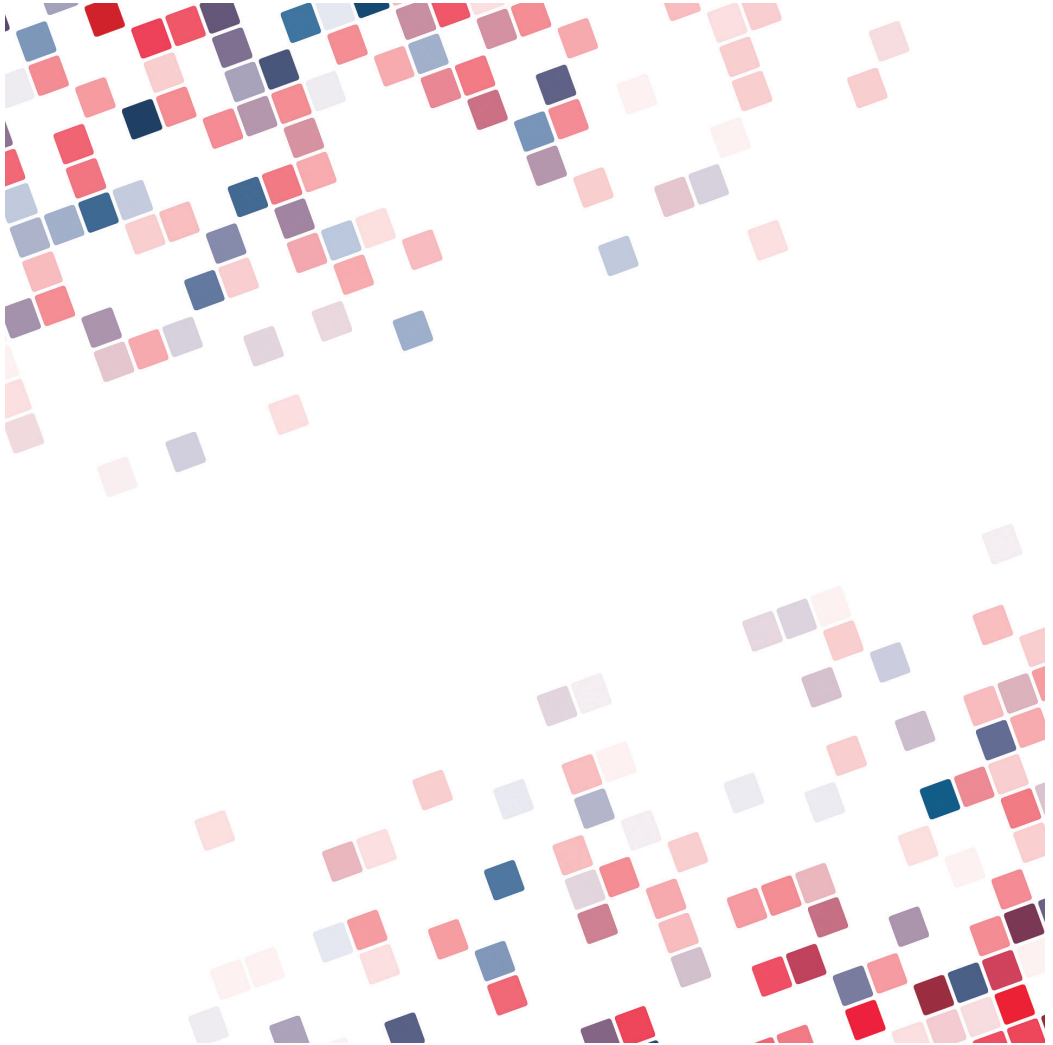


# DiSlaw

Special Issue I 2023

Didaktik slawischer Sprachen



An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie

# DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen

ISSN: 2960-4117

dislaw.at

2023, Special Issue / Sonderausgabe

DOI: 10.48789/2023\_special\_issue

# DiSlaw

Didaktik slawischer Sprachen

## Langtitel der Zeitschrift

Didaktik slawischer Sprachen

## Kurztitel

*DiSlaw*

## Publikationsort

Innsbruck, Österreich

## Erscheinungshäufigkeit

Zweimal im Jahr

## Publikationsmedium

Ausschließlich elektronisch

## Publikationswebseite

<https://dislaw.at/index.php/ds>

## Jahr der Erstpublikation

2021

## Gründer der Zeitschrift

Wolfgang Stadler

## Sonderausgabe zu Ehren von Wolfgang Stadler | 2023

An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie

## Herausgeber\*innen dieses Hefts

Magdalena Kaltseis, Jürgen Fuchsbauer, Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer, Andrea Zink, Anka Bergmann

## 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/index.php/ds>

## First Year Published

2021

## Founder of the Journal

Wolfgang Stadler

## Special Issue in honor of Wolfgang Stadler | 2023

At the interfaces of didactics and philology

## Editors of this Issue

Magdalena Kaltseis, Jürgen Fuchsbauer, Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer, Andrea Zink, Anka Bergmann

## 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 language



Magdalena Kaltseis, Jürgen Fuchsbauer,  
Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer,  
Andrea Zink, Anka Bergmann (Hg.)

# **An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie**

**Gesammelte Beiträge  
zu Ehren von  
Wolfgang Stadler**







## Inhaltsverzeichnis

---

|  |     |
|--|-----|
| Jürgen Fuchsbauer & Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer  |     |
| Vorwort .....  | 5   |
| Magdalena Kaltseis, Jürgen Fuchsbauer, Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer, Andrea Zink & Anka Bergmann                        |     |
| Editorial .....  | 7   |
| Publikationsverzeichnis von Wolfgang Stadler .....   | 11  |
| Sebastian Donat  |     |
| Grußworte .....  | 20  |
| Martina Kraml & Suzanne Kapelari   |     |
| Grußworte .....  | 23  |
| Helmut Weinberger  |     |
| Anmerkungen zum Familiennamen <i>Stadler</i> .....   | 25  |
| <b>FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN THEORIE UND PRAXIS</b>   |     |
| Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer  |     |
| Subjektive Theorien von (angehenden) Fremdsprachen-Lehrenden zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching .....                    | 45  |
| Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler, Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner, Carol Spöttl |     |
| The CEFR Companion Volume: Opportunities and challenges for language assessment .....                                      | 65  |
| Jule Böhmer  |     |
| Zurück in die Zukunft?!.....   | 85  |
| Sandra Birzer, Hellik Mayer & Anton Gomer  |     |
| Lernerurteile zu lexikalischen Schwierigkeiten in russischen Lesetexten..  | 103 |



## **LERNER\*INNEN IM FOKUS: LITERATUR UND MEDIEN IN LEHRE UND UNTERRICHT**

Eva Binder & Magdalena Kaltseis

*Geograf globus propil* als Beitrag zur Förderung der Lerner\*innenautonomie  
in der Schule ..... 125

Gernot Howanitz

Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics? ..... 151

Ornella Kraemer

Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild ..... 171

Christine Engel

Umwertung à la Nietzsche ..... 189

## **PERSÖNLICHE EINBLICKE INS LERNEN UND LEHREN**

Renate Rathmayr

Länge mal Breite oder was ist ein Quadratmeter? Elemente kindlicher  
Erklärungsdidaktik!..... 209

Irma Eloff

Language(s) in education ..... 229

Elizabeta Jenko

Sprache durch Kultur – Kultur durch Sprache mit Alma Karlin ..... 245



## Vorwort

Diese Sonderausgabe von *DiSlaw* ist entstanden, um Wolfgang Stadler anlässlich seines Eintretens in den Ruhestand als verdienten Wissenschaftler und geschätzten Kollegen zu ehren. Hierfür haben wir, die Herausgeber\*innen, mit der Zeitschrift *DiSlaw (Didaktik der Slawischen Sprachen)* ein Medium gewählt, dem Wolfgang Stadler als Begründer und Mitherausgeber besonders verbunden ist. An *DiSlaw* zeigt sich bereits einer der Kernpunkte in seinem beruflichen Wirken, nämlich die Verbindung des Unterrichts von slawischen Sprachen – in seinem Fall ist es das Russische – mit wissenschaftlicher Reflexion darüber.

