Beiträge zu historischen, gesellschaftlichen oder politischen Themen finden und in den Unterricht einbinden.

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht sind digitale Texte eigene Textsorten (z.B. Memes, Vlogs, Posts). So erfordert ein Instagrampost beispielsweise aufgrund seiner Multimodalität eine andere Dekodierung als eine analoge Textsorte. Der Hauptunterschied zu analogen Texten liegt darin, dass die einzelnen Bestandteile eines Posts (Bild, Video, Musik, Caption, Hashtag(s)) erst zusammen betrachtet die intendierte Botschaft ergeben, was auch als „Symmedialität“ bezeichnet

⁶ Interessant ist dabei, dass die englische Pluralform im Russischen im Singular verwendet wird.

⁷ Eine Ausnahme bilden Beiträge von Accounts offizieller Institutionen, Medienhäuser etc.

⁸ Im Begleitband des CEFR wird ebenfalls explizit für die Niveaustufen A1/A2 im Kompetenzbereich der *Interaction Activities* in der Kategorie *Online conversation & discussion* in den Deskriptoren auf die mögliche Unterstützung durch digitale Übersetzungstools hingewiesen (CEFR, 2020, 97).

net wird (Frederking, 2006, 751). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ermöglicht die Arbeit mit Beiträgen aus sozialen Medien die Entwicklung rezeptiver funktionaler kommunikativer Kompetenzen, wie das Hör-(Seh-) und Leseverstehen. Ausgehend davon lassen sich die produktiven Kompetenzen durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Beiträgen oder die Erstellung eigener Beiträge oder von Kommentaren zu bereits bestehenden Beiträgen schulen.

Die Einbeziehung von Beiträgen aus sozialen Medien in den Unterricht ermöglicht es auch, die Medienkompetenzen der Lernenden zu entwickeln. Die Analyse und Bewertung der Beiträge in Bezug auf ihre inhaltliche Ausrichtung, Urheber*innen, ihr Verbreitungsinteresse, ihre meinungsbildende Funktion oder Entscheidungsfindung schult den reflektierten und kritischen Umgang mit sozialen Medien (vgl. KMK, 2017, 18f).

4. Beispiele für den Russischunterricht

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir dafür plädiert, der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Russischunterricht einen größeren Stellenwert einzuräumen. Dafür werden in diesem Beitrag soziale Medien als Lerngelegenheiten angesehen. Im Folgenden zeigen wir, wie sich Beiträge aus sozialen Medien für den Russischunterricht didaktisieren lassen. Die jeweiligen Abschnitte sollten zum besseren Verständnis des Vorgehens parallel mit den Aufgabenvorschlägen auf den Arbeitsblättern I-III gelesen werden. Die Links bzw. QR-Codes verweisen auf die Beiträge, die ohne eigenen Account in dem jeweiligen sozialen Netzwerk aufgerufen werden können.

5. TikTok *Купила новые вещи* (s. Рабочий лист I)

In Band 3 des Russischlehrwerks *Dialog* (Adler et al., 2018) wird das Thema „Generationenkonflikt“ behandelt. Thematisiert werden Konflikte zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Dieses Thema lässt sich hervorragend mit sozialen Medien verknüpfen, da unter den Hashtags „#Generationenkonflikt“ und „#конфликтпоколений“ auf Instagram, TikTok und YouTube sehr viele Beiträge zu finden sind. Allein auf TikTok fanden sich unter diesen Hashtags Ende November 2024 rund 24,4 Mio. Beiträge.

Einer dieser Beiträge ist ein Reel von Irina Lukasheva (russ.: Ирина Лукашёва),⁹ die bereits verschiedene Reels zum Thema „Мама и дочь“ veröffentlicht hat. In diesen nimmt sie (in unterschiedlichen Kostümen) abwechselnd einmal die Rolle der Mutter und einmal jene der Tochter ein und gibt so die unterschiedlichen Sichtweisen zweier Generationen wieder.¹⁰ Das von uns ausgewählte Reel *Купила новые вещи* hat 381K¹¹ Views und 41,5K Likes. Im Laufe dieses 47 Sekunden dauernden Reels streiten sich Mutter und Tochter über den Kleidungsstil der Tochter. Die Tochter hat neue Kleidung gekauft, u.a. ein neues Sweatshirt. Während der Tochter die Blu-

⁹ In unseren Beispielen verzichten wir auf eine wissenschaftliche Transkription der Namen und übernehmen stattdessen die Schreibweise des jeweiligen Accounts in den entsprechenden sozialen Netzwerken.

¹⁰ Die Reels sind mit dem Hashtag #ПОВ (POV = *point of view*) gekennzeichnet. Dieser steht in sozialen Medien für verschiedene (tw. skurrile) Perspektiven.

¹¹ Die Mengenangabe „K“ steht in sozialen Medien für „Tausend“.

menornamente und Aufschrift des Shirts sehr gefallen, echauffiert sich die Mutter über den ihrer Ansicht nach fehlenden Modegeschmack ihrer Tochter. Die Mutter verkörpert in diesem Video aufgrund ihres Kleidungsstils, ihres Make-ups sowie ihrer Mimik und Gestik den Prototyp einer Frau mittleren Alters aus dem postsowjetischen Raum, während die Tochter einen global verständlichen Teenager darstellt.

Aufgrund seiner Kürze, Überzeichnung und sprachlichen Redundanzen lässt sich dieses Reel trotz der hohen Sprechgeschwindigkeit zum Thema „Generationenkonflikt“ ab dem 2. Lernjahr (ca. A2) gut für die Entwicklung des Hörsehverstehens einsetzen. Als Vorentlastung kann den Lernenden die Aufgabe gestellt werden, eigenständig nach Adjektiven zu suchen, welche sich auf Kleidung beziehen (z.B. *удобная, красивая, ужасная, модная, молодёжная одежда*). Diese fungieren anschließend als Ankerhilfen bei der audiovisuellen Rezeption. Auffällig bzw. ungewohnt ist möglicherweise die (umgangssprachliche) Satzstellung.

Nach der audiovisuellen Rezeption bietet das Reel Ansatzpunkte zur vertieften Vermittlung interkultureller Kompetenz, die sich unterschiedlichen Anforderungsbereichen zuordnen lässt. Während im Anforderungsbereich I die Lernenden – auch auf Grundlage der eigenen Erfahrungswelt – die Gründe für den Streit über unterschiedliche Kleidungsstile schnell benennen können, lädt die karikierte Figur der Mutter zur genaueren Auseinandersetzung ein. Anhand ihrer stereotypen, überzeichneten Darstellung können Werte und Überzeugungen verschiedener Frauengenerationen in Bezug auf Kleidung und Aussehen (z.B. anhand von Make-up, Frisuren und Kleidungsstil) im postsowjetischen Raum verglichen und analysiert werden (Anforderungsbereich II). Ebenfalls können interkulturelle Gemeinsamkeiten in Bezug auf intergenerationale Streitthemen durch den Vergleich mit der eigenen Lebenswelt festgestellt werden. In Anforderungsbereich III erfolgt im letzten Schritt die reflektierte Auseinandersetzung mit Stereotypen (vgl. FHH, 2024, 15).

Während die Aufgabe im Anforderungsbereich I auch von Fremdsprachenlernenden noch auf Russisch realisiert werden kann, sollte auf A2-Niveau für die Besprechung der Anforderungsbereiche II und III ins Deutsche gewechselt werden.

Um die Handlungskompetenz der Schüler*innen zu fördern, wäre eine weiterführende Aufgabe, selbst einen kurzen Beitrag / ein Reel zu einem Generationenkonflikt zu erstellen.

6. Instagram *Уехать подальше* (s. Рабочий лист II)

Der Themenkomplex „Berufe / Berufswahl / Berufsorientierung“ tritt in unterschiedlichen Lernjahren immer wieder auf, so z.B. im Russischlehrwerk *Dialog* in Band 4 (Adler et. al., 2019) in der Lektion „Карьера начинается сегодня“. In der Sekundarstufe I und II wird auch in anderen Fächern, Veranstaltungen zur Berufsorientierung und Schulpraktika der späteren Berufswahl ein großer Stellenwert eingeräumt. In sozialen Medien findet dieses Thema ebenfalls große Beachtung. Auf Instagram sind unter dem *Hashtag* „#профориентация“ ca. 246 000 Beiträge zu finden (Stand 27.11.2024).

Für den Russischunterricht wurde der Instagram-Beitrag mit dem Titel *Уехать подальше* von Tatiana Kiseleva (russ.: Татьяна Киселёва) ausgewählt, weil er auf verschiedenen Ebenen inter-

kulturelle Kompetenzentwicklung ermöglicht. Neben der Auseinandersetzung mit dem russländischen Bildungssystem bietet er sich für die Auseinandersetzung mit Rollenbildern (Erwachsene / Jugendliche) und Eltern-Kind-Beziehungen in Russland an.

Tatiana Kiseleva ist in Russland als „Berufsberaterin“ tätig und gibt Eltern und Jugendlichen Tipps zu Berufswahl und Karriere. In ihrer Bio (Accountbeschreibung) ist neben den Stichworten „КАРЬЕРА ПРОФОРИЕНТАЦИЯ“ die Selbstbeschreibung „Международный эксперт по профориентации“ zu finden und sie hat fast 7000 Follower. Neben privaten Beratungen bietet sie auch Berufsorientierungskurse in Schulen an.

In dem ausgewählten Instagrampost geht es um Berufsberatung für Jugendliche. Neben einem Reel besteht der Post aus einer Caption und Kommentaren von Follower*innen, von denen einer für den Russischunterricht ausgewählt wurde.¹² Das Reel zeigt ein kurzes Gespräch (1:15 Min.) zwischen Tatiana Kiseleva und einer Neuntklässlerin, in dem es um die beruflichen Pläne der Schülerin nach ihrem Schulabschluss geht. In dem Interview ist zu erkennen, wie die Schülerin von Tatiana Kiseleva vorgeführt wird, da die Neuntklässlerin auf Fragen nach Studiengang, Studienort und Gehaltsvorstellungen nur ungenaue Antworten geben kann und von der Berufsberaterin neben spöttischen Aussagen „ааа, ты еще не знаешь!“ auch keine weiterführenden Ratschläge bekommt. In der dazugehörigen Caption beschreibt Tatiana Kiseleva die Folgen einer unüberlegten Wahl eines Studienfachs und eines überstürzten Umzugs in eine andere Stadt. Sie schließt mit dem Fazit, dass Eltern ihre heranwachsenden Töchter und Söhne bei der Berufsorientierung unterstützen müssen. Der multimodale Beitrag zeigt die Symmedialität von Instagramposts. Der Inhalt des Reels (Unwissenheit der Schülerin) wird von Tatiana Kiseleva als Rechtfertigung in der Caption (Schulabgänger*innen sind naiv und handeln unüberlegt) und für die daraus folgende Handlungsaufforderung (Eltern müssen sich um die Berufswahl ihrer Kinder kümmern) genutzt. Die kommunikative Botschaft entsteht erst durch das Zusammenspiel der einzelnen Bestandteile des Posts.

Aus sprachlicher Sicht ist das Reel aufgrund der vielen Redundanzen, kurzen Sätze und einer umgangssprachlichen Lexik bereits auf A2/B1-Niveau gut zu verstehen, insbesondere nach wiederholtem Ansehen. Die Caption beinhaltet neben fachspezifischer Lexik (*поступать, [коммерческий] ВУЗ, баллы, сессия, ЕГЭ*) auch komplexe Satzstrukturen (Relativsätze, Partizipien) und das Sprachniveau entspricht der Niveaustufe B2¹³.

Die unterschiedlichen sprachlichen Niveaustufen der Beiträge können als Grundlage zur Differenzierung genutzt werden. Für das Reel und die Caption wurden zwei unterschiedliche Aufgabenblöcke entwickelt (s. Рабочий лист II), mit denen potentieller sprachlicher Heterogenität in der Lerner*innengruppe begegnet werden kann. Die begleitenden Aufgaben für das Reel legen den Fokus auf das Hörverstehen: Nach einer Antizipation des Inhalts (Рабочий лист II, 1) beantworten die Lernenden während des Anschauens Fragen anhand von Kurzantworten. Im Weiteren geht es um die Analyse der Gesprächsatmosphäre. Fortgeschrittene Lernende sind anhand

¹² Sowohl in der *Caption* als auch in den Kommentaren sind kleine orthographische und sprachliche Fehler zu finden. Diese wurden bewusst nicht korrigiert.

¹³ Zur Einschätzung der sprachlichen Schwierigkeiten der beiden Beiträge wurde das Analysetool Текстометр (<https://textometr.ru/>) verwendet.

der Caption aufgefordert, sich mit dem schulischen Abschlussexamen in Russland (ЕГЭ) und dem universitären Ausbildungssystem (sowie dem Zugang zu diesem) auseinanderzusetzen.

Die Aufgaben zu Reel und Caption werden parallel – je nach Vorkenntnissen der Lernenden – bearbeitet und die Ergebnisse im Plenum präsentiert. Diese Zusammenführung ist wichtig, um der Multimodalität des Beitrags Rechnung zu tragen und die Sinnkonstruktion des Beitrags zu decodieren. Anschließend kann die Lerner*innengruppe gemeinsam an einem Kommentar zu dem Post und den dazugehörigen Aufgaben weiterarbeiten.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz erfolgt durch verschiedene Schwerpunkte: Während die fortgeschrittenen Lernenden ihr soziokulturelles Orientierungswissen anhand der Recherche über das russländische (Hoch-) Schulsystem erweitern, analysiert die ganze Lerner*innengruppe im letzten Schritt die in Reel, Caption und Kommentaren dargestellten Beziehungen zwischen Erwachsenen / Eltern und Jugendlichen. Der Vergleich mit der eigenen Lebenswelt ermöglicht noch einen dritten Analyseaspekt (FHH, 2024, 15). Die Bearbeitung dieser Aufgaben (7+8) erfolgt zur tieferen Auseinandersetzung auf Deutsch.

7. YouTube *Гимнастика: жестокость тренеров, насилие и многолетнее молчание. Маргарита Мамун (s. Рабочий лист III)*

Sport ist für viele junge Menschen Teil des Alltags und wird im Sprachunterricht ab dem Anfangsunterricht thematisiert, zunächst als Teil der Settings „Hobbys“, „Freizeit“, „Gesundheit und Hobbys“ (vgl. Lehrwerk *Jasno! neu A1-A2*, Brosch et al., 2020). Ab dem Niveau B1 tritt das Thema in manchen Lehrwerken auch im Kontext von Medien auf, wo Sport nicht nur als Teil des individuellen Lebensstils, sondern auch als Profisport zum Thema gemacht wird (vgl. *Jasno! neu B1*, Brosch et al., 2022). Ab dem Niveau B2 können im Unterricht Probleme im Spitzensport fokussiert und diskutiert werden (wie etwa psychischer Druck, Dopingskandale, Risiken für Gesundheit usw.).

Für den Russischunterricht haben wir ein Interview des russischen Sportbloggers Vitya Kravchenko (russ.: Витя Кравченко) ausgewählt. Kravchenko dreht seine Dokumentationen in verschiedenen Regionen Russlands und unter dem Motto „Wir erkunden Sport auf diesem Planeten“ („Мы исследуем спорт на этой планете!“) und veröffentlicht sie auf seinem YouTube-Kanal *vityakravchenko* (225.000 Abonnenten, Stand 11.12.2024). Seit Beginn der Vollinvasion Russlands in die Ukraine richtet sich sein Augenmerk auch auf die durch den Krieg bedingten Veränderungen im Sport in Russland.

Das für diese Publikation ausgewählte [Interview](#) mit der rhythmischen Sportgymnastin Margarita Mamun, die für die russische Nationalmannschaft bei den Olympischen Spielen 2016 die Goldmedaille errang, wurde im April 2024 in Moskau gedreht. Im Interview werden folgende Themen behandelt: das Leben der Sportlerin, Profisport in Russland, der Krieg Russlands gegen die Ukraine und seine Folgen für russische Sportler*innen, Probleme in der russischen rhythmischen Sportgymnastik, Angst und Schweigen in der Gesellschaft in Russland nach der Vollinvasion Russlands in die Ukraine. Das Interview dauert 92 Minuten und ist zu lang, um das in einer regulären Unterrichtseinheit anzusehen. Aufgrund der hohen Sprechgeschwindigkeit der Gesprächspartner*innen und der Komplexität der diskutierten Themen eignet sich das Interview

insgesamt für die Schulung des Hör-Sehverstehens bei fortgeschrittenen Lernenden auf B2-Niveau sowie Herkunftssprecher*innen. Einige Ausschnitte können auch auf dem Niveau B1+ gezeigt werden.¹⁴ Die Themen des Interviews können außerdem als Grundlage für weiterführende Diskussionen in der Klasse dienen.

In den zwei ausgewählten Ausschnitten (00:23:57–00:27:42; 00:32:09–00:33:28) wird psychische und physische Gewalt im Sport und die damit verbundenen Folgen thematisiert. Es handelt sich hierbei um ein heikles Thema für den russischen Sport und die russländische Gesellschaft, das größtenteils immer noch tabuisiert ist. Das Erscheinen dieses Interviews war somit ein wichtiges Ereignis für das sportliche Leben in Russland und hat viele Diskussionen ausgelöst.

Aufgrund dieser Resonanz in Russland, der Aktualität und der inhaltlichen Thematik sehen wir das Video als geeignet für den Sprachunterricht. Da die vorkommenden Themen für manche Lernende sensibel sein (zum Beispiel bei eigenen Gewalterfahrungen) und Emotionen hervorrufen können, die sonst im Sprachunterricht nicht auftreten, empfehlen wir, die Gruppe vorab über die Inhalte der Filmausschnitte zu informieren. Falls es Lernende gibt, für die die Inhalte zu persönlich sind, sollten diese vorgewarnt werden und selbst entscheiden dürfen, ob und inwiefern sie sich mit diesen Themen auseinandersetzen können und möchten. Sollten dabei zu starke Emotionen ausgelöst werden, dürfen die Lernenden in dieser Situation nicht alleine gelassen werden (vgl. Böhmer & Dornicheva, 2023, 8).

Die einführenden Fragen („Перед просмотром“, Рабочий лист III, 1) können auch für die Arbeit mit anderen Ausschnitten aus diesem Interview genutzt werden. Nach der darauffolgenden lexikalischen Aufgabe („Перед просмотром“, Рабочий лист III, 2) zum Thema Gewalt sehen die Lernenden zwei Ausschnitte aus dem Interview an und beantworten Fragen dazu. Im ersten Ausschnitt fragt Vitya Kravchenko Margarita Mamun über die bekannt gewordene Episode aus dem Dokumentarfilm *За пределом* (2017, R: Marta Prus)¹⁵. Der Film zeigt, wie sich die Sportlerin Margarita Mamun auf die Olympischen Spiele 2016 vorbereitet. In den Filmausschnitten, die im Interview eingeblendet werden, beleidigt die Cheftrainerin des russischen Teams für rhythmische Sportgymnastik Irina Aleksandrovna Viner Margarita Mamun. Im zweiten Ausschnitt aus dem Interview berichten Mädchen über physische und psychische Gewalterfahrungen beim Training für rhythmische Sportgymnastik. Mit Bezug auf die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz ermöglicht das Video die Auseinandersetzung mit dem Amateur-/ Profisport, der Sportförderung und der Tradition von rhythmischer Sportgymnastik in Russland. Zudem lassen sich auf der Basis der Videoausschnitte Fragen der gesellschaftlichen Beziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher Hierarchieebenen analysieren.

¹⁴ Ein Beispiel dafür ist der Ausschnitt, in dem Margarita Mamun eine negative Haltung gegenüber der im Frühjahr 2024 verbreiteten Meinung äußert, dass russische Sportler*innen nicht zu den Olympischen Spielen nach Paris im Sommer 2024 fahren sollten. Dabei beschreibt sie ihre für eine professionelle Sportlerin typische Begeisterung für die Olympischen Spiele (Min. 00:04:19–00:06:36).

¹⁵ Der Film ist in deutscher Synchronfassung bis 24.03.2025 in der [Arte-Mediathek verfügbar](#) (Stand 27.11.2024).

8. Fazit

Zu Beginn des Beitrags haben wir den Forschungsansatz der „Kritischen Fremdsprachendidaktik“ in Hinblick auf eine notwendige fachdidaktische Weiterentwicklung des Russischunterrichts skizziert. Einer der antizipierten Hauptaspekte liegt in der Stärkung der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Russischunterricht. Ziel des Beitrags war es, Vorschläge zur Entwicklung interkultureller Kompetenz zu machen, die über die – in Lehrwerken weit verbreitete – triviale, häufig stereotypisierende, naive Form hinausgeht und neben der Vermittlung sozialkulturellen Orientierungswissens zu kritischem Denken und zur Reflexion anregt.

Soziale Medien stellen eine unerschöpfliche Quelle potentieller, interkultureller Lerngelegenheiten dar und knüpfen zudem unmittelbar an die Lebenswelt von schulischen und universitären Russischlernenden an. Im Beitrag wurden drei Beiträge von TikTok, Instagram und YouTube vorgestellt, die an Lehrwerksthemen anschließen. Diese wurden didaktisch so aufbereitet, dass einerseits verschiedene funktionale kommunikative Kompetenzen trainiert werden und andererseits die Entwicklung interkultureller Kompetenz gefördert wird, indem sie zum Erwerb soziokulturellen Orientierungswissens anregen, zwischenmenschliche Beziehungen und Hierarchieebenen kritisch hinterfragen und zur Reflexion von (eigenen) Stereotypen auffordern. Wir verstehen unsere Vorschläge als erste Anregungen für weitere Beispiele und möchten Kolleg*innen motivieren und ermutigen, Beiträge aus sozialen Medien für ihren eigenen Unterricht auszuwählen und entsprechend zu didaktisieren.

Primärquellen

Гимнастика: жестокость тренеров, насилие и многолетнее молчание. Маргарита Мамун. YouTube-Kanal von *vityakravchenko*, 28.05.2024. <https://www.youtube.com/watch?v=tPPDT-DSU9A&t=19s> (10.01.2025)

За пределом (Jenseits des Limits). Russland 2017. Regie: Marta Prus

Купила новые вещи. TikTok Video von *irina-lukasheva*, 03.02.2022. https://www.tiktok.com/@irina_lukasheva/video/7060503359404477697?is_from_webapp=1&web_id=7372542178079770145 (10.01.2025)

Уехать подальше. Instagram Video von *tatianakiseleva007*, 18.11.2023. https://www.instagram.com/reel/CzyDMfqVVa/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D (10.01.2025)

Sekundärquellen

Acquisa (2024). *Social-Media-Statistiken für 2024*. <https://www.acquisa.de/magazin/social-media-statistiken>. (12.09.2024)

Adler, I., Birzer, S., Böhmer, J., Boiselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Kushnir, E., Müller, J., Seidel, A. & Steinbach, A. (2018). *Dialog 3. Schülerbuch für den Russischunterricht*. Cornelsen Verlag GmbH.

Adler, I., Birzer, S., Böhmer, J., Boiselle, T., Breitsprecher, R., Chwoika, A., Kushnir, E., Müller, J., Seidel, A. & Steinbach, A. (2019). *Dialog 4. Schülerbuch für den Russischunterricht*. Cornelsen Verlag GmbH.

Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal Volume 62* (3), 276–283.

Bergmann, A. (2023). Russland führt Krieg. Wie geht es dem Russischunterricht? *Die Neuen Sprachen Jahrbuch 11/12*, 15–30.

Böhmer, J. & Dornicheva, D. (2023). Wie politisch darf bzw. muss Sprachunterricht sein? Vorschläge zur Auseinandersetzung mit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Russischunterricht. *Slavische Sprachen unterrichten* (SlavUn), 1, 102–116. DOI: 10.20377/slavun-8.

- Böhmer, J. (2023). Zurück in die Zukunft?! Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert. *Didaktik slawischer Sprachen* (DiSlaw), Special Issue, 85–102. DOI: 10.48789/2023_special_issue4.
- Brosch, M., Burdukova, G., Osspova-Joos, N., Verbitskaya, V. (2020). *Jasno! neu. Russisch für Anfänger*. Kursbuch- und Übungsbuch mit Audios und Videos. A1-A2. Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Brosch, M., Burdukova, G., Heyer, Ch., Osspova-Joos, N., Verbitskaya, V. (2022). *Jasno! neu. Russisch für Fortgeschrittene*. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos. B1. Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Rev-, 2nd edition. Multilingual Matters.
- Caspari, D. (2021). Der Französischunterricht in der Krise - und mit ihm die Bedeutung der Schulfremdsprachen außer Englisch. In M. Grein, B. Schädlich & J. M. Vernal Schmidt (Hrsg.), *Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS. Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik - Lehramtsstudierende im Fokus* (25–43). Metzler.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (30.11.2024)
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M. Legutke (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (79–96). Narr.
- Frederking, V. (2006). Synästhetik multimedialer Gesamttexte. In H.-J. Kliewer & I. Pohl (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Band 2 M-Z. (751) Schneider-Verlag.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (FHH) (2024). *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Neuere Sprachen*. <https://tinyurl.com/2xctvap2> (30.11.2024)
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (7–32). Narr Francke Attempto.
- Höfler, E. & Aspalter, C. (2024). Und sie lesen doch! Lesen in digitalen Kontexten. In M. Franke, E. Höfler & A.-M. Lachmund (Hrsg.), *Spanischunterricht digital - Interaktion, Interdisziplinarität, Intertextualität* (81–102). Frank & Timme (Romanistik, 43).
- JIM Studie (2023). *Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (29.08.2024)
- Kultusministerkonferenz (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016* <https://tinyurl.com/2c8vpawn> (06.06.2020)
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. Erlbaum.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Wengler, J. (2024). *Digitale Transformation, Künstliche Intelligenz und ein Ende des Fremdsprachenunterrichts (wie wir ihn kennen)?* <http://www.jenniferwengler.de/2024/digitale-transformation-fu> (20.05.2024)

Рабочий лист I: Конфликт поколений



Перед просмотром рилса

Задание 1: Рилс называется «Купила новые вещи», в нём участвуют мама и дочь. Как ты думаешь, о чем идёт речь?

Задание 2: Одежда – какая она? Напиши прилагательные, которые описывают одежду. (Notiere Adjektive, die Kleidung beschreiben.)

Во время просмотра рилса

Задание 3: Посмотри рилс несколько раз.

Слова

- ерунда – Quatsch, Mist
- на́дпись – (vgl. „над“ + „писать“) Aufschrift
- вкус – (vgl. „вкусно“) Geschmack
- перебира́ть харча́ми (derb) – wählerisch sein
- зря – umsonst, für nichts

После просмотра рилса

Задание 4: Ответь на следующие вопросы:

На русском

- О чём идёт речь в этом рилсе?
- Почему мама ругается с дочерью?
- Чем мама недовольна?

На немецком (FSL) / На русском (HSL)

- Wie visualisiert Irina Lukasheva die Unterschiede zwischen Mutter und Tochter?
- Würden Mutter/Vater und Tochter/Sohn in Deutschland einen ähnlichen Streit führen?
- Welche Bedeutung haben Kleidung / Make-up für die Mutter bzw. die Tochter? Vergleiche dies mit Frauen(bildern) in Deutschland.
- Warum nutzt Irina Lukasheva diese Art der Visualisierung?
- Mit welchen Stereotypen spielt Irina Lukasheva? Welche widerlegt sie?

Задание 5: Создайте в группе короткий рилс о конфликте поколений, который у вас есть с вашими родителями.

- Выберите конфликтную тему, на которую вы часто спорите с родителями.
- Напишите диалог на эту тему.
- Запишите этот диалог на видео в формате рилс.

Рабочий лист II: Профорентация



Рилс	Подпись
<p style="text-align: center;">Перед просмотром рилса</p> <p>Задание 1: В этом рилсе Татьяна Киселёва беседует с ученицей о её профессиональных планах. Как ты думаешь, на какие темы они говорят?</p> <p style="text-align: center;">Во время просмотра рилса</p> <p>Задание 2: Посмотри рилс несколько раз!</p> <p><u>Слова</u> поступать (в университет; на факультет) – zu studieren anfangen определяться по профессии – einen Beruf wählen главное – Hauptsache зарабатывать – verdienen понимание – Verständnis сложновато – ziemlich/etwas schwierig</p> <p>Задание 3: Дополните следующие предложения (максимум 3 слова)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Она учится в _____ классе. • После одиннадцатого класса она хочет _____ • Позже она хочет зарабатывать около _____ • У неё _____ чёткой идеи о том, кем она хочет работать в будущем. • Татьяна Киселёва говорит, что _____ 	<p style="text-align: center;">Перед чтением</p> <p>Задание 1: В подписи к видео Татьяна Киселёва пишет о последствиях плохо обдуманного выбора учебной программы. Как ты думаешь, о чём идёт речь?</p> <p style="text-align: center;">Во время чтения подписи</p> <p>Задание 2: Прочитай подпись.</p> <p><u>Слова</u> поступать (в университет; на факультет) – zu studieren anfangen радужно – rosig, verheißungsvoll дотягивать до + Gen. – durchhalten bis вырваться – ausreißen родительская опека – elterliche Fürsorge целенаправленно – gezielt</p> <p>Задание 3: Найди в Интернете информацию о российском выпускном экзамене (ЕГЭ) и возможностях дальнейшего обучения. Объясни следующие термины.</p> <ul style="list-style-type: none"> • баллы, ЕГЭ • (коммерческий) ВУЗ • сессия <p>Задание 4: Объясни, почему так много подростков хотят учиться в Москве, Санкт-Петербурге или Новосибирске.</p>
<p style="text-align: center;">После просмотра рилса</p> <p>Задание 4: Bearbeite die folgenden Aufgaben auf Deutsch oder Russisch.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vergleiche „Berufsorientierung“ an deutschen und russischen Schulen. • Analysiere die Gesprächsführung von Tatiana Kiseleva. 	<p style="text-align: center;">После чтения подписи</p> <p>Задание 5: Сформулируй основную мысль Татьяны Киселёвой в трёх предложениях.</p> <p>Задание 6: Вырази своё мнение по последнему абзацу.</p>

Совместная работа

Задание 7: Представьте друг другу результаты своей работы над рилсом и подписью.

Задание 8: Один из подписчиков написал под постом комментарий: „Считаю, что нельзя навязывать. Очень хорошо когда решат сами. До 11 класса есть время обсуждать варианты.“

- a) Объясни точку зрения подписчика. // Erläutere die Sichtweise des Followers.
- b) Сравни точку зрения Татьяны Киселёвой и подписчика с точкой зрения твоих родителей. // Vergleiche die Sichtweise Tatiana Kiselevas und die des Followers mit der deiner Eltern.
- c) Напиши комментарий к посту. // Schreibe einen Kommentar zu dem Post.

Задание 9: Найди в Инстаграме другие посты на тему профориентации и выбери один из них. Объясни, почему ты его выбрал(а). // Recherchiere nach einem Post auf Instagram zum Thema Berufsorientierung. Begründe Deine Auswahl.

Рабочий лист III: Насилие в спорте



Перед просмотром

Задание 1: Ответьте на следующие вопросы.

- Какие ассоциации у вас возникают, когда вы думаете об Олимпийских играх?
- Как вы думаете, с какими проблемами сталкиваются профессиональные спортсмены?

Задание 2: Во фрагментах из интервью российского спортивного блогера Вити Кравченко речь идёт о насилии в спорте. Чтобы подготовиться к просмотру, разделите слова на две группы. Если нужно, вы можете пользоваться словарём.

дрожать; (не) воспринимать близко к сердцу; (не) воспринимать на свой счет; глаза на мокром месте; повышать/повысить голос; дрожит голос; оскорблять; унижать; не мочь держать себя в руках; получить психологическую травму; бить; обзывать; оставлять / оставить след

Насилие	Реакция на насилие

Во время просмотра

Задание 3: Посмотрите два фрагмента интервью (фрагмент 1: Min. 00:23:57–00:27:42; фрагмент 2: Min. 00:32:09–00:33:28) и проверьте, правильно ли вы выполнили задание на лексику.