Sein Wunsch, Fremdsprachen zu vermitteln, lässt sich schon an seiner Studienwahl ablesen. Wolfgang Stadler betrieb an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck ein Lehramtsstudium für Russisch und Englisch, in dessen Verlauf er einige Auslandsaufenthalte an Universitäten in den Zielländern absolvierte. Nach dem Abschluss seines Studiums wirkte er zunächst an mehreren Innsbrucker Gymnasien als Lehrer für die beiden Sprachen, bis er 1990 an die Universität Innsbruck wechselte, um hier in den Bereichen Sprachausbildung, Fremdsprachendidaktik sowie russischer Sprachwissenschaft tätig zu sein.

Der Universität Innsbruck blieb Wolfgang Stadler bis zu seiner Pensionierung, also 33 Jahre lang, als Angehöriger der Institute für Slawistik und für Fachdidaktik treu. Dabei stieg er die wissenschaftliche Karriereleiter kontinuierlich empor. 1997 promovierte er mit einer Arbeit zum Thema „Macht – Sprache – Gewalt: Rechtspopulistische Sprache am Beispiel V. V. Žirinovskijs vor dem Hintergrund der Wandlungen politischer Sprache in Rußland“. Er übernahm die Funktion des Studienbeauftragten für das Unterrichtsfach Russisch, war im Gründungsteam des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) und fungierte als Koordinator des *Double Degree Programms* der Universität Innsbruck mit der Moskauer Staatlichen Geisteswissenschaftlichen Universität (RGGU). Neben all diesen Tätigkeiten habilitierte er sich 2009 mit einer Untersuchung zur „Pragmatik des Schweigens: Schweigeakte, Schweigephasen und handlungsbegleitendes Schweigen im Russischen“, woraufhin er zum Universitätsdozenten aufstieg. 2009 und 2010 absolvierte er überdies das MA-Studium in *Language Testing* an der Universität Lancaster. Im Jahr seiner Habilitation übernahm Wolfgang Stadler das Amt des Fakultätsstudienleiters der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät, das er bis 2013 innehatte. Danach war er bis 2017

stellvertretender Leiter des Instituts für Slawistik. 2016 wurde er Professor für Russische Sprachwissenschaft und Fachdidaktik Russisch. Mit seiner Tätigkeit als Dekan der Fakultät für LehrerInnenbildung von 2017 bis 2021 setzte er seiner beruflichen Laufbahn die Krone auf.

Von seinem Renommée als Lehrender zeugt auch seine Lehrtätigkeit außerhalb seiner Alma Mater. Wolfgang Stadler unterrichtete in den Jahren 2003 und 2004 an der Universität Salzburg, in den Jahren 2005 und 2006 am Management Center Innsbruck und im Jahr 2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Dort hatte er im Wintersemester 2008/9 eine Vertretungsprofessur für Fachdidaktik Russisch inne. Zweimal, und zwar im Jänner/Februar 2010 und im September 2019, war er Gastprofessor an der University of Alberta im kanadischen Edmonton.

Sein wissenschaftliches Oeuvre besteht aus über 100 Veröffentlichungen (siehe das Publikationsverzeichnis auf S. 11). Die inhaltlichen Schwerpunkte in Wolfgang Stadlers wissenschaftlichem Oeuvre sind sehr breit gestreut. Sie liegen unter anderem im Testen und Bewerten im Fremdsprachenunterricht, in der Vermittlung von kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, in der Beforschung des Konzepts von Authentizität, in den Fragen nach der Vermittlung der russischen Umgangssprache und der Soziopragmatik sowie Möglichkeiten, diese zu testen, und außerdem in der russischen politischen, zumal der rechtspopulistischen Sprache.

Im Namen der Institute für Slawistik und für Fachdidaktik wollen wir Wolfgang Stadler unseren Dank für sein unermüdliches Wirken für die beiden Fächer, für seine Leistungen für die Universität Innsbruck und für die Wissenschaft aussprechen!

**Jürgen Fuchsbauer**  
Leiter des Instituts für Slawistik

**Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer**  
Leiterin des Instituts für Fachdidaktik

Universität Innsbruck

---

## Editorial

---

Die vorliegende Sonderausgabe von *DiSlaw* befindet sich – genauso wie Wolfgang Stadler selbst – an den Schnittstellen von Didaktik und Philologie und bildet einige jener inhaltlichen Schwerpunkte ab, die der Begründer der Zeitschrift in seiner wissenschaftlichen Karriere gesetzt hat.

Die den wissenschaftlichen Beiträgen vorausgehenden Grußworte stammen vom Dekan der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Sebastian Donat, sowie von der Dekanin der Fakultät für LehrerInnenbildung, Suzanne Kapelari und der Studiendekanin, Martina Kraml. Beiden Fakultäten war Wolfgang Stadler zugeordnet und war dabei, wie Sebastian Donat hervorhebt, stets um das „Miteinander von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ bemüht.

Den Auftakt der Sonderausgabe zu Ehren von Wolfgang Stadler bildet ein Exkurs zu dessen Familiennamen. **Helmut Weinberger** (Universität Innsbruck) analysiert die etymologische Abstammung von *Stadler*. Er geht dabei sowohl auf die Varianten des Namens als auch auf seine geographische Verbreitung und Häufigkeit ein und stellt einige bekannte Namensträger\*innen vor.

Im Anschluss daran folgen vier Beiträge zum Themenbereich „**Fachdidaktik in Theorie und Praxis**“ - eines der wissenschaftlichen Hauptanliegen des Laureaten. Den ersten Beitrag zu diesem Bereich liefert **Eva Maria Hirzinger-Unterrainer** (Universität Innsbruck), indem sie die subjektiven Theorien von (angehenden) Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching untersucht und der Frage nachgeht, inwiefern sich diese im Laufe des Studiums und im Beruf verändern. Wie das von Hirzinger-Unterrainer beleuchtete fremdsprachendidaktische Ausbildungsmodell in Innsbruck ist auch der Begleitband des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (CEFR Companion Volume)* sprachensübergreifend konzipiert. Dieser wird von **Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler, Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner & Carol Spöttl** (Universität Innsbruck) in ihrem gemeinsamen Beitrag einem kritischen Blick aus der Perspektive der Sprachbewertung unterzogen. Während sich die ersten beiden Artikel allgemein mit der Fremdsprachendidaktik beschäftigen, befassen sich die beiden nachfolgenden Beiträge speziell mit dem Russischunterricht. Angesichts der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, wie zum Beispiel der fortschreitenden Digitalisierung und der rapiden Weiterentwicklung von Künstlicher Intelligenz (KI), stellt **Jule Böhmer** (Universität Hamburg) die Frage, wie der Russischunterricht der Zukunft aussehen soll. Welche

Unterstützung digitale Tools bereits jetzt für die Forschung sind, wird im Beitrag von **Sandra Birzer** (Universität Bamberg), **Hellik Mayer** (Universität Regensburg) & **Anton Gomer** (Universität Bamberg) deutlich, in dem sie die Urteile der Lerner\*innen zu lexikalischen Schwierigkeiten von russischen Lesetexten, die sie in einem Experiment automatisch klassifiziert hatten, vorstellen.

Anschließend folgen vier Beiträge zum zweiten Themenbereich des vorliegenden Sammelbands: „**Lerner:innen im Fokus: Literatur & Medien in Lehre & Unterricht**“ und damit ein weiterer Interessensbereich des Laureaten (z.B. Stadler 2005, 2006, 2007, 2017; Bacher et al. 2022). Zunächst präsentieren **Eva Binder & Magdalena Kaltseis** (Universität Innsbruck) den russischen Spielfilm *Geograf globus propil* als Positivbeispiel für die Entwicklung von Lerner\*innenautonomie und stellen Ideen vor, wie die Rezeption dieses Films in der Schule zur Förderung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Lernenden beitragen kann. Eine Möglichkeit, wie Gemeinschaftlichkeit und Partizipation der Lernenden in universitären Literaturseminaren gefördert werden kann, zeigt **Gernot Howanitz** (Universität Innsbruck). In seinem Beitrag illustriert er, wie der Einsatz von Comics und Graphic Novels die Entwicklung von „multiliteracies“ – im breiteren und sozialen Sinn – begünstigt. **Ornella Kraemer** (Universität Innsbruck) unterzieht in ihrem Beitrag zwei als diversitätsaffin konzipierte Bilderbücher einer kritischen, literaturwissenschaftlichen Analyse und zeigt eine dogmatische Tendenz in der Auseinandersetzung mit diesen Bilderbüchern auf. Allerdings werden die Bilderbücher ihrer ursprünglichen Intention auch selbst nicht gerecht, da, bei genauer und kritischer Betrachtung, eine heteronormative Orientierung und traditionelle Rollenverteilung offenkundig werden.

**Christine Engel** (Universität Innsbruck) schließt mit ihrem literaturwissenschaftlichen Beitrag zu Ol’ga Slavnikovas Roman *Pryžok v dlinu* (2017) an Wolfgang Stadlers Studien zur rechtsnational gefärbten russischen Gegenwartssprache an. Slavnikovas literarisches Plädoyer für eine Beseitigung von „schwachen Menschen“ und die insgesamt wohlwollende Rezeption des Romans demonstrieren auf bedrückende Weise, wie die Konsequenzen des „conservative turn“ in der russischen Gesellschaft aussehen können.

Den Abschluss der Sonderausgabe bilden drei Beiträge, die „**Persönliche Einblicke ins Lernen & Lehren**“ gewähren. **Renate Rathmayr** (Wirtschaftsuniversität Wien) führt in ihrem Beitrag eine pragmalinguistische Analyse eines Erklärungsgesprächs durch, das anhand einer mathematischen Fragestellung zwischen ihren beiden Söhnen sowie ihrem Mann und ihr als Elternteile entstanden ist. Auch **Irma Eloff** (University of Pretoria) wählt in ihrem Beitrag einen persönlichen Zugang, indem sie mithilfe eines auto-ethnographischen Ansatzes acht Momente aus ihrem eigenen Spracherwerb und -lernen noch einmal reflektiert. Ebenso

stellt **Elizabeta Jenko** (Universität Wien) ihre persönliche Erfahrung und didaktische Umsetzung bei der Organisation einer Exkursion und Ausstellung über die slowenische Weltenbummlerin und Schriftstellerin Alma Karlin dar.

Die Publikation dieser Sonderausgabe wurde ermöglicht durch finanzielle Unterstützung seitens des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck und des Instituts für Slawistik sowie des Instituts für Fachdidaktik. Die Herausgeber\*innen bedanken sich bei den Verfasser\*innen der Beiträge sowie bei Suzana Jović, die mit großem Engagement die Beiträge in das entsprechende Format gebracht und noch einmal einen abschließenden prüfenden Blick auf sie geworfen hat.

Wir wünschen nun dem Laureaten und allen Leser\*innen eine gute Lektüre!

Die Herausgeber\*innen,

**Magdalena Kaltseis, Jürgen Fuchsbauer, Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer, Andrea Zink** (Universität Innsbruck) und **Anka Bergmann** (Humboldt-Universität zu Berlin)

## Literatur

- Bacher, S., Howanitz, G. & Stadler W. (2022) = Бахер, С., Хованитц, Г. & Штадлер, В. (2022). Языковые изменения и медиаграмотность: перспективы обучения русскому языку как иностранному в эпоху цифровизации. *Коммуникативные исследования*, 9(2), 381–398. DOI: 10.24147/2413-6182.2022.9(2)
- Stadler, W. (2005). Schweigen in Text und Film am Beispiel von F. Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“. In C. Engel & R. Lewicki (Hrsg.), *Interkulturalität - Interkulturowość. Slawistische Fallstudien - Studia Slawistyczne* (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Slavica Aenipontana; Bd. 12) (125–146). Verlag d. Sprachwissenschaften.
- Stadler, W. (2006). Zeit des Schweigens in ausgewählten Dramen Nikolaj Koljadas. In E. Binder, W. Stadler & H. Weinberger (Hrsg.), *Zeit - Ort - Erinnerung: Slawistische Erkundungen aus sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive* (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Slavica Aenipontana; Bd. 13) (595–613). Institut für Sprachwissenschaft.
- Stadler, W. (2007). Prolegomena zu einer Pragmatik des Schweigens. In U. Doleschal, E. Hoffmann & T. Reuther (Hrsg.), *Sprache und Diskurs in Wirtschaft und Gesellschaft: Slawistische Perspektiven* (= Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 66) (283–297). Kubon & Sagner.

## Editorial

Stadler, W. (2017). Das Schweigen in Gončarovs Roman „Oblomov“. In S. Koroliov & A. Zink (Hrsg.), *Muße – Faulheit – Nichts-Tun. Fehlende und fehlschlagende Handlungen in der russischen und europäischen Literatur seit der Aufklärung* (= Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 91) (121–134). Peter Lang.



## Publikationsverzeichnis von Wolfgang Stadler

- Stadler, W. gem. mit Drackert, A., Konzett-Firth, C. & Visser, J. (forthcoming 2023). Leistungsbeurteilung wurde in unserer Ausbildung stark vernachlässigt: Fort- und Weiterbildungsbedarf von Lehrkräften romanischer Sprachen in Deutschland und Österreich: Ergebnisse einer empirischen Studie. In C. Bürgel, J.F. Heidrich, C. Koch, C. Schlaak & J. Visser (Hrsg.), *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*. ibidem.
- Stadler, W. gem. mit Drackert, A., Konzett-Firth, C. & Visser, J. (forthcoming 2023). Same educational standards, same assessment needs? The professional development needs of teachers of French, Italian, and Spanish in the area of language assessment. In K. Vogt & B. Antia (Hrsg.), *Multilingual Assessment: Finding the Nexus*.
- Stadler, W. gem. mit Kaltseis, M. (forthcoming 2023). New Dynamics in the Classroom: Teaching Colloquial Russian (without a textbook). In S.N. Nuss (Hrsg.), *Routledge Russian Language Pedagogy and Research Series*. Routledge. [paper accepted]
- Stadler, W. (forthcoming 2023). Funktionale kommunikative Kompetenzen: Rezeption. In K. Vogt & H. Rossa (Hrsg.), *Handbuch Leistungsmessung, Evaluation und Feedback im Fremdsprachenunterricht (=Handbücher zur Fremdsprachendidaktik)*. Klett & Kallmeyer [paper accepted].

## Bücher, Monographien, Sammelbände, Herausgeberschaft

- Stadler, W. gem. mit Buchwald, S. (2022). Mehrsprachigkeit und transkulturelles Lernen 2022. *Didaktik slawischer Sprachen*, 1(2). <https://doi.org/10.48789/2022.2>
- Stadler, W. gem. mit Will, L. & Eloff, I. (Hrsg.) (2023). Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning. *Multilingual Matters*.
- Stadler, W. gem. mit Bacher, S. (Hrsg.) (2022). Digital / Distance Learning. *Didaktik slawischer Sprachen*, 1(1). <https://doi.org/10.48789/2022.1>
- Stadler, W. gem. mit Fuchsbauer, J. & Zink, A. (Hrsg.) (2021). *Kulturen verbinden – Connecting Cultures – Сближая культуры. Festband anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Slavistik an der Universität Innsbruck (=Slavica Ænipontana, 16)*. iup.
- Stadler, W. gem. mit Hinger, B. (Hrsg.) (2018). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. Narr Studienbücher.
- Stadler, W. gem. mit Bergmann, A. und Caspers, O. (Hrsg.) (2018). *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)* (=Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 4). innsbruck university press. <http://dx.doi.org/10.15203/3187-11-5>

## Publikationsverzeichnis Wolfgang Stadler

- Stadler, W. (2011). Pragmatik des Schweigens. Schweigeakte, Schweigephasen und handlungsbegleitendes Schweigen im Russischen (=Berliner Slawistische Arbeiten; Bd. 37). Peter Lang.
- Stadler, W. gem. mit Lavric, E., Pisek, G. & Skinner, A. (Hrsg.) (2008). *The Linguistics of Football (=Language in Performance, 38)*. Narr.
- Stadler, W. gem. mit Binder, E. & Weinberger, H. (Hrsg.) (2006). Zeit – Ort – Erinnerung: Slawistische Erkundungen aus sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. Festschrift für Ingeborg Ohnheiser und Christine Engel zum 60. Geburtstag. Verl. der Sprachwiss.
- Stadler, W. gem. mit Binder, E. & Kalb, H. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Plößnig, V. (2000). *Junge Slawistik in Österreich. Beiträge zum 1. Arbeitstreffen, Innsbruck, 24.-26.2.1999*. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft (= Slavica Aenipontana, 7).
- Stadler, W. (1997). Macht Sprache Gewalt. Rechtspopulistische Sprache am Beispiel V.V. Žirinovskijs vor dem Hintergrund der Wandlungen Politischer Sprache in Russland. Innsbruck: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft (=Slavica Aenipontana, 5).