Слова

Ты полное говно! – Du bist kompletter Scheiß!

На хер она нужна! (euph., vulg.) – Wozu zur Hölle brauchen wir sie!

негодование – Empörung

разбудить зверя в + Prep. – das Tier in jemandem wecken

рвать и метать – toben, wüten

Пошла ты в жопу! – Verpiss dich!

бить чем попало – mit allem Möglichen schlagen

кидаться + Instr. – jmd. mit etwas bewerfen

относиться с уважением к + Dat. – jmd. respektvoll behandeln

Задание 4: Посмотрите фрагменты еще раз и запишите ключевые слова для ответов на вопросы.

К фрагменту 1:

- Как Маргарита Мамун старалась реагировать на оскорбления тренера?
- Чего хотела добиться тренер, когда оскорбляла спортсменку?
- Считает ли Маргарита Мамун, что во время своей спортивной карьеры она получила психологическую травму?

К фрагменту 2:

- С какими видами насилия сталкивались девочки-гимнастки в другой спортивной секции?
 - Почему, по мнению девочек, тренеры используют насилие?
-

После просмотра

Задание 5: Обсудите в группе ваши ответы на вопросы из задания 4.

Задание 6: Обсудите в группе:

- Как вы считаете, психологическое насилие может быть эффективным инструментом в работе тренеров с профессиональными спортсменами?
- Как можно охарактеризовать манеру речи Ирины Винер?
- Можете ли вы себе представить, что тренер в Германии так говорит со спортсменом? Чем мог бы закончиться такой разговор?
- Найдите в Интернете другие примеры, где профессиональные спортсмены говорят о насилии, с которым им пришлось столкнуться.
- Можно ли сказать, что это типично российская проблема или это проблема профессионального спорта в целом?

Manuela Kovalev, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland, Österreich

Von YouTube ins Klassenzimmer

Der mediendidaktische Einsatz von *Maša i Medved'* im Russischunterricht

This article explores the educational potential of *Maša i Medved'* for teaching Russian as a foreign language. As one of Russia's most notable cultural exports in recent years, the animated series has gained global acclaim, with 142 episodes broadcast in over 100 countries (as of December 2024) and numerous international awards. The series, based on a Russian folktale, appeals to a global audience with its universal themes, such as friendship and loyalty, and its simple, linear narrative. Tailored to very young audiences, the seven-minute episodes feature minimal dialogue, limited to Masha's character, while the other animals understand her but do not verbally communicate. This raises the question of how, and to what extent, the series can be effectively used in teaching Russian as a foreign language. The article aims to answer this question by demonstrating 1) how the episode *Raz v godu* [*Once in a Year*] can be used at different levels of language proficiency (A1+/A2 and B1), and 2) the media-didactic potential the series as a whole holds for teaching Russian as a foreign language.

Keywords: RFL, computer-animated series, Masha and the Bear, short films, productive skills, speaking prompts, birthday

В данной статье исследуется образовательный потенциал сериала «Маша и Медведь» для преподавания русского языка как иностранного. Этот анимационный сериал, ставший одним из наиболее значимых культурных экспортных проектов России последних лет, получил мировое признание, насчитывает 142 эпизода (по состоянию на декабрь 2024 года), транслируется более чем в 100 странах и имеет множество международных наград. Основанный на русской народной сказке, сериал привлекает зрителей по всему миру благодаря универсальным темам, таким как дружба и верность, и простому линейному повествованию. Семиминутные эпизоды ориентированы на самую юную аудиторию и содержат минимальные диалоги, ограниченные речью Маши, в то время как остальные персонажи понимают человеческий язык, но не общаются вербально. Все эти моменты поднимают вопрос о том, как и в какой степени сериал может эффективно использоваться в обучении русскому языку как иностранному. Цель статьи – ответить на этот вопрос, показав 1) как эпизод «Раз в году» можно использовать на разных уровнях владения языком (A1+/A2 и B1) и 2) какой медиа-дидактический потенциал сериал в целом имеет для обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: РКИ, компьютерный анимационный сериал, Маша и Медведь, короткометражные фильмы, продуктивные навыки, задания для говорения, день рождения

1. Eine Kinderanimationsserie auf internationalem Erfolgskurs

Die russische Kinderanimationsserie *Maša i Medved'* wurde von Animaccord Animation Studio in Zusammenarbeit mit dem Regisseur Oleg Kuzovkov ins Leben gerufen und 2009 zum ersten Mal ausgestrahlt (vgl. Bidder, 2016). Seitdem hat sich *Maša i Medved'* zu einer der erfolgreichsten computeranimierten Serien des Internetzeitalters entwickelt. Inspiriert von einem kleinen, lebhaften Mädchen, das er 1996 während eines Urlaubs an einem Strand beobachtet hatte,



schuf Kuzovkov den Charakter der lebhaften Maša, die durch ihre Neugier und ihren Tatendrang das Leben des ehemaligen Zirkusbären Miška gehörig durcheinanderbringt (ibid.). Während der gutmütige Miška entspannt seinen wohlverdienten Ruhestand verbringen möchte, sorgt Maša in jeder der rund 7-minütigen Episoden für eine ordentliche Portion Chaos. Im Verlauf der Serie knüpfen Maša und Miška Freundschaften mit anderen Tieren des Waldes und erleben zahlreiche spannende Abenteuer.

Dank der Videoplattform YouTube entwickelte sich die Serie von einem nationalen Erfolgsphänomen zu einem internationalen Megahit (vgl. Ustinowa, 2016). 2015 wurde die Serie einem globalen Publikum zugänglich, und seither dauert der Erfolg von *Maša i Medved'* ungebrochen an. 142 Folgen weist die in über 100 Ländern ausgestrahlte Serie bis dato auf (Stand Dezember 2024) und die Liste der Auszeichnungen ist lang. Besonders bemerkenswert ist die Episode *Maša pljus kaša* aus der ersten Staffel, die bereits Anfang 2016 über eine Milliarde Aufrufe verzeichnete (vgl. Stolworthy, 2016) und bis heute zu den zehn meistgesehenen Videos auf YouTube zählt (vgl. Wolfe, 2017). Diese Episode hielt außerdem 2018 den Guinness-Weltrekord als meistgesehener Cartoon auf YouTube mit beeindruckenden 3,4 Milliarden Aufrufen (Stand 18. Dezember 2018; vgl. Guinness World Records). 2016 unterzeichnete Animaccord einen Vertrag mit Netflix, wodurch die Serie auch auf der Video-on-Demand-Plattform verfügbar wurde (vgl. Bidder, 2016). Während der Covid-19-Pandemie 2020 war die Serie während der Lockdowns die viertmeistgesehene Kindersendung der Welt (vgl. Parrot Analytics¹, 2022a). Im deutschsprachigen Raum läuft die Serie seit 2013 auf dem ARD-Kinderkanal KIKa (vgl. Lokshin, 2018).

Diese Reichweite trägt zur weltweiten Beliebtheit der Serie bei und hat inzwischen eine treue Fangemeinde geschaffen, die ihre Held*innen nicht nur auf dem Schirm erleben wollen. So hat sich *Maša i Medved'* zu einer starken Marke entwickelt. Tatsächlich stammen rund 70 Prozent des Umsatzes aus Merchandising-Produkten und dem Verkauf von Lizenzrechten (vgl. Bidder, 2016). Alleine 2015 wurden weltweit Maša-Produkte im Wert von 200 Millionen Dollar verkauft (ibid.), was die enorme Beliebtheit und wirtschaftliche Bedeutung der Marke unterstreicht. Das macht die Serie zu einem Exportschlager und die beiden Hauptfiguren „zu den wichtigsten russischen Kulturexporten seit den Matroschka-Puppen“ (Nienhuysen, 2017).

1.1 Universelle Themen als Erfolgsrezept

Der Erfolg von *Maša i Medved'* basiert zweifelslos auf der globalen Streaming-Präsenz der Serie, doch ist dieser nicht einzig und alleine darauf zurückzuführen. Ausschlaggebend ist auch die hohe Qualität der Animation sowie der Ausführung (vgl. Associated Press, 2016). Die beiden Hauptfiguren sind liebevoll gezeichnet und haben einen äußerst hohen Wiedererkennungswert. Auch sind die Handlungslinien linear gehalten und somit gut auf das primäre Zielpublikum von Kindern ab drei Jahren zugeschnitten.

Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die Tatsache, dass die Serie universelle Themen wie Freundschaft und Loyalität behandelt (vgl. Person, 2023, 175). Die Beziehung zwischen Maša und dem Bären kann mit der Beziehung zwischen einem Kind und einem Elternteil verglichen werden. Oftmals

¹ Parrot Analytics ist eine internationale Medienbewertungsagentur, die Trends am globalen Fernseh- und Streamingmarkt beobachtet und analysiert.

widersetzt sich Maša zunächst den Ratschlägen des Bären, kommt aber letztlich immer zur Einsicht und lernt aus ihren Fehlern, wodurch die Serie auch Erwachsene anspricht. Wie die Leiterin des Moskauer Trickfilmfestivals Marija Tereščenko argumentiert, hat diese Rollenverteilung durchaus globale Gültigkeit: „Da ist ein kleines Mädchen, das mit seiner Energie und seinem Übermut die Welt ringsum sprengt. Und dann kommt ein Erwachsener und ordnet alles wieder. Das kennt jeder, egal an welchem Ende der Welt“ (Dornblüth, 2016). Gemixt wird dieses Konzept mit einer großen Portion Humor sowie eingängigen Songs und einer generell positiven Grundhaltung. Zwar versucht die Serie moralische Lektionen zu vermitteln, doch geschieht dies ohne erhobenen Zeigefinger.

Darüber hinaus ist die gesprochene Sprache auf ein Minimum reduziert und ausschließlich durch die kindliche Figur der Maša präsent. „Man versteht es ohne Übersetzung“, erklärt Natal’ja Mal’gina, Regisseurin der Serie (euronews, 2019). Die Tiere können die menschliche Sprache zwar verstehen, aber nicht verbal kommunizieren. Eine bewusste Entscheidung, wie Denis Červjacov vom Trickfilmstudio Animaccord erklärt: „Die Zeichentrickfilme [...] haben oft viele Dialoge, und ständig will einer dem anderen etwas beibringen. Wir wollten es einfacher und lustiger, wir wollen selbst unseren Spaß haben und dem Zuschauer Freude bereiten“ (Dornblüth, 2016).

1.2 Transkultureller Transfer

Selbst die zahlreichen kulturellen Bezüge stehen einer transkulturellen Übertragung nicht im Wege, da diese trotz ihrer Häufigkeit eine der eigentlichen Handlung untergeordnete Rolle spielen. Da wäre zunächst der Titel der Serie – *Maša i Medved’*, in der deutschsprachigen Version als „Mascha und der Bär“ wiedergegeben. Maša ist die Kurzform des russischen Vornamens Marija und der Bär das Symbol Russlands schlechthin. Im Clip wird der Bär Miška genannt, was ein typischer Kosename für Bären in Märchen oder Geschichten ist und häufig auch für Teddybären verwendet wird. Der Titel der Serie basiert auf einem bekannten russischen Volksmärchen anonymen Herkunft, das allerdings nur wenig Gemeinsamkeiten mit der YouTube-Version aufweist.² Tatsächlich hat die Welt der modernen Maša wenig Märchenhaftes an sich, sondern taucht tief in die sowjetische Lebenswelt ein. Für Anna Zafesova (2016) verkörpert die Serie reinen Realismus, der mit seiner Detailtreue bei erwachsenen russischsprachigen Seher*innen unweigerlich Erinnerungen an die Sowjetzeit hervorruft – Erinnerungen, die selbst für russischsprachige Kinder im Internetzeitalter unklar bleiben. Diese nostalgischen Realien und Momente sind geschickt in die Handlung eingeflochten, ohne sich in den Vordergrund zu schieben, und die daher auch „ohne aufwendig kulturspezifische Adaptionsleistung transnational und transkulturell [funktionieren]“ (Person, 2017, 201). Zu indirekt selbigem Schluss kommt auch die Medienbewertungsagentur Parrot Analytics (2022b): So war die Serie 2021 nach Russland am brasilianischen Markt am beliebtesten.

² Im Märchen kommt dem Bären die Rolle des Bösewichts zu, der die kleine Daša in seinem Häuschen gefangen hält. Ihre Schwester Maša überlistet den Bären und befreit ihre Schwester. In einer anderen Variante ist es Maša, die beim Bären landet und sich mit einer List befreit. Diese Version wurde 1962 vom sowjetischen Folkloristen Michail Bulatov schriftlich festgehalten und neu erzählt.

Die Serie funktioniert – und zwar weltweit. Wie *Maša i Medved'* auch im RKI-Klassenzimmer³ funktionieren kann, ist Gegenstand der nachfolgenden didaktischen Überlegungen. Anhand eines konkreten Anwendungsbeispiels wird gezeigt, wie die Serie in den Unterricht integriert werden kann und welches mediendidaktische Potential sie dabei insgesamt aufweist.

2. Didaktische Überlegungen

Prinzipiell wird der Einsatz von audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht als zweckmäßig angesehen, weil diese verschiedene Sinne ansprechen und die Lernenden auf vielfältige Weise stimulieren (vgl. Burger, 2016, 701). So unterstützt der gemeinsame Einsatz von Bild und Ton die multisensorische Stimulation (vgl. Schwerdtfeger, 1989, 14), was zu einem besseren Behalten und tieferen Verständnis der Sprache führt. Auch kann das Hören von L1-Sprecher*innen in verschiedenen Situationen und Dialekten das Hörverständnis schärfen und das Nachahmen erleichtern. Zudem erhalten Lernende über audiovisuelle Medien in der Zielsprache Einblicke in die tatsächliche Verwendung der Sprache und die damit verbundenen kulturellen Besonderheiten (vgl. Huneke & Steinig, 2002, 180; Rybarczyk, 2012, 146), was sich wiederum positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken kann. Durch das Einbinden von Videos, Musik und interaktiven Medien wird das Lernen außerdem unterhaltsamer und motivierender gestaltet. Dies alles allerdings unter der Prämisse, dass für die Lernziele und das Lernniveau geeignete Medien eingesetzt und entsprechend didaktisch aufbereitet werden.⁴

Mit Ausnahme des letzten Aspekts – der Förderung der Motivation durch ansprechende Medien – lassen sich die oben genannten Punkte nur bedingt auf *Maša i Medved'* übertragen. Da die gesprochene Sprache auf die Figur der Maša beschränkt ist und diese wiederum eine für Kleinkinder übliche Sprachverwendung pflegt (vgl. Lavrent'eva, 2022, 34ff.), ist es fraglich, inwieweit die von ihr gesprochenen Repliken zu einer Schärfung der Hör- und Sprechkompetenz führen. Auch das Eintauchen in eine authentische Lebenswelt der Zielkultur ist hier nur bedingt möglich. Was dennoch für den Einsatz der Serie im Fremdsprachenunterricht spricht, ist zunächst die Länge. Wie auch Thaler (2017, 7) in der Einleitung zu *Short Films in Language Teaching* anmerkt, eignen sich insbesondere Kurzfilme für den Fremdsprachenunterricht „[...] because they are short“. Auch Rybarczyk (2012, 144) verweist auf die „Wesensmerkmale Kürze und Konzentration“, die für den Einsatz von Kurzfilmen sprechen. Außerdem steht ein Kurzfilm für sich und ist ein in sich geschlossenes, eigenständiges Medium (vgl. Welke, 2007, 22ff.). Das bedeutet, dass sich Kurzfilme hervorragend in den Unterricht einbauen lassen und sich daher insbesondere als Impulsgeber für produktive Sprachfertigkeiten eignen (vgl. Donaghy, 2015, 24ff.).

Im Folgenden wird gezeigt, wie die Episode *Raz v godu* didaktisch aufbereitet und im Russischunterricht verwendet werden kann. Dabei wird erläutert, welche Aktivitäten und Übungen vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen der Episode eingesetzt werden können, um das Verständnis und die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden gezielt zu fördern.

³ Die Abkürzung „RKI“ leitet sich vom Russischen *ruskij kak inostrannyj* (Russisch als Fremdsprache) ab.

⁴ Siehe dazu auch Lay (2009, 133), der festhält, dass „das ausschließliche Vorführen filmischen Stoffs ohne erkennbaren methodischen Rahmen bei den Studierenden zu Passivität und nicht selten zu Frustration und Demotivation [führt]“.

Die Wahl der Episode ist dahingehend begründet, dass diese bereits mehrfach erfolgreich beim Themenkomplex „Feiertage und Geburtstag“ eingesetzt wurde, und zwar mit Studierenden, die Russisch als Fremdsprache im Rahmen des Bachelor-Studiengangs „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland gewählt haben. Das Sprachniveau der Übungen ist bei A1+/A2 anzusiedeln, wobei diese auch für ein höheres Niveau (B1) adaptiert werden können.

Der Inhalt der ausgewählten Episode ist rasch erzählt: Der Bär feiert mit den Tieren des Waldes in seiner Hütte Geburtstag, als plötzlich Maša dazustößt. Sie hat den Geburtstag des Bären vergessen und löst das Dilemma des fehlenden Geschenks, indem sie einen Schneemann als Geschenk mitbringt. Bei der Verteilung der Torte kann sie sich allerdings nicht zurückhalten und isst diese alleine auf. Sie erinnert Miška dann regelmäßig an ihren eigenen Geburtstag und freut sich auf eine große Feier mit Geschenken. Obwohl es dann zunächst danach aussieht, als hätten Miška und die anderen Tiere auf Mašas Geburtstag vergessen, stellt sich dies als Trugschluss heraus und das Mädchen wird am Schluss mit einer fulminanten Überraschungsparty belohnt. Und sie hat dazugelernt – die Torte teilt sie diesmal gerecht auf.

2.1 Vor dem Sehen

Schritt 1: Assoziogramm

Die Lernenden werden zunächst aufgefordert, ihre Assoziationen und ihr Verständnis der Kollokation „*raz v godu*“ wiederzugeben (Arbeitsblatt, Aufgabe 1). Was bedeutet das und worauf könnte dieser Titel abzielen? Wird der Clip im Kontext von Geburtstag, Festen und Feiertagen eingesetzt, ist anzunehmen, dass die Lernenden relativ rasch „Geburtstag“ nennen werden. Das Assoziogramm kann auch sehr gut auf einem Flipchart oder Whiteboard dargestellt werden und lässt sich außerdem auf digitale Tools wie Padlet übertragen.

Schritt 2: Kurze Einführung

Die Lehrperson zeigt im nächsten Schritt ein Bild von Maša und dem Bären (siehe Abbildung 1) und erfragt, inwieweit die Gruppe mit den Figuren und der Serie vertraut ist. Hier wird auch bereits versucht, die Hauptfiguren auf Russisch in einfachen Sätzen zu beschreiben. Je nach Sprachniveau der Gruppe können mit einfachen Fragen auf Russisch Annahmen getroffen und Hintergrundinformationen zu den beiden titelgebenden Figuren zusammengetragen werden: Кто это? Где они живут? Как вы думаете, они друзья? Что они любят делать? Какого цвета одежда у Маши? Как она одета? Diese Kurzeinführung erfolgt im Plenum mündlich. Erste unbekannte Vokabel wie möglicherweise „Bär“ werden von der Lehrperson eingeführt.



Abbildung 1: Skulptur der Trickfilm-Charaktere *Maša i Medved'* in Jelan' (Oblast Volgograd) CC BY Pravitel'stvo Volgogradskoj oblasti. Quelle: <https://openverse.org/image/9742ea13-0d67-4f55-a5a1-c6f09f67ade0?q=Masha+and+the+bear> (31.07.2024)

Schritt 3: Wortschatzerweiterung

Nach dieser kurzen Einführung zur Serie wird das für das Verständnis der ausgewählten Episode notwendige Vokabular in Form eines Memory-Spiels zum Thema „Maša und der Bär“ sowie „Geburtstag“ in Kleingruppen eingeführt (Arbeitsblatt 2, Seiten 1 und 2). Die Lernenden werden aufgefordert, die Vokabeln den entsprechenden Kärtchen zuzuordnen und dabei die russischen Begriffe jedes Mal laut auszusprechen. Das Spiel kann gut variiert werden: Zunächst können die Kärtchen mit der Oberseite nach oben auf den Tisch gelegt werden, später müssen die Kärtchen entsprechend den Regeln des „richtigen“ Spiels mit der Bildseite nach unten auf den Tisch gelegt werden. Nach der ersten Spielrunde werden die Lernenden aufgefordert, alle Vokabeln aus dem Spiel, die sie sich gemerkt haben, auf einem Blatt aufzuschreiben. Auch hierbei sind Varianten möglich: Von einer Gruppenarbeit (das Blatt mit den Vokabeln wird weitergereicht und immer weiter ergänzt, bis alle vollständig angeführt sind) bis hin zu einem kleinen Wettbewerb, wo jedes Team (oder jede*r einzelne Lernende) möglichst viele Vokabeln in einem Zeitraum von einer Minute aufschreiben soll. Danach bauen die Lernenden die einzelnen Begriffe zu lexikalischen Phrasen oder kurzen Sätzen aus, was bei höheren Sprachniveaus mithilfe der Verben, die sich auf der dritten Seite des Arbeitsblattes 2 befinden, geschehen kann (zur Aufgabenstellung siehe Arbeitsblatt 1, Aufgabe 2, Variante). Weniger fortgeschrittene Lernende versuchen, die Vokabeln in eigenen kurzen Sätzen anzuwenden (zur Aufgabenstellung siehe Arbeitsblatt 1, Aufgabe 2). Diese Übungen werden mündlich in Partnerarbeit durchgeführt und sollen zeigen, dass die Lernenden die Vokabeln im Kontext anwenden können.

Es obliegt der Lehrperson, die Übungen dem Niveau der Lernenden sowie der Gruppengröße anzupassen. Natürlich kann die Memory-Vorlage entsprechend adaptiert und somit auch Grammatikthemen wie die Pluralbildung von Substantiven rasch wiederholt werden. Die Lehrperson kann hier insbesondere auf den Betonungswechsel einiger Substantive hinweisen. Gezeigt hat

sich jedenfalls, dass der Einsatz von spielerischen Elementen auch bei älteren Lernenden die Motivation fördern und ein ideales Instrument zur Erarbeitung von neuem Wortschatz darstellen kann.

2.2 Während des Sehens

Schritt 4: Mündliche Rekonstruktion

Nach diesen vorbereitenden Übungen zeigt die Lehrperson das erste Drittel der Episode (00:00:00–00:02:07). In diesen zwei Minuten wird kaum gesprochen, die Handlung wird stark durch die visuellen Elemente getragen. Eine erste Aufgabe zu dieser Sequenz besteht darin, Fragen in Bezug auf den Kontext und das Gesehene auf Russisch zu beantworten (Arbeitsblatt 1, Aufgabe 3). Dies geschieht in Partnerarbeit oder in Kleingruppen. Ist das Niveau der Gruppe höher, kann zusätzlich versucht werden, das Gesehene mit Hilfe der gestellten Fragen in Form einer Kettengeschichte wiederzugeben. Bei dieser Erzähltechnik wird eine Geschichte schrittweise und gemeinsam entwickelt, indem jede Person nacheinander einen neuen Satz hinzufügt und so die Erzählung „in einer Kette“ weiterführt. Als weitere Variante kann das Gesehene aus der Perspektive des Bären oder eines anderen Tieres wiedergegeben werden (Arbeitsblatt 1, Aufgabe 3, Variante).

Schritt 5: Vermutungen formulieren

Bevor die nächste Sequenz gezeigt wird, lässt die Lehrperson Vermutungen darüber sammeln, wann Mašas Geburtstag sein könnte. Überprüft wird dabei auch das Verständnis der Aufschrift auf dem im Video gezeigten Schild „осталось 180 дней“. Je nach Niveau und Unterricht können hier kurz die Zahlen wiederholt werden. Die Gruppe sieht nun die Sequenz an (00:02:08–00:03:57) und löst im Anschluss die vierte Arbeitsaufgabe gemeinsam im Plenum (Arbeitsblatt 1, Aufgabe 4). Danach werden Vermutungen über den weiteren Verlauf des Clips angestellt (Arbeitsblatt 1, Aufgabe 5). Wie wird Maša ihren Geburtstag feiern? Was wird weiter geschehen? Hier könnte man auch eine Umfrage im Klassenzimmer mit einem digitalen Tool wie Mentimeter durchführen, um möglichst alle Lernenden einzubinden. Die Lehrperson zeigt danach das Video bis zum Schluss und die Lernenden erfahren, was tatsächlich geschehen ist.

2.3 Nach dem Sehen

Schritt 6: Über Emotionen sprechen und diese darstellen

Nachdem dem Sehen des Clips widmen sich die Lernenden der sechsten Aufgabe auf dem Arbeitsblatt 1. Hier geht es um die Einführung des Ausdrucks von Gefühlen und Befindlichkeiten mithilfe der Konstruktion Dativ plus Adverb. Auch diese Übung kann an das jeweilige Niveau der Gruppe angepasst werden. Während auf dem Arbeitsblatt nur fünf Emotionen abgebildet sind, lässt sich diese Liste beliebig erweitern. Die Konstruktion Dativ plus Adverb kann mit einem lustigen Pantomimenspiel gefestigt werden – entweder in Kleingruppen oder einzeln vor der ge-

samten Gruppe. Dazu hat die Lehrperson Kärtchen mit Vokabeln zu Gefühlsausdrücken wie beispielsweise „мне лень“ vorbereitet (Arbeitsblatt 3). Die darstellende Person zieht ein Kärtchen und stellt den Gefühlsausdruck pantomimisch dar. Diese Übung sorgt in der Regel für viel Gelächter und Spaß.

Schritt 7: Mündliche Produktion

Im Anschluss an den Clip wird den Lernenden die Aufgabe gestellt, über ihren eigenen Geburtstag zu sprechen (Arbeitsblatt 1, Aufgabe 7). Diese Übung dient der Festigung der zuvor besprochenen Vokabeln und soll die produktiven Fertigkeiten stärken. Zunächst können die Fragen in Form einer Partnerübung abwechselnd gestellt und beantwortet werden.

Diese Fragen können auch genutzt werden, um das monologische Sprechen zu fördern. Als Nachbereitung sollen die Lernenden zu Hause ein etwa einminütiges Statement zum Thema Geburtstag aufnehmen. Hierfür können sie Sprachrekorder-Apps verwenden, die in Smartphones oder PCs integriert sind, oder Programme wie Audacity. Die Lernenden laden ihre Aufnahme auf eine Lernplattform wie Moodle hoch. Die Lehrperson hört sich die Aufnahmen an und gibt individuelles Feedback zum gesprochenen Text. Dies kann entweder in Form einer eigenen Audioaufnahme oder als schriftlicher Kommentar erfolgen.

Fortgeschritteneren Lernenden kann außerdem die Aufgabe gestellt werden, eine Geburtstagsfeier zu organisieren und das Planungskonzept zu präsentieren (Arbeitsblatt 1, Aufgabe 8). Spannend kann es sein, allen Gruppen eine konkrete Auftragssituation zu geben (z.B. Organisation einer Geburtstagsfeier für eine Klassenkollegin) und dann im Plenum bewerten zu lassen, welches Konzept am überzeugendsten ist. Präsentiert werden kann mit dem Einsatz visueller Tools wie Prezi oder PowerPoint oder alternativ auf Postern.

Schritt 8: Schriftliche Produktion

Als schriftliche Aufgabe kann das Schreiben einer Glückwunschkarte dienen. Dazu können die Lernenden nach authentischen russischsprachigen Vorlagen im Internet recherchieren und anschließend selbst eine Karte gestalten (Arbeitsblatt 1, Aufgabe 9). Die Karten können anschließend verglichen und im Plenum besprochen werden. Welche sprachlichen Formulierungen werden häufig verwendet und sind für diese Textsorte im Russischen typisch?

2.4 Interkulturelle Kompetenz

Wie eingangs erwähnt, beruht das Erfolgskonzept der Serie *Maša i Medved'* unter anderem auf dem Mix aus globalen, universellen Themen und typisch russischen Elementen. Die hier besprochene Episode bedient sich ebenfalls dieser Rezeptur. Während der Geburtstag ein Feiertag ist, der in vielen Teilen der Welt und Kulturen begangen wird, unterscheidet sich die Art und Weise, wie dieser gefeiert wird. Das bedeutet, dass sich die Zuseherschaft grundsätzlich mit dem Konzept des Geburtstags identifizieren und dieser Kontext gut auf die eigene Kultur übertragen werden kann. Die Lehrperson kann nun einen Schritt weiter gehen und versuchen, mit der Gruppe die Unterschiede zu russischen Geburtstagsbräuchen herauszuarbeiten. Die Episode liefert dazu

einige Anknüpfungspunkte: Der Bär serviert beispielsweise die typisch russischen suški als Ersatz für die Torte und Tee aus dem Samowar. Dennoch wird es notwendig sein, ergänzende Materialien aus dem Internet oder anderen Quellen heranzuziehen. Diese Recherche kann von den Lernenden übernommen werden (Arbeitsblatt 1, Aufgabe 10). Anhand der gesammelten Materialien kann gemeinsam analysiert werden, wie das Thema Geburtstag in der Episode *Raz v godu* dargestellt wird und welche Elemente daraus ein globales Publikum ansprechen.

3. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die einzelnen Episoden der russischen Animationsserie *Maša i Medved'* auf vielfältige Weise im Russischunterricht (RKI) eingesetzt werden können.⁵ Wie anhand der Episode *Raz v godu* gezeigt wurde, eignet sich die Serie hervorragend als Impulsgeber und zur Förderung der produktiven Sprachfertigkeiten, insbesondere des Sprechens. Zudem können auf spielerische Weise grammatische Konstruktionen wie Pluralendungen von Substantiven, Dativkonstruktionen oder Zahlen gefestigt oder eingeführt werden, ohne den Fokus zu sehr auf Grammatik zu legen. Dies zeigt, dass die Serie trotz der fehlenden Dialoge sehr gut im RKI-Unterricht funktioniert und zur Motivation der Studierenden beitragen kann, wie auch die Autorin dieses Beitrags bereits mehrfach beobachten konnte. Zwar überschneidet sich die primäre Zielgruppe der Serie nur bedingt mit jener des RKI-Unterrichts, doch vermögen die durchaus witzigen und humorvollen Szenen auch erwachsene Lernende zu unterhalten und entlocken das eine oder andere Schmunzeln. Zu selbigem Schluss kommen auch Ol'ga Škurko und Julija Mel'nik (2021), die beim Einsatz von *Maša i Medved'* eine deutliche Steigerung der Unterrichtseffizienz feststellten. Ihre Conclusio weist somit ebenso auf den Nutzen der Serie für den Russischunterricht hin.

Primärquellen

Mascha und der Bär: Geburtstagsvorfreude. YouTube-Kanal von *Mascha und der Bär*, 01.08.2019. <https://www.youtube.com/watch?v=3j-LdykW4Cg&t=319s> (30.07.2024)

Masha and the Bear: Once in a Year. YouTube-Kanal von *Masha and The Bear*, 22.02.2019. <https://www.youtube.com/watch?v=ozx4Orjvu0I> (30.07.2024)

Маша и Медведь: Раз в году. YouTube-Kanal von *Маша и Медведь*, 25.07.2014. <https://www.youtube.com/watch?v=9a5Acodcal0&t=132s> (30.07.2024)

Sekundärquellen

Associated Press (2016). 'Masha and the Bear': Russian cartoon takes the world by storm. *syracuse* vom 12.04.2016. https://www.syracuse.com/tv/2016/04/masha_and_the_bear_russian_cartoon_popular_world.html (30.07.2024)

Bidder, B. (2016). Hitserie „Mascha und der Bär“: Die Erfolgstrickser aus Russland. *Spiegel Online* vom 06.09.2016. <https://tinyurl.com/nhnedce7> (22.07.2024)

Bulatov, M. = Булатов, М. (1962). *Маша и медведь. Русская народная сказка в обработке М. Булатова*. Детгиз.
Burger, G. (2019). Was bewirkt der Einsatz von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht? Die empirische Forschung im Überblick. The effects of the use of feature films in the foreign language classroom. A review of empirical

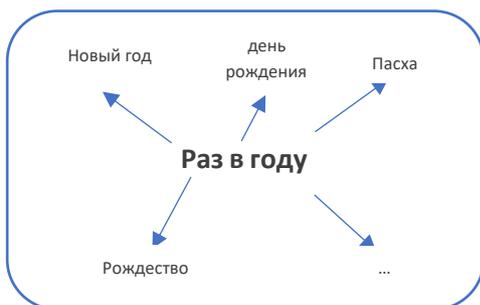
⁵ Mit fortgeschrittenen Lernenden kann beispielsweise intensiver mit dem Material des Clips *Raz v godu* selbst gearbeitet werden. So könnten Mašas Repliken und das im Clip vorkommende Lied *S Dnem roždenija* (00:02:41-00:03:57) sprachlich analysiert und besprochen werden.