## Wissenschaftliche Artikel

- Stadler, W. gem. mit Kaltseis, M. (2023). Colloquial Russian: between theory and practice or What is claimed and what is real? *Russian Linguistics*. <https://doi.org/10.1007/s11185-023-09272-1>
- Stadler, W. gem. mit Dreher, A. (2023). Что такое «аутентичность»? The concept(s) of authenticity in Russian as a foreign language. In L. Will, W. Stadler & I. Eloff (eds.) *Authenticity across languages and cultures*. (=Second Language Acquisition 157) (17–35). *Multilingual Matters*.
- Stadler, W. gem. mit Bacher, S. & Howanitz, G. (2022). Языковые изменения и медиаграмотность: перспективы обучения РКИ в эпоху цифровизации. *Communication Studies / Коммуникативные исследования*, 9(2), 130–143.
- Stadler, W. gem. mit Bader, C. & Dreher, A. (2021). „Interkulturelle Kompetenz“ im Unterricht slawischer Sprachen: *Was lernen? Wie lehren?* Eine Anregung für mögliche Lehr-/Lernszenarien im Russischunterricht. In A. Kostiučenko, A. Zawadzka & T. Münzer (Hrsg.), *Slawische Sprachen unterrichten: Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell (=Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert / Foreign Language Pedagogy – content- and learner- oriented, Band 40)* (45–65). <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03227-7>
- Stadler, W. (2021). Сближая культуры oder Sprachen lernen, Sprachen lehren. Ein Beispiel forschungsgeliteter Fachdidaktiklehre zur Bildung kultureller Brücken im Unterrichtsfach Russisch. In J. Fuchsbauer, W. Stadler & A. Zink (Hrsg.), *Kulturen verbinden – Connecting Cultures – Сближая культуры: Festband anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Slawistik an der Universität Innsbruck* (=Slavica Aenipontana 16) (177–207). *innsbruck university press*.

## Publikationsverzeichnis Wolfgang Stadler

- Stadler, W. (2020). *Silence revisited* oder *Продолжим о молчании* – Schweigen aus sprachwissenschaftlicher Sicht (mit russischen Beispielen). In M. Elementaler & O. Niebuhr (Hrsg.), *An den Rändern der Sprache* (= Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft, Bd. 12) (579–597). Peter Lang.
- Stadler, W. gem. mit Drackert, A., Konzett-Firth, C. & Visser, J. (2020). An Empirical Study on Romance Language Teachers' Subjective Theories Regarding Assessment Purposes and Good Tests. In D. Tsagari (Hrsg.), *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice* (50–70). Cambridge Scholars Publishing.
- Stadler, W. gem. mit Dreher, A. (2020). Sociopragmatic Assessment Literacy in the Russian Language Classroom. In D. Tsagari (Hrsg.), *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice* (214–236). Cambridge Scholars Publishing.
- Stadler, W. gem. mit Drackert, A. (2019). Leistungsbeurteilungskompetenz stärken – Von der Theorie zur Praxis am Beispiel eines Lehrsenarios zur Verbesserung von Hörverstehensaufgaben im Russischunterricht. In K.B. Karl & A. Drackert (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck (19.–20.2.2018)* (=Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 7) (309–343). innsbruck university press. <http://dx.doi.org/10.15203/3187-80-1-11>
- Stadler, W. gem. mit Dreher, A. (2019). Аудирование на уроках РКИ глазами исследователей, учителей и учеников. Электронный ресурс. In H.A. Баженова, С.В. Вяткина, Н.И. Клушино & др. (ред.), *Русское слово в многоязычном мире: Материалы Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 3 мая 2019 года)*. (1013–1019). МАПРЯЛ.
- Stadler, W. gem. mit Drackert, A. (2018). Assessment Literacy of Russian as a Foreign Language (RFL) teachers. In J. Castellví, A. Zainouddinov, I. Garcia & M. Ruiz-Zorrilla (Hrsg.), *Current Trends and Future Perspectives in Russian Studies. Актуальные проблемы и перспективы русистики*. (=Proceedings of the International Conference on Russian Studies at the University of Barcelona 2018) (963–973). Trialba Ediciones.
- Stadler, W. (2018). Soziolinguistik und Pragmatik im Bereich „Russisch als Fremdsprache“ testen: Die Rolle von russischen MuttersprachlerInnen und HerkunftssprecherInnen bei der Entwicklung von Testitems in russischer Sprache. In M. Dannerer, & P. Mauser (Hrsg.), *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten* (311–332). Stauffenburg.
- Stadler, W. (2018). Vorwort. In A. Bergmann, O.Caspers & W. Stadler (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)* (=Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 4) (7–12). innsbruck university press. <http://dx.doi.org/10.15203/3187-11-5-02>
- Stadler, W. (2018). «Что вы скажете в этой ситуации?» Die soziopragmatische Komponente kommunikativer Kompetenz im Russischunterricht – wie entwickeln, wie bewerten? . Bergmann, O.Caspers & W. Stadler (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.– 14.9.2016)* (79–109). innsbruck university press. <http://dx.doi.org/10.15203/3187-11-5-06>
- Stadler, W. gem. mit Hinger, B. (2018). Einleitung. In W. Stadler & B. Hinger (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung* (9–14). Narr.

## Publikationsverzeichnis Wolfgang Stadler

- Stadler, W. gem. mit Kremmel, B. (2018). Testprinzipien. In W. Stadler & B. Hinger (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. (39–55). Narr.
- Stadler, W. (2018). Rezeptive Fertigkeiten überprüfen und bewerten. In W. Stadler & B. Hinger (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. (69–86). Narr.
- Stadler, W. gem. mit Hinger, B. (2018). Sprachliche Mittel überprüfen und bewerten. In W. Stadler & B. Hinger (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. (117–150). Narr.
- Stadler, W. (2018). Assessment for, assessment of und assessment as learning. In W. Stadler & B. Hinger (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. (169–179). Narr.
- Stadler, W. gem. mit Drackert, A. (2017). Leistungsbeurteilungskompetenz von Russischlehrkräften in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol (DACHS): Zwischen Status Quo und aktuellen Bedürfnissen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 28(2), 233–258. <http://dx.doi.org/10.15203/3187-80-1-11>
- Stadler, W. (2017). Das Schweigen in Gončarovs Roman „Oblomov“. In S. Koroliov & A. Zink (Hrsg.), *Muße – Faulheit – Nichts-Tun. Fehlende und fehlschlagende Handlungen in der russischen und europäischen Literatur seit der Aufklärung (=Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 91)* (121–134). Peter Lang.
- Stadler, W. (2016). Kompetenzorientiertes Testen ist handlungsorientiert, aufgabenorientiert, integrativ – Abiturprüfungen Russisch. In A. Bergmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 49)* (71– 89). Peter Lang.
- Stadler, W. (2016). Dejatelnostnyj podchod k testirovaniju russkogo jazyka – ein Plädoyer für handlungsorientiertes Testen im Russischunterricht. A. Bergmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 49)* (201–219). Peter Lang.
- Stadler, W. (2015). Session 16 – Club Bilingual: „Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht“. In B. Hinger (Hrsg.), *Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht* (381–385). iup.
- Stadler, W. (2015). Prepodavanje i testirovanie sociopragmatičeskoj kompetencii RKL. In L.A. Verbickaja, K.A. Rogova, T.I. Popova & dr. (red.), *Ruskij jazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury: Materialy XIII Kongressa MAPRJaL (Granada, Ispanija, 13–20 sentjabrja 2015 goda)*. MAPRJaL.
- Stadler, W. (2015). Teaching and Testing Sociopragmatics in the Russian Language Classroom. *Athens Journal of Philology*, 149–162. <https://tinyurl.com/2z8nz8e6>
- Stadler, W. gem. mit Bergmann, A. (2014). Bezüge, Vorgaben und Perspektiven für einen kompetenzorientierten Russischunterricht. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. (57–81). Narr Studienbücher.
- Stadler, W. (2014). Evaluation im Russischunterricht. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. (280–312). Narr Studienbücher.
- Stadler, W. (2012). Piloting a Russian reading test in an academic setting. The relationship between 'matching clauses into gaps in a text' and 'open gap-filling procedures' in the