- research. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(6), 687–713. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0078> (24.07.2024)
- Donaghy, K. (2015). *Film in Action. Teaching language using moving images*. Delta Publishing.
- Dornblüth, G. (2016). Mascha und der Bär als Exportschlager. *Deutschlandfunk* vom 13.02.2016. <https://www.deutschlandfunk.de/russland-Mascha-und-der-baer-als-exportschlager-100.html> (22.07.2024)
- euronews (2019). 10 Jahre „Mascha und der Bär“: Ein Erfolg aus Russland. *Euronews mit Reuters* vom 20.09.2019. <https://de.euronews.com/2019/09/20/10-jahre-Mascha-und-der-bar-ein-erfolg-aus-russland> (24.07.2024)
- Guinness World Records (2018). *Most viewed cartoon/animated movie video on YouTube*. <https://tinyurl.com/yckcdc5z> (23.07.2024)
- Huneke, H. & Steinig W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Lavrent'eva, E. = Лаврентьева, Е.П. (2022). Проблема перевода мультфильмов с русского языка на английский. https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/40136/2/Vypusknaa_kvalifikacionnaa_rabota_Lavrenteva_EP.pdf
- Lay, T. (2009). Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(1), 107–153.
- Lokshin, P. (2018). Arbeiten Mascha und der Bär für Putin? *Welt* vom 21.11.2018. <https://tinyurl.com/mr3fdmkb> (30.07.2024)
- Nienhuyesen, F. (2017). Erfolgs-Serie „Mascha und der Bär“: Kleines Mädchen, große Schnauze. *Süddeutsche Zeitung Online* vom 09.07.2017. <https://tinyurl.com/34zexpwv> (22.07.2027)
- Parrot Analytics (2022a). Animaccord's 'Masha and the Bear' was the leading pre-school show worldwide. <https://tinyurl.com/yptns6uv> (24.07.2024)
- Parrot Analytics (2022b). 2021 Demand for Masha and the Bear. <https://www.parrotanalytics.com/insights/2021-demand-for-masha-and-the-bear/> (27.07.2024)
- Person, J. (2017). „Nationales“ als Erfolgsfaktor?: Konstruktion und Funktion des „Nationalen“ in erfolgreichen populärkulturellen Produkten am Beispiel Russlands. In I. Götz, K. Roth & M. Spiritova (eds), *Neuer Nationalismus im östlichen Europa*. (185-204). transcript Verlag.
- Person, J. (2023). *Russland auf Hochglanz: Strategien und Praktiken der Lokalisierung in Lifestylemagazinen*. Ost-West-Express. Kultur und Übersetzung. Frank & Timme.
- Rybarczyk, R. (2012). Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 143-156
- Schwerdtfeger, I. C. (1989). *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheid.
- Stolworthy, J. (2016). Russian cartoon Masha and the Bear has been watched more than a billion times on YouTube. *The Independent* vom 04.02.2016. <https://tinyurl.com/kemdzv4h> (27.07.2024)
- Škurko, O. W. & Mel'nik, Ju. A. = Шкурко, О. В. & Мельник, Ю. А. (2021). Лингводидактический потенциал российских мультфильмов на занятиях по русскому языку как иностранному. *Филология и культура*, 1(63), 237-243.
- Thaler, E. (2017). *Short Films in Language Teaching*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Ustinowa, N. (2016). How Russian animation 'Masha and the Bear' won the hearts of the world. *Russia Beyond* vom 22.07.2016. https://www.rbth.com/longreads/masha_and_bear/ (24.07.2024)
- Welke, T. (2007). Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen. *Fremdsprache Deutsch*, 36(1), 21-25, <https://tinyurl.com/a6x954ev>
- Wolfe, J. (2017). 'Masha and the Bear' Episode Reaches 2 Billion Views on YouTube. *Animation World Network* vom 17.03.2017. <https://www.awn.com/news/masha-and-bear-episode-reaches-2-billion-views-youtube> (24.07.2024)
- Zafesova, A. = Зафесова, А. (2016). «Маша и медведь»: феномен мультфильма, завоевавшего мир. *ИносМИ*. <https://inosmi.ru/20160705/237073152.html> (22.07.2024)

Arbeitsblatt 1

Aufgabe 1: Assoziogramm

Какие ассоциации вызывает заголовок клипа? О чём может быть этот клип? *Welche Assoziationen ruft der Titel des Clips hervor? Wovon könnte dieser Clip handeln?*⁶



Aufgabe 2: Memory⁷

Соедините картинки и подходящие слова. Составьте затем короткие предложения с этими словами. *Verbinden Sie die Bilder mit den passenden Wörtern. Bilden Sie anschließend kurze Sätze mit diesen Wörtern.*

Aufgabe 2 (Variante): Memory

Соедините картинки и подходящие слова. Затем используйте карточки с глаголами, чтобы составить предложения на тему дня рождения. *Verbinden Sie die Bilder mit den passenden Wörtern. Verwenden Sie dann die Kärtchen mit den Verben, um Sätze zum Thema Geburtstag zu bilden.*

Aufgabe 3: Mündliche Rekonstruktion

Посмотрите начало клипа (00:00:00–00:02:07) и ответьте на вопросы. *Schauen Sie sich den Anfang des Clips (00:00:00–00:02:07) an und beantworten Sie die Fragen.*

- Когда у Мишки день рождения? В какое время года?
- Какая погода в это время года?
- Как он празднует свой день рождения?
- С кем он празднует свой день рождения?
- Что Мишка и гости пьют и едят на празднике?
- Какие подарки получает Мишка?
- Маша дарит ему подарок? Если да, что она ему дарит?

Как по-русски «Alles Gute zum Geburtstag»?

⁶ Die angeführten Feiertage sind Beispielantworten.

⁷ Die Memory-Karten sind auf dem Arbeitsblatt 2 abgebildet.

Aufgabe 3 (Variante): Mündliche Rekonstruktion

Составьте последовательное повествование увиденного, включив как можно больше деталей. Постарайтесь воспроизвести все важные моменты. *Erstellen Sie in der Gruppe eine Kettengeschichte des Gesehenen und geben Sie dabei den Inhalt der ersten Sequenz so detailgetreu wie möglich wieder.*

Aufgabe 4: Zahlen

Читайте вслух, сколько дней осталось до дня рождения Маши и напишите слово «день» в правильной форме после цифры. *Lesen Sie laut, wie viele Tage bis zu Mašas Geburtstag verbleiben und schreiben Sie das Wort „день“ in der richtigen Form hinter die Zahl.*

До дня рождения Маши ...

осталось 180 д__ осталось 100 д__ осталось 90 д__ осталось 80 д__
 осталось 50 д__ осталось 30 д__ осталось 15 д__ осталось 10 д__
 осталось 5 д__ осталось 3 д__

Aufgabe 5: Vermutungen formulieren

Как вы думаете, каким будет день рождения Маши? Выберите один из вариантов ниже. *Was wird an Mašas Geburtstag geschehen? Wählen Sie eine der untenstehenden Möglichkeiten aus.*

Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3	Вариант 4
Все друзья делают Маше большой сюрприз.	Они забывают о дне рождения Маши.	Все друзья опаздывают на день рождения Маши.	Все друзья приходят к Маше, но без подарков.

Aufgabe 6: Emotionen

Соедините смайлики с соответствующими наречиями. Как Маша чувствует себя, когда она думает, что все забыли про её день рождения? Используйте для этого конструкцию с дательным падежом и наречием (например, ей хорошо). Как бы вы перевели эти фразы на немецкий? *Verbinden Sie zunächst die Smileys mit den passenden Adverbien. Wie fühlt sich Maša, als sie denkt, dass alle auf ihren Geburtstag vergessen haben? Verwenden Sie hierzu die Konstruktion Dativ plus Adverb (z.B. ей хорошо). Wie würden Sie die Phrasen auf Deutsch wiedergeben?*

1	грустно	а	
2	весело	б	

3	скучно	в	
4	хорошо	г	
5	плохо	д	

Aufgabe 7: Dialogisches Sprechen

Теперь ваша очередь! Поговорите на тему «День рождения», используя приведённые ниже вопросы. *Nun sind Sie an der Reihe! Unterhalten Sie sich über das Thema „Geburtstag“ und verwenden Sie dabei die unten angeführten Fragen.*

Когда у тебя день рождения?

- Зимой? Весной? Летом? Осенью?

В каком месяце у тебя день рождения?

- В январе? В феврале? В каком-то другом месяце?

Где ты обычно празднуешь свой день рождения?

- У себя дома? В ресторане? В клубе? На дискотеке?

С кем ты празднуешь день рождения?

- С семьёй? С друзьями? С коллегами? С одноклассниками?

Ты любишь устраивать вечеринки на день рождения?

Какие подарки ты хочешь получить на день рождения?

- Книги? Электронику? Одежду?

А какие подарки ты даришь на день рождения?

Какие напитки ты предпочитаешь на день рождения?

- Сок? Шампанское? Кока-колу? Пиво? Вино?

Какую еду ты обычно ешь на свой день рождения?

- Пиццу? Бургеры? Суши?

У тебя торт обычно есть? Если да, какой?

- Шоколадный? Фруктовый? Ванильный?

Aufgabe 8 (Erweiterungsaufgabe): Geburtstagsfeier

Organisieren Sie eine Geburtstagsfeier für eine Kollegin. Entwickeln Sie ein Konzept, das beschreibt, wo, wann, mit wem und wie Sie feiern werden. Nutzen Sie die folgenden Fragen, um sich bei der Planung zu unterstützen.

- Где вы хотите провести вечеринку?
- Когда будет вечеринка?
- Сколько гостей и кого вы планируете пригласить?
- Какую еду и какие напитки вы будете подавать?
- Какая программа развлечений у вас будет?
- У вас будут украшения? Какие?

Aufgabe 9: Schriftliche Produktion

Finden Sie in der Internet Beispiele von Glückwunschkarten auf Russisch. Dann überlegen Sie sich eine eigene Karte und bringen Sie Ihre Kreativität ein. Vergleichen Sie Ihre Karte mit den Karten Ihrer Mitschülerinnen und besprechen Sie gemeinsam, welche Formulierungen typisch für diese Textsorte im Russischen sind.

Aufgabe 10: Interkulturelle Kompetenz

Wie wird der Geburtstag in Russland üblicherweise gefeiert? Recherchieren Sie online und tauschen Sie die Ergebnisse anschließend in der Gruppe aus. Überlegen Sie gemeinsam: Welche Bräuche ähneln denen in Ihrer eigenen Kultur? Welche Unterschiede lassen sich feststellen?

Lösungen

Aufgabe 3: Mündliche Rekonstruktion

- Когда у Мишки день рождения? В какое время года?

У Мишки день рождения зимой.

- Какая погода в это время года?

Зимой погода холодная и снежная.

- Как он празднует свой день рождения?

Мишка устраивает праздник (вечеринку) у себя дома.

- С кем он празднует свой день рождения?

Он празднует вместе с Машей и другими лесными животными.

- Что Мишка и гости пьют и едят на празднике?

На празднике они пьют чай и едят сушки.

- Какие подарки получает Мишка?

Мишка получает мёд.

- Маша дарит ему подарок? Если да, что она ему дарит?

Да, Маша дарит ему подарок. Она лепит снеговика.

Aufgabe 3: Mündliche Rekonstruktion (Variante)

Зимой. // У Мишки день рождения. // Он устраивает у себя дома вечеринку. // Все друзья пришли в гости. // Они сидят за столом.//...

Aufgabe 4: Zahlen

До дня рождения Маши осталось:

180 дней

100 дней

90 дней

80 дней

50 дней

30 дней

15 дней

10 дней

5 дней

3 дня

Aufgabe 5: Vermutungen formulieren

Вариант 1: Все друзья делают Маше большой сюрприз.

Aufgabe 6: Emotionen

1в 2г 3д 4а 5б

Маше (ей) грустно.

Übersetzungen:

Ей грустно. – Sie ist traurig.

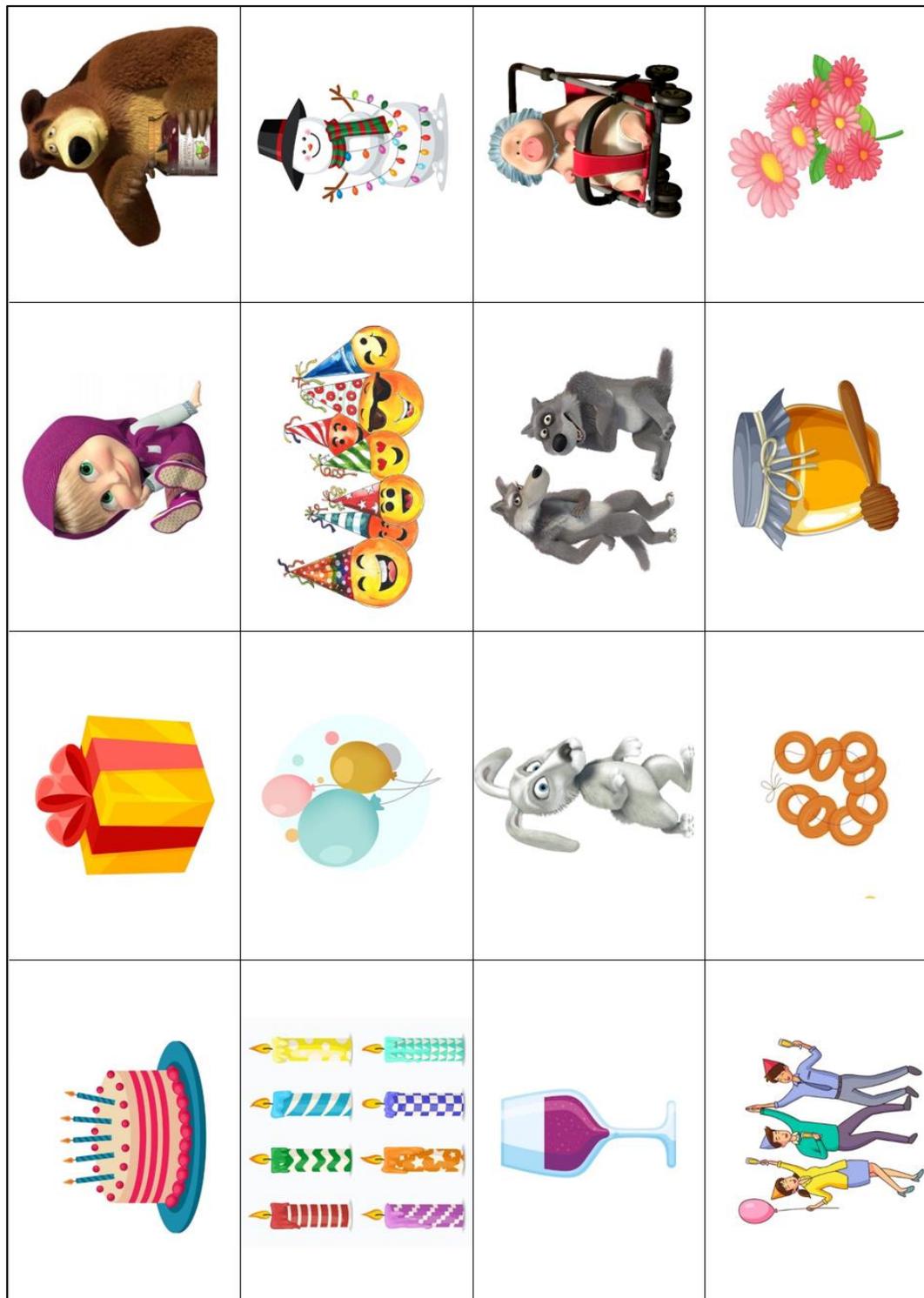
Ей весело. – Sie hat Spaß.

Ей скучно. – Ihr ist langweilig.

Ей хорошо. – Sie fühlt sich wohl. // Es geht ihr gut.

Ей плохо. – Sie fühlt sich schlecht. // Es geht ihr schlecht.

Arbeitsblatt 2⁸



⁸ Die Quellen für die Bilder auf diesem Arbeitsblatt sind am Ende angeführt.

Медвед̄ь	снегов̄ик	свин̄ья	цвет̄ы
Ма̄ша	вечер̄инка	вол̄ки	ме̄д
подарок	шарики	заяц	сӯшки
торт	свечи	бокал	гости

Erweiterung für höhere Niveaus (B1/B1+):

есть	получать	приглашать	отмечать
слуwać	поздравлять	устраивать	дарить
поднимать	пить	украшать	праздновать
лепить	танцевать	зажигать	угощать

мне хорошо	мне грустно	мне интересно	мне всё равно
мне лень	мне плохо	мне скучно	мне весело

Abbildungsverzeichnis (Arbeitsblatt 2)

Folgende Bilder stammen von der Plattform Freepik und sind lizenzfrei:

Torte (Birthday cake illustration over white): <https://tinyurl.com/2mycrr3k> (11.11.2024)

Geschenk (Birthday colorful present box design): <https://tinyurl.com/yc89pm9w> (11.11.2024)

Kerzen (Collection of Christmas candle in flat design): <https://tinyurl.com/2fzdxvk3> (11.11.2024)

Luftballons (Colorful festive balloons design vectors): <https://tinyurl.com/2hn6wjnz> (11.11.2024)

Lachende Gesichter (Happy birthday celebration card background): <https://tinyurl.com/494y82jm> (11.11.2024)

Schneemann (Snowman decorated with black hat and lightbulbs): <https://tinyurl.com/3wy43zh5> (11.11.2024)

Glas (Fresh wine drink cup icon): <https://tinyurl.com/yc3nb2mx> (11.11.2024)

Gäste (People celebrating together): <https://tinyurl.com/c23kcpsy> (11.11.2024)

Suški (Ausschnitt aus Maslenitsa element pack): <https://tinyurl.com/53yw4j7c> (11.11.2024)

Honig (Sweet Honey Jar with Dipper): <https://tinyurl.com/y5jkaf3f> (11.11.2024)

Blumen (Pink flowers on white background): <https://tinyurl.com/msxu95ma> (11.11.2024)

Folgende Bilder stammen von anderen Quellen:

Maša: <https://tinyurl.com/4hj5c3ch> (11.11.2024)

Miška (Masha I Medvedi Bear Varenje PNG): <https://tinyurl.com/2ev9bb4h> (11.11.2024)

Hase: <https://tinyurl.com/h3creexf> (11.11.2024)

Wölfe: <https://tinyurl.com/yydarz5s> (11.11.2024)

Schwein (Masha Bear Domestic Pig Child New Year PNG): <https://tinyurl.com/yy3ewf5f> (11.11.2024)

Sandra Birzer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Deutschland

Andrea Steinbach, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland

Rollenbilder und Identität

Eine Unterrichtssequenz mit drei Songs von Manizha

While the multiethnicity of the Russian Federation has been somewhat represented in textbooks—often with a folkloristic emphasis—female roles have largely been neglected. This teaching unit integrates both facets by analyzing three songs by Tajik-Russian artist Manizha, exploring women’s images as well as their self- and external perceptions from various perspectives:

- **Russian Woman (Level A2):** This song addresses the breaking free from traditional female roles and features a Tajik-descended singer discussing the Russian female image.
- **Tummy (Level A2):** This song focuses on the self- and external perceptions of the female body.
- **Недославянка (Level B1(+)/B2):** This song questions the identity of people with a migration background, addressing stereotypes and the feeling of cultural non-belonging.

This unit is suitable for middle and high school levels, as well as university language classes. Designed in a modular format, it allows for the selection and integration of individual songs into the classroom. The varying difficulty levels support differentiated learning. *Russian Woman* and *Tummy* include English lyrics, making them useful for intercomprehension tasks or cross-curricular projects. Innovative, learner-activating materials guide students in reflecting on their own body image and engaging with multicultural heritage through the interplay of lyrics and visual elements in the music videos.

Keywords: intercomprehension, multimodality, multicultural heritage, body image, identity

Während die Multiethnizität der Russischen Föderation in Lehrbüchern schon länger – oft stark folkloristisch geprägt – dargestellt wird, werden weibliche Rollenbilder bisher kaum behandelt. Diese Unterrichtseinheit verbindet beide Aspekte anhand von drei Liedern der tadschikisch-russischen Sängerin Manizha, in denen Frauenbilder sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung aus verschiedenen Perspektiven dargestellt werden:

- **Russian Woman (Niveau A2)** thematisiert den Ausbruch aus traditionellen weiblichen Rollen.
- **Tummy (Niveau A2)** behandelt die Selbst- und Fremdwahrnehmung des weiblichen Körpers.
- **Недославянка (Niveau B2, mit Vorentlastung B1(+))** fragt nach der Identität von Menschen mit Migrationshintergrund und behandelt Stereotype sowie das Gefühl fehlender kultureller Zugehörigkeit.

Die vorgestellte Einheit eignet sich für die schulischen Sekundarstufen I und II sowie den Sprachunterricht an Hochschulen und ist modular gestaltet, sodass auch nur einzelne Lieder ausgewählt und im Russischunterricht behandelt werden können. Die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade ermöglichen ein differenziertes Arbeiten. *Russian Woman* und *Tummy* enthalten englische Textpassagen und eignen sich für Interkomprehensionsaufgaben oder fächerübergreifende Projekte. Innovative, lerneraktivierende Materialien leiten dazu an, anhand der Interaktion von Liedtext und visueller Darstellung in den Musikvideos über eigene Körperbilder und den Umgang mit multikultureller Herkunft zu reflektieren.

Keywords: Interkomprehension, Multimodalität, multikulturelle Herkunft, Körperbild, Identität



1. Einleitung

Auf dem Gebiet der Russischen Föderation leben mehr als 190 ethnische Gruppen, jedoch wird diese kulturelle Vielfalt – gerade in Lehrbüchern des Russischen – oft auf folkloristische Darstellungen reduziert. In diesem Zusammenhang eröffnet Manizha,¹ eine tadschikisch-russische Sängerin, neue Perspektiven, da sie mit ihrer Musik diese konventionellen Darstellungen in Frage stellt und einen Dialog über Identität, Selbstwahrnehmung und die sich wandelnden Rollen von Frauen eröffnet.

Alle Lieder von Manizha zeichnet aus, dass sich erst in der Interaktion von Liedtext und Videoclip das volle Bedeutungsspektrum ihres künstlerischen Werks erschließt. Ihre Lieder *Russian Woman*, *Tummy* und *Недославянка* bieten eine reiche Grundlage, um komplexe Themen wie das Überwinden traditioneller Frauenrollen, den Umgang mit Körperbildnormen und die Auseinandersetzung mit kultureller Identität in einer multiethnischen Gesellschaft zu erkunden. Die vorliegende Unterrichtssequenz nutzt diese Lieder und die dazugehörigen Videoclips, um den Lernenden eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Themen zu ermöglichen und sie durch kreative und interaktive Materialien einzubinden.

Durch Manizhas Songs und ihre innovativen, teils provokanten und ironischen Videoclips werden die Lernenden dazu eingeladen, über ihre eigenen Identitäten und Wahrnehmungen nachzudenken. Lieder wie die von Manizha unterstützen zudem eine mehrkanalige Wortschatzarbeit, die Kommunikation in der Zielsprache und das interkulturelle Lernen. Wie Quast (2009) beschreibt, werden musikalische Syntax und Semantik in denselben Hirnarealen verarbeitet wie Sprache, was die Integration von Musik im Fremdsprachenunterricht besonders effektiv macht. Diese Unterrichtssequenz kann sowohl in der Sekundarstufe I bzw. II sowie im Sprachunterricht an Hochschulen zum Einsatz kommen. Um den Lehrpersonen mehr Flexibilität bei der Unterrichtsplanung zu ermöglichen, ist die Sequenz modular gestaltet, sodass auch nur einzelne Lieder der Sequenz ausgewählt und im Unterricht behandelt werden können. Die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Liedtexte und verschiedene Sprechtempi ermöglichen ein differenziertes Arbeiten in heterogenen Lerngruppen, z. B. indem Herkunftssprecher*innen und lernstarke Fremdsprachenlernende ein Lied mit höherem Sprechtempo und schwächere Lernende ein langsames Lied mit wenig komplexer Lexik bearbeiten. *Russian Woman* und *Tummy* enthalten zahlreiche englische Textpassagen und eignen sich deshalb auch für Interkomprehensionsaufgaben oder fächerübergreifende Projekte.

1.1. Die Künstlerin

Maniža Dalerovna Sangin (*1991), geborene Chamraeva, eine russische Sängerin mit tadschikischen Wurzeln, deren Eltern 1994 mit ihren Kindern vor dem tadschikischen Bürgerkrieg nach Moskau flohen, ist unter dem Künstlernamen *Манижа* (und von der Künstlerin offiziell in der englischen Version Manizha verwendet) der Weltöffentlichkeit als Vertreterin Russlands beim Eurovision Song Contest 2021 in Rotterdam mit dem Lied *Russian Woman* bekannt geworden.

¹ Da die Sängerin selbst ihren Künstlernamen mit lateinischem Alphabet *Manizha* schreibt, wird im Artikel durchgehend diese Schreibung verwendet.

Ihr Auftritt war in ihrem Heimatland wegen angeblich männerfeindlicher Texte (The Guardian, 2021) und ihrer tadschikischen Herkunft stark umstritten (es wurde bezweifelt, dass sie als Tadschikin über russische Frauen singen könne), und brachte ihr sogar Todesdrohungen ein (vgl. Rosenberg, 2021). Die Künstlerin, die sich in einer Tradition starker Frauen ihrer Familie sieht (vgl. Rubcov, 2017), engagiert sich aktiv gegen häusliche Gewalt, hat die *Silsila*-App zur Unterstützung von Frauen ins Leben gerufen und setzt sich für LGBT+-Rechte ein. 2020 wurde sie zur *Goodwill*-Botschafterin ernannt.

Ihr Leben zwischen Kulturen, ihre Auflehnung gegen die traditionellen Rollenbilder ihrer Umgebung und ihre Bereitschaft, ihre Fans an ihren Alltagsproblemen (vgl. z.B. Manizha, 2024) auf humoristische Art und Weise teilhaben zu lassen, machen ihre Lieder zu einem idealen Material für den Russischunterricht, da Manizha die Lernenden dazu motivieren kann, sich auch über eine Unterrichtsstunde hinaus mit ihr und ihrem Werk zu beschäftigen.

Der Beitrag gliedert sich folgendermaßen: Nach dem einleitenden ersten Abschnitt folgen im zweiten Kapitel didaktische Überlegungen zum Einsatz von Musikvideos im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen (Abschnitt 2.1) und zum Einsatz von Manizhas Clips im Russischunterricht im Speziellen (Abschnitt 2.2). Abschnitt 2.3 beschreibt dann den Aufbau der modularen Unterrichtssequenz. Für jedes Modul werden zuerst allgemeine Hintergrundinformationen zu Liedtext und Musikclip (z. B. welche bekannten Persönlichkeiten dort auftreten oder welche Anspielungen auf gesellschaftliche Diskurse gemacht werden) und möglichen sprachlichen Schwierigkeiten gegeben, um Lehrpersonen eine bessere Voreinschätzung und Hilfestellung bei der Unterrichtsvorbereitung zu geben. Danach folgt ein Vorschlag für einen möglichen Stundenaufbau. Der entsprechende Verlaufsplan und sämtliche zugehörigen Arbeitsmaterialien befinden sich im Anhang. Das Fazit (Abschnitt 3) bietet schließlich eine Zusammenschau sämtlicher Aspekte.

An dieser Stelle soll jedoch nochmals betont werden, dass dieser Verlaufsplan lediglich Vorschlagscharakter hat, da – zumindest in Deutschland – die Schüler- und Studierendenschaft auch innerhalb einer Lerngruppe häufig sehr heterogen ist, sodass *one-plan-fits-all* nicht zielführend wäre. Vielmehr soll dieser Artikel situationsabhängige Handlungsoptionen (vgl. Studienseminar Koblenz, 2018, 5–6) eröffnen, weshalb die Materialsammlung auch Aufgaben enthält, deren Schwierigkeitsgrad über jenem des jeweiligen Liedtexts liegt, um so in heterogenen Gruppen (z. B. mit Herkunftssprecher*innen) binnendifferenziertes Arbeiten zu ermöglichen. In einem separaten Dokument (Steinbach & Birzer, 2025) werden zusätzliche Materialien und Erwartungshorizonte zur Verfügung gestellt, die weitere Handlungsoptionen aufzeigen und es so ermöglichen, weit mehr als eine Stunde oder Doppelstunde mit der Bearbeitung der jeweiligen Lieder zu füllen.

Da Musikclips klassischerweise für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens eingesetzt werden, versucht diese Einheit bewusst, über diese herkömmliche Anwendung hinausgehend in den weiterführenden Aufgaben neue, innovative Einsatzmöglichkeiten zu fokussieren.

2. Didaktische Überlegungen

2.1 Musikvideos im Fremdsprachenunterricht

Das Hörverstehen ist in zahlreichen Lehrplänen bewusst nicht als reines Hörverstehen, sondern als Hör-Sehverstehen ausgeschrieben. Dennoch „scheinen [nur] etwa 10% [...] der Lehrpersonen Videos anstelle von Musikdateien einzusetzen“ (Luschka, 2021, 33) und so die Möglichkeit eines kombinierten Hör-Sehverstehens bei der Verwendung von Liedtexten zu nutzen.

Dabei sind Musikvideos klassische Beispiele für audiovisuelle Medien, da sie sowohl visuelle als auch akustische Elemente kombinieren. Die Kombination aus emotionalen und intellektuellen Reizen fesselt die Aufmerksamkeit der Lernenden und regt sie dazu an, über ihre eigenen Empfindungen nachzudenken, diese zu reflektieren (Marone, 2018) und – für den Sprachunterricht besonders wichtig – zu versprachlichen.

Vor allem für den Russischunterricht, der seit dem Beginn des Krieges gegen die Ukraine darunter leidet, dass wenig authentische Kontakte möglich sind, ist es bedeutsam, über Musikvideos Einblicke in die Kulturen der Zielsprache zu erhalten. Die Diversität der russischsprachigen Künstler*innen und ihrer künstlerischen Stile, die online zugänglich sind, ermöglicht es, gezielt auf die Interessen der Lernenden einzugehen und Inhalte auszuwählen, die für sie besonders relevant oder ansprechend sind. Dies fördert nicht nur die Motivation, sondern bietet auch die Möglichkeit, um über verschiedene Sprachvarianten zu reflektieren. Dabei kann man beispielsweise Unterschiede in der Verwendung von Alltagssprache und formellen Sprachstilen thematisieren, regionale und kulturelle Unterschiede untersuchen oder analysieren, wie unterschiedliche, in Lehrbüchern selten repräsentierte Formen des Sprachgebrauchs, wie zum Beispiel Slang, verwendet werden (Marone, 2018). Darüber hinaus lassen sich Musikvideos nutzen, um Diskussionen im Unterricht anzuregen oder das Hörverstehen und grammatikalische Strukturen zu trainieren.