## Publikationsverzeichnis Wolfgang Stadler

- performance of Russian reading and language-in-use tasks. In B. Hinger, E.M. Unterrainer & David Newby (Hrsg.), *Sprachen lernen: Kompetenzen entwickeln – Performanzen (über)prüfen*. (=Tagungsband der 5. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik: Innsbruck, 23.-25. September 2010) (252–275). Praesens.
- Stadler, W. (2011). Izpol'zovanie "think alouds" („myslej vsluch“) pri provedenii testa-pilotirovanija na čtenie po russkomu jazyku. In L.A. Verbickoj, L. Liminja & E.E. Jurkova (red.), *XII Kongress Meždunarodnoj asociacii prepodavatelej russkogo jazyka i literatury "Russkij jazyk i literatura vo vremeni i prostranstve"*. (729–735). Foreign Language Education Press.
- Stadler, W. (2010). Bologna - Zurück zum Start? Diskussionsbeitrag beim Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft (11.-12.06.2010) zum Thema „Universitäre Ausbildung und akademische Bildung - die Zukunft der akademischen Lehre“.
- Stadler, W. (2009). Schweigen: Loch, Grenze oder Unterbrechung? In T. Reuther (Hrsg.), *Wiener Slawistischer Almanach, Band 64* (265–273). Otto Sagner.
- Stadler, W. (2009). Mach mit! Russisch am Carl-Hermann-Gymnasium in Schönebeck. *Mitteilungsblatt Nr. 1*. 5–8.
- Stadler, W. gem. mit Giera, I., Giorgianni, E., Lavric, E., Pisek, G. & Skinner, A. (2008). The Globalized Football Team: A Research Project on Multilingual Communication. In E. Lavric, G. Pisek, A. Skinner & W. Stadler (Hrsg.), *The Linguistics of Football* (=Language in Performance; Bd. 38) (375–390). Narr.
- Stadler, W. gem. mit Lavric, E., Pisek, G. & Skinner, A. (2008). "Zidane, Zidane, what have you done?" - Emotions on TV in six languages. E. Lavric, G. Pisek, A. Skinner & W. Stadler (Hrsg.), *The Linguistics of Football* (=Language in Performance; Bd. 38) (359–372). Narr.
- Stadler, W. (2007). Obščeeevropejskaja kompetencija vladenija inostrannymi jazykami: Innsbruckskaia model' obučenija russkomu jazyku bakalavrov. *Maprial. Nedelja russkogo jazyka i rossijskogo obrazovanija v Avstrii. Materialy dokladov i soobščenij* ( 49–55).
- Stadler, W. (2007). Schweigephrasen – Schweigephasen. In P. Deutschmann (Hrsg.), *Kritik und Phrase. Festschrift für Wolfgang Eismann*. (691–705). Praesens.
- Stadler, W. (2007). Prolegomena zu einer Pragmatik des Schweigens. In U. Doleschal, E. Hoffmann & T. Reuther (Hrsg.), *Sprache und Diskurs in Wirtschaft und Gesellschaft: Slawistische Perspektiven*. (=Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 66) (283–297). Otto Sagner.
- Stadler, W. (2006). Zeit des Schweigens in ausgewählten Dramen Nikolaj Koljadas. In E. Binder, W. Stadler & H. Weinberger (Hrsg.), *Zeit - Ort - Erinnerung: Slawistische Erkundungen aus sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive* (=Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Slavica Aenipontana; Bd. 13). (595–613). Institut für Sprachwissenschaften.
- Stadler, W. gem. mit Hinger, B., Kofler, W., Skinner, A. & Spöttl C. (2005). La formación de profesores de ELE dentro de un marco multilingüe: el « modelo de Innsbruck ». *MISCELÁNEA-Cuadernos para los Profesores de Español*, 9. 87–96.
- Stadler, W. (2005). Schweigen in Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“. In B.S. Gecelev, V.G. Zusman i dr. (red.), *Koncepty jazyka i kul'tury v tvorčestve Franca Kafki* (44–53).

## Publikationsverzeichnis Wolfgang Stadler

- Stadler, W. gem. mit Hinger, B., Kofler, W., Skinner, A. & Spöttl C. (2005). La formación de profesores de ELE dentro de un marco multilingüe: el « modelo de Innsbruck ». redELE, número especial mayo.
- Stadler, W. (2005). Schweigen in Text und Film am Beispiel von F. Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“. In C. Engel, R. Lewicki (Hrsg.), *Interkulturalität - Interkulturowość. Slawistische Fallstudien - Studia Slawistyczne* (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Slavica Aenipontana; Bd. 12) (125–146). Institut für Sprachwissenschaften.
- Stadler, W. gem. mit Hinger, B., Kofler, W. & Skinner, A. (2005). The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education. *The Teacher Trainer*, 19(1), 17–20.
- Stadler, W. gem. mit Hinger, B., Kofler, W. & Skinner, A. (2004). The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education. *Conference Reader IATEFL TEdSIG & Teaching Culture*.
- Stadler, W. gem. mit Kofler, W., Hinger, B. & Skinner, A. (2004). Latein und Griechisch und die Didaktik der modernen Fremdsprachen: Das Innsbrucker Modell. *Der Altsprachliche Unterricht*, 6, 46–51.
- Stadler, W. (2004). „Sochranjaem staroe i tvorim novoe“: Metodika i didaktika inostrannyh jazykov - Innsbruskaja model'. In I.S. Surovcev (Hrsg.), *Naučnyj vestnik, vypusk 1: Sovremennye lingvističeskie i metodiko-didaktičeskie issledovanija* (104–113).
- Stadler, W. gem. mit Hinger, B., Kofler, W. & Skinner, A. (2004). The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education. *ELT News-Austria*, 50, 133–137.
- Stadler, W. (2003). „Davajte občatit'sja“ ili „Do novogo éfira“: Besonderheiten russischer Chat-Kommunikation. In T. Reuther (Hrsg.), *Wiener Slawistischer Almanach, Band 52*. (231–254). Otto Sagner.
- Stadler, W. (2003). Emotionsmanifestation in der russischen Chatkommunikation. In W. Eismann & K. Trost (Hrsg.), *Anzeiger für Slavische Philologie Band XXXI*. (97–109). Akadem. Druck- und Verlagsanstalt.
- Stadler, W. gem. mit Hinger, B. & Skinner, A. (2002). Qualitätssicherung und -entwicklung in der Fremdsprachendidaktik. In H. Brunner E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (277–289). StudienVerlag.
- Stadler, W. (2002). „Pragmakul'turnaja kompetencija“ v romanach Aleksandry Marininoj na primerach rečevych aktov priglašenij i pros'b. In E.I. Trofimova (red.), *Tvorčestvo Aleksandry Marininoj kak otryženie sovremennoj russkoj mental'nosti* (122–130).
- Stadler, W. (2001). Der Dialog des „Diebes“: Ein Vergleich der Dialoggestaltung in Pavel Čuchrajs Drehbuch und Film „Vor“. In R. Lewicki & I. Ohnheiser (Hrsg.), *Intermedialność - Intermedialität* (67–82). Wydaw- nictwo uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Stadler, W. (2000). „Otdychajte s komfortom. Bez zabot.“ Anmerkungen zur Werbesprache russischer Reisekataloge. In U. Theißen (Hrsg.), *Junge Slawistik in Österreich. Beiträge zum 2. Arbeitstreffen des Interdisziplinären Forums Österreichischer SlawistInnen*. Salzburg, 23.2.-26.2.2000. (53–62). P. Lang.
- Stadler, W. (2000). FRAUenbilder. MANNsbilder. MENSCHenbilder. Zum Gebrauch der Wörter Frau, Mann, Mensch bei V. V. Žirinovskij. In W. Stadler, H. Kalb & E. Binder (Hrsg.),