Durch die gezielte Analyse von Musikvideos können Lernende auch ihre kulturelle Sensibilität und ihr kritisches Denken weiterentwickeln. Sie können Symbolik, Schauplätze und Texte hinterfragen und sich mit gesellschaftlichen Themen wie Migration, Mehrsprachigkeit, ethnischen und geschlechts-spezifischen Fragen oder sozialer Gerechtigkeit auseinandersetzen. Auf diese Weise gewinnen sie ein tieferes Verständnis für die Sprache und ihre kulturellen Zusammenhänge oder, wie Marone es 2018 formulierte:

In these activities, they can explore issues related to dominant and minority languages, colonialism, immigration, bilingualism, power, ethnicity, race, gender, and social justice, from historical, socioeconomic, and cultural perspectives, which can help them portray the linguistic landscape of any given language, besides and beyond grammar and vocabulary acquisition. (Marone, 2018)

Musikvideos bieten im Fremdsprachenunterricht zudem mehrere Vorteile:

1. They are conventionally short, compared to a full movie or television episode.
2. They are often familiar, which benefits group discussion because many students bring background knowledge.

3. They are common online, which makes it simple for instructors to find multiple good examples.
4. They are easy to access, such as the free official content available on video-sharing sites like YouTube or hosting services like Vevo.
5. They are often controversial, working as a compelling catalyst for critical discussion and thus able to help students identify important issues, then articulate their views on social or political matters.
6. They are commonly imitated on the Web, as evidenced by remakes, parodies, satires, and mash-ups that have become a common way for lovers and haters—including amateurs, professionals, and people in between—to express themselves online.
7. They are popular culture, as a collective form and as individual artifacts, which gives them instant student appeal and significance as a teaching tool. (McClain, 2016)

Unter Steinbach & Birzer (2021) finden sich zahlreiche Ideen für den Einsatz von Musikvideos für den Russischunterricht mit konkreten Beispielen zu Timati x GUF, Zemfira, Polina Gagarina, Bi-2 und Sergej Lazarev.

2.2 Musikvideos von Manizha: Interkulturalität, Transkulturalität und Mehrsprachigkeit

Manizhas Lieder bieten sich aus zahlreichen Gründen für den Einsatz im Russischunterricht an. Sie thematisiert eine Seite der Russländischen Föderation, die in offiziellen Medien wenig bis gar nicht auftaucht, und spricht dabei universelle Erfahrungen wie Frausein, Migrationserfahrungen und die Wahrnehmung des eigenen Körpers an. Diese Themen werden durch sprachlich, musikalisch und visuell neuartige Wege vermittelt, die die Zuhörer*innen auf besondere Weise sowohl affektiv als auch intellektuell erreichen. Dabei entfaltet sich das vollständige Bedeutungsspektrum erst in der Wechselwirkung zwischen Liedtext und audiovisueller Darstellung.

Die Auseinandersetzung mit Manizhas Werken fördert interkulturelles Lernen und die Entwicklung transkultureller Kompetenzen, indem Lernende mit den Themen Selbst- und Fremdwahrnehmung, Geschlechterrollen und kulturelle Zugehörigkeit konfrontiert werden. Manizhas künstlerische Darstellungen regen zur kritischen Auseinandersetzung mit Stereotypen an und unterstützen die Identitätsbildung sowie Selbstreflexion der Lernenden. Durch die intersektionale Perspektive auf Diskriminierung, die in ihren Liedern deutlich wird, werden nicht nur geschlechtsspezifische Ungleichheiten, sondern auch Diskriminierungen aufgrund von Migration, Ethnizität und sozialer Herkunft thematisiert. Diese Vielschichtigkeit bietet eine wertvolle Möglichkeit, die Vielfalt der russischen Gesellschaft zu beleuchten und die sprachliche Sensibilität der Lernenden zu fördern. Manizhas Lieder ermöglichen so nicht nur einen Zugang zur russischen Sprache, sondern auch eine tiefere Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen und der eigenen Identität, wodurch der Russischunterricht an Tiefe und Relevanz gewinnt.

In der Auseinandersetzung mit Manizhas Liedern erwerben die Lernenden folgende interkulturelle Kompetenzen:

- Wissen über Migration als vielschichtiges, viele betreffendes Phänomen aufbauen, reflektieren und weitergeben.
- Individuelles und Gemeinsames erkennen und beschreiben sowie die Gleichwertigkeit der Sprachen erkennen und an Beispielen benennen.
- Eigene Lebenssituationen analysieren, Veränderbarkeiten und Festlegungen unterscheiden und dabei eigene Positionen relativieren.
- Vertraute Sichtweisen hinterfragen, andere Perspektiven einnehmen und Vorurteile erkennen und benennen.
- Haltungen entwickeln, die Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber anderen Kulturen zeigen, und die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Menschen als Grundhaltung verinnerlichen.
- Situationen bewerten, auf rassistische und eurozentrische Vorurteile reagieren und Maßnahmen gegen solche Vorurteile planen, ausführen, reflektieren und aufrechterhalten. (vgl. Zentrum polis, 2016)

Ein Charakteristikum von Manizhas Liedern ist die Mehrsprachigkeit. Sie ist ein zentrales Stilmittel und spiegelt zugleich die Lebenswirklichkeit zahlreicher Lernender wider. Neben Russisch verwendet Manizha in allen hier besprochenen Liedern in unterschiedlichem Ausmaß auch das Englische, wohl um auch international besser wahrgenommen zu werden. Thematisch bedingt greift sie in *Недославянка* auch auf ihre Herkunftssprache Tadschikisch zurück, was die interkulturelle Tiefe ihrer Songs zusätzlich unterstreicht.

In der vorliegenden Unterrichtssequenz zeigt sich diese Vielfalt besonders im Lied *Tummy*: Neben den „Hauptsprachen“ Englisch und Russisch kommen einzelne Ausdrücke oder ganze Verse auf Tadschikisch, Georgisch, Italienisch und Spanisch vor; zudem treten Sprachwechsel, sog. *Code-Switches*, innerhalb einzelner Verse auf, z. B. „Have a manzana“ – ein Switch zwischen Englisch und Spanisch – oder „Daddy’s amore“ – ein Switch zwischen Englisch und Italienisch. Diese multilinguale Herangehensweise reflektiert eine Vielfalt an kulturellen Einflüssen und betont die universelle Botschaft des Liedes.

Gleichzeitig bieten die Code-Switches einen Anknüpfungspunkt an alltagsweltliche Erfahrungen bilingualer Lernender, die in ihrer Kommunikation ebenfalls Code-Switching zwischen der Mehrheitssprache Deutsch und ihrer Herkunftssprache betreiben. In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird zwischen drei Arten des Code-Switching unterschieden (für einen guten und auch für Laien verständlichen Überblick siehe Riehl, 2019). Trigger-Wörter wie z. B. Namen oder in beiden Sprachen ähnlich lautende Wörter wie dt. *Banane* / rus. *банан* können ein unkontrolliertes Switching hervorrufen (wenn z. B. eine russisch-deutsch bilinguale Person berichtet: „... dort war auch Tanja Ivanova. Она мне рассказала, что ...“). Eine bewusste Entscheidung liegt dem situativen Code-Switching (wenn z. B. Mitglieder einer mehrsprachigen Familie zuhause in der Herkunftssprache, in der Öffentlichkeit aber in der Mehrheitssprache kommunizieren) und dem konversationellen Code-Switching zu Grunde. Letzteres

hat meist diskursstrategische Gründe und erzielt einen kommunikativen Effekt. In diesem Fall setzen Sprecher(innen) den Sprachwechsel als sog. Kontextualisierungs-hinweis (contextualisation cue) ein, d. h. ein Signal, das einen Wechsel des Gesprächskontextes ankündigt. Häufig wird diese Strategie angewandt, um ein wörtliches Zitat

auf diese Weise zu markieren. Sprecher(innen) wechseln aber auch die Sprache, wenn sie eine persönliche Einstellung oder Bewertung zum Ausdruck bringen wollen. (Riehl, 2019, 2)

Bei der Analyse des Liedtextes kann also der Frage nachgegangen werden, zu welchem Zweck Manizha Code-Switching in ihren Songs einsetzt.² Daran lässt sich im Sinne der Entwicklung von Sprachbewusstheit eine Reflexion darüber anschließen, wann und warum die Lernenden selbst Code-Switching betreiben. Wie dieser Aspekt konkret ausgestaltet werden kann, wird in Modul 3 beispielhaft an *Tummy* aufgezeigt.

2.3 Aufbau der modularen Unterrichtssequenz

Die vorliegende Unterrichtssequenz gliedert sich in drei Module, von denen jedes einem ausgewählten Lied gewidmet ist. Die modulare Struktur ermöglicht Flexibilität, da es nicht erforderlich ist, alle Module zu bearbeiten und dies in der vorgegebenen Reihenfolge zu tun; vielmehr kann die Auswahl der Module und Modulvarianten je nach den Gegebenheiten und Bedürfnissen der Lerner*innengruppe angepasst werden.

Für jedes Modul stehen im Anhang umfangreiche Materialien zur Verfügung. Der Stundenentwurf beschreibt jeweils eine Basisvariante, die auf eine Unterrichtseinheit von 45 Minuten ausgelegt ist. Die Aufgaben der Basisvariante zielen darauf ab, das Textverständnis zu sichern und die wesentlichen audiovisuellen Merkmale des jeweiligen Clips zu analysieren. Je nach Leistungsniveau der Lernenden kann die Lehrperson entscheiden, ob eine oder mehrere Aufgaben möglicherweise als Hausaufgabe bearbeitet werden sollen.

Des Weiteren finden sich im Anhang auch Aufgaben zur tiefergehenden Analyse des jeweiligen Videoclips sowie zusätzliche weiterführende Aufgaben, die darauf abzielen, den Lernprozess zu intensivieren.

Darüber hinaus finden sich in der online-Publikation Steinbach & Birzer (2025) zusätzliche Materialien, die für den Einsatz im Rahmen einer Projektwoche oder eines wissenschaftspropädeutischen Seminars gedacht sind. In einem derartigen Unterrichtskontext können die grundlegenden Aufgaben genauso genutzt werden wie weiterführende Aufgaben, die Anknüpfungspunkte für andere Fächer bieten, wie beispielsweise andere Fremdsprachen, Geschichte oder eventuell Politik/Sozialkunde. Dies fördert die fächerübergreifende und interdisziplinäre Zusammenarbeit und erweitert den Horizont der Lernenden.

Der Aufgabenapparat veranschaulicht das Potenzial der Lieder und ihrer Musikvideos für den Einsatz im Unterricht. Obwohl zwei der Lieder bereits ab Niveau A2 verständlich sind³, sind nicht

² Manizhas Lieder könnten somit auch der Verknüpfung von sprachpraktischer und sprachwissenschaftlicher Lehre an Universitäten dienen, wenn sie zuerst in einer sprachpraktischen Lehrveranstaltung auditiv und inhaltlich erschlossen und danach in einem sprachwissenschaftlichen Seminar zu Mehrsprachigkeit auf Code-Switches hin untersucht werden. Die Autorinnen danken einer/m anonymen Gutachter/in für diesen Hinweis.

³ Die Schwierigkeitsbewertung der Texte erfolgte mit Hilfe des online zugänglichen Tools *Textometr*, einem kostenlosen Bewertungstool für russische Texte. Mit *Textometr* lassen sich die Komplexitätsstufe von Texten nach den GER- (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) und ACTFL (amerikanisches Bewertungssystem für Sprachkompetenz)-Skalen bestimmen, die Wort- und Zeichenanzahl zählen, Schlüsselwörter identifizieren, Wortschatz nach GER-Stufen

alle Beispiel- und Diskussionsaufgaben für diese Zielgruppe uneingeschränkt geeignet, da den Lernenden oft das notwendige Vokabular für tiefgehende Diskussionen fehlt. Es obliegt daher der Lehrperson, eine passende Auswahl der Aufgaben zu treffen und gegebenenfalls die Fragestellungen sprachlich so anzupassen, dass sie dem Niveau der Lernenden entsprechen. Eine kleine Hilfestellung für den Unterricht mit Lernenden auf A2-Niveau findet sich für jedes Modul in einem separat gekennzeichneten Material im Anhang.

Die Sequenz beginnt mit dem Lied *Недославянка* (2.3.1), da die darin behandelte Thematik der Fremdheit und der eigenen Identität das Interesse der meisten Lernenden wecken wird, auch wenn das Lied das sprachlich anspruchvollste der vorgestellten Lieder ist. Daran schließt sich das Lied *Russian Woman* an (2.3.2), das die Thematik der weiblichen Selbst- und Fremdwahrnehmung aufgreift, gefolgt von *Tummy* (2.3.3), das sich mit der Wahrnehmung des eigenen Körpers beschäftigt. Beide Themen sind von gesellschaftlicher Relevanz, jedoch muss berücksichtigt werden, dass sie aus einer weiblichen Perspektive betrachtet werden. Dies könnte dazu führen, dass sich weibliche Lernende zunächst stärker angesprochen fühlen, während die anderen Lernenden gegebenenfalls erst (z. B. mit einem Perspektivenwechsel zu den gesellschaftlichen Erwartungen an den männlichen Körper) dafür sensibilisiert werden müssen, warum diese Fragen auch für sie von Bedeutung sind.

Modulübergreifend findet sich im Zusatzmaterial unter Steinbach & Birzer (2025) eine umfangreiche Vokabelliste (Arbeitsblatt 1)⁴, die die Lernenden für die Diskussion über die Videoclips verwenden können. Die Lehrperson kann je nach sprachlichem Niveau der Gruppe einzelne Begriffe gezielt einführen, indem sie diese mithilfe von Beispielsätzen erläutert und in den Unterricht integriert.

2.3.1 Modul 1 *Недославянка*

Allgemeines

Das Lied *Недославянка* aus dem Jahr 2019 thematisiert auf eindringliche Weise Fragen der Identität und Zugehörigkeit in einer multikulturellen Gesellschaft. Mit einer Mischung aus provokanten Texten, eingängigen Melodien und starken visuellen Anspielungen reflektiert Manizha die Erfahrungen von Frauen mit Migrationshintergrund und stellt stereotype Erwartungen infrage. Das Lied gibt es in zwei Versionen, die Manizha beide auf ihrem YouTube-Kanal zur Verfügung stellt. Der fünf Minuten und 45 Sekunden umfassende Clip aus dem Jahr 2020 ist der ältere Clip. Er enthält viele Verweise auf andere Kulturen (z. B. treten Ninja-Kämpfer auf) und längere Abschnitte ohne Songtext, in denen die Handlung des Clips und die Musik allein auf das Publikum einwirken. Im Jahr 2021 brachte Manizha anlässlich ihres 30. Geburtstages zusammen mit dem Rapper Fardi eine *Cover-Version* mit einer Länge von viereinhalb Minuten heraus (vgl. Manizha, 2021a). Fardi Samedov, der unter dem Künstlernamen *Fardi* auftritt, ist ein russischer Rapper serbischer Herkunft, der in Burjatien geboren und aufgewachsen ist. Er behandelt in

annotieren und Frequenzanalysen durchführen (vgl. Laposhina et al. 2018; Laposhina & Lebedeva, 2021; Textometr, 2021).

⁴ Um das Verwechslungspotenzial zu minimieren, führt die Nummerierung der Arbeitsblätter und Aufgaben in der Materialsammlung die Nummerierung aus dem eigentlichen Beitrag fort. Arbeitsblätter bezeichnen dabei immer Kopiervorlagen für die Hand der Lernenden – auch wenn sie von den Unterrichtenden adaptiert werden können) und Materialien bezeichnen Zusatzmaterialien für die Hand der Lehrpersonen.

seinen Liedern Themen wie Xenophobie und Rassismus. Im ersten Teil des neueren Clips singt Manizha den bereits aus dem Originalclip bekannten Text bis zur Hälfte, danach übernimmt Fardi mit einem eigenen, neuen Text.⁵

In beiden *Недославянка*-Clips ist Auditives und Visuelles sehr eng miteinander verflochten: Die Clips spielen mit zahlreichen visuellen Klischees (z. B. Kleidungsstil und Utensilien) und die meisten Anspielungen können nur im audiovisuellen Zusammenspiel erkannt und dekodiert werden. Diese multimediale Herangehensweise fördert das transkulturelle Lernen, indem sie die Lernenden dazu anregt, über die vielfältigen kulturellen Einflüsse und deren Bedeutung für Identität und Fremdheit zu reflektieren.

In der Unterrichtssequenz kommt aus mehreren Gründen die Cover-Version mit Fardi zum Einsatz: Erstens ist der Clip kürzer, sodass er auch bei einem engeren Zeitrahmen ganz abgespielt und bearbeitet werden kann; zweitens ist er mit englischen Untertiteln versehen. Sprachlich bietet die Arbeit mit dem Clip die Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit zu thematisieren und Code-Switching als Stilmittel zu untersuchen, was sowohl die Sprachbewusstheit als auch die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden fördert.

Drittens konzentrieren sich die visuellen und textlichen Anspielungen hier ausschließlich auf die Frage nach Identität und Fremdheit, ohne zusätzliche, komplexere Deutungsebenen wie im Originalclip zu eröffnen. Dies ermöglicht eine gezielte Auseinandersetzung mit transkulturellen Themen und der Frage, wie kulturelle Identität in verschiedenen Kontexten verhandelt wird. Nicht zuletzt bietet die Version mit Fardi eine zweite, männliche Identifikationsfigur, die aus ihrer Perspektive Diskriminierungserfahrungen schildert und somit eine breitere Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht.

Im Videoclip treten mehrere bekannte Persönlichkeiten auf bzw. erfolgen Verweise auf sie: Diljara Turaveeva (geborene Šakir'janova), die aus der udmurtischen Hauptstadt Iževsk stammt und unter ihrem Künstlernamen *Lady Whiphead* die berühmteste russische Krump-Tänzerin⁶ mit internationalem Renommee ist, zeichnet nicht nur für die Choreografie des Clips verantwortlich, sondern hat im Video einen Cameo-Auftritt als Tänzerin (Min. 00:03:29–00:04:29; gut erkennbar ist sie während ihres Tanzsolos in Min. 00:03:37–00:03:45)

Im Video hält außerdem ein in oranger Farbe gekleideter Mann ein Plakat mit dem Foto eines jungen Mannes und der Aufschrift „Идрак не впар“ in die Kamera (Min. 00:01:19–00:01:22). Dies ist eine Anspielung auf den Fall von Idrak Mirzalizade, einem Standup-Comedian aserbaidschanischer Herkunft und belarusischer Staatsangehörigkeit. Im März 2021 hatte Mirzalizade einen Witz darüber gemacht, mit welchen Problemen die Vorurteile russischer Vermieter Personen „nicht-slavisches Aussehens“ bei der Wohnungssuche konfrontieren. Dies führte in den russischen Medien zu einem Shitstorm gegen Mirzalizade, in dem u. a. seine Ausweisung gefordert und ein Kopfgeld ausgelobt wurde; Mirzalizade wurde daraufhin tatsächlich brutal überfallen. Ein Mann in Penza bezichtigte Mirzalizade, ein „впар русского народа“ zu sein. Mirzalizade

⁵ Beim Abspielen sollte auf YouTube die höchste Qualitätsstufe angewählt werden, da sonst die Bildqualität nicht ausreichend ist, um z. B. die englische Untertitelung durchgehend lesen zu können.

⁶ *Krump* oder *Krumping* ist ein Tanzstil, der Anfang der 2000er Jahre in den *black communities* von Los Angeles entstanden ist und sich als politisch versteht, da er sich gegen Rassismus, Diskriminierung, soziale Ungleichheit sowie deren Folgen richten soll.

wurde wegen Verhetzung des russischen Volkes zu einer Haftstrafe verurteilt und aus der Russischen Föderation ausgewiesen.⁷

Sollte mehr Zeit zur Verfügung stehen, ist es empfehlenswert, auch den längeren Originalclip anzusehen und zu analysieren, welche zusätzlichen Deutungsebenen er eröffnet, wie das geschieht und wie sich die Erfahrungen, die Manizha im zweiten Teil des Originalclips darstellt, von denen Fardis in der Cover-Version unterscheiden.

Aufbau der Stunde

Als Einstieg zeigt die Lehrperson Abb. 1 mit der Überschrift „Я недославянка, я недотаджичка“, die Manizha einmal in westlicher Kleidung und einmal in tadschikischer Tracht zeigt, erschließt zusammen mit den Lernenden die Bedeutung der beiden lexikalischen Neubildungen *недославянка* und *недотаджичка* und lässt die Lernenden dann Vermutungen darüber anstellen, worum es in Manizhas Lied gehen könnte.

Bei *недославянка* und *недотаджичка* handelt es sich um morphologisch durchsichtige Neubildungen. Für ihre Erschließung kann man die Parallelen zu *не-до-статочно* ‚unzureichend‘ und der umgangssprachlichen Präposition *не до-ходя (до)* ‚kurz vor‘ (z. B. „...это около Курского вокзала/ где... вот там/ и как раз/ **не доходя до** школы Андрияки на другой стороне“ (Russisches Nationalkorpus, 2024) heranziehen.

Danach schaut sich die Lerner*innengruppe den Musikclip an. Da der Clip mit englischen Untertiteln versehen und somit ein Grundverständnis der Inhalte abgesichert ist, kann die Lerner*innengruppe eine *While-Viewing*-Aufgabe zu den im Clip parodierten Stereotypen oder – falls sich viele Herkunftssprecher*innen in der Gruppe befinden – zu den bekannten Persönlichkeiten bearbeiten, die im Clip auftreten (siehe *While-viewing-Fragen*, Material 2 im Anhang).

Bei der Sicherung des Textverständnisses sollte auf Folgendes besonders eingegangen werden: *Единобровый (един-о-бров-ый)* ‚mit einer Monobraue‘⁸ ist in seiner Bildungsweise durchsichtig; für die kontextuelle Einordnung ist jedoch kulturelles Hintergrundwissen notwendig: In einigen zentralasiatischen Regionen, insbesondere Tadschikistan, gilt die Monobraue oder Unibrow als weibliches Schönheitsideal (vgl. u.a. *The World*, 2016). Zu Beginn der 2020er Jahre bildete sich in Westeuropa das *Unibrow Movement*, also die Monobrauenbewegung, um die vielfältigen Formen von Schönheit herauszustellen. Manizha schloss sich dieser Bewegung zwar nicht an, betrachtet die Monobraue jedoch als ein Symbol für die eigene Identität und trägt sie teilweise selbst auch bei Auftritten (vgl. *halva.tj*, 2021).

Im Liedtext treten einige vom Adjektiv *чёрный* abgeleitete Lexeme auf, darunter *чернявый* ‚dunkler Aussehenstyp‘, das – im Gegensatz zu *чёрный* ‚schwarz‘ und *черножопый* ‚schwarzarschig‘ als herabwürdigende Bezeichnungen für Menschen aus Zentralasien und dem Kaukasus – keine negative Konnotation hat, und *чернота* in seinen peripheren Bedeutungen ‚niederer Volk‘, ‚Rohopium‘ (Diebesjargon) bzw. ‚Falschbeschuldigung‘ (im Hip-Hop-Slang).

Fardi und Manizha stellen im Lied die Frage, ob sie nicht „чурка“ seien, und wenden damit einen Begriff an, der auch in der forensischen Linguistik als *Hate-Speech*-Ausdruck für Menschen aus

⁷ Die Chronik der gesamten Ereignisse kann unter <https://tinyurl.com/yc26nuub> nachgelesen werden. Das Plakat, auf dem Mirzalizade als „враг русского народа“ bezeichnet wird, ist in <https://tinyurl.com/5ben9ptw> abgebildet.

⁸ Vielen Jugendlichen ist der englische Begriff *unibrow* geläufiger als das deutsche Wort ‚Monobraue‘.

dem Kaukasus und Zentralasien gezählt wird (vgl. Volkov, 2014, 5). Zudem kommt im Lied das Substantiv „падишах“ vor – eine Bezeichnung für muslimische Herrscher, die jedoch auch von einigen Turkvölkern als Bezeichnung für den russischen Zaren verwendet wurde.

Da für die Choreografie des Clips der Krump-Tanzstil gewählt wurde, kommt der Interaktion von Körpersprache beim Tanz und Liedtext eine besondere Bedeutung zu. Ein weiteres, speziell sprachliches Zusammenspiel tritt zwischen dem gesungenen russischen Liedtext und seiner englischen Untertitelung auf. Zu beiden Aspekten finden sich Analysefragen online im Zusatzmaterial bei Steinbach & Birzer 2025 (Modul 1, Material 4), mit deren Hilfe je nach Bedürfnissen und Interessen der Lerner*innengruppe der passende Schwerpunkt im Stundenverlauf gesetzt werden kann.

Zum Abschluss der Einheit erhalten die Lernenden die Möglichkeit, mit einer virtuellen Aktivistin namens Nataša auf *CharacterAI* zu chatten.⁹ Nataša wurde speziell für diese Unterrichtseinheit entwickelt und steht als Dialogpartnerin für Fragen rund um Diskriminationserfahrungen und Manizhas Werk zur Verfügung, vor allem wenn es um Aspekte der intersektionalen Diskriminierung geht. Nataša bietet den Lernenden eine interaktive Möglichkeit, ihre Kenntnisse zu vertiefen und auf kreative Weise in (schriftlichen) Dialog zu treten. Da künstliche Charaktere auch bei gutem Training nicht alle Fragen beantworten können und gelegentlich komplex sprechen, ist ein bewusster Umgang mit Nataša erforderlich. Die Lernenden können die virtuelle Aktivistin darauf hinweisen, dass sie einfacher sprechen soll, wenn ihre Antworten zu anspruchsvoll sind. So lernen sie nicht nur, ihre Fragen präzise zu formulieren, sondern auch Kommunikationsstrategien zu entwickeln und einzusetzen, die sie auch in realen Gesprächen anwenden können. Nataša fördert somit die Sprachpraxis und bietet authentischere Gesprächssituationen als andere simulierte Interaktionen, wodurch die Lernenden das Gelernte auf eine praxisnahe Art und Weise festigen können.¹⁰

In den Materialien im Anhang und in Steinbach & Birzer (2025) finden sich zusätzliche weiterführende Reflexions- und Rechercheaufgaben, u. a. zu eigenen Migrationserfahrungen der Lernenden, z.B. Fragen 1, 2 und 4 aus Material 4 des Moduls zu *Недославянка*). Während die ersten beiden Fragen auch als alternative Hausaufgaben genutzt werden können, ist letztere gut im Rahmen einer Projektwoche einsetzbar.

2.3.2 Modul 2 *Russian Woman*

Allgemeines

Das Lied *Russian Woman*, mit dem Manizha 2021 Russland beim Eurovision Song Contest vertrat, thematisiert den gesellschaftlichen Druck, dem sich Frauen ausgesetzt sehen, genauso wie ihren Kampf gegen Widrigkeiten bei der Selbstverwirklichung und für mehr Selbstakzeptanz und

⁹ Character.AI ist eine künstliche Intelligenz, die es Nutzer*innen ermöglicht, mit virtuellen Charakteren zu interagieren, die auf großen Sprachmodellen basieren. Um den schriftlichen und mündlichen Chat nutzen zu können, ist eine (kostenlose) Registrierung erforderlich. Die virtuelle Person Nataša ist unter <https://tinyurl.com/bdf5ppt2> direkt zugänglich.

¹⁰ Sollten Bedenken hinsichtlich der Anmeldung der Lernenden bei Character.AI bestehen (z.B. bei minderjährigen Lernenden), kann sich die Lehrperson einloggen und der Lerngruppe z.B. über die Telefonfunktion die Möglichkeit geben, Nataša gemeinsam zu interviewen.

-liebe. In Russland war das Lied höchst umstritten, nicht zuletzt, weil die Interpretin eine tad-schikische Migrantin ist.

Wie bereits bei *Недославянка* gibt es online verschiedene Videoclips von *Russian Woman*. Manizha hatte das Lied in der Vorauswahl (Manizha, 2021b) und im Finale (Manizha, 2021c) mit unterschiedlichen Kostümen und veränderter visueller Darstellung gesungen. Für den Unterricht bietet sich die Version des Eurovision Song Contest Finales an, weil die Finalversion beeindruckendere und symbolträchtigere Szenerie und Kostüme liefert als der Vorentscheid. Bezüglich Länge und Text unterscheiden sich die Versionen nicht. Inhaltlich beschreibt das Lied, das Manizha am Weltfrauentag 2020 geschrieben hat,

the transformation of a woman’s self-awareness over the past few centuries in Russia. A Russian woman has gone an amazing way from a peasant hut to the right to elect and be elected (one of the first in the world), from factory workshops to space flights. She has never been afraid to resist stereotypes and take responsibilities. (Eurovision.tv, 2021)

Aufbau der Stunde

Als Einstieg ins Thema bietet sich ein Bild der US-Journalistin und Künstlerin Esther Honig an, die 2014 mit ihrem Projekt *Before and After* Schlagzeilen machte.¹¹ Dafür sandte sie ein Foto von sich selbst mit der Bitte “make me beautiful” an freiberufliche Bildbearbeiter*innen in 25 Ländern. Die Ergebnisse, die sie später veröffentlichte, zeigen eindrucksvoll, wie unterschiedlich Schönheitsideale in verschiedenen Kulturen ausgeprägt sind.

Die Lehrperson projiziert das Originalfoto von Esther Honig an die Wand und legt die bearbeiteten Bilder und die Ländernamen im Unterrichtsraum aus. Die Lernenden erhalten die Aufgabe, die Bilder den Ländern zuzuordnen. Je nachdem, wieviel Zeit zur Verfügung steht, kann die Lehrperson z. B. fünf Minuten für diese Aufgabe zur Verfügung stellen oder die Lernenden bereits in dieser Phase intensiv untereinander diskutieren lassen.

Im Anschluss wird im Plenum diskutiert, was Schönheit bedeutet und inwiefern Schönheitsideale im realen Leben erreichbar sind. Die Lehrperson lenkt die Diskussion gezielt auf gesellschaftliche Erwartungen und thematisiert, ausgehend von Esther Honigs Kunstprojekt, inwiefern diese gesellschaftlichen Erwartungen Frauen besonders betreffen. Indem bei der Diskussion auch Schönheitsideale für Männer thematisiert werden – etwa der Fokus auf Muskelaufbau oder Körpergröße – wird deutlich gemacht, dass manche gesellschaftlichen Erwartungen zwar geschlechtsspezifisch variieren, aber nicht ausschließlich auf Frauen beschränkt sind. Diese gesellschaftlichen Erwartungen können in einem Mind-Map gesammelt werden. Daraufhin wird gemeinsam darüber nachgedacht, wie man sich von solchen Erwartungen befreien und ein gesundes Selbstbild entwickeln kann.

¹¹ Das Fotoprojekt von Esther Honig ist zum Beispiel auf folgender Webseite verfügbar: <https://www.boredpanda.com/global-beauty-standards-before-and-after-esther-honig/>

Danach wird das Lied ohne Video abgespielt. Beim Hören kann es bei einigen Ausdrücken zu Verständnisproblemen kommen, weil sie aus der russischen Umgangssprache bzw. dem Substandard kommen. Diese Wörter müssen im Laufe des Unterrichts thematisiert werden, um ein vollständiges Textverständnis zu gewährleisten. Zum Beispiel enthält „я ж мала“ die verkürzte, umgangssprachliche Version von *же* ‚doch‘ und die Kurzform des Adjektivs *малый* ‚klein (auch im Sinne eines jüngeren Geschwisterkindes)‘, das mit der bekannten Vokabel *маленький* ‚klein‘ verwandt ist. Ein Problem beim Hörverständnis könnte sein, dass die verkürzte Form *ж* eine phonologische Einheit mit *я* bildet und dabei [ж] die Stimmhaftigkeit verliert [jaʃ] im Gegensatz zur vollen, stimmhaften Variante [jaʒ]. Ebenfalls eine umgangssprachliche Form ist *чё*, artikuliert als [tʃɵ], das eine Nebenform von *что* ‚was‘ ist. „Отвалите“ ‚lasst mich in Ruhe/verzieht euch‘ ist ein informeller Ausdruck, der normalerweise selten im Unterricht behandelt und daher vorentlastet werden muss. Bei „ручечки, ручки“ handelt es sich um diminutive Formen des Wortes *рука* ‚Hand‘. Da Diminutive in vielen Lehrbüchern nicht ausreichend behandelt werden, muss hier vermutlich entlastet werden.¹² Idiomatische Ausdrücke wie „Испокоп веков“ ‚seit Urzeiten, seit jeher‘ und „зарубите себе на носу“ ‚Merkt euch das gut‘ (wörtl.: ‚Ritzt es euch auf die Nase‘) müssen genauso geklärt werden wie poetische, veraltete Formen („юнца“ statt *юноша* ‚Junge, junger Mann‘) oder selten gebrauchte Verben wie „хорохориться“ ‚sich aufplustern; so tun, als ob man stark oder mutig wäre‘. „Пыщ-пыщ“ ist ein Laut, der benutzt wird, um unerwünschte Tiere, z.B. Katzen oder Hunde, zu vertreiben. Auf grammatischer Ebene verdient die Wortform „борются“ ‚sie kämpfen‘ Beachtung. Ausgehend vom Lexem *kämpfen* in der Mehrheitsprache Deutsch erwarten Lernende im Russischen kein reflexives Verb und interpretieren „борются“ leicht als inneren Kampf mit sich selbst und nicht als Kampf mit gesellschaftlichen Erwartungen. Arbeitsblatt 1 zu *Russian Woman* im Anhang zeigt exemplarisch, wie die im Liedtext verwendeten Bilder und Symbole multisensorisch (Bilder sehen, Liedtext hören, Textbestandteile lesen/schreiben) mit den Lernenden erarbeitet werden können.

Nach der Bearbeitung und Besprechung des Textes wird der Videoclip vom Eurovision Song Contest zusammen mit folgender Frage präsentiert: Wie spiegelt sich der Textinhalt in der Performance, in den Kostümen und der Art des Auftritts wider?

In Material 4 finden sich zahlreiche Beispielfragen, die zeigen, wie die Text-Bild-Interaktion mit den Lernenden analysiert werden und bei deren Auswahl die Lehrperson Akzente auf unterschiedliche Aspekte setzen kann. In den Beispielfragen werden englischsprachige Interviewfragmente aus Interviews mit Manizha herangezogen, um reale Mediationsanlässe zu schaffen. Mit der Markierung (*на выбор*) sind fakultative Rechercheaufgaben gekennzeichnet, für die entsprechende Quellen zusätzlich als Hilfe angegeben sind.

Der erste Einstieg in die Textanalyse und die erste Begegnung mit dem Video sind in einer regulären Unterrichtsstunde (45min) gut machbar; für die Arbeit mit den Analysefragen können wei-

¹² Zur Vermittlung von Diminutiven siehe Steinbach & Birzer, 2015 und zur Bildung der Diminutive selbst siehe Birzer & Steinbach, 2015.

tere ein bis zwei Unterrichtsstunden verwendet werden. Die kreative Beispielaufgabe aus Material 6, zu finden in Steinbach & Birzer (2025), kann weitere Stunden in Anspruch nehmen, z. B. im Rahmen einer Projektwoche.

2.3.3 Modul 3 *Tummy*

Allgemeines

Das Lied *Tummy* aus dem Jahr 2023 ist ein sehr persönliches Lied von Manizha, in dem sie ihre eigene Schwangerschaft thematisiert. Sie arbeitete für dieses Video mit ihrem Ehemann, dem georgischstämmigen russischen Regisseur Lado Kvataniya, zusammen.

Der Liedtext wird von textometr.ru auf der Niveaustufe A2 verortet. Es enthält Textversatzstücke in zahlreichen Sprachen, ist aber wegen des vorwiegend englischen Textes auch für einen sprachübergreifenden Unterricht, z. B. während Projektwochen, gut geeignet. Ein sinnvoller Analyseschritt für die Lernenden ist deshalb zu identifizieren, welche Sprachen im Lied Verwendung finden, welche Abschnitte in welcher Sprache gesungen werden und ob hinter der Sprachenwahl eine bestimmte Absicht steckt, z. B. die Aufmerksamkeit auf eine Stelle lenken, wichtige Passagen für ein größeres Publikum verständlich machen, die eigene innere Zerrissenheit ausdrücken oder die universelle Botschaft des Liedes betonen (vgl. Stundenverlaufsplan (Material 1) zu *Tummy* im Anhang.).

Abbildung 3 zeigt exemplarisch, wie unterschiedliche Sprachen im Liedtext von *Tummy* markiert werden können.¹³

Die verwendeten sprachlichen Bilder sind auch für Rezipient*innen außerhalb des slawischen Kulturraums gut zugänglich – außer der Phrase “Babies don’t come from kapusta”. Im Russischen gibt es die Phrase „детей находят в капусте“. Im Französischen gibt es diesen Ausdruck ebenfalls – „les enfants naissent dans les choux“¹⁴. Die meisten Lernenden mit einer slawischen Erstsprache kennen zwar das Wort *капуста* (oder in der lateinischen Schreibweise *kapusta*), sind aber mit den „im Kohl gefundenen Kindern“ nicht vertraut. Für diesen Ausdruck werden unterschiedliche Entstehungsgeschichten angeführt: In der Vergangenheit arbeiteten schwangere Frauen oft auf den Feldern, was zu Geburten während der Kohlernte führte. Kohlblätter wurden zur Hygiene und Wundbehandlung verwendet und es gab abergläubische Praktiken, wie z. B. Neugeborene auf Kohlköpfe zu legen, das dazu dienen sollte, böse Geister zu täuschen.¹⁵

Aufbau der Stunde

¹³ Für eine komplette Zuordnung aller sechs Sprachen im vollständigen Liedtext siehe Material 9 in Steinbach & Birzer (2025). Dieses Material kann als Erwartungshorizont bzw. Lösungsblatt für die Lernenden dienen.

¹⁴ Interessanterweise war die Vorstellung von Kindern, die im Kohl gefunden werden, das Thema des ersten Films, der von einer Frau gedreht wurde: *La Fée aux Choux* (oder *La Naissance des Enfants*) von Alice Guy aus dem Jahr 1896. Das Original ist leider verloren gegangen, doch eine Version von 1900, die erst 1996 wiederentdeckt wurde, ist unter <https://www.youtube.com/watch?v=2kLCaP-AxGk> auf YouTube verfügbar. Wir danken Eva Binder für diesen Hinweis.

¹⁵ Als populärwissenschaftliche Quelle kann hierfür im Unterricht folgender Link dienen: <https://kulturologia.ru/blogs/120920/47519/>

Als Einstieg bietet es sich an, direkt mit dem Videoclip selbst zu arbeiten, indem den Lernenden der Clip bis zur ersten Erwähnung des Wortes *tummy* präsentiert wird (Min. 00:00:18) und sie im Anschluss über das Thema des Clips spekulieren. Danach wird das ganze Musikvideo präsentiert. Manizha zeigt sich darin mit zahlreichen Fruchtbarkeitssymbolen wie z.B. Eiern, die sie ironisch als Gebinde auf dem Kopf platziert hat. Die Lernenden können während des Ansehens des Videos die visuellen Anspielungen (z. B. auf Schwangerschaftsgymnastik) mitnotieren, die sie zu erkennen glauben.

Besonders spannend im Clip sind die vielen Cuts zwischen den einzelnen Szenen, die dynamisch und überraschend wirken und den Text visuell verstärken. Die Bilder fügen dem Lied zusätzliche Bedeutungsebenen hinzu und spielen oft ironisch mit den Lyrics. So verstärkt der Cut von Manizha im Leopard outfit in der Steppe hin zu einer muhenden Kuh die Aussage des Textes „Got my hot beach body – And my milky moves“ (Min. 00:00:42–00:00:45). Die *milky moves* stehen hier nicht für geschmeidige Tanzbewegungen, sondern sind eine bewusste Anspielung auf das Stillen und brechen so humorvoll mit gängigen Schönheitsklischees, die sich mit der Mutterrolle nur schwer vereinbaren lassen.

Manche Text-Bild-Kombinationen fallen den Lernenden sicher bereits beim ersten Sehen auf. Für eine genaue Besprechung kann man die Lernenden allerdings eine Szenenaufschlüsselung zuhause anfertigen lassen. Weil die Cuts so schnell sind, muss der Clip immer wieder gestoppt werden, um genügend Zeit zum Notieren zu haben. Daher bietet sich die Szenenaufschlüsselung als Hausaufgabe an. Alternativ kann die Aufschlüsselung der ersten 45 Sekunden des Clips (vgl. Abbildung 2 für eine Aufschlüsselung der ersten Szenen und Material 10 des Moduls *Tummy* in Steinbach & Birzer (2025) für die vollständige Aufschlüsselung) ausgeteilt und exemplarisch für den Rest des Videos besprochen werden. Für eine genaue Arbeit mit dem Text stehen im Anhang mit den Materialien 2, 3, und 4 zu *Tummy* und mit Material 5 im *Tummy*-Modul von Steinbach & Birzer (2025) zahlreiche Analysefragen zur Verfügung, die zeigen, auf welche Schwerpunkte die Lehrperson mit den Lernenden eingehen kann.

Eine hervorragende Art, Lernende mit Kenntnissen anderer slawischer Sprachen in den Russischunterricht zu integrieren, ist die Arbeit mit der tschechischen Coverversion des Liedes *V jinym stavu* (dt. *In anderen Umständen*). Sie stammt von der rein weiblich besetzten, multinational-slavisches Gruppe Vesna, die Tschechien 2023 beim Eurovision Song Contest vertreten hat und mit der Coverversion die Schwangerschaft ihrer Frontfrau Patricie Kaňok Fuxová ankündigte (vgl. Bukáčková, 2024). Neue Bedeutungsebenen erschließen sich für die Lernenden (auch ohne Tschechischkenntnisse), wenn sie die Musikvideos vergleichen oder überlegen, warum im Video welche Adaptionen (in Vergleich zum *Tummy*-Clip) vorgenommen wurden.¹⁶

Am Ende des Moduls steht den Lernenden eine kreative Aufgabe in Form des Rollenspiels „Die Bushaltestelle der Generationen“ zur Verfügung (Material 8 des Moduls *Tummy* aus Steinbach & Birzer 2025), ebenso wie eine Bastelvorlage für einen sogenannten Meinungswürfel (*opinion dice*), der für eine Stellungnahme zum Videoclip genutzt wird (Arbeitsblatt 1 in Modul 3 im Anhang). Beim Einsatz des Meinungswürfels erwürfeln die Lernenden eine von sechs möglichen

¹⁶ Wer sich mit dem Text selbst genauer auseinandersetzen möchte, findet ihn unter dem Videoclip auf Youtube bei den Bandinformationen.

Rollen und argumentieren aus der Perspektive dieser Rolle. Diese Übung fördert die Fähigkeit, sich spontan in verschiedene Standpunkte hineinzusetzen. Abschließend wird reflektiert, inwiefern die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen die eigene Meinung beeinflusst hat.

3. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorgestellten Unterrichtsszenarien zu Manizhas Liedern Gelegenheit bieten, die vielschichtigen Aspekte von Rollenbildern und Identitäten in der Russischen Föderation zu erkunden. Die Kombination aus audiovisueller Analyse und multimodalen Materialien ermöglicht es den Lernenden, sich auf eine interaktive und differenzierte Weise mit Themen wie Tradition, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie kulturelle Zugehörigkeit auseinanderzusetzen. Die Lieder *Russian Woman*, *Tummy* und *Недославянка* bieten nicht nur einen Einblick in gesellschaftliche Diskussionen, die in Russland geführt werden, sondern auch in die persönlichen Erfahrungen und Herausforderungen von Frauen mit Migrationshintergrund. Die modulare Gestaltung der Einheiten ermöglicht es Lehrenden, die Inhalte flexibel an das Niveau und die Bedürfnisse ihrer Lernenden anzupassen, während die fächerübergreifenden Ansätze und die Einbeziehung von Interkomprehension und visuellen Medien eine vielschichtige und aktivierende Lernerfahrung schaffen. So tragen diese Unterrichtssequenzen dazu bei, das Verständnis für die komplexe Realität der Multiethnizität und der weiblichen Identität zu vertiefen und eine kritische Reflexion über eigene Perspektiven und Vorurteile zu fördern.

Primärquellen

- Manizha (2020). *Недославянка* <https://www.youtube.com/watch?v=csanyIAYjN4> (25.09.2024)
- Manizha (2021a). *Nedoslavyanka (live) feat. Fardi.* <https://www.youtube.com/watch?v=mNLeTGCmVUQ> (25.09.2024)
- Manizha (2021b). *Russian Woman. Official Eurovision Video* (vor dem Wettbewerb) <https://www.youtube.com/watch?v=l01wa2ChX64> (25.09.2024)
- Manizha (2021c). *Russian Woman. (Finale)* <https://tinyurl.com/bdds2yky> (25.09.2024)
- Manizha (2023). *Tummy* <https://www.youtube.com/watch?v=d4vDZgRue00> (25.09.2024)
- Manizha (2024). *А как проходят ваши будни?* <https://www.youtube.com/shorts/1vrK2itJ7dQ> (25.09.2024)

Sekundärliteratur

- Associativnye éksperimenty i slovari onlain = Ассоциативные эксперименты и словари онлайн (2024). <http://it-claim.ru/Projects/ASIS/> (25.09.2024)
- Birzer, S. & Steinbach, A. (2015). „Sprachbewusst: Уменьшительные формы“. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5(15), 13.
- Brenner, A. (2021). *"Russian Woman" ist ein Manifest* <https://www.dw.com/de/manizha-beim-esc-russian-woman-ist-ein-manifest/a-57553973> (25.09.2024)
- Bukáčková, H. (2024). *Vesna písní "V jinym stavu" odtajňuje těhotenství frontmanky* <https://tinyurl.com/bdzbhety> (25.09.2024)
- Chalkley, E. (2021). *Manizha: All Of Russia On One Stage.* <https://escinsight.com/2021/05/18/manizha-russia-one-stage/> (25.09.2024)
- Deutsche Welle (2021). *ESC: Tadschikin Manizha singt für Russland.* <https://www.dw.com/de/esc-tadschikin-manizha-singt-f%C3%BCr-russland/a-57553928> (25.09.2024)
- Dovas (2014): *Woman Had Her Face Photoshopped In More Than 25 Countries To Compare Their Beauty Standards.* <https://www.boredpanda.com/global-beauty-standards-before-and-after-esther-honig/> (25.09.2024)
- Eurovision.tv (2021). *Manizha's 'Russian Woman' wins on International Women's Day.* *eurovision.tv* vom 08. März 2021. <https://eurovision.tv/story/russia-national-final> (25.09.2024)
- Fröschle, U. (2017). „Russe oder Deutscher“. Rap als Medium russisch-deutscher 'imagined communities'? In J. Klose, W. Schmitz & K. Kocyba (Hrsg.), *WER IST DEUTSCHLAND? Migration in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur* (269–282). Thelem.
- Gerasimova, M. (2010). *Die sieben „russischen“ Deutschrapper.* <https://ostraum.com/2020/05/10/die-7-russischen-deutschrapper/> (25.09.2024)
- Halva.tj (2021). *Как известная модель создала моду на монобровь* https://halva.tj/articles/networks/kak_izvestnaya_model_sozdala_modu_na_monobrov/ (25.09.2024)
- Kulturologia.ru (o.D.). *Почему говорят, что детей «находят в капусте», и Кто такие капустнички.* <https://kulturologia.ru/blogs/120920/47519/> (25.09.2024)
- Laposhina, A., Veselovskaya, T., Lebedeva, M. & Kupreshchenko, O. (2018). Automated Text Readability Assessment For Russian Second Language Learners. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference "Dialogue 2018"*, 17(24), 396–406.
- Laposhina, A. & Lebedeva, M. (2021). Textometr: an online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian language learners. *Russian Language Studies*, 19(3), 331–345. doi:10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345
- Luschka, T. (2021). *Einsatzmöglichkeiten von Musik im Russischunterricht.* Unveröff. Staatsexamensarbeit von der Universität Leipzig. Leipzig.
- Marone, V. (2018). "Teaching English Through Music Videos - Sociocultural Aspects of English Language Teaching English in Popular Culture" In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0849
- McClain, J. M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3(1). <http://journaldialogue.org/issues/a-framework-for-using-popular-music-videos-to-teach-media-literacy/>

- Meduza (2021a). *A Russian Woman Russia's 2021 pick for Eurovision Song Contest provokes a stream of xenophobic comments online*. Meduza vom 10. März 2021. <https://meduza.io/en/feature/2021/03/10/a-russian-woman> (25.09.2024)
- Meduza (2021b). *Комик Идрак Мирзализаде пошутил о русских — и ему запретили жить в России. Цепочка событий*. Meduza vom 30. August 2021. <https://tinyurl.com/yc26nuub> (01.12.2024)
- Merriam Webster (2024). *Definition von "skibby"* <https://www.merriam-webster.com/dictionary/skibby> (25.09.2024)
- Novaja gazeta = Новая газета (2021). *Комик Идрак Мирзализаде заявил об избиении в центре Москвы. Он связал нападение с критикой со стороны Соловьева. Новая газета 27 июня 2021*. <https://tinyurl.com/5ben9ptw> (12.01.2025)
- Pinigin, E. = Пинигин, Е. (2021). *"Че ждать? Встала и пошла!" О чем поет Manizha в песне "Russian woman"*. *osmyslah.ru* vom 11. März 2021. <https://osmyslah.ru/pesni/manizha-russian-woman> (25.09.2024)
- Quast, U. (2009). *„Mit Musik effektiv Fremdsprachen lernen“*. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2, 9–12.
- Riehl, C. (2019). *Code-Switching*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61752/1/Riehl_Code-Switching.pdf (11.09.2024)
- Rosenberg, S. (2021). *Russia's Tajik-born Eurovision star on the abuse she's received*. *bbc.com* vom 24. März 2021. <https://www.bbc.com/news/av/world-europe-56501561> (25.09.2024)
- Rubcov, M. = Рубцов, М. (2017). *Певица Манижа: «Моя прабабушка скинула паранджу и заявила, что будет работать»*. *lady.mail.ru* vom 27. März 2017. <https://tinyurl.com/dcn9m4dn> (1.12.2024)
- Russia Beyond The Headlines (2021). *What does Manizha's performance at Eurovision 2021 actually mean?* *rbth.com* vom 21. Mai 2021. <https://www.rbth.com/arts/333813-what-does-mean-manizhas-performance> (25.09.2024)
- Russisches Nationalkorpus (2024) = Национальный корпус русского языка (2024). <https://ruscorpora.ru/s/dNIDD> (16.12.2024)
- Simon, M. (2021). *Why Manizha's 2021 Eurovision Entry Touched a Raw Nerve in Russia* <https://www.zois-berlin.de/en/publications/why-manizhas-2021-eurovision-entry-touched-a-raw-nerve-in-russia> (25.09.2024)
- Slangedfine (2024). *Definition von "skibby"* <https://slangdefine.org/s/skibby-c420.html> (25.09.2024)
- Sociation.org — игра в ассоциации с коллективным разумом. <https://sociation.org/> (25.09.2024)
- Sotnik, N. = Сотник, Н. (2021). *История одного платья: платье Манижи на «Евровидении-2021»*. *theblueprint.ru* vom 18. Mai 2021. <https://theblueprint.ru/fashion/industry/istoriya-odnogo-platy-a-manizha> (25.09.2024)
- Steinbach, A. & Birzer, S. (2015). *„Да, как времечко летит... – Diminutive im Russischunterricht“*. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5(15), 6–9.
- Steinbach, A. & Birzer, S. (2021). *„Musik im Russischunterricht“ In: Akademie für Lehrerbildung und Personalführung: ALP-Reader: Methodische und inhaltliche Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Russisch*. 32–51. https://publikation.alp.dillingen.de/assets/pdf/publ_1521.pdf (22.01.2025)
- Steinbach, A. & Birzer, S. (2025). *Zusätzliche Lehr-Lernmaterialien zu einer Unterrichtssequenz mit drei Songs von Manizha*. [Data set]. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <https://fd-repo.uni-bamberg.de/records/kr4c6-x2090> (23.01.2025)
- Studienseminar Koblenz (Hrsg.) (2018). *Materialien und Methoden IV: Methoden zum Lernen einsetzen*. <https://tinyurl.com/2v2bxrpw> (29.11.2024)
- Textometr (2021): *Анализ сложности текста*. <https://textometr.ru/>
- Tikhonov, A. (o.D.). *Multilinguale Praktiken und die identitätsstiftende Funktion slawischer Sprachen im Deutschrap des 21. Jahrhunderts*. <https://tinyurl.com/4rx8dafc> (25.09.2024)
- The Guardian (2021). *Russia's Eurovision entry to be investigated for 'illegal' lyrics'*. *The Guardian* vom 18. März 2021. <https://tinyurl.com/46x9kmy8> (25.09.2024)
- The World (2016). *Where the unibrow reigns*. *The World* vom 02. August 2016. <https://theworld.org/stories/2016/08/02/where-unibrow-reigns> (25.09.2024)
- Vesna (2024). *V jinym stavu (Manizha "Tummy" cover)* <https://www.youtube.com/watch?v=rybLVyAZa2E> (25.09.2024)
- Volkov, V. = Волков, В. (2014). *"Ксенофобия и ксенофобные именованя лиц в юридической лингвистике" APRIORI*. Серия: *Гуманитарные науки*, 6, 7.
- Zatari, A. = Затари, А. (2020). *"У каждого человека есть темная сторона": рэпер Fardi о ксенофобии в России и новом альбоме*. *bbc.com* vom 28. Juni 2020. <https://www.bbc.com/russian/features-53212123> (25.09.2024)

- Zentrum *polis* (Hrsg.) (2016). *polis* aktuell: Transkulturelles und Interkulturelles Lernen, Nr. 2. https://www.politiklernen.at/dl/qOINJMJKomLNIJqx4KJK/pa_2016_2_trans_interkulturelles_lernen_web.pdf
- Zežulina, I. = Зезюлина, И. (2023). Кто тут мамочка? Чему история певицы Манижи может научить наших дочерей. *n-e-n.ru* vom 22. Mai 2023. <https://n-e-n.ru/manizha/?ysclid=m1evrvxj7x776596970> (25.09.2024)
- 23HOURS (2023). *Liaze x equal - 2003* (prod. by equal) <https://www.youtube.com/watch?v=i7ORpgZVIVw> (25.09.2024)

Anhang

Überblick Materialien und Arbeitsblätter

Arbeitsblatt 1 (modulübergreifend): Vokabeln (in der Materialsammlung Steinbach & Birzer 2025)

Modul 1: *Недославянка*

- Material 1: Stundenverlauf (im DiSlaw-Artikel Birzer & Steinbach 2025)
- Material 2: Bilder und Erschließungsfragen (im DiSlaw-Artikel)
- Material 3: Vorschläge für Lernende auf A2-Niveau (im DiSlaw-Artikel)
- Material 4: Weitere Aufgaben für die Vertiefungsphase (in der Materialsammlung)
- Material 5: Erwartungshorizonte der Lehr-Lernmaterialien für das Modul Manizha – *Недославянка* feat. Fardi (in der Materialsammlung)
- Material 6: Hilfestellungen für die Recherche- und Reflexionsaufgaben des Moduls Manizha – *Недославянка* feat. Fardi (in der Materialsammlung)
- Material 7: Дополнительная задача (Aktivistka Nataša auf Character.ai) (im DiSlaw-Artikel)

Modul 2: *Russian Woman*

- Material 1: Stundenverlauf (im DiSlaw-Artikel)
- Arbeitsblatt 1: Bilder und ihre Symbolik (im DiSlaw-Artikel)
- Material 2: Musterlösung für Arbeitsblatt 1 (in der Materialsammlung)
- Material 3: Vorschläge für Fragen auf A2-Niveau (im DiSlaw-Artikel)
- Material 4: Weitere Fragen zur Interaktion von Text und Videoclip (in der Materialsammlung)
- Material 5: Дополнительная задача (Aktivistka Nataša auf Character.ai) (im DiSlaw-Artikel)
- Material 6: Weiterführendes kreatives Aufgabenformat (in der Materialsammlung)

Modul 3: *Tummy*

- Material 1: Stundenverlauf (im DiSlaw-Artikel)
- Material 2: Materialien zur Erarbeitungsphase 1 (im DiSlaw-Artikel)

- Material 3: Material zur Erarbeitungsphase 2 (im DiSlaw-Artikel)
- Material 4: *Tummy*: Fragen zur Interaktion von Videoclip und Text (im DiSlaw-Artikel)
- Material 5: Weitere Fragen zur Interaktion von Videoclip und Text
(in der Materialsammlung)
- Material 6: Aufgabenvorschläge für Lernende auf A2-Niveau (im DiSlaw-Artikel)
- Material 7: Дополнительная задача (Aktivistka Nataša auf Character.ai)
(im DiSlaw-Artikel)
- Arbeitsblatt 1: Meinungswürfel (im DiSlaw-Artikel)
- Material 8: Weiterführendes kreatives Aufgabenformat „Bushaltestelle der Generationen“ – Hinführung für Lehrpersonen (in der Materialsammlung)
- Arbeitsblatt 2: „Bushaltestelle der Generationen“ (in der Materialsammlung)
- Arbeitsblatt 3: Beobachtungsbogen zur „Bushaltestelle der Generationen“
(in der Materialsammlung)
- Material 9: Sprachzuordnung im multilingualen Liedtext *Tummy*
(in der Materialsammlung)
- Material 10: Beispielhafte Aufschlüsselung des Textes und der Bilder für die ersten 45 Szenen des Clips *Tummy* (in der Materialsammlung)
- Material 11: Meinungswürfel – zusätzliche Rollen (in der Materialsammlung)

Materialien zu *Недославянка*

Material 1: Stundenverlaufsplan (45 min)

Unter-richts-phase	Dauer	Ablauf	Sozialform	Benötigte Materialien
Einstieg	6 min	Erschließung der Bedeutung von <i>Недославянка</i> und davon ausgehend Formulieren von Annahmen zum Inhalt des Liedes		
	2 min	Lehrperson stellt Frage: « <i>Какие слова на недо-XXX вы знаете?</i> »; Schüler können 1 min online recherchieren. Ergebnis: <i>недостаточно (Саша недостаточно умный), недоходя до (Почта находится слева, не доходя перекрестка)</i> ; Lernende identifizieren gemeinsame Bedeutungskomponente „nicht ganz“	Partnerarbeit und danach Diskussion im Plenum	Beamer
	4 min	Lehrperson zeigt zwei Bildern von Manizha in „slawischem“ und tadschikischem Outfit und den Vers „ <i>Я недославянка, я недотаджичка</i> “ und stellt die Frage: „ <i>Что значит недославянка и недотаджичка?</i> “ und danach „ <i>Как вы думаете, о чем песня?</i> “	Diskussion im Plenum	Beamer /Dokumenten-kamera, Abbildung 1
Erarbeitung	10 min	Die Lernenden sehen den Videoclip an. Je nach Niveau nach einzelnen Sinnabschnitten stoppen und Verständnis sichern.		Computer mit Internet-zugang, Clip <i>Недославянка</i> feat. Fardi https://www.youtube.com/watch?v=mNLeTGcmVUQ
Vertiefung I	7 min	Die Lernenden sehen den Clip ein zweites Mal, diesmal teilt die Lehrperson die Lernenden vor dem Viewing in zwei Gruppen mit unterschiedlichen while-viewing-Aufträgen auf: Gruppe 1 achtet darauf, welche kulturellen Anspielungen gemacht werden (in diese Gruppe können gut Herkunftssprecher*innen integriert werden) und Gruppe 2 achtet darauf, welche stereotypen Darstellungen im Video vorkommen.	GA	Computer mit Internet-zugang, Clip <i>Недославянка</i> feat. Fardi https://www.youtube.com/watch?v=mNLeTGcmVUQ
Vertiefung II	8 min	Die Lernenden bearbeiten eine Auswahl der vorgeschlagenen Erschließungsfragen in Gruppenarbeit oder nach der <i>think-pair-share</i> -Methode	<i>Think-pair-share</i> / GA	Liste der vorgeschlagenen Erschließungsfragen
	8 min	Die Lernenden diskutieren: Sind die Stereotype, die im Clip aufgespießt werden, typisch für den russischen Kulturraum oder auch in anderen Ländern verbreitet? Gelingt es Manizha und Fardi, ihr Publikum zum Nachdenken über eigene Stereotype anzuregen? Falls ja, wie gelingt ihnen das? Falls nein, woran liegt das?	Gespräch im Plenum / Gruppendiskussion	

HA	-	Die Lernenden chatten auf <i>CharacterAI</i> mit der <i>активистка Намаша</i> darüber, warum Manizha für sie ein Vorbild ist und wie sich Manizhas eigene Biographie im Songtext und im Drehbuch für den Clip widerspiegelt. (Alternativ: andere weiterführende Aufgaben aus diesem Artikel)		
----	---	---	--	--

Material 2: Bilder und Erschließungsfragen

Я недославянка, я недотаджичка



<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=129808972> © Manizha, Nedoslavyanka

Abbildung 1: Hinführung zum Lied *Недославянка*

While-Viewing-Fragen:

1. Какие самые важные идеи песни? Запишите ключевые слова.
2. (besonders für Herkunftssprecher*innen) Какие известные люди выступают в клипе? Заметили ли вы аллюзии на каких-либо известных людей? Какие признаки определенных групп и общественных движений вы заметили в видео?
3. Какие стереотипы пародируются в клипе?

Vertiefende Fragen nach dem Ansehen des Videos

4. Какую позицию выражает Манижа следующими словами?
„Внутренний мой падишах
Не разбирается, не разбирается
В падежах
Ему также известны лишь те языки
Где сердце любви полно, любви“
5. Цитата из вопроса 1 содержит игру слов. Из каких слов состоит эта игра слов? Какая у нее функция?

Material 3: Vorschläge für Lernende auf A2-Niveau

Die Einstiegsaufgabe zu *недославянка* und *недотаджичка* kann über *недостаточно* als Brückenwort auch auf Niveau A2 gelöst werden.

Anschließend können folgende Fragen beantwortet werden:

1. Манижа относится к стереотипам с иронией. Дайте примеры.
2. Манижу иногда называют этими словами: «недославянка», «эмигрантка», «горянка», «чурка». Есть ли у этих слов положительная или отрицательная коннотация?
3. Найдите в интернете информацию о стиле танца Krump. Почему его выбрали для хореографии клипа?
4. В клипе есть два мужчины в оранжевой одежде. Что она символизирует?
5. Найдите в интернете информацию об Идраке Мирзализаде. Почему Манижа и Фарди думают, что Идрак – не враг?
6. Как вы думаете, почему у слова «недославянка» английский перевод „not Russian enough“?
7. Шрифт в видео стилизовали. Что он вам напоминает? Где в вашем городе находятся стилизации шрифта?