## Publikationsverzeichnis Wolfgang Stadler

- Beiträge zum 1. Arbeitstreffen des Interdisziplinären Forums österreichischer SlawistInnen (IFÖS)* (= Slavica Aenipontana, Bd. 7) (127–147). Institut für Sprachwissenschaften.
- Stadler, W. (2000). „Fremdes und Eigenes“ am Beispiel des russischen požalujsta und des deutschen bitte. In Z.I. Kirnoze, V.G. Zusman i dr. (red.), *Svoe i čužoe vevropejskoj kul'turnoj tradicii* (138–156).
- Stadler, W. (1999). *Obraz ženščiny v tekstach Vladimira Žirinovskogo*. In V. Sternin, I.A. (red.), *Jazyk i nacional'noe soznanie*, Vyp. 2. (148–152).
- Stadler, W. (1999). Zur Pragmatik von Einladungen: Dialoggestaltung zwischen Anspruch und Realität. In R. Rathmayr & W. Weitlaner (Hrsg.), *Slavistische Linguistik 1998* (= Slavistische Beiträge 380). 257–281. Otto Sagner.
- Stadler, W. (1999). „Na puti k kul'ture mira“: Obyčenie kul'turno-spezifičeskomy upotrebleniju ruskogo jazyka. *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen*, 77, 8–18.
- Stadler, W. (1999). Osobennosti upotreblenija leksičeskich edinic ženščinna, mužčina, čelovek u V.V. Žirinovskogo. In I.I. Chaleeva (Hrsg.), *Gendernyj faktor v jazyke i komunikazii* (15–22). Izdatel'skij Dom JASK.
- Stadler, W. (1999). „Vika, èto ty?“ ili Iskusstvo telefonnogo razgovora: eine kulturspezifische Analyse von Telefongesprächen in Russischlehrbüchern. *Praktika* 2, 6–11.
- Stadler, W. (1997). Sprache der Manipulation - Manipulation durch Sprache? (am Beispiel russischer Anzeigenwerbung). *Wiener Slawistisches Jahrbuch* 43, 205–218.
- Stadler, W. (1997). Veränderungen in der russischen politischen Sprache seit der Perestrojka und Postperestrojka. In VRÖ (Hrsg.), *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen* 73 (1–13).
- Stadler, W. (1996). *Novyj russkij novych russkich (sovm. stat'ja s A.E. Cuverkalovym)*. In VRÖ (Hrsg.), *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen* 72 (23–28).
- Stadler, W. (1996). Sprache und Gewalt. Gewalt in der Sprache. Rechtsextremismus in Russland. In G. Fink (Hrsg.), *Österreich in neuer Nachbarschaft: Sechs Jahre nach der Wende* (123–161). Gesellschaft für Ostkooperation.
- Stadler, W. (1996). „Wer Gewalt sät ...“ – Die Gewaltsprache V.V. Žirinovskijs aus der Sicht der Sprechakttheorie. In I. Ohnheiser (Hrsg.), *Wechselbeziehungen zwischen slawischen Sprachen, Literaturen und Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart* (=Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Slavica Aenipontana, 4) (158–173). Inst. f. Sprachwiss.
- Stadler, W. (1993). "Èto zvučit ne po-russki" - O nebochodimosti komunikativizacii učebnych upražnenij. *Zielsprache Russisch*, 4, 106–117.
- Stadler, W. (1992). „Rumnata, kajf, tusovka“: Integrierter Landeskundeunterricht am Beispiel „Molodežnaja kul'tura v Rossii“. *Zielsprache Russisch* 4, 115–125.
- Stadler, W. (1992). „Odin, odna ili odno kivi?“ Überraschende Ergebnisse einer Umfrage zum Numerus und Genus neuer Lehnwörter im Russischen. *Zielsprache Russisch*, 3, 87–89.
- Stadler, W. (1991). "Ein Bild sagt mehr als tausend Worte": Die Verwendungsmöglichkeiten von Bildern im situativ-kommunikativen Fremdsprachenunterricht (Russisch). In VRÖ (Hrsg.), *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen* 62 (27–44).

## Beiträge in PRAXIS Fremdsprachenunterricht

- Stadler, W. gem. mit Dreher, A., Messner, A. & Weithaler, S. (2020). "Курцу на большую тарелку" Russische Umgangssprache im Unterricht – Ja, aber wie?! In P. Sawadogo, U. Behr & H. Wapenhans (Hrsg.), *Unterrichtsideen Russisch Anregungen für den Russischunterricht (A1–B2)* (32–39). <https://tinyurl.com/288fbbmc>
- Stadler, W. (2020). Leistungen beurteilen. Von subjektiven Theorien zu profunden Argumenten. *Heft 2 (Basisheft)*, 4–7.
- Stadler, W. (2020). Inkluzija. *Heft 1 (Russisch)*.
- Stadler, W. (2011). Sprachbewusst: Rektion der Verben (3): Genitiv. *Heft 5 (Russisch)*, 13.
- Stadler, W. (2011). Unterrichtspraxis: Dynamisches Testen und Bewerten. *Heft 5 (Basisheft)*, 13–14.
- Stadler, W. gem. mit Siebold, J. (2011). Didaktisches Lexikon: Hörverstehen überprüfen. Testkonstrukt und Testformate. *Heft 4 (Basisheft)*, 15–16.
- Stadler, W. (2011). Unterrichtspraxis: Handlungsorientierte Aufgaben. *Heft 4 (Russisch)*, 10.
- Stadler, W. (2011). Sprachbewusst: Rektion der Verben (2): Dativ. *Heft 3 (Russisch)*, 13.
- Stadler, W. (2011). Sprachbewusst: Rektion der Verben (1): Instrumental. *Heft 1 (Russisch)*, 13.
- Stadler, W. (2011). Unterrichtspraxis: Was können Lückentexte? *Heft 3 (Russisch)*, 11.
- Stadler, W. (2010). Kompetenz vs. Performanz oder Seal und Heidi tanzen Samba. *Heft 6 (Basisheft)*, 8.
- Stadler, W. (2010). Sprachbewusst: "Znaete li vy...?" *Heft 4 (Russisch)*, 11.
- Stadler, W. (2009). Testen und Bewerten im Russischunterricht. Erfahrungen und Tipps. *Heft 1*, 51–55.
- Stadler, W. (2018). Evropejskij portfel' dlja buduščich prepodovatelej. [Černovoj perevod: L. Semaškina, E. Kajzer, M. Štajn, E. Engechagen, A. Daniel'jan pod rukovodstvom C. Vapenchans i V. Šadlera. Pervaja redakcija: N. Charitonova (Nižnij Novgorod). Okončatel'naja redakcija: N. Sagalova (Ekaterinburg) i V. Šadler (Insbruk). Glavnyj redaktor perevoda: T. Kožemjačenko (Insbruk). Formatirovanie i verstka: J. Chager (Insbruk). Russische Übersetzung des englischen Originals European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education by D. Newby, R. Allan, A.-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska and K. Soghikyan].

## Rezensionen

- Kusse, Ch. = Кусце, X. (Hrsg.) (2022). Коммуникация в эпоху протестов. (=Specimina philologiae Slavicae 208). In Wiener Slawistischer Almanach 88 (2023) (413–421). Peter Lang.
- Lewandowski, M. (2013). The language of football: an English-Polish contrastive study. In *Wiener Slawistischer Almanach* 72 (2013) (269–279). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Minakova, E. (2002). *Moderne russische Idiomatik*. Buske. In *Kritikon Litterarum* 3/4 (2003) (124–127).



## Publikationsverzeichnis Wolfgang Stadler

- Pado, A. (1997). *Čítaj, piši, govori! I, II*. Wydawnictwa Szkolne i Paedagogiczne. In: *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen* 83 (2002) (43–45).
- Kirilina, A.V. (1999). *Gender: lingvističeskie aspekty*. Izdatel'stvo "Institut sociologii RAN". In *Wiener Slawistischer Almanach* 45 (2000) (267–270).
- Weber, P. (1997). Kommentierung und Ankündigung von Sprechhandlungen: Metakommunikative Strukturen im russischen dramatischen Text. Otto Sagner 1997 (= *Specimina Philologiae Slavica*, Bd. 113). In *Kritikon Litterarum* 27 (2000) (115–117).
- Spraul, H. & Gorjanskij, V. (1997). Integriertes Lehrbuch der russischen Sprache. Helmut Buske Verlag. In *Kritikon Litterarum* 27 (2000) (40–42).
- Denninghaus, F., Šubik, B. & Vjatjutnev, M.N. (1990). *Begegnungen 1*. Lehrbuch der russischen Sprache für die Sekundarstufe, Grammat. und lexik. Beiheft zum Lehrbuch, Arbeitsheft mit methodischen Anregungen für Lehrer und Schüler, 2 Comp. Cassetten. In *Pädagogische Arbeitsstelle des DVV* (Hrsg.) UMD (=Unterrichtsmediendienst) 56, 1854–1855.

## Nachruf

- Stadler, W. gem. mit Weinberger, H. (2018). Nachruf auf Ingeborg Ohnheiser. *Bulletin der Deutschen Slavistik* 24, 50–52.