Hilfreiche Internetseiten (auf Englisch) zur Recherche für Frage 5:

- <https://meduza.io/en/feature/2021/08/30/undesirable-comedy>
- <https://www.themoscowtimes.com/2021/08/30/russia-expels-belarusian-comedian-for-life-for-insulting-joke-a74929>
- <https://pen.org/writer-at-risk/idrak-mirzalizade/>

Material 7: Дополнительная задача (Character.ai)



Поговорите с активисткой Наташей на сайте character.ai

Materialien zu *Russian Woman*

Material 1: Stundenverlaufsplan (45min)

Unterrichtsphase	Dauer	Ablauf	Sozialform	Benötigte Materialien
Einstieg	5 min	Projizieren des Projekts <i>Before and After</i> von Esther Honig. Die Lernenden ordnen die bearbeiteten Bilder den jeweiligen Ländern zu.	Plenum	Beamer, Bilder von Esther Honig, Projekt <i>Before and After</i>
	8 min	<i>Что такое красота? Существуют ли универсальные или культурно-специфические представления о красоте? Есть ли черты лица, которые поменяли или оставили все художники? Достижимы ли эти представления о красоте на самом деле?</i>	Diskussion im Plenum	
Erarbeitung	10 min	Die Lernenden sehen sich das Video <i>Russian Woman</i> an. Je nach Niveau wird das Video nach Abschnitten gestoppt, um Verständnisfragen zu klären.	Plenum	Computer, Internetzugang, Clip <i>Russian Woman</i>
	5 min	Wortschatzklärung	Plenum	
Vertiefung I	7 min	Textanalyse und Erarbeitung der symbolischen Elemente: Die Lernenden analysieren die Symbole (z. B. „Mauer“, „Schiff“, „Hand“) im Text und diskutieren, welche Hindernisse Frauen im Lied begegnen und wie Manizha darauf reagiert.	<i>Think-pair-share</i>	
Vertiefung II	5 min	Die Lernenden bearbeiten weiterführende Fragen zur Darstellung von Geschlechterrollen.	Gruppendiskussion	
Abschluss	5 min	Die Lernenden diskutieren, ob die im Video dargestellten Stereotype nur typisch für den russischen Kulturraum sind oder ob sie in anderen Ländern ebenfalls vorkommen. Wie regt Manizha zum Nachdenken über Stereotype an?	Diskussion im Plenum	
HA	-	Weiterführende Aufgabe: Die Lernenden chatten auf CharacterAI mit der <i>активистка Наташа</i> (Alternativ: andere weiterführende Aufgaben aus diesem Artikel)	Auch als GA/EA im Unterricht möglich	

Material 2: Arbeitsblatt 1

- 1) В песне Манижа озвучивает проблемы женщин, а также комментарии их окружения. Как Манижа дает понять в своем исполнении на Евровидении, за кого она говорит в какой момент? А бывают ли моменты, когда непонятно, за кого она говорит?
- 2) К каждому изображению в таблице ниже относится фраза, с которой сталкиваются женщины в своей жизни. Найдите подходящую фразу для каждого изображения и объясните, что фразы означают и как Манижа реагирует на эти высказывания.

Символ/Изображение	Объяснение	Реакция Манижи
		
		
		
		
		
		
		
		

Alle Bilder in der Tabelle stammen von <https://pixabay.com>

Der Erwartungshorizont zu AB 1 findet sich als Material 2 im Modul *Russian Woman* in Steinbach & Birzer (2025).

Material 3: Vorschläge für Fragen auf A2-Niveau

Die Zuordnungsaufgabe von Bild, Erklärung und Reaktion Manizhas auf AB 1 kann auch auf Niveau A2 gelöst werden.

1. В клипе Манижа вылезает из своего платья. Это символ чего?
2. Что символизирует корабль в тексте? Как вы думаете, кто находится на корабле?
3. Обсудите, какие стереотипы о русских и других культурах существуют. Как эти стереотипы влияют на людей?

Material 4: Дополнительная задача



Поговорите с активисткой Наташей на сайте character.ai

Materialien zu *Tummy*

Material 1: Stundenverlaufsplan „Tummy“ (45min)

Unter-richts-phase	Dauer	Ablauf	Sozialform	benötigte Mate-rialien
Einstieg	5 min	Die Lernenden sehen den Clip bis zur Erwähnung des Wortes <i>tummy</i> . Danach spekulieren sie über das Thema des Liedes.		Computer, Internetzugang, Clip <i>Tummy</i>
Erarbeitung 1	8 min	Die Lernenden analysieren die ersten 45 Sekunden des Clips (Szenen-Cuts, Körpersprache, Symbole wie das „Matrjoschka-Bushäuschen“). Welche Bedeutung haben die einzelnen Bildelemente?	Partnerarbeit	Clip <i>Tummy</i> , Material 2 zur Bild-Text-Analyse
Erarbeitung 2	7 min	Sprachen im Lied identifizieren: Lernende hören das Lied und identifizieren die verschiedenen Sprachen (Russisch, Englisch, etc.). Diskussion: <i>Почему Манижа использует несколько языков?</i>	Gruppenarbeit / Diskussion im Plenum	Liedtext <i>Tummy</i> , Beamer, Liedtext zur Markierung der einzelnen Sprachen, Material 9 als Erwartungshorizont
Erarbeitung 3	10 min	Textanalyse und Erschließung der symbolischen Bedeutung: Lernende analysieren sprachliche Bilder im Lied, z.B. <i>Babies don't come from kapusta</i> . Erklärung der Phrase „Kinder werden im Kohl gefunden“ und ihrer kulturellen Bedeutung.	<i>Think-Pair-Share</i>	
Vertiefung (fakultativ)	5–10 min	Vergleich mit der Coverversion: Die Lernenden vergleichen den originalen Videoclip mit der tschechischen Coverversion <i>V jiny m stavu</i> von Vesna. Diskussion: Welche Anpassungen wurden vorgenommen, und warum?	Diskussion im Plenum	Computer, Internetzugang, Clip <i>V jiny m stavu</i>
Abschluss	5 min	Die Lernenden diskutieren über das Thema Schwangerschaft im Musikvideo. Wie wird es visuell dargestellt? Wie wirken die verschiedenen Sprachen und Bilder auf das Publikum?	Diskussion im Plenum	
HA	-	Die Lernenden erhalten die Aufgabe, eine detaillierte Szenenaufschlüsselung des restlichen Videos zu erstellen und sich Gedanken über die Interaktion zwischen Bild und Text zu machen.		Material 10 als Erwartungshorizont

Material 2: Materialien zur Erarbeitungsphase 1

Arbeitsauftrag: Посмотрите видео к песне *Tummy* Манижи. Найдите места, где меняется сцена. Запишите их в таблицу. В таблице укажите:

- Строки песни
- Что показано на фоне

Потом обсудите, как изображения связаны с текстом песни.

Beispiel:

Who said only men have nuts? Who said only men have nuts? (Ha) But the biggest nut But the biggest nut	Manizha sitzt in einem hautengen pinken Bodyconkleid zwischen zwei traditionell gekleideten älteren Damen auf einer Bank.
But the biggest nut (Nut, nut, nut)	Manizha steht auf, Zoom out, man erkennt dass die Damen in einer Matrjoschkaförmigen Bushaltestelle saßen. Sie präsentiert ihren Bauch
Is my tummy	Bauchtanzmusik: Cut zu drei schwangeren Damen (Manizha in der Mitte) in einem Pferdestall, die ihre Bäuche streicheln
Tell me, tell me, tell me	Damen wippen, cut zu Theater

Abbildung 2: Beispiel für eine Aufschlüsselung des Textes und der Bilder für die ersten vier Szenen des Clips. CC BY Andrea Steinbach. Eine Übersicht über die ersten 45 Sekunden des Liedes findet sich in Steinbach & Birzer (2025).

Material 3: Material zur Erarbeitungsphase 2

Arbeitsauftrag: Послушайте песню *Tummy* Манижи и найдите в тексте разные языки. Для каждой новой языкой используйте новый цвет. Если узнаете язык, подпишите его рядом. (Подсказка: в тексте песни используется 6 языков.)

Beispiel:

I've got something to tell you	
Babies don't come from	капуста (come on)
Babies don't come from	капуста (yeah)
Babies don't come from	капуста (come on)
Babies don't come from	капуста (wow)
Babies don't come from	капуста (come on)
Babies don't come from	капуста (yeah)
Babies don't come from	капуста
Верю в тебя, даже если не веришь ты	
Верю в тебя, даже если не веришь ты	
Будь добра к миру, и мир будет добрым	
Ман будам ту боин ту меши ман боин	
Мамина радость	
Daddy's amore	
Joni te amo	
ჩემო სიყვარული!	

Abbildung 3: Sprachzuordnung im multilingualen Liedtext *Tummy*. Beispielhafter Ausschnitt. CC BY Sandra Birzer. Die Musterlösung für den gesamten Liedtext mit seiner Zuordnung zu insgesamt 6 verschiedenen Sprachen findet sich in Steinbach & Birzer (2025; Material 9).

Material 4: *Tummy*: Fragen zur Interaktion von Videoclip und Text

- 1) Что Вы думаете, почему Манижа с пожилыми женщинами сидят на автобусной остановке в виде матрёшки?
- 2) Как жесты и позы старушек показывают их отношение к словам Манижи?

- 3) Какие символы плодородия вы нашли в видеоролике? Откуда понятно, что Манижа трактует эти символы с иронией?
- 4) В ролике идет очень быстрый монтаж сцен. Какой эффект он производит на зрителя? Какие значения имеют цвета в видео? Какая есть связь между цветами и темами песни?

Material 6: Aufgabenvorschläge für Lernende auf A2-Niveau

Die Spracherkennungsaufgabe (vgl. Beispiel in Material 3 dieses Moduls) kann auch auf Niveau A2 gelöst werden.

1. Что символизирует остановка-матрёшка?
2. Какие символы фертильности вы нашли в клипе?
3. Напишите однокласснику письмо о том, какие его черты личности вам нравятся.

Material 7: Дополнительная задача



Поговорите с активисткой Наташей на сайте character.ai

Arbeitsblatt 1: Meinungswürfel

Соберите кубик «Мнение X-а». Бросьте кубик и разыграйте указанную роль. Обсудите в Вашей группе песню «Тимту» с точки зрения своей роли.



Обсудите: Изменилось ли ваше собственное мнение в результате того, что в игре вам пришлось отстаивать другую точку зрения?

Anna Shibarova, Institute of Slavic Philology, University of Munich (LMU)

Audiovisual Formats Made by Students: The Website *Into Russian*

The Story of the Project before and after 24 February 2022

This article presents the project *Into Russian*, a publicly accessible website provided by the Institute of Slavic Philology at the LMU Munich to learners for the Russian language. The website is based on various projects which were created by students under the teachers' guidance: from first animations (at CEFR levels A0–A1) to short documentaries (at CEFR levels A2–C2), and the creation of a collection of literary texts (at CEFR levels A1–C2). The article also reflects on how Russia's full-scale invasion of Ukraine on February 24, 2022 has affected this work and explains why, in our view, it is not possible to “stay clear of politics” in Russian language teaching in the current situation.

Keywords: animated alphabet, basic grammar in video, animated short texts, documentaries, listening and reading library, teaching of Russian after 24.02.2022

Im vorliegenden Artikel wird die öffentlich zugängliche Webseite *Into Russian* vorgestellt, die am Institut für slawische Philologie der LMU München erstellt wurde. Es wird berichtet, wie sich diese Online-Plattform aus Projekten entwickelt hat, die die Studierenden unter Anleitung der Lehrperson realisiert haben: von den ersten Animationen (auf GERS-Niveau A0–A1) über Kurzfilme (auf GERS-Niveau A2–C2) bis hin zur Erstellung einer Sammlung literarischer Texte (auf GERS-Niveau A1–C2). Zudem geht es darum, wie sich der Großangriff Russlands auf die Ukraine am 24. Februar 2022 auf diese Arbeit ausgewirkt hat und warum es nach unserer Überzeugung in der gegenwärtigen Situation nicht möglich ist, im Russischunterricht einen „unpolitischen“ Ansatz zu verfolgen.

Keywords: animiertes Alphabet, Grammatikgrundlagen in Video, animierte Kurztexte, Dokus, Literatursammlung zum Hören und Lesen, Russischunterricht nach dem 24.02.2022

1. Introduction

Audiovisual formats such as podcasts, videos, and others have become an integral part of foreign language teaching. As teachers, we must carefully choose which types of media to use and how to integrate them effectively in the classroom. This also includes encouraging students to create their own audiovisual media as part of project work, an approach that has become increasingly common in academic instruction.¹ At the Institute of Slavic Philology at the LMU Munich, we, lecturers in Russian Studies, have had very positive experiences with these methods and find them highly productive.

¹ See e.g. this list of project courses carried out by students of the Elite Graduate Programme in Eastern European Studies at the LMU Munich: <https://www.osteuropastudien.uni-muenchen.de/lehrveranstaltungen/projekt-kurse/index.html> (15.12.2024). In recent years, most of these projects have been realized using audiovisual media.

The following is a description of the development of our website *Into Russian*: from first animations (at CEFR levels A0–A1) to short documentaries (at CEFR levels A2–C2), and ultimately to a creation of a collection of literary texts (at CEFR levels A1–C2). Originally, these modules were realized as separate projects in collaboration with language students of different levels. The results would then be used as training material for subsequent students. During the Covid pandemic, we came up with the idea of developing these projects into a unified platform for Russian language learners and making them accessible to a global online audience. The result of this endeavor is the website *Into Russian*.

Russia's large-scale attack on Ukraine in February 2022 has not only had a profound personal and emotional impact on us as professionals researching and teaching Russian language and culture, it has also forced us to take a new look on our work.² Following the outbreak of the war, the focus of our project has been recalibrated. Section 4 of this article elaborates on that point using specific examples.

2. The Website *Into Russian*: Structure and Content

Today, the website *Into Russian* is a publicly accessible online-platform which is provided via the server of the University of Munich (LMU). The site is not intended as a replacement for a textbook. It offers Russian learners of all levels a variety of materials, which can be used in classroom as well as by self-learners who wish to acquire knowledge of the Russian language, train their skills or enhance their native language competence as heritage speakers. The overarching approach is to convey a learning experience which is based on authentic life situations and language usages. To emphasize the authenticity of our language materials, we adopted the slogan: "Discover the Real Russian Language. Listen, Watch, Read, and Learn: From the Basics to Tolstoy."

The homepage features four large clickable images, each leading to a different section:

1. *First Steps*: For beginners, with an animated alphabet and basic grammar (A0+).³
2. *Stories*: For novice and intermediate learners (A1/A2+), featuring animated fables, tales, and short texts.⁴
3. *People*: For learners from novice (A1+) to advanced (C-levels), containing videos about people and their lives.⁵
4. *Literature*: For all levels, offering a listening and reading library.⁶

² There are numerous publications on this topic. Here are just a few examples: Bergman, A. (2023), Böhmer, J. and Dornicheva, D. (2023), Batuman, E. (2023), Herlth, J. (2022), Grob, T. (2022), Tietze, R. in an interview with Helg, M. (2024). The German video portrait series *Werke und Tage* contains short statements by various translators of Russian and Ukrainian literature into German on the personal and professional impact that the Russian full-scale invasion has had on them (see the last section in the respective videos): <https://www.toledo-programm.de/talks/6062/werke-tage> (15.12.2024)

³ <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/basics>

⁴ <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/stories>

⁵ <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people>

⁶ <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/literature>

Figure 1: The frontpage of the website *Into Russian*Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de> (15.12.2024)

The website is designed as a platform for creative collaboration between teachers and students. The opportunity to participate in the project encourages students to take an active role as co-creators of the learning process. To make this work, it is an important prerequisite that the learner is intrinsically motivated, and that the teacher is prepared to provide him/her with individual and targeted support.

3. The Story of the Project

3.1 Animated Alphabet for Beginners

The very first project, an animated alphabet, was created by senior-year student Michael Winkert. He used Adobe Photoshop to design animations for beginners with no prior knowledge. With kind permission of Schmetterling Verlag, he incorporated illustrations by Philipp Yarin from the picture alphabet, as well as audio from the textbook “Davaj pogovorim” (Shibarova & Yarin, 2018). Visualizing graphemes in this way has a positive impact on learning: the alphabet becomes easier to memorize, vivid associations are formed, and students quickly learn simple sentences and questions, leading to an early understanding of phonetic phenomena. These animations have proven to be highly effective in our beginner courses as we have received positive feedback from the students.

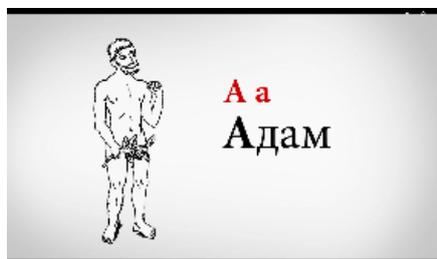


Figure 2: Kto èto? – Èto Adam.

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/basics?step=1> (15.12.2024)

3.2 Easy Readings as Animations: A1–A2 levels

Animations of fairy tales, primers, and short poems read in the A2 course during the first and second semesters were then created in a similar style. Once again, we were allowed to use

Philipp Yarin’s black-and-white drawings along with the existing audio files. Two students interested in learning animation, Nikola Gronostay and Paula Ruppert, were supervised and guided by Natal’ja Arnautova, a professional animation director we hired. This project was carried out as an online workshop during the pandemic, which also helped to alleviate feelings of isolation during this challenging time – an important secondary benefit. Over time, we have developed a small collection of 3–5-minute animated films for A2-level students. These films can be used both inside and outside the classroom.



Figure 3: Skazka pro Kuročku Rjabu

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/stories?story=1> (15.12.2024)

3.3 Short Documentaries: A2–C2 levels

Another project had a different aim, with the original idea being to interview people who work professionally with the Russian language and culture. We started this in 2019 as part of one of our Russian courses, in collaboration with the University of Television and Film Munich (HFF). Elizaveta Snagovskaja, then a student and now a graduate of the documentary film department, was responsible for the camera work and editing. With her help, we produced several 10–15-minute video portraits of enthusiasts in their fields, from different generations, who, after studying Slavic studies, connected their lives with Eastern Europe and Russia. Notable figures included literary translator Olga Radetzkaia and long-time Greenpeace activist Tobias Münchmeyer, both of whom were happy to share their experiences, talking about their studies, early careers, and first trips to the USSR during perestroika. Suzanna Frank-Kilner talked about her work for Radio Free Europe in Munich during the Cold War and shared stories of her Russian in-laws, the philosopher Semyon Frank and his wife, who were exiled from Russia after the 1917 revolution.



Figure 4: Short film about Olga Radetzkaia.

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people=22> (15.12.2024)

A key theme in these short films was the intersection of personal lives with historical events. Emigration and life abroad were frequently discussed. After the annexation of Crimea in 2014, the topic became even more prominent as a new wave of emigration from Russia began. We

had the privilege of talking to people who had left Russia. We explored questions such as “What does it mean to start over abroad?”, “What are the challenges and opportunities?” and “How does emigration affect one’s language?” These were the questions we asked our interviewees in 2019. At the time, we did not yet foresee how much this topic would evolve three years later, following the events of 24 February 2022.

We also spoke with individuals who intended to stay in Russia. All were socially engaged and wanted to contribute to their communities. Linguist Natal’ja, for example, told us how she volunteers to teach Russian to migrant children. Entrepreneur Sonja vividly described her start-up, a vegan pastry shop in St. Petersburg, and her work as an election observer. Stressing that isolation would be the worst outcome for Russia, she concluded: “Учите русский язык, приезжайте к нам, разговаривайте с нами, читайте наши новости, реагируете там у себя.” Her friend, human rights activist and feminist Varja Michajlova from St. Petersburg, reflected on how politics became part of her life and what it means to be a feminist in Russia.



Figure 5: Short film about Varja Michajlova.

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people=19> (15.12.2024)

When recording these video conversations, the interviewees were aware that they were speaking to an audience of language learners, but they spoke freely and naturally, without rehearsal. During editing, we shortened the material but did not alter its style. This allowed us to retain the authentic characteristics of spoken language, such as interjections, specific syntax, and elliptical constructions. In the narratives of non-L1 and heritage speakers, occasional deviations from the norm — such as accents or minor grammatical inaccuracies—were corrected in the transcriptions but preserved in the videos. The naturalness of the language material was paramount to us. Finally, in collaboration with our heritage speaker students, the videos were categorized by difficulty level, from A2 to C2, to facilitate their use in the classroom, and subtitles, transcriptions and bilingual glossaries of selected vocabulary were added.

3.4 Poetry in Sound: A Collection of Literary Texts

Analytical reading is an essential part of language instruction, as it is in literary studies.⁷ Close reading of a complex text to uncover its meaningful elements is an exciting and valuable classroom activity. This is especially true of poems: As they are short and artistically dense, they can be thoroughly analyzed in class and the experience is rewarding.⁸ At the same time, this also

⁷ For contributions, see e.g. the 5th issue of *DiSlaw – Teaching Reading and Literature* (2023).

⁸ See, for example Burghardt (2023), Schultz (1996). For basic ideas and examples of the analysis of poetic texts, see e.g. Jakobson (2007), Gasparov (1997) and Lotman (1970; 1972).

supports essential goals of language learning such as phonetics, vocabulary acquisition, and listening comprehension. Importantly, poems should be read aloud, allowing learners to appreciate the melody of the language. Beyond their aesthetic value, poetic texts can evoke emotions and pose unexpected questions for readers.

Inspired by these reflections, we developed the idea of creating an audio anthology of literary works, primarily poems, for classroom use. We wanted an application that would allow students to read and listen to the text simultaneously. Thanks to our skilled programmer Gábor Ugray, the application was fully coded and launched in the winter of 2019. We tested and optimized the tool in the seminars and received positive feedback from our students.

The interface of the player includes buttons for “play,” “pause,” “back,” and “forward,” as well as the title and names of the author and reader. When “play” is pressed, the corresponding line of the text is highlighted in bold, while an orange progress bar moves from top to bottom, synchronizing the visual and spoken word. The “back” button allows users to listen to individual lines (or sentences in prose) repeatedly. Clicking on any word provides translations into English, German, and Romance languages. Although the glossary is not comprehensive, it helps students to develop their own understanding of the text.

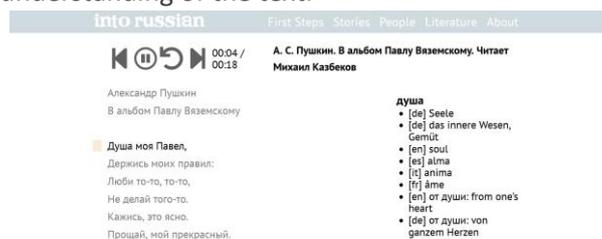


Figure 6: The audiovisual reading interface

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/episode/4303> (15.12.2024)

As of December 2024, our collection includes works by sixteen authors, ranging from Aleksandr Puškin (1799—1837) to Vsevolod Nekrasov (1934—2009). The text corpus has been selected by the teachers and some of the texts have been tested in our seminars in collaboration with the students. We hope to include more texts by contemporary authors in the future, as soon as copyright permissions have been obtained. The audio recordings have been produced specially for the website by volunteer students and colleagues, so there are no copyright issues. For each author, there is a card with short biographical information in Russian and English, and each text has a short introduction in Russian, accompanied by an image.



Figure 7: Anna Achmatova

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/author/5407> (15.12.2024)

Ежовщина – период самых массовых и самых жестоких репрессий в СССР в 1937-38 годах, когда главой НКВД был Николай Ежов. Это время еще называют Большим террором. В 1938 году был арестован сын Ахматовой Лев Гумилев. 17 месяцев в ожидании приговора она провела в очередях в тюрьме, пытаясь выяснить судьбу сына, что-то ему передать или получить свидание. Там она пообещала женщине, которая узнала в ней поэта, описать это страшное время. Написав «Реквием», Ахматова выполнила обещание.

[Читать >>](#)



В. Катарзин. Иллюстрация к поэме „Реквием“. Wikimedia Commons
Анна Ахматова. Из цикла Реквием (1935 - 1940). Внесло предисловия. 1957

Figure 8: A. Achmatova. Vstuplenie k poëme „Rekviem“

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/author/5407?book=8400> (15.12.2024)

3.5 Development of the Website

Many of these projects — animations, short films, and the reader—were ready and being used internally in various courses when the Covid-19 pandemic hit in 2020. During this time, we gained valuable insights into online formats, their limitations, and their possibilities (Šibarova, 2021, 361). The pandemic prompted significant reflection and momentum across Germany (cf. AEDiL & Kerres, 2022). For us, the pandemic provided the impetus to consolidate our various projects and make them accessible to a wider audience. This led to the creation of a website aimed at learners of Russian worldwide. We called the website *Into Russian*.

The website was developed with the help of an external agency and went live on the LMU Munich server at the beginning of the winter semester 2021/22. It brought together all our projects under one roof and categorized them by type and language level.

4. After 24 February 2022

The website had just been completed when Russia launched its full-scale invasion of Ukraine. This posed two urgent questions for us: How should we, as a project dealing with Russian language, culture, and literature, respond to the Russian aggression? How does the war affect our view of our own work? We decided to use the website as a platform to make our voices heard. A few days after the war began, a group of students from various backgrounds—Croatia, Germany, Kazakhstan, Russia, and Ukraine—came together to discuss what would be the best way to express our anti-war stance. In close collaboration with us lecturers, the idea arose to sing a song in Ukrainian as a sign of solidarity with the country under attack. We chose the song “Ой у вишневому саду”. Our colleague Natalia Miller, a native from Kyiv, sang the solo, while students accompanied her, and I gave a brief introduction. In April 2022, at the beginning of the summer semester, the video was posted on the website and our YouTube channel. This experience has broadened our perspective, and while some aspects of our work were altered or shifted because of the war, the core principles have remained the same.



Figure 9: Students perform the song “Oj u višnevomu sadu”

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=5> (15.12.2024)

After the war began, many of us volunteered in Germany to help Ukrainian refugees. Some of the people who arrived in Germany were eager to share their stories, and we suggested that they record their testimonies on video. With the consent of the participants, we created new short films. These include portraits of individuals from different generations who were forced to leave Ukraine in 2022. For example, Svytlana Petrovska, the mother of the well-known German-language writer Katja Petrowskaja, recounted her journey from Kyiv to Berlin and reflected on her childhood escape from the German army in 1941. Ukrainian composer and conductor Volodymyr Runčak and his wife, music teacher Oksana Runčak, described how the war changed their lives and how they, as musicians, could contribute to the fight against the war. Solidarity and humanity were common themes in these reports. A new wave of emigration from Russia also began after 24 February 2022. We produced another short film with Varja Michajlova, an activist from St. Petersburg whom we already knew. Now living in exile in Georgia, she talked about people protesting the war in Russia and how she provides them with legal assistance. Mathematics student Vasja Rogov talked about how he volunteers in Berlin for the project “ОВД-Инфо”, which supports protesters in Russia. In another video, we included the final statement of Alla Gutnikova, editor of the student magazine “DOXA”, during her trial in Moscow in 2021. She was sentenced along with three other editors for publishing a video critical of the regime in support of Aleksej Naval’nyj. Now living abroad, Ms. Gutnikova has kindly given us permission to use her speech. All these short films contain words such as “обыск” (search), “задержание” (detention), “допрос” (interrogation), “суд” (court), “автозак” (police van), and “домашний арест” (house arrest)—vocabulary that has tragically become part of everyday Russian life.



Figure 10: Short film about Alla Gutnikova

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=23> (15.12.2024)

Our interviews also often touched on the relationship between Russian and the national languages of the former Soviet Union. In the immediate aftermath of the war, the focus was primarily on Ukrainian. Our interviewees spoke openly about their linguistic situation and their feelings. Seventeen-year-old Nikita, who came to Berlin from the town of Konotop near the Russian border, told us that he speaks Surzhyk, a mixture of Russian and Ukrainian, but that he plans

to switch to Ukrainian in the future. Svytlana Petrovska, who had been a teacher of history for 60 years, said that the Ukrainian poetry by Lesya Ukrainka was as dear to her heart as the Russian songs of Bulat Okudžava and Aleksander Galič. “Я не воюю с русской культурой. Я воюю с Путиным и русской армией”, said Petrovska. Such personal testimonies enrich our understanding and make us more sensitive to the complex contexts behind their words.



Figure 11: Short film about Nastja and Nikita

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=10> (15.12.2024)

The imperial war has also brought a new urgency to the topic of language policy in Russia’s multi-ethnic society.⁹ Since the winter semester of 2022/23, we have invited representatives from various ethnic groups of the former Soviet Union and present-day Russia to speak with us about these issues via Zoom. Speakers from Buryatia and Tatarstan shared their personal language histories. In the winter of 2023, we invited T’jan Zaočnaja, an Itelmen woman born in 1950 in Kamchatka, in the far north-east of Russia.¹⁰ T’jan only heard the Itelmen language, the language of the indigenous population of the Kamchatka Peninsula, from her stepfather as a child, but she never learned to speak it herself.¹¹ The family was forced to move several times in the 1950s and 1960s due to the USSR’s policy of forced resettlement in the north, and soon the stepfather had no one to speak Itelmen to. “Отец замолчал”, T’jan told us. The whole family switched to Russian. This is just one of many stories of people losing the language of their ancestors. Our student, Paula Ruppert, made a short film about T’jan’s fascinating life. We see great potential in continuing such projects.



Figure 12: Short film about T’jan Zaočnaja

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=6> (15.12.2024)

Since its creation in 2021/2022, we have consistently expanded the *Into Russian* website, adding new features on a regular basis. Among other things, we have designed and recently published a series of videos on elementary Russian grammar called “Grammar in Use”. This project was made possible by support from the LMU Munich Teaching Promotion Fund and was created by

⁹ The literature on languages in the USSR as well as language policy and language conflicts in the post-Soviet space is extensive. Here are some works we have used in the project: Avrorin (1975), Comrie (1981), Alpatov (2000), Fouse (2000), Vachtin & Golovko (2004), Pavlenko (2008) and Protasova (2016).

¹⁰ On Itelmens see e.g.: Volodin (2003), Kasten (1996), Orlova (1999) and the corresponding section on the portal to Siberia, created by E. Kasten: <https://dh-north.org/ethnie/itelmene/de> (15.12.2024).

¹¹ On the dying Itelmen language, see Volodin (1976), Krasnaja kniga (1994), Vachtin (2001).

our young colleagues Ekaterina Afanas'eva, Elizaveta Čudnovskaja and Anna Tarasova, graduates of the HSE University Moscow in Russian as a foreign language. The grammar is presented in a series of videos with short scenes and dialogues, recorded in Russian during 2022/2023, and set in different cities. Some of these cities are recognizable—Tbilisi, Istanbul, and Belgrade among them. Why were the videos not shot in Moscow? The series subtly encourages learners to reflect on this question.



Figure 13: Grammar in Use (example)

Source: <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/basics?grammarId=4#grammar> (15.12.2024)

5. Conclusion

Five years have passed since the implementation of the first projects. The pandemic has led to a significant advancement of the endeavor, while Russia's large-scale attack on Ukraine has made us rethink some of the priorities of our work and given us important new impetus. However, the essential goals have remained the same: We want our project to provide an approach to Russia and the Russian language that is free of stereotypes and conveys the diversity rather than focusing exclusively on the imperial centers. Also, we do not intend to hide the complexity and tragedy of the current political situation by contending that language teaching should stay clear of politics. In the current situation, this idea seems delusional to us.

Media Sources

05. *Irregular verbs*. <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/basics?grammarId=4#grammar>

Aa. <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/basics?step=1> (13.01.2025)

Alla Gutnikova, *DOXA (Алла Гутникова, DOXA)*. Regie: Viktorija Spirjagina. <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=23> (13.01.2025)

Civic activist Varya Mikhailova (*Гражданская активистка Варя Михайлова*). <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=19> (13.01.2025)

The students from Kyiv Nastya and Nikita Lubota (Настя и Никита Любота, студенты из Украины). <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=10> (13.01.2025)

The Tale of the Speckled Hen (Сказка про Курочку Рябу). <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/stories?story=1> (13.01.2025)

Tjan Zaochnaya. <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=6>

Translator Olga Radetzkaja (*Переводчица Ольга Радецкая*). Regie: Elizaveta Snagovskaja. <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=22> (13.01.2025)

Ukrainian folk song "In the Cherry Orchard" (*«Ой у вишневого саду» украинская народная песня*). <https://www.intorussian.slavistik.uni-muenchen.de/people?person=5> (13.01.2025)

References

Alpatov, V. = Алпатов, В. (2000). *Сто пятьдесят языков и политика 1917-2000. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства*. KRAFT+IV RAN.

- AEDiL & Kerres, M. (2022). *Der Einfluss der Pandemie auf die deutsche Hochschullehre – zwei Perspektiven*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/345913/der-einfluss-der-pandemie-auf-die-deutsche-hochschullehre-zwei-perspektiven/> (15.12.2024)
- Avrorin, V. = Аврорин, В. (1975). *Проблемы изучения функциональной стороны языка: к вопросу о предмете социолингвистики*. Наука.
- Batuman, E. (2023). Rereading Russian Classics in the Shadow of the Ukraine War. *The New Yorker* from January 23 2023. <https://tinyurl.com/4faarjda> (15.12.2024)
- Bergman, A. (2023). Russland führt Krieg. Wie geht es dem Russischunterricht? *Die Neueren Sprachen - Jahrbuch des GMF 11/12 (für 2020–2021)*, 15–30.
- Böhmer, J. & Dornicheva, D. (2023). Wie politisch darf bzw. muss Sprachunterricht sein? Vorschläge zur Auseinandersetzung mit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Russischunterricht. *SlavUn - Slavische Sprachen unterrichten*, 1, 102–116.
- Burghardt, A. (2023). Gedichte als Einladung zum Mit(er)leben: Akustische Dimensionen flüchtiger Momente in Gedichten aus Bosnien, Kroatien, Mazedonien und Serbien im Fremdsprachenunterricht. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 2, 34–53. DOI: 10.48789/2023.2.3.
- Comrie, B. (1981). *The Languages of the Soviet Union*. CUP.
- Gasparov, M. = Гаспаров, М. (1997). „Снова тучи надо мною ...“ Methodik анализа. В Гаспаров, М. (ред.), *Избранные труды. Т. II. О стихах* (9–20). Языки русской культуры.
- Fouse, G. C. (2000). *The languages of the former Soviet republics: their history and development*. University Press of America.
- 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* from May 22 2022. <https://tinyurl.com/yrnftvj7> (15.12.2024).
- Herlth, J. (2022). Was kann denn Tolstoi dafür? – Eine Antwort auf Oksana Sabuschkos Polemik zur Abwertung der russischen Literatur. *Neue Zürcher Zeitung* from May 8, 2022. <https://tinyurl.com/2s48dsa2> (15.12.2024).
- Jakobson, R. (2007). Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. In S. Donat & H. Birus (Hrsg.), *Sämtliche Gedichtanalysen*. 2 Bände. deGruyter.
- Kasten, E. (1996). *Lachsfang und Bärenanzug: die Itelmenen 250 Jahre nach ihrer Beschreibung durch Georg Wilhelm Steller*. Holos.
- Krasnaja kniga (1994). *Красная книга языков России*. Ред.-изд. фирма "Academia".
- Kulturstiftung Sibirien (2019). Itelmenen. Digital Humanities of the North. <https://dh-north.org/ethnie/itelmenen/de> (15.12.2024)
- Lotman, J. = Лотман, Ю. (1970). *Структура художественного текста*. Искусство.
- Lotman, J. = Лотман, Ю. (1972). *Анализ поэтического текста. Структура стиха*. Просвещение.
- Ludwig-Maximilians-Universität München (w.d.). *Projektkurse. Osteuropastudien*. <https://www.osteuropastudien.uni-muenchen.de/lehrveranstaltungen/projektkurse/index.html> (15.12.2024)
- Orlova, E. = Орлова, Е. (1999). *Ительмены: историко-этнографический очерк*. Наука.
- Pavlenko, A. (2009). Language Conflict in Post-Soviet Linguistic Landscapes. *Journal of Slavic Linguistics*, 17(1–2), 247–274.
- Protasova, E. = Протасова, Е. (2016). Об изменении статуса русского языка как моноцентрического. In Šaibakova, D., Maimakova, A., & Meiramova, S. (Hrsg.). *Плюрицентрические языки*. Изд-во «Ўлағат» КазНПУ им. Абая.
- Seemann, K.-D. (Hrsg.) (1982). *Russische Lyrik. Eine Einführung in die literaturwissenschaftliche Textanalyse*. Wilhelm Fink.
- Sasse, G. (2022). *Der Krieg gegen die Ukraine. Hintergründe, Ereignisse, Folgen*. Beck.
- Schlögel, K. (2015). *Entscheidung in Kiew*. Hanser.
- Schultz, J.-M. (1996). The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum. *The French Review*, 69(6), 920–932.
- Shibarova, A. & Yarin, A. (2018). *Davaj pogovorim! Russisch für Anfänger und Fortgeschrittene. Band 1: Niveau A1 – A2*. Schmetterling.
- Šibarova, A. = Шибарова, А. (2021). Обучение в zoom: каторга или..? In Golubeva, A.V. & Gel'frejch, P. (Hrsg.), *Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса. Международный сборник научно-методических статей*. Выпуск 4. (361–371). Златоуст.

Tietze, R. (2024). Dass ich die Lektüre von Puschkin verteidigen musste, hat mich schockiert. *Neue Zürcher Zeitung* from August 10, 2024. <https://tinyurl.com/37y6zner> (15.12.2024).

Toledo (2023). Werke & Tage. <https://www.toledo-programm.de/talks/6062/werke-tage> (15.12.2024)

Vachtin, N. = Вахтин, Н. (2001). *Языки народов Севера в XX веке: Очерки языкового сдвига*. Дмитрий Буланин.

Vachtin, N. & Golovko, E. = Вахтин, Н. & Головко, Е. (2004). *Социолингвистика и социология языка*.
Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге. Гуманитарная Академия.

Volodin, A. = Володин, А. (1976). *Ительменский язык*. Наука.

Volodin, A. = Володин, А. (2003). *Ительмены*. Дрофа.

Natalia Schwarzl, Universität Potsdam, Deutschland

Von der Planung zur Veröffentlichung

Ein Projekt zur Entwicklung interaktiver Lernvideos für den Russischunterricht

The digital transformation of our society is a global phenomenon that also significantly impacts teacher training. In addition to the digitalization of teaching and learning environments at schools and universities, and the new demands on required competencies, the shift in leading media—from a book culture to a culture of digitality—must also be emphasized (cf. KMK, 2021, 3; Stalder, 2016). At the same time, the availability of license-free digital teaching materials (Open Educational Resources, OER) varies greatly depending on the subject, with smaller subjects generally having fewer resources available. The author of this article took this situation as an opportunity to design and conduct a project seminar for Master’s teacher students training to become teachers of Russian as a foreign language. As part of this project, learning videos for the subject of Russian were created and subsequently made available for free use by teachers in schools.

Keywords: learning video, teacher’s education, teacher’s digital competences, OER

Цифровая трансформация нашего общества – это глобальное явление, которое оказывает значительное влияние в том числе и на университетские программы подготовки учителей. Помимо цифровизации образовательной среды в школах и университетах, а также новых требований к необходимым навыкам как учителей, так и учеников, необходимо подчеркнуть переход от книжной культуры обучения к культуре цифровых технологий (см. КМК, 2021, 3; Stalder, 2016). В то же время наличие в свободном доступе бесплатных цифровых учебных материалов (открытых образовательных ресурсов) сильно зависит от предмета. Для русского языка количество таких ресурсов, подходящих для работы в немецких школах, недостаточно. Данный факт послужил мотивацией для разработки и организации специального проектного семинара для студентов магистратуры, готовящихся стать преподавателями русского языка. В рамках этого проекта были созданы учебные видео и сопроводительные материалы, которые затем были предоставлены для бесплатного использования учителями в школах.

Ключевые слова: учебные видео, программы подготовки учителей, цифровые компетенции, открытые образовательные ресурсы

1. Einleitung: Zum Projekthintergrund

„Digitale Systeme und Werkzeuge durchdringen die Gesellschaft“ – so heißt es im FAQ des DigitalPakts Schule des deutschen BMBF (o.J.). Diese „Systeme und Werkzeuge“ sind inzwischen fester Bestandteil unseres Alltags, entwickeln sich rapide weiter, „prägen unser Denken“ (Döbeli Honegger, 2017, 29) und beeinflussen dabei auch unsere Herangehensweise an das Lernen und Lehren. Der schnelle Wandel hin zu einer „Kultur der Digitalität“ (vgl. KMK, 2021, 3; Stalder, 2016) fordert sowohl Lernende als auch Lehrende auf, sich neue Kompetenzen und den Umgang mit digitalen Tools anzueignen (vgl. BMBF, o.J.).



Mittlerweile hat „[d]er Computer [...] das Buch als Leitmedium abgelöst“, behauptet Döbeli Honnegger (2017, 8), stellt aber gleichzeitig in seinem Buch fest, dass „der Blick ins Schulzimmer [...] eine andere Realität [zeigt]“. Dabei geht es nicht nur um die technische Ausstattung der Klassenräume bzw. die IT-Infrastruktur der Schulen. Diese hat sich in Deutschland spätestens seit der Corona-Pandemie, vor allem aber dank der Förderung im Rahmen des DigitalPakts Schule, deutlich verbessert (vgl. BMBF, 2023). Dennoch wissen Lehrkräfte oft immer noch nicht, wie sie die neuen Systeme und Werkzeuge didaktisch sinnvoll einsetzen können (vgl. ebd., 12). Vor der Corona-Pandemie schätzten sich im Bereich der Digitalisierung des Unterrichts nur etwa 15% der Lehrkräfte als versiert ein (vgl. Brahm & Wiepcke, 2023, 9). Die ebenfalls vor der Pandemie durchgeführte Studie für *International Computer and Information Literacy* (ICIL) aus dem Jahr 2018 zeigte, dass sich die Nutzung digitaler Medien in der Schule größtenteils auf Rechercheaufgaben beschränkte und viele Lehrkräfte nicht bereit waren, für ihren Unterricht digitale Produkte zu erstellen oder interaktive Übungstools zu nutzen (vgl. Eickelmann et al., 2019, 18).

Laut der ICIL-Studie aus dem Jahr 2023 hat sich diese Situation jedoch deutlich und positiv verändert: Fast 70% der befragten Lehrkräfte in Deutschland geben dort an, digitale Medien täglich für ihren Unterricht zu nutzen (vgl. Eickelmann et al., 2024, 37). Allerdings gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Fächern. So werden im Fremdsprachenunterricht digitale Medien lediglich in 19,6% der Fälle eingesetzt (ebd., 32). Darüber hinaus weist die ICIL-Studie 2023 auf die insgesamt „große Langsamkeit der digitalisierungsbezogenen Entwicklungen in Deutschland“ hin (ebd., 29) und stellt sogar „einen deutlichen und signifikanten Kompetenzrückgang“ bei computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler*innen fest (ebd., 13). Nur ein Viertel der befragten Schüler*innen gibt an, digitale Medien täglich für schulische Aufgaben zu nutzen (ebd., 29). Gleichzeitig zeigen andere Studien, dass die Mediennutzung unter Jugendlichen seit der Corona-Pandemie – sowohl im privaten Bereich als auch zu Lernzwecken – stark gestiegen ist (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2023, 76). Gleichzeitig fällt die Zufriedenheit der Jugendlichen mit dem Medieneinsatz in der Schule eher ambivalent aus (ebd., 59).

Unumstritten bleibt die Tatsache, dass die neue Schülergeneration anders lernt und viel häufiger auf Internet-Ressourcen und andere digitale Werkzeuge zurückgreift als noch vor wenigen Jahren (vgl. Müller, 2024). Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung bestätigt diesen Wandel: Die befragten Kinder im Alter von 10–16 Jahren nannten den „Umgang mit Computer, Internet, Handy, Tablet“ als zweitwichtigste Kompetenz in ihrem Leben (Institut für Demoskopie Allensbach, 2020, 48). Mehr als die Hälfte von ihnen verbindet mit „Lernen“ Assoziationen wie „sich im Internet informieren“ (55%) und „Erklärvideos im Internet anschauen“ (53%) (ebd., 4). Insgesamt greifen die befragten Schüler*innen beim Lernen vorwiegend auf digitale Informationsquellen zurück: 71% informieren sich im Internet, 65% nennen explizit Google, 56% YouTube und 55% Wikipedia. Erst danach kommen Bücher mit 46% (ebd., 43). In ihrer Freizeit sind die heutigen deutschen Schüler*innen noch stärker von digitalen Medien geprägt. Dabei nutzen sie diese nicht nur, um Computerspiele zu spielen (75%) oder mit Freunden zu chatten (73%), sondern auch Video-Content nimmt einen wichtigen Platz ein. So sagen 74% der Befragten, dass sie in ihrer Freizeit gerne Unterhaltungsvideos schauen, und 53% sehen sich Erklärvideos zu sie interessierenden Themen an (ebd., 42).

Das Potenzial von Erklärvideos wurde auch von Fachdidaktiker*innen und Lehrkräften längst erkannt (vgl. Findeisen et al., 2019; Schacht et al., 2019, 436). Sowohl ihr Einsatz in- und außerhalb des Unterrichts als auch ihre Erstellung durch Lernende bringen zahlreiche didaktische Vorteile mit sich (vgl. Findeisen et al., 2019, 17). Videos können zur Präsentation und Veranschaulichung neuer Inhalte genutzt werden und sind dadurch ein wichtiger Bestandteil jeglicher Blended-Learning-Szenarien (Niegemann & Weinberger, 2020, 291), unter anderem der beliebten Methode des „umgedrehten Unterrichts“ (Flipped Classroom) (vgl. Buchner et al., 2018; Zylka, 2021). Sie sind von Zeit und Ort unabhängig, können beliebig oft angeschaut werden und tragen dadurch zur Individualisierung des Lernprozesses (Dorgerloh & Wolf, 2020, 10) und damit auch zur Chancengleichheit bei. Sie erhöhen die Zufriedenheit der Lernenden mit dem Unterricht, fördern ihre Motivation zum weiteren Lernen und haben einen positiven Einfluss auf ihr Selbstwirksamkeitsgefühl (vgl. Findeisen et al., 2019, 17; Niegemann & Weinberger, 2020, 295). Angereichert mit interaktiven Elementen zeigen Lernvideos eine noch höhere Lernwirksamkeit (vgl. ebd., 16; Dorgerloh & Wolf, 2020, 129; Buchner et al., 2018, 71).

Speziell im Fremdsprachenunterricht können die Lernenden dank authentischer Videos einen Einblick in den aktuellen Sprachgebrauch gewinnen, mehr über die Kultur des Landes bzw. der Länder, in denen die jeweilige Sprache gesprochen wird, lernen und die sprachliche Information mit der visuellen verknüpfen. Damit können Lernvideos eine sinnvolle didaktische Ergänzung für den Unterricht bieten, insbesondere, weil die Wichtigkeit des Hörsehverstehens für alle Kommunikationsprozesse immer häufiger betont wird. Die Umsetzung dieser Kompetenz in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts wird jedoch oft als mangelhaft bezeichnet (Stork, 2012, 6).

Die derzeit „größte audiovisuelle Enzyklopädie der Menschheitsgeschichte“ (Dorgerloh & Wolf, 2020, 8) YouTube bietet eine unüberschaubare Menge an (Lern-)Videos für diverse Sprachen mit verschiedensten Schwerpunkten: Es finden sich Erklärvideos und Grammatikanimationen, Wortschatzlisten mit Kommentaren, Nachsprechvideos für das Aussprachetraining, Dialog- und Erzählvideos etc. Diese Videos sind sowohl inhaltlich als auch technisch von unterschiedlicher Qualität und Länge, richten sich an unterschiedliche Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Business-Leute etc.), sind rein zielsprachlich oder nutzen eine weitere Vermittlungssprache. Bei all dem Potenzial, das dieses breite Angebot an Videos bietet, muss festgehalten werden, dass jede*r Autorenzugang zu YouTube hat und Videos produzieren und veröffentlichen kann, ohne dass diese auf ihre Qualität überprüft werden (vgl. ebd., 9). Dieses Überangebot sowie die oft fragliche Qualität machen die Integration von YouTube-Videos in den Unterricht umso schwieriger. Die oben erwähnte Lernwirksamkeit von Videos kann aber nur unter Berücksichtigung einer didaktischen Rahmung erreicht werden (Niegemann & Weinberger, 2020, 274). Die neueste Fachliteratur liefert zwar hilfreiche Hinweise zu Qualitätsmerkmalen eines guten Lernvideos (vgl. Schön & Ebner, 2013; Findeisen et al., 2019; Schacht et al., 2019); die konkrete Auswahl und Anpassung für Unterrichtszwecke bleiben jedoch den Lehrkräften selbst überlassen.

Für kleinere Fächer wie Russisch ist die Auswahl geeigneter Videos noch geringer. Obwohl es auch in diesem Bereich zahlreiche YouTube-Kanäle gibt, die sich explizit dem Russisch-Lernen widmen, sind die meisten dieser Videos für den schulischen Russischunterricht aufgrund des zu

hohen Sprachniveaus¹, der Ausrichtung auf die erwachsenen Zuschauer*innen² oder der Nutzung von Englisch als Vermittlungssprache³ eher ungeeignet. Manche Videos sind bloße Videoaufnahmen von Podcasts⁴, und besonders viele sind reine Erklärvideos zu Grammatik- und Wortschatzthemen⁵. Didaktisierte Lernvideos zu authentischen Kommunikationssituationen, die inhaltlich das Rahmenprogramm des schulischen Russischunterrichts abdecken würden, fehlen größtenteils⁶.

An genau dieser Stelle setzt das im Fokus des Beitrags stehende Projekt „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“ an. Als Antwort auf die oben geschilderten Herausforderungen verfolgt dieses Projekt gleichzeitig mehrere Ziele. In diesem Projekt erstellen die Master-Lehramt-Studierenden mit Unterstützung der Dozentin Lernvideos für das Unterrichtsfach Russisch, die anschließend zur freien Nutzung für Lehrkräfte an den Schulen zur Verfügung gestellt werden. Das Projekt ist an der Schnittstelle von Sprachpraxis und Fachdidaktik angesiedelt, fordert und fördert Kreativität, Teamfähigkeit, sowie sprachliche und digitale Kompetenzen der Studierenden und ermöglicht einen direkten Transfer zwischen der Universität und den Schulen.

2. Projektvorstellung und -ablauf

Das Projektseminar „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“ fand erstmals im Sommersemester 2023 am Institut für Slavistik der Universität Potsdam statt und wurde ein Jahr später im Sommersemester 2024 erneut durchgeführt. An beiden Durchläufen nahmen jeweils vier Masterstudentinnen⁷ im zweiten Fachsemester teil, die Russisch als Erst- oder Zweitfach in Kombination mit anderen Fächern (z.B. Deutsch, Geschichte oder Sport) für das Lehramt der Sekundarstufen I und II studierten. Die Abläufe der beiden Projekte unterschieden sich nur geringfügig. Der Hauptunterschied bestand darin, dass die Teilnehmerinnen des zweiten Durchlaufs bereits vor Seminarbeginn mit dem Tool H5P und den Ergebnissen des ersten Projekts vertraut waren, was einige Planungsschritte vereinfachte und beschleunigte. Im Folgenden wird auf den ursprünglichen Seminarplan des ersten Durchlaufs zurückgegriffen, der keine Vorkenntnisse der Studierenden bezüglich der Arbeit mit Lernvideos oder H5P voraussetzt.

Da die Veranstaltung offiziell im Rahmen eines sprachpraktischen Moduls angeboten wurde, war die Unterrichtssprache durchgängig Russisch und die Entwicklung der sprachpraktischen Kompetenzen der Studierenden war eines der primären Ziele. Es war daher wichtig, bei der Planung von einzelnen Projektphasen sicherzustellen, dass die Studierenden ausreichend Input-

¹ Z.B. *O русском по-русски*: <https://www.youtube.com/@orusskompорусски> (27.12.2024).

² Z.B. *Russian with Max*: <https://www.youtube.com/@RussianWithMax> (27.12.2024).

³ Z.B. *Real Russian Club*: <https://www.youtube.com/@RealRussianClub> (27.12.2024).

⁴ Z.B. *Learn Russian with RussianPod101.com*: <https://www.youtube.com/@russianpod101> (27.12.2024).

⁵ Z.B. *Languages4me*: <https://www.youtube.com/@Languages4me> (27.12.2024).

⁶ Als einer der wenigen YouTube-Kanäle, welcher eine Reihe von didaktisierten Lernvideos mit authentischen Kommunikationssituationen anbietet und die besonders schulelevanten Niveau-Stufen A1-A2 abdeckt, ist jener des Projektes „Твои сибирские каникулы“: <https://www.youtube.com/@Твоисибирскиеканикулы> (27.12.2024). Allerdings richten sich die Videos an Studierende und nicht an Schüler*innen und sind daher auch nur bedingt für den schulischen Russischunterricht geeignet.

⁷ Beide Male haben ausschließlich weibliche Studierende am Projekt teilgenommen. In diesem Artikel wird daher entweder eine gender-neutrale oder weibliche Bezeichnung der Teilnehmenden verwendet.

und Output-Möglichkeiten in Bezug auf ihre Russischkenntnisse erhielten. Dies sollte auf natürliche Weise geschehen, während die Studierenden selbst primär andere Ziele verfolgten: die Auseinandersetzung mit Lernvideos im sprachpraktischen Russischunterricht, deren didaktischen Merkmalen und Tools, die für ihre Integration in den Unterricht nützlich sein können, sowie die anschließende Erstellung eigener Lernvideos.

Die Semesterdauer an der Universität Potsdam umfasst insgesamt 15 Wochen, die auch für dieses Projekt zur Verfügung standen. Diese wurden in fünf unterschiedliche Blöcke bzw. Projektphasen unterteilt, die nachfolgend genauer erläutert werden:

- Phase 1: Einführung (Woche 1–3)
- Phase 2: Ideen- und Szenario-Entwicklung (Woche 4–5)
- Phase 3: Filmaufnahmen und Postproduktion der Videos (Woche 6–11)
- Phase 4: Erstellung von interaktiven Aufgaben und Arbeitsblättern (Woche 12–14)
- Phase 5: Präsentation und Evaluation (Woche 15)

Phase 1: Einführung (Woche 1–3)

Zu Beginn des Semesters wurden den Studierenden die oben genannten Ziele und der am Anfang dieses Artikels dargelegte Projekthintergrund erläutert. In dieser Phase wurden sowohl die fachdidaktischen Grundlagen für die Arbeit mit Videos im Fremdsprachenunterricht diskutiert als auch die vorhandenen lizenzfreien Videos für das Unterrichtsfach Russisch recherchiert und besprochen⁸. Für die Recherche und Analyse der zur Verfügung stehenden Videos wurden die aus der Fachliteratur bekannten Kriterien für Lernvideos herangezogen und entsprechend angepasst. Es ist anzumerken, dass sich die vorhandene Fachliteratur in erster Linie mit Erklärvideos beschäftigt, und auch in diesem Bereich sind die empirischen Befunde zur Bedeutung und Lernwirksamkeit einzelner Elemente eines Lernvideos eher begrenzt (vgl. Niegemann & Weinberger, 2020, 292). Angelehnt an Findeisen et al. (2019, 30), Dorgerloh & Wolf (2020, 71–74) sowie Schön & Ebner (2013), die sich explizit mit den Kriterien für Erklärvideos beschäftigen, wurde folgende Liste zentraler Kriterien für die Sprachlernvideos erstellt, die im Mittelpunkt des beschriebenen Projekts stehen und keinen erklärenden Charakter besitzen:

- Ideale Dauer von 2–5 Minuten, maximale Dauer von ca. 6 Minuten
- Nutzerfreundlichkeit und ansprechende Ästhetik des Designs
- Einbettung interaktiver Elemente
- Orientierung an einer klar definierten Zielgruppe
- Relevanz der vermittelten Informationen für die gewählte Zielgruppe
- Kohärenz zwischen dem Gesprochenen und Gezeigten
- Minimale visuelle und auditive Ablenkung
- Verknüpfung neuer Informationen mit dem Vorwissen der Zielgruppe
- Anreicherung durch Lernaufgaben im Anschluss

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich die meisten dieser Kriterien nicht von den Anforderungen an andere Unterrichtsmedien unterscheiden. Allerdings werden erfahrungsgemäß viele

⁸ Z.B. die Videos der in den Fußnoten 3–8 erwähnten YouTube-Kanäle.

dieser Kriterien in frei verfügbaren Videos oft missachtet, was zu einer geringeren Lernwirksamkeit führen kann (vgl. Dorgerloh & Wolf, 2020, 74). Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass sie von Laien produziert werden oder die Autor*innen sich bei der Erstellung stärker auf das Technische als auf das Didaktische fokussieren. Schön & Ebner (2016) sehen darin eine große Herausforderung, insbesondere für Lehrende, die selbst oder gemeinsam mit ihren Lernenden Lernvideos erstellen wollen, und bieten einen Leitfaden an, der allen Interessierten frei zur Verfügung steht⁹. Dieser Leitfaden wurde für das beschriebene Projekt angepasst und ins Russische übersetzt. Anhand dieser Fragen wurden zunächst die recherchierten Lernvideos von populären YouTube-Kanälen besprochen. Gleichzeitig dienten sie als Grundlage für die Ideenentwicklung für eigene Lernvideos. Beispielsweise wurden solche Fragen wie die folgenden gestellt (vgl. Schön & Ebner, 2013, 21; Schön & Ebner, 2016; Dorgerloh & Wolf, 2020: 79):

- Welche Zielgruppe möchte dieses Video erreichen? → Welche Zielgruppe wollen wir erreichen?
- Welche Lernziele sollen erreicht werden?
- Welches Format hat das Video (Monolog, Dialog, Animation, Screencast etc.) und wie kommt es bei den Zuschauer*innen an? → Welches Format wollen wir nutzen?
- Welche technischen und personellen Ressourcen nutzt dieses Video? → Welche stehen uns zur Verfügung?
- Wie sind die Lerninhalte strukturiert und präsentiert? → Welche Inhalte wollen wir behandeln und wie strukturieren wir diese?

Während ihrer Recherche und in den anschließenden gemeinsamen Diskussionen, stellten die Studierenden fest, dass es – wie bereits in der Einführung zu diesem Artikel angemerkt – kaum geeignete Angebote für den schulischen Russischunterricht gibt, die ohne aufwändige Anpassungen und Erstellung von Zusatzmaterialien genutzt werden können. Daher wurde den Studierenden im nächsten Schritt vorgeschlagen, anhand der zuvor beschriebenen Kriterien und Leitfragen ein YouTube-Lernvideo für Unterrichtszwecke anzupassen. Im Rahmen dieser kleinen Beispielaufgabe wurden didaktische und technische Aspekte zusammengeführt: Die Studierenden kürzten das vorgeschlagene Video¹⁰ mithilfe einer Software¹¹, entwickelten Aufgaben dazu und erstellten mithilfe von H5P¹² ein interaktives Lernvideo.

Das interaktive Tool H5P wurde für diese Aufgabe sowie für die Anreicherung eigener Lernvideos in den abschließenden Projektphasen gewählt, nicht nur weil es kostenfrei verfügbar, weit verbreitet und nutzerfreundlich ist, sondern auch aufgrund der zahlreichen integrierten Aufgabenformate für die Arbeit mit Videos (vgl. Buchner et al., 2018, 71). Bereits in dieser Projektphase erstellten die Studierenden eingebettete Quizfragen im Single- und Multiple-Choice-Format,

⁹ Die graphische Abbildung dieses Leitfadens findet sich unter <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/wp-content/uploads/2016/07/lernvideo-canvas.pdf> (24.11.2024).

¹⁰ In diesem Fall haben die Studierenden mit dem YouTube-Video *Мой день* des Projekts „Твои сибирские каникулы“ gearbeitet: <https://www.youtube.com/watch?v=dhSQvifqSOQ> (24.11.2024).

¹¹ Die Studierenden haben dabei die integrierten kostenlosen Programme ihrer privaten Laptops, PCs und Tablets genutzt, wie z.B. iMovie.

¹² Die Universität Potsdam bietet das integrierte H5P-Plugin direkt über die interne Moodle-Plattform (Moodle.UP). Dieselben Funktionen stehen allerdings auch kostenlos über die offizielle Seite von H5P zur Verfügung: <https://h5p.org> (24.11.2024).

Wahr-oder-Falsch-Aufgaben sowie Drag-and-Drop-Übungen. Dies half nicht nur, das Tool und seine Aufgabenformate kennenzulernen, sondern auch die technischen Besonderheiten dieser Formate bei der späteren Konzeption eigener Aufgaben zu berücksichtigen.

Phase 2: Ideen- und Szenario-Entwicklung (Woche 4–5)

Nach der Evaluation der ersten Projektphase, die auf den oben aufgeführten Leitfragen basierte und die festgelegten Kriterien berücksichtigte, entschieden die Studierenden gemeinsam, welche Art von Videos sie für welche Zielgruppe und mit welchen Lernzielen und Inhalten erstellen möchten. Da ein besonders großer Mangel an authentischen kommunikativen Lernvideos festgestellt wurde, die die Niveaustufen A1–A2 abdecken und für den schulischen Russischunterricht relevante Themen behandeln, beschloss die Gruppe, sich darauf zu konzentrieren. Aus organisatorischer Sicht wurde außerdem festgelegt, dass jede von ihnen alle Produktionsschritte selbst durchläuft, indem jede Studentin als Regisseurin für jeweils ein Video zuständig ist, während alle trotzdem gemeinsam an allen Videos mitarbeiten. So entwickelten die Studierenden gemeinsam eine vierteilige Geschichte, und jede von ihnen verfasste im nächsten Schritt ein Szenario zu jeweils einem Teil dieser Geschichte.

Die Wichtigkeit der Szenario-Entwicklung sei an dieser Stelle besonders betont. So wird die Erstellung des Szenarios mit anschließender gemeinsamer Diskussion als eine effektive Methode in der Lehramtsausbildung angesehen (Dorgerloh & Wolf, 2020, 172). Auch für die zukünftigen Videoaufnahmen, die Postproduktion und die Aufgabenerstellung ist dessen Erstellung im Fall eines Lernvideos ein unverzichtbarer Schritt. Bereits in dieser Phase hatten die Studierenden die Möglichkeit, sich mit potenziellen Einsatzszenarien ihrer zukünftigen Videos auseinanderzusetzen, bei der Verschriftlichung der Monologe und Dialoge die zu vermittelnden Lerninhalte zu überprüfen und sich Gedanken über die konkrete technische Umsetzung zu machen.

Die Ideen- bzw. Szenario-Entwicklung verlief folgendermaßen: Während eines Präsenztreffens der Gruppe fand ein gemeinsames Brainstorming statt, bei dem die Lehrkraft die besprochenen Ideen protokollierte. Die gemeinsam entwickelte Geschichte wurde in vier logische und didaktisch sinnvolle Abschnitte unterteilt, wobei auch gleich notiert wurde, welchen Bezug die Inhalte des Videos zum Rahmenlehrplan und zu den schulischen Lehrbüchern haben sollen. Als Nachbereitung zu dieser Unterrichtseinheit verfasste jede Studentin anhand des Sitzungsprotokolls einen eigenen ersten Szenario-Entwurf und schickte ihn der Lehrkraft zur Korrektur. Nach dem Feedback der Lehrkraft durften die Studierenden ihre Entwürfe anpassen und mussten diese dann beim nächsten Gruppentreffen präsentieren. Die Szenarien wurden anschließend erneut gemeinsam besprochen und nach Bedarf weiter angepasst. Auch die möglichen Aufgabenformate wurden in dieser Phase besprochen und zum Teil entworfen.

Es sei erneut daran erinnert, dass das Projekt komplett auf Russisch stattfand und auch wenn die sprachpraktische Komponente nicht explizit im Vordergrund stand, so spielte die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen der Studierenden trotzdem eine zentrale Rolle. An dem oben geschilderten Ablauf kann konkret nachverfolgt werden, wie dies realisiert wurde: Die mündlichen Diskussionen, die Storyline-Entwicklung sowie die Verschriftlichung der Szenarien und ihre Überarbeitung nach dem Feedback der Lehrkraft dienten nicht nur der Verbesserung

der Vorbereitungsarbeiten, sondern auch der Weiterentwicklung der mündlichen und schriftlichen Russischkenntnisse der Studierenden.

Beim ersten Projektdurchlauf, der im Fokus dieses Artikels steht, entstand in dieser Phase folgende Storyline: Zwei Studentinnen der Universität Potsdam – Luisa und Alona¹³ – telefonieren am Anfang des ersten Videos miteinander. Luisa hat morgen Geburtstag und lädt ihre Freundin Alona zu sich nach Hause ein. Luisa stellt jedoch nach dem Telefonat fest, dass ihr Kühlschrank, obwohl die Party schon morgen stattfinden soll, fast leer ist. Alona wiederum durchsucht ihren Kleiderschrank und findet nichts, was sie gerne zur Party anziehen würde. Deshalb sucht sie im zweiten Video in einem Berliner Shopping-Center nach einem neuen Outfit, während Luisa im dritten Video ihre Lebensmitteleinkäufe erledigt. Im vierten Video begibt sich Alona schließlich auf die Reise von Berlin nach Potsdam mit öffentlichen Verkehrsmitteln und nimmt die Zuschauer*innen mit¹⁴.