## Grußworte

... des Dekans der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der  
Universität Innsbruck Univ.-Prof. Dr. Sebastian Donat

Lieber Wolfgang,

Goethe war ungefähr in Deinem Alter, als er das folgende Gedicht schrieb:

Im Athemholen sind zweyerley Gnaden:  
Die Luft einziehen, sich ihrer entladen.  
Jenes bedrängt, dieses erfrischt;  
So wunderbar ist das Leben gemischt.  
Du danke Gott, wenn er dich preßt,  
Und dank' ihm, wenn er dich wieder entläßt.  
(Goethe, 1994, 15)

Bei diesem Sechszeiler handelt es sich um den letzten von insgesamt fünf Sinn-  
sprüchen, die er unter dem Titel „Talismane“ zusammenfasste und in seinem  
*West-östlichen Divan* veröffentlichte. Sie alle weisen Bezüge zur orientalischen  
Dichtung auf. Im vorliegenden Fall reichen diese zurück auf Saadi, einen persi-  
schen Dichter des 13. Jahrhunderts. Schon dieser hatte die Kombination von le-  
bensverlängerndem Ein- und erfrischendem Ausatmen gepriesen. Goethe, be-  
kanntermaßen fasziniert von der Verschränkung des Gegensätzlichen – ich ver-  
weise nur auf die berühmte faustische Formel von den zwei Seelen in einer Brust  
–, nahm dieses Bild gern auf und verwendete es nicht nur im dichterischen Schaf-  
fen, sondern auch in zahlreichen Beiträgen zu verschiedenen Wissensbereichen  
von der Ethik bis zur Meteorologie. In seiner *Farbenlehre* erweiterte er es zu ei-  
nem allgemeinen Lebensprinzip: „Das Geeinte zu entzweien, das Entzweite zu  
einigen, ist das Leben der Natur; dies ist die ewige Systole und Diastole, die ewige  
Synkrisis und Diakrisis, das Ein- und Ausatmen der Welt, in der wir leben, weben  
und sind.“ (Goethe, 1994, 909)

Ohne, dass Du deswegen gleich zum Goetheaner werden musst, passt diese  
Denkfigur vielleicht auch ein wenig zu Dir, lieber Wolfgang. Ein zentrales Prinzip  
Deines Wirkens in den zurückliegenden Jahrzehnten war ganz sicher nicht, „das  
Geeinte zu entzweien“, dafür aber umso mehr, „das Entzweite zu einigen“. Du  
stehst an unserer Fakultät in ganz besonderem Maße für die gelebte Verbindung

## Grußworte

von Fachwissenschaft – in Deinem Fall russische Linguistik mit Schwerpunkten in der Pragmatik und Soziolinguistik – und Fremdsprachendidaktik (in erster Linie mit Blick auf das Russische, aber beispielsweise auch in der Testforschung). In beiden Feldern hast Du Dich durch zahlreiche Vorträge und Publikationen, in ungezählten Lehrveranstaltungen und nicht zuletzt durch Deine Mitwirkung in der akademischen Selbstverwaltung in einer Sichtbarkeit und Nachhaltigkeit engagiert, die weit über unsere Universität hinausreicht. Ich greife aus allen drei Bereichen jeweils nur einzelne Beispiele heraus. Bei den Publikationen ist dies die Zeitschrift „Didaktik slawischer Sprachen“ (*DiSlaw*), die von Dir im Jahr 2021 gegründet wurde und deren inzwischen drei Ausgaben, serviert über das Online Journal Publication Office unserer Fakultät, im Open Access zugänglich sind. – Innerhalb der Lehrveranstaltungen versinnbildlicht die Ringvorlesung „Doing Fach.Didaktik“ im Wintersemester 2022/23, geleitet von Dir gemeinsam mit Birgit Mertz-Baumgartner, besonders schön Dein unermüdliches Bestreben, „das Entzweite zu einigen“. Denn das Konzept dieser von langer Hand und mit viel Herzblut vorbereiteten Veranstaltung beruhte programmatisch auf dem Miteinander von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und wurde umgesetzt in der Form von Doppelvorträgen, die zumeist von Kolleg\*innen aus beiden Bereichen gemeinsam bestritten wurden. – Im Bereich der Administration zeigt sich dein doppeltes und zugleich verbindendes Engagement sehr deutlich in Deiner Tätigkeit als Studiendekan bzw. Fakultätsstudienleiter an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät (2009–2013) und als Dekan der Fakultät für LehrerInnenbildung (2017–2021). Insbesondere in der zweiten Funktion, in der ich für vier Jahre auch als Dekanskollege mit Dir zusammenarbeiten konnte, hast Du Dich in besonderem Maße darum bemüht, wechselseitigen Vorbehalten und Vorurteilen entgegenzuwirken und vielmehr ein bereicherndes Miteinander von Fach und Fachdidaktik zu erreichen.

Goethes Bild von den zweierlei Gnaden des Atemholens lässt sich aber auch ein Stück weit auf die Lebenssituation übertragen, in der Du, lieber Wolfgang, Dich nun befindest. In der im Gedicht gepriesenen ‚wunderbaren Mischung‘ von Einziehen und Entladen, von Bedrängung und Erfrischung, näherst Du Dich nun der Phase, in der das Loslassen in den Vordergrund tritt. Das heißt natürlich nicht, dass Du künftig auf das Einatmen und die dadurch versinnbildlichten Anregungen und Herausforderungen verzichten musst. Aber Du wirst es Dir künftig viel mehr aussuchen können, womit Du Dich beschäftigst und wofür Du Deine Zeit und Energie investierst.

Mich persönlich überrascht und irritiert übrigens beim Lesen des Goetheschen Sechszeilers immer wieder, dass ausgerechnet das sauerstoff- und damit lebenspendende Einatmen mit dem Bedrängt- und Gepresst-Werden verknüpft wird

und das Ausatmen mit der Erfrischung. Vielleicht ist es dem russischen Goethe-Übersetzer Vil'gel'm Levik ähnlich gegangen – oder er hat sich (wie inzwischen auch viele deutsche Muttersprachler\*innen) einfach bei der Zuordnung der Demonstrativpronomen ‚dieses‘ und ‚jenes‘ vertan. Wie auch immer: Hier kommt seine Nachdichtung des Sinnspruchs, in der er dem Ein- und Ausatmen die genau umgekehrten Rollen zuweist:

В дыханье кроется благо двойное:  
Одно — это вдох и выдох — другое.  
И выдох стеснит, а вдох обновит.  
Вся жизнь — это смесь, чудная на вид.  
Спасибо Творцу, когда он тебя гнет,  
Спасибо, когда он снимает свой гнет.  
(Gete, 1988, 9)

Du, lieber Wolfgang, wirst selbst am besten wissen, was Dich bedrängt und was Du als erfrischend erlebst und zu welchem Zeitpunkt Du die intensive Aufnahme oder das lockere Treibenlassen bevorzugst.

Im Namen der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät danke ich Dir nachdrücklich für Dein vielfältiges Wirken und großartiges Engagement in den zurückliegenden Jahrzehnten. Für die Zukunft wünsche ich Dir von Herzen Gesundheit sowie, ganz im Goetheschen Sinne, ein wunderbar gemischtes Leben.

## Literatur

- Goethe, J.W. (1994). *West-östlicher Divan*. (hrsg. v. H. Birus). Deutscher Klassiker Verlag.  
Gete, I.V. (1988) = Гете, И.В. (1988). *Западно-восточный диван*. (издание подготовили И.С. Брагинский А.В. Михайлов). Наука.

## Grußworte

... der Studiendekanin der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck Univ.-Prof. Martina Kraml

... der Dekanin der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck Univ.-Prof. Suzanne Kapelari

Liebe Leserinnen und Leser,

es ist uns eine große Freude, als langjährige Weggefährtin im Amt der Studiendekanin und als Nachfolgerin im Amt der Dekanin der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck diese Festschrift zu Ehren von Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Stadler einleiten zu dürfen.

Wolfgang Stadler ist eine Persönlichkeit, die nicht nur in der akademischen Welt, sondern auch darüber hinaus an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck seine Spuren hinterlassen hat und große Anerkennung und Respekt genießt.