Phase 3: Filmaufnahmen und Postproduktion der Videos (Woche 6–11)

Nachdem die Skripte, d.h. die Dialogskripte mit kurzen Anweisungen zur technischen Umsetzung oder zum Drehort, feststanden, wurden die Studierenden mit den grundlegenden Regeln der Videoproduktion vertraut gemacht, wie z.B. dem Prinzip des goldenen Schnitts und den unterschiedlichen Aufnahmearten (Totale, Halbtotale, Großaufnahme etc.) (vgl. Schön & Ebner, 2013; 2016). Da die Veranstaltung auf Russisch stattfand, bereitete die Lehrkraft dazu eine russischsprachige Präsentation vor, in der Beispiele aus dem Internet enthalten waren, die die Studierenden diskutierten. Dies ermöglichte es, ihre bisherigen Erfahrungen als Zuschauerinnen zur Beurteilung einer guten oder schlechten Aufnahme zu nutzen und gemeinsam festzulegen, was für die eigene Produktion relevant ist. Da die Qualität der Videos sowie Ästhetik und Design eine wichtige Rolle für die Lernwirksamkeit spielen und sich insbesondere auf die Motivation der Lernenden auswirken können (vgl. Findeisen et al., 2019, 29f.) sowie die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit erleichtern (vgl. Reinmann, 2015, 54), war dies ein bedeutender Aspekt der vorbereitenden Arbeiten. Dennoch wurde im Rahmen dieses Projekts nie der Anspruch erhoben, perfekte künstlerische Werke zu schaffen. Bei aller Wichtigkeit der visuellen und technischen Elemente stand das Inhaltliche und Didaktische immer im Vordergrund (vgl. Niegemann & Weinberger, 2020, 283f.).

Die Studierenden wurden außerdem mit den technischen Eigenschaften der vorhandenen Kamera und Mikrofone vertraut gemacht, bevor sie in die Phase der Dreharbeiten übergingen. Die notwendige Technik wurde von der Dozentin zur Verfügung gestellt. Nur der erste Abschnitt des ersten Videos (das Telefonat der beiden Protagonistinnen) wurde in Anwesenheit aller Studierenden und unter Mitarbeit der Dozentin aufgenommen. Dieses Material diente später auch als Grundlage für die von der Lehrkraft erstellten Screencast-Tutorien zur Postproduktion der Videos. Die Aufnahme aller weiteren Videos koordinierten die Studierenden selbstständig, da

¹³ In diesem Projekt entschieden sich die Studentinnen dafür, ihre echten Namen zu nutzen. Es handelt sich um Alona Demanov und Luisa Backhaus, die neben Iryna Manuikina und Anastasia Zhuravel Urheberinnen der im Projekt entstandenen Materialien sind.

¹⁴ Eine ausführlichere Projektbeschreibung inkl. aller Videos und Begleitmaterialien ist auf der Homepage des Instituts für Slavistik der Universität Potsdam verfügbar: <https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos> (24.11.2024).

diese nicht mehr am Campus und ohne Lehrkraft stattfanden. Die Rohdateien wurden anschließend in die Cloud der Universität Potsdam (Box.UP) hochgeladen, sodass die Studierenden sie gemeinsam für die Postproduktion nutzen konnten.

Die Postproduktion verlief in mehreren Phasen: Zunächst schnitt jede Studierende das Video, für das sie zuständig war, mithilfe einer zur Verfügung stehenden Software und nahm leichte Anpassungen vor. Die Lehrkraft erstellte dazu Screencast-Tutorien, in denen sie anhand des ersten Ausschnitts des ersten Videos grundlegende Funktionen von iMovie erklärte (z.B. Video-Dateien zusammenfügen oder trennen, Audio vom Video trennen oder Übergänge zwischen den Szenen einfügen). Neben der Vermittlung technischer Kompetenzen im Umgang mit der gewählten Software verfolgten diese Video-Tutorien mehrere Ziele: Zum einen waren sie russischsprachig, wodurch die Studierenden ihr Hörverständnis weiterentwickeln und relevante Fachbegriffe auf Russisch aktivieren konnten. Zum anderen sollte die Arbeit am gemeinsam aufgenommenen Material das Interesse, die Motivation und die Aufmerksamkeit der Studierenden fördern. Nicht zuletzt sollten so direkt einige fertige Ausschnitte entstehen, die die Studierenden anschließend weiterverarbeiten konnten, was das Kooperationsgefühl stärken sollte, auch wenn die Studierenden in dieser Phase primär allein an ihrem jeweiligen Gerät arbeiteten.

Nach dem Schnitt der Videoaufnahmen überprüften die Studierenden deren Kohärenz mit den zuvor verfassten Skripten und passten diese gegebenenfalls an. Nach diesen Anpassungen und der finalen Überprüfung der Texte durch die Lehrkraft trafen sich die Studierenden erneut, um das Voice-over aufzunehmen. Die Lehrkraft stellte die notwendige Technik (Computer, Mikrofon, Kopfhörer) zur Verfügung und begleitete den gesamten Prozess. Aus sprachpraktischer und fachdidaktischer Sicht brachte diese Projektphase zahlreiche Vorteile mit sich: Durch die (mehrfache) mündliche (Re)Produktion der Texte, die Analyse der entstandenen Audiodateien und die dazugehörige Selbstreflexion konnten die Studierenden gezielt an ihrer Aussprache und Intonation sowie an der Natürlichkeit und Flüssigkeit ihrer Sprechweise arbeiten. Da ihnen stets bewusst war, dass diese Aufnahmen für Russischlernende gemacht wurden, trug die Arbeit an diesen Audios zur Stärkung des Bewusstseins über den eigenen Sprachgebrauch der zukünftigen Russischlehrkräfte bei. Nicht zuletzt zeigte sich erneut, wie die Motivation der Studierenden für die weitere Arbeit an ihren Projekten gestiegen ist.

Für die Audioaufnahme wurde das kostenlos verfügbare Tool Audacity¹⁵ genutzt. Den Studierenden wurde zwar gezeigt, wie die Basisfunktionen dieses Programms verwendet werden können, die Bearbeitung der Audiodateien übernahm jedoch die Lehrkraft. Grund dafür war der hohe Arbeitsaufwand für die Studierenden im bisherigen Verlauf des Projekts und die Befürchtung der Dozentin, dass die Einarbeitung in ein weiteres Tool sie überfordern und demotivieren könnte. Die Bearbeitung der Audiodateien blieb den Studierenden nicht ganz vorenthalten, da sie diese mit den Videos und der Hintergrundmusik kombinieren und dafür die Aufnahmen gegebenenfalls anpassen mussten (z.B. Lautstärke verändern, Pausen verlängern oder verkürzen etc.).

In dieser Projektphase wurden die Studierenden außerdem mit den Besonderheiten der Nutzung von lizenzfreien Materialien und den urheberrechtlichen Grundlagen für die Lizenzierung

¹⁵ Mehr Informationen über das Tool s. auf der offiziellen Homepage des Anbieters: <https://www.audacity.de> (24.11.2024).

eigener Werke sowie den Grundprinzipien von OER (Open Educational Resources) vertraut gemacht. Nach gemeinsamen Diskussionen beschloss die Gruppe, ihre Materialien unter der Lizenz CC BY-NC-SA 3.0 DE zu veröffentlichen. Dies bedeutet, dass die von den Studierenden erstellten Materialien von allen Interessierten ausschließlich nicht-kommerziell (NC) genutzt werden dürfen. Sie dürfen dabei beliebig verändert und angepasst werden (SA), müssen jedoch in jeglicher Form ihrer Weiterverwendung durch Dritte den Verweis auf den Namen der Autor*innen enthalten (CC BY)¹⁶. Dafür mussten die Studierenden entsprechende Zustimmungen unterschreiben, die vom Datenschutzbeauftragten der Universität Potsdam speziell für dieses Projekt vorbereitet wurden. Die Auseinandersetzung mit den juristischen Fragen sensibilisierte die Studierenden für die Nutzung fremder Materialien und trug dazu bei, dass sie die Auswahl der Hintergrundmusik für die Videos oder der Bilder für ihre Arbeitsblätter besonders sorgfältig vornahmen. Dabei nutzten sie nicht nur die von der Lehrkraft vorgeschlagenen Quellen oder teilten andere Ressourcen untereinander, sondern griffen auch auf die Möglichkeiten der KI zurück.

Phase 4: Erstellung von interaktiven Aufgaben und Arbeitsblättern (Woche 12–14)

In den beiden vorletzten Semesterwochen fanden ausschließlich individuelle Treffen der Studierenden mit der Lehrkraft statt. Zunächst passten die Studierenden die in der zweiten Projektphase entworfenen Aufgaben an die finalen Skripte und die Inhalte der Videos an und teilten sie in drei Kategorien auf: Aufgaben zur Vorentlastung und Vorbereitung auf das Video, Quiz-Fragen, die mithilfe von H5P ins Video integriert werden sollten, und Abschlussaufgaben nach dem Video. Entwürfe dieser Aufgaben sowohl im Microsoft-Word- als auch im H5P-Format wurden bei den individuellen Treffen der Studierenden mit der Dozentin ausführlich besprochen. Die Lehrkraft übernahm dabei ausschließlich eine beratende Funktion. Abgesehen von rein sprachlichen Fehlern (z.B. bei der Wahl der grammatikalischen Form oder in der Rechtschreibung) wurde die Entscheidung über die Annahme oder Ablehnung aller Vorschläge der Dozentin den Studierenden selbst überlassen, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie ihre Entscheidung im Rahmen der Abschlusspräsentation argumentieren konnten.

Neben der sprachlichen Korrektheit und der Passung zu den Anforderungen an die Niveaustufen A1–A2 wurde darauf geachtet, dass alle Aufgaben im Microlearning-Format erstellt wurden, d.h. so kurz, dass sie in wenigen Minuten absolviert werden können (vgl. Hug, 2007). Der Grund für die Wahl dieses Formats war nicht nur die Eignung für die Integration in die H5P-Videos, sondern auch die Flexibilisierung der Arbeit mit den entwickelten Materialien. Diese sollten nicht nur als mögliche Anreicherung des Unterrichts dienen und somit für die Lernenden leicht zu antizipieren sein, sondern auch der Lehrkraft ermöglichen, sie bei Bedarf in ein Online-Format zu überführen oder durch andere Aufgaben zu ersetzen.

Anschließend hatten die Studierenden etwa eine Woche Zeit, um die Änderungen in ihren Arbeitsblättern und H5P-Videos vorzunehmen und die Abschlusspräsentation vorzubereiten.

¹⁶ Mehr Informationen über die Creative Commons Lizenzierung unter <https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/> (24.11.2024).

Phase 5: Präsentation und Evaluation (Woche 15)

In der letzten Semesterwoche fanden die Abschlusspräsentationen der Lernvideos einschließlich der Begleitaufgaben statt. Zu diesen Präsentationen wurden, mit Zustimmung der Studierenden, einige Fachkolleginnen sowie andere Studierende im Masterstudium Russisch Lehramt eingeladen. Die Präsentationen wurden im hybriden Format durchgeführt: Ein Teil der Zuschauer*innen war in Präsenz anwesend, während der andere Teil per Zoom zugeschaltet war. Die Projektteilnehmerinnen hatten die Wahl, ihre Videos entweder auf Russisch oder auf Deutsch vorzustellen. Sie berichteten über den Arbeitsprozess, erläuterten den didaktischen Hintergrund der gewählten Themen, Inhalte und Aufgabenformate und führten die interaktiven Übungen zu jedem Video mit den Gästen durch. Die Studierenden äußerten sich äußerst positiv über das Seminar: Sie fanden es lehrreich und hoben den Zuwachs an sprachlichen, fachdidaktischen und technischen Kompetenzen hervor. Besonders geschätzt wurden die Abwechslung in den Projektphasen und die Flexibilität bei der Arbeit in der Gruppe, alleine oder im Rahmen der individuellen Treffen mit der Dozentin. Sie waren mit dem Arbeitsprozess und den Ergebnissen des Projekts sehr zufrieden und zeigten große Motivation, die entwickelten Materialien im bevorstehenden Praxissemester in der eigenen Lehre auszuprobieren. Die Studierenden berichteten auch von einem insgesamt hohen Arbeitsaufwand und gaben an, dass sie das Projekt für die Herausforderungen sensibilisiert hat, die Lehrkräfte bei der Anpassung fremder oder der Entwicklung eigener Lehrmaterialien bewältigen müssen.

Nachbereitung und Veröffentlichung

Nach Abschluss des Projekts und dem Beginn der Semesterferien der Studierenden begann die Nachbereitungsphase für die Lehrkraft. Alle entwickelten Lernmaterialien mussten unter Berücksichtigung des Feedbacks aus der Abschlusspräsentation korrigiert und im Corporate Design zusammengeführt werden. Zudem mussten technische Fragen geklärt werden, um die Veröffentlichung der Materialien vorzubereiten. Einige technische Schwierigkeiten traten auf, die aufgrund der mangelnden Erfahrung der Dozentin nicht vorhersehbar waren. Beispielsweise stellte sich heraus, dass die interaktiven Videos (H5P-Dateien) für die Wiederverwendung außerhalb des Moodles der Universität Potsdam zu groß waren: Während die Moodle-Plattform der Universität Potsdam große Dateien akzeptiert, erlauben viele andere Moodle-basierte Lernplattformen nur Dateien bis maximal 500 MB. Um dieser Anforderung entsprechen zu können, mussten die Video-Dateien verkleinert werden, was jedoch mit einem Qualitätsverlust einherging. Ein weiteres Problem betraf das Hosting und Embedding der Lernvideos und Begleitmaterialien (vgl. Niegemann & Weinberger, 2020, 287f.). Da alle Materialien im Rahmen eines studentischen Projekts der Universität Potsdam erstellt wurden, sollten sie in erster Linie auf den Seiten der Universität veröffentlicht werden. Die Universität Potsdam bietet die Plattform Video.UP für das Hosting von Videos an, die mit Panopto¹⁷ betrieben wird. Allerdings muss für die Integration von H5P-Videos ein zusätzliches Plugin erworben werden, das die Universität Potsdam nicht besaß.

¹⁷ Panopto ist eine Videoplattform, die vor allem im Bildungsbereich, in Unternehmen und an Universitäten genutzt wird, um Videos aufzuzeichnen, zu speichern und zu teilen. <https://www.panopto.com/de/> (27.12.2024)

Stattdessen steht Open.UP zur Verfügung, eine Moodle-basierte Plattform, die auch von externen Nutzer*innen verwendet werden kann, aber eine Registrierung erfordert. Die Notwendigkeit einer Registrierung, auch wenn diese kostenfrei ist, stellt eine Zugriffsbeschränkung und somit eine Hürde für die Nutzung der entwickelten Materialien durch potenzielle Interessierte dar. Als Lösung für diese technische Ausgangslage wurden die Videos ohne H5P-Anreicherung in höchster Auflösung auf Video.UP gehostet und in die Homepage des Instituts für Slavistik eingebettet, wo gleichzeitig auch alle Begleitübungen und Lösungsblätter im pdf-Format veröffentlicht wurden. Das Embedding auf der Projekt-Homepage ermöglicht den einfachsten Zugang zu den Materialien für alle Interessierten, ohne dass sie sich dafür anmelden müssen. Allerdings stehen hier keine H5P-Funktionen zur Verfügung. Die interaktiven H5P-Videos sind auf Open.UP gehostet und können dort sowohl direkt genutzt als auch für Überarbeitung und Weiterverwendung auf anderen Lernplattformen heruntergeladen werden. Die Bildqualität der Videos ist hier etwas geringer, damit alle Dateien unter 500 MB bleiben.

Zusätzlich wurden auch externe Plattformen für das Hosting in Betracht gezogen, um eine größere Anzahl potenzieller Nutzer*innen zu erreichen. Dies wurde jedoch verworfen, da entweder die nicht-kommerzielle Nutzung (z.B. bei YouTube) oder die langfristige, kostenlose und registrierungsfreie Nutzung dieser Plattformen nicht garantiert werden konnten.¹⁸

Nicht zu vernachlässigen ist auch die Frage der Wartung und Revision (vgl. Niegemann & Weinberger, 2020, 288f.) der veröffentlichten Materialien: Bei mehreren Hosting-Orten ist dies mit einem erhöhten Zusatzaufwand verbunden, aber auch bei einem oder zwei Orten, wie im Falle des hier beschriebenen Projekts soll dies regelmäßig gewährleistet werden. Beispielsweise musste eines der vier Videos innerhalb eines Jahres nach dem Projektabschluss zweimal auf Video.UP erneut hochgeladen werden, weil es nach jeweils einem Update der Plattform fehlerhaft angezeigt wurde und nicht mehr genutzt werden konnten.

Einsatzszenarien für entwickelte Lernvideos und Erfahrungen

Damit Lernvideos einen didaktischen Mehrwert haben und sich von Unterhaltungsvideos abgrenzen lassen, ist eine didaktische Rahmung (vgl. Niegemann & Weinberger, 2020, 274) sowie die Integration der Videos in den Lernprozess notwendig (vgl. Reinmann, 2015, 54). Dabei kann zwischen einer sukzessiven und einer simultanen Integration unterschieden werden. Im ersten Fall „wird das Video in eine lineare Präsentationsfolge eingebunden – z.B. nach oder vor einem Text, einer Abbildung etc.“ (ebd.). Im zweiten Fall wird das Video parallel mit anderen Lernmaterialien und Informationsquellen dargeboten (vgl. ebd.). Die in dem hier beschriebenen Projekt entwickelten Materialien eignen sich in erster Linie für die sukzessive Integration in das Unterrichtsgeschehen oder auch im Rahmen des Selbststudiums, indem zunächst die angebotenen Aufgaben zur Vorentlastung absolviert werden und erst dann das Video angeschaut wird. Die Begleitübungen und die zum Teil integrierten Grammatik-Erklärungen fordern die Lernenden auch zum Nachlesen und Nachdenken während der Arbeit mit dem Video auf, was als simultane Integration betrachtet werden kann.

¹⁸ Beispielsweise führte während der Projektlaufzeit die zuvor kostenlose Plattform lumi.education, die sich auf die Arbeit mit H5P spezialisiert hat, immer mehr Einschränkungen und kostenpflichtige Funktionen ein.

Die entstandenen Lernvideos lassen sich vielseitig in den Lernprozess integrieren, während die Begleitübungen nach Bedarf angepasst werden können. So berichtete eine der Projektteilnehmerinnen, dass sie während ihres Praxissemesters das Video zum Thema Lebensmittelgeschäft für ihren Präsenzunterricht in einer heterogenen 8. Klasse einer brandenburgischen Regelschule genutzt hat. Dafür hat sie aber nur einen Teil der Übungen übernommen und einige eigene Übungen ergänzt, um die Arbeit mit dem Video an das bisherige Unterrichtsgeschehen anschlussfähig zu machen. Das Feedback der Lernenden war laut dem Bericht dieser Studentin äußerst positiv; vor allem waren sie beim Absolvieren der integrierten H5P-Aufgaben sehr motiviert und haben sich mehr Übungen dieser Art für die Zukunft gewünscht. Diese positive Reaktion kann einerseits mit dem Schwierigkeitsgrad der Übungen zusammenhängen, den diese Lernenden als sehr einfach empfunden haben, und andererseits mit dem spielerischen Charakter der Aufgaben und der Neuheit des bisher in dieser Klasse nicht bekannten Formats¹⁹. Gleichzeitig entspricht diese äußerst positive Reaktion der Lernenden dem in der Einleitung zu diesem Artikel angesprochenen Wunsch der Schüler*innen für die Nutzung digitaler Medien.

Eine andere Projektteilnehmerin versuchte die Videos an einer bilingualen deutsch-russischen Schule in Berlin im Rahmen einer spontanen Vertretungsstunde in einer ihr zuvor unbekanntem Klasse einzusetzen. Ihre Erfahrungen waren eher gemischt: Die herkunftssprachlichen Lernenden empfanden die Themen und Übungen als viel zu einfach und waren schnell gelangweilt. Ihre Mitschüler*innen mit einem etwas niedrigerem Sprachniveau haben hingegen mit den angebotenen Lernvideos mit Interesse gearbeitet. Dies bestätigt erneut die zu Beginn dieses Artikels betonte Notwendigkeit der Anpassung der Lernvideos an die Zielgruppe, die in diesem Fall nicht gegeben war. Außerdem zeigt es auch, dass die Arbeit mit H5P-Elementen im Forum-Format ebenfalls nicht zielführend ist, weil nicht alle Lernenden in diese Arbeit aktiv integriert werden und sich leicht zurückziehen können. Im Falle der Arbeit mit den interaktiven Lernvideos im Präsenzunterricht wäre es daher empfehlenswert, dass jede*r Lernende an einem persönlichen Endgerät arbeitet.

Somit eignen sich diese Videos am besten für jegliche Blended-Learning-Szenarien als Hausaufgabe oder Vorbereitung auf den Präsenzunterricht. Die Verfasserin dieses Artikels hat sie bisher mehrfach im eigenen Russischunterricht als Wiederholungsaufgabe eingesetzt und äußerst positives Feedback der Teilnehmenden erhalten: Die spielerische Art der H5P-Elemente und die Abschnitte, mit denen sie ins Video integriert wurden, erhöhen die Aufmerksamkeit beim Absolvieren der Aufgaben. Sofortiges Feedback im Rahmen der interaktiven Aufgaben und die Möglichkeit, in den dazugehörigen Arbeitsblättern die wichtigsten Lerninhalte nachzuschauen, wurden in ihrer Kombination von den Lernenden als sehr hilfreich empfunden. Daher eignen sich die entwickelten Materialien auch für selbstständiges Lernen.

3. Fazit

Politik und Gesellschaft stellen derzeit im Zuge der Digitalisierung besonders hohe Forderungen an die zukünftigen Lehrkräfte: Diese „müssen gut qualifiziert sein, um digitale Medien nutzen

¹⁹ Zum „Novelty Effect“ in der Arbeit mit Lernvideos s. Niegemann & Weinberger (2020, 296).

und digitale Kompetenzen vermitteln zu können“ (vgl. BMBF, o.J.). Um dies zu erreichen, „bedarf es neben organisatorischen und strukturellen Veränderungen vor allem mehr Freiräume [...] Ebenso bedarf es kontinuierlicher Experimentier- und Reflexionsmöglichkeiten, um den pädagogisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien zu erproben“ (FBD, 2019, 5). Gleichzeitig ist klar, dass die praktizierenden Lehrkräfte mit ihrem sehr hohen Lehrdeputat und zahlreichen administrativen Aufgaben, die sie neben der Lehre in der Regel übernehmen müssen, diese „Freiräume“ und „Experimentiermöglichkeiten“ kaum haben. Daher wird eine „Neuausrichtung der Lehrkräftebildung“ gefordert (ebd.), wobei „neben der technischen und fachbezogenen Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien [...] die pädagogische Medienkompetenz der Lehrkräfte eine große Rolle [spielt]“ (BMBF, 2021, 38). Außerdem soll die Vernetzung unterschiedlicher Kompetenzen und Disziplinen einen bedeutenden Stellenwert erhalten (vgl. ebd., 70).

Am Beispiel des in diesem Artikel beschriebenen Projektes zur Erstellung von Lernvideos mit den Studierenden im Masterstudium Lehramt Russisch wurde exemplarisch gezeigt, wie all diesen Anforderungen auf der Ebene einer konkreten Lehrveranstaltung entsprochen werden kann. Während der Arbeit im Rahmen dieses Projekts und auch ein Jahr später bei seiner Wiederholung mit einer anderen Studierendengruppe konnte eine besonders hohe Motivation und ein aktiver Einsatz der Studierenden beobachtet werden. Alle Teilnehmenden berichteten von einem nennenswerten Zuwachs ihrer Kompetenzen in sprachlicher, fachdidaktischer und technischer Hinsicht. In beiden Gruppen konnte außerdem eine positive Gruppendynamik beobachtet werden, die der Gestaltung einzelner Arbeitsphasen sowie nicht zuletzt der Tatsache zu verdanken war, dass die Studierenden zwar nur für jeweils ein Video zuständig waren, aber dieses nur mit gegenseitiger Unterstützung erstellen konnten. Die Studierenden wurden außerdem für den Umgang mit verschiedenen digitalen Medien und Tools sensibilisiert: Lernvideos, H5P-Quizzes, lizenzfreie Musik und Bilder, KI für die Bilderstellung sowie Programme für die Video- und Audibearbeitung. Zusätzlich lernten sie mehr über das Konzept der OER und die damit einhergehenden urheber- und nutzungsrechtlichen Fragen.

Das in diesem Artikel beschriebene Lernszenario eignet sich besonders gut für den Einsatz in der (Sprach-)Lehrkräfteausbildung und wird daher ausdrücklich empfohlen. Zu berücksichtigen ist allerdings nicht nur der mehrfach betonte erhöhte Zeitaufwand für alle Beteiligten, sondern auch die bisher außer Acht gelassene Frage der notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfteausbildner*innen selbst. Denn alle in diesem Artikel angesprochenen Kompetenzen, die von den Lehrkräften an den Schulen erwartet werden, müssen zunächst von den Dozierenden an den Universitäten erworben werden, um der geforderten „Neuausrichtung der Lehrkräftebildung“ (FBD, 2019, 5) gerecht werden zu können.

Primärquellen

День рождения Луизы. Часть 1. Приглашение. Учебное видео студентов Потсдамского университета в рамках семинара „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“. Deutschland 2023. Regie: Luisa Backhaus, Alona Demanov, Iryna Manuikina, Anastasia Zhuravel. <https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos>; <https://openup.uni-potsdam.de/mod/hvp/view.php?id=21885> (27.12.2024)

День рождения Луизы. Часть 2. Магазин одежды. Учебное видео студентов Потсдамского университета в рамках семинара „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“. Deutschland 2023. Regie: Alona Demanov.

<https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos>; <https://openup.uni-potsdam.de/mod/hvp/view.php?id=21893> (27.12.2024)

День рождения Луизы. Часть 3. Продуктовый магазин. Учебное видео студентов Потсдамского университета в рамках семинара „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“. Deutschland 2023. Regie: Iryna Manuikina. <https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos>; <https://openup.uni-potsdam.de/mod/hvp/view.php?id=21894> (27.12.2024)

День рождения Луизы. Часть 4. Транспорт. Учебное видео студентов Потсдамского университета в рамках семинара „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“. Deutschland 2023. Regie: Luisa Backhaus. <https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos>; <https://openup.uni-potsdam.de/mod/hvp/view.php?id=21938> (27.12.2024)

Мой день. Часть 1: Моё утро. Учебное видео студентов Потсдамского университета в рамках семинара „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“. Deutschland 2024. Regie: Claudia Martínez Rodríguez. <https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos>; <https://openup.uni-potsdam.de/mod/hvp/view.php?id=29242> (27.12.2024)

Мой день. Часть 2: Школьный день. Учебное видео студентов Потсдамского университета в рамках семинара „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“. Deutschland 2024. Regie: Luisa Rupp. <https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos>; <https://openup.uni-potsdam.de/mod/hvp/view.php?id=30038> (27.12.2024)

Мой день. Часть 3: Моё свободное время. Учебное видео студентов Потсдамского университета в рамках семинара „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“. Deutschland 2024. Regie: Laura Domann. <https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos>; <https://openup.uni-potsdam.de/mod/hvp/view.php?id=30037> (27.12.2024)

Мой день. Часть 4: Моя комната. Учебное видео студентов Потсдамского университета в рамках семинара „Kamera läuft! Russisch durch Lernvideos“. Deutschland 2024. Regie: Mariia Erdmann. <https://www.uni-potsdam.de/de/slavistik/studium/studierendenprojekte/kamera-laeuft-russisch-durch-lernvideos>; <https://openup.uni-potsdam.de/mod/hvp/view.php?id=30039> (27.12.2024)

Sekundärquellen

BMBF (2021) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Meilensteine der Lehrkräftebildung. Kontinuität und Weiterentwicklung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.* https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publicationen/de/bmbf/3/31697_Meilensteine_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (27.12.2024)

BMBF (2023) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2023). *Fortschrittsbericht DigitalPakt Schule 2022–2023.* BMBF. (https://www.digitalpaktsschule.de/files/Fortschrittsbericht_DigitalPakt_Schule_2022-2023.pdf) (27.12.2024)

BMBF (o.J.) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.). *FAQ zum DigitalPakt Schule.* https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/das-sollten-sie-jetzt-wissen.html (27.12.2024)

Brahm, T. & Wiepcke, C. (Hrsg.) (2023). *Handbuch digitale Instrumente der Ökonomischen Bildung.* Wochenschau.

Buchner, J., Freisleben-Teutscher, C., Haag, J. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2018). *Inverted Classroom. Vielfältiges Lernen. Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018.* ikon.

Döbeli Honegger, B. (2017). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt.* 2., Aufl. hep.

Dorgerloh, S. & Wolf, K. (Hrsg.) (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos.* Beltz.

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18166/pdf/Eickelmann_et_al_2019_ICILS_2018_Deutschland.pdf (27.12.2024)

Eickelmann, B., Casamassima, G., Drossel, K. & Fröhlich, N. (Hrsg.) (2024). *ICILS 2023 im Überblick. Zentrale Ergebnisse, Entwicklungen über ein Jahrzehnt und mögliche Entwicklungsperspektiven.* Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4941> (27.12.2024)

- FBD (2019) = Forum Bildung Digitalisierung (2019). *Impulse für Lehrkräftebildung in der digitalen Welt. Wissenschaft trifft Schulpraxis.* https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2019/05/FBD_Publikationen_Impulse_Lehrkraeftebildung.pdf (27.12.2024)
- Findeisen, S., Horn, S. & Seifried, J. (2019). *Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos.* Medienpädagogik. <https://www.medienpaed.com/article/view/691> (27.12.2024)
- Hug, T. (2007). *Didactics of Microlearning. Concepts, Discourses and Examples.* Waxmann.
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (2020). *Wie lernen Kinder und Jugendliche heute? Eine repräsentative Befragung von Schülern der Klassen 5 bis 10 und Eltern dieser Altersgruppe.* <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Wie-lernen-Kinder-und-Jugendliche-Bericht.pdf> (27.12.2024)
- KMK (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021).* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (27.12.2024)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2023). *JIM-Studie. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medieumgang 12- bis 19-Jähriger.* https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf (27.12.2024)
- Müller, G. (2024). *So lernen junge Erwachsene. EPALE – Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa vom 22.04.2022.* <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/so-lernen-junge-erwachsene> (27.12.2024)
- Niegemann, H. & Weinberger, A. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen.* Springer.
- Schacht, F., Barzel, B., Daum, S., Klinger, A., Klinger, M., Schröder, F., Schüler, A. & Wardemann, S. (2019). *Das fachliche Lernen stärken. Zur Nutzung von Erklärvideos an Schulen in sozial herausfordernder Lage.* DDS – Die Deutsche Schule, 111(4), 435–455. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.06> (27.12.2024)
- Schön, S. & Ebner, M. (2013). *Gute Lernvideos ... so gelingen Web-Videos zum Lernen!* <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/wp-content/uploads/2016/07/gute-lernvideos.pdf> (27.12.2024)
- Schön, S. & Ebner, M. (2016). *Vorlage zur Ideensammlung für ein Lernvideo.* Medienpädagogik Open-Praxisblog vom 18.07.2016. <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2016/07/18/vorlage-zur-ideensammlung-rund-um-lernvideos-und-andere-zugaengliche-vorlagen/> (27.12.2024)
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität.* Suhrkamp.
- Zylka, J. (Hrsg.) (2021). *Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lernsettings.* Beltz.