Von 2017 bis 2021 war Wolfgang Stadler Dekan der Fakultät für LehrerInnenbildung. Er hat die Fakultätsleitung immer als Teamarbeit verstanden, war stets um eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit im Leitungsteam, mit den Institutsleiter\*innen und mit allen Mitarbeiter\*innen der Fakultät bemüht. Er ist ein Mensch, der die „Mühen der Ebene“ auf sich nimmt, redlich, reflektiert und präzise. Mit Blick auf die Entwicklung der Fakultät waren diese Fähigkeiten auch zentral, haben sie doch den Abschnitt der Konsolidierung nach der Gründungsphase bedeutet. Das Zusammenwachsen der Institute und die Integration der Islamischen Theologie und Religionspädagogik waren Gebot der Stunde.

Die Entwicklung der Fakultät war und ist ihm ein Herzensanliegen. Wie er selber einmal sagte: „Mein Kopf ist an der Philosophisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät, mein Herz an der Fakultät für LehrerInnenbildung“. Als Nachfolger des Gründungsdekans Univ.-Prof. Michael Schratz war es Wolfgang ein zentrales Anliegen, diese sehr junge Fakultät im Kreis der 16 teilweise schon sehr ehrwürdigen Fakultäten zu etablieren und in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Wenn

sich nicht alle mit der gleichen Ernsthaftigkeit an diesem Entwicklungsprozess beteiligten, hat ihn das sehr geschmerzt.

Die gemeinsamen Jour-fixe-Termine zwischen Dekan und Studiendekanin nahm Wolfgang sehr ernst, Sachlichkeit und konstruktives Vorgehen bestimmen seine Arbeit. Er hat ein ausgeprägtes Gespür für die Würde des Amtes, das er innehatte und das für ihn mitunter auch Bürde bedeutete. Dabei kennzeichnet ihn ein besonderer Respekt vor den beiden Rollen, die die Leitung der Fakultät verkörpern. Rollenübergriﬀe hat es nie gegeben. Ihm war es aber auch wichtig, nach außen „mit einer Stimme“ zu sprechen. Das bedeutete intensive Überlegungen im Vorfeld und das Entwickeln von gemeinsamen Strategien.

LehrerInnenbildung auf höchstem Niveau ist Wolfgang wichtig. Deshalb engagierte er sich auch für die gemeinsame Entwicklungsarbeit im Netzwerk der Zentren für LehrerInnenbildung Österreichs und dem *Global Network of Deans of Education*.

Wolfgang Stadler war und ist nicht nur ein herausragender Wissenschaftler und Fakultätsleiter, sondern auch ein engagierter Hochschullehrer, der seine Begeisterung für das Russische und die Sprachwissenschaft sowie Fremdsprachendidaktik an zahlreiche Studierende weitergegeben hat. Seine Vorlesungen und Seminare waren stets inspirierend und prägend für viele Generationen von Studierenden, aber auch für all jene Kolleginnen und Kollegen, die in diversen Teams mit ihm gemeinsam lehren durften.

Mit dieser Festschrift wird Wolfgang Stadler nicht nur für seine Forschungsleistungen und sein Engagement in der Lehre und der universitären Selbstverwaltung gedankt, sondern auch ein Einblick in die Vielfalt der Themen gegeben, die er in seiner wissenschaftlichen Karriere bearbeitet hat. Die Beiträge in dieser Festschrift spiegeln die Breite und Tiefe von Wolfgang Stadlers Forschung wider und zeigen, wie seine Ideen und Konzepte bis heute aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Autorinnen und Autoren bedanken, die zu dieser Festschrift beigetragen haben, sowie bei allen, die an ihrer Entstehung beteiligt waren. Besonderer Dank gebührt jedoch Wolfgang Stadler selbst, dessen wissenschaftlicher Werdegang und Persönlichkeit uns alle inspiriert haben.

Wir wünschen Wolfgang alles Gute, Gesundheit und viele inspirierende Aktivitäten, die seinen wachen Geist beschäftigen. Möge der kommende Lebensabschnitt ihm das ermöglichen, was ihm wichtig ist.

Helmut Weinberger, Universität Innsbruck, Österreich

## Anmerkungen zum Familiennamen *Stadler*

In this article, the name *Stadler*, the family name of our jubilarian, is subjected to a linguistic analysis. Its etymology and word formation are examined as well as name variants, the distribution of the name, and analogous formations in other languages. Additionally, some well-known bearers of the name *Stadler*, apart from our jubilarian, are presented. Etymology: The name *Stadler* is an -er-derivation of German *Stadel* 1. ‘barn, granary’, 2. toponym. Hence, semantically the following connotations are possible: 1. ‘overseer of a barn, owner of a barnyard’ (official or professional name), 2. ‘whoever lives in or near a barn’ (residence name), 3. ‘whoever comes from a place called Stad(e)’ (name of origin).

---

Keywords: *Stadler*, family name, onomastics, name analysis, etymology

---

### 1. Einleitung

Zwar meint schon Cicero „*Homines notos sumere odiosum est, cum et illud incertum sit, velintne hi sese nominari.*“ (Pro Roscio Amer. 16, 47), jedoch gehe ich davon aus, dass unser Jubilar keine Einwände dagegen hat, wenn sein Name hier nicht nur genannt, sondern darüber hinaus einer (vorwiegend linguistischen) Betrachtung unterzogen wird. Damit ist auch schon das Thema dieses Aufsatzes umrissen: Es geht um den Familiennamen *Stadler*, seine Etymologie, seine Häufigkeit und Verteilung, Analogie in anderen Sprachen und schließlich um weitere Träger des Namens.

### 2. Zur Etymologie des Familiennamens *Stadler*

Beim Familiennamen *Stadler* handelt es sich um ein mittels des Suffixes -er gebildetes Derivat vom Appellativum *Stadel* ‘(Feld-)Scheune, freistehendes landwirtschaftliches Hilfsgebäude, Kornspeicher’. Die ältere (auch heute noch existente Namensform) lautet *Stadeler* < mhd. *stadelære*, die unbetonten *e* im In-



## Familienname *Stadler*

und Auslaut der mittelhochdeutschen Form wurden später elidiert, was zur Form *Stadler* führte. Zur Semantik: Ein *Stad(e)ler* war zunächst ein Mann, der in einem Bezug zu einem *Stadel* steht. Nach Kohlheim & Kohlheim (2008, 637) ist dieser Bezug dreifacher Natur: 1. 'Aufseher über den Stadel', 'Inhaber eines Stadelhofs' (Amts- oder Standesname), 2. 'Speicher knecht', 'Knecht, der den Heuboden in Ordnung hält' (Standesname), 3. 'wer aus einem Ort namens *Stad(e)l* stammt' (Herkunftsname)<sup>1</sup>. Linnartz führt noch eine weitere Bedeutung an: 4. 'wer nur einen Stadel besitzt und darin wohnt' (Linnartz, 1958, 226). Nach Brendler & Brendler (2004, 712–713) lassen sich die Bedeutungen 1. und 2. als *Berufsnamen*, 3. als *Herkunftsname* und 4. als *Wohnstättenname*<sup>2</sup> kategorisieren.

Die Wortbildungsbasis des Anthroponyms *Stadler*, das Appellativum *Stadel*, ist seinerseits eine alte Instrumentalableitung zur uridg. Wurzel \**steh*<sub>2-3</sub> 'wohin treten, sich hinstellen' (Pfeifer, 2000, 1338–1339; Kluge, 2012, 874; Rix, 1998, 536–538), wobei das Suffix \*-*tlo-* an die schwundstufige Wurzel trat: uridg. \**sth*<sub>2</sub>-*tlo-*. Dieser Ansatz ergab im Urgermanischen \**stapla*<sup>4</sup> und führte weiter zu ahd. *stadal* (Kroonen, 2017, 105). Die Grundbedeutung von *Stadel* ist demnach 'das hingestellte (scil. Gebäude)' oder 'der Standort (als Speicher)'.

Das Suffix -er ist ein sehr produktives Wortbildungsmorphem der deutschen Sprache. Etymologisch geht es auf das lateinische Suffix -*ārius* zurück (was den Umlaut der Basis erklärt), bei Ableitungen von Orts- und Ländernamen auf das

---

<sup>1</sup> Die Ortsnamen *Stad(e)l* sind im oberdeutschen Sprachgebiet, so auch in Oberösterreich, der Heimat unseres Jubilars, weit verbreitet, vgl. die folgende kleine Auswahl: Gemeinde *Stadel* bei Niederglatt, Kanton Zürich; *Stadel* als Ortsteil des Marktes Gars am Inn, Bayern; *Stadel* als Ortsteil des Marktes Dinkelscherben, Bayern; *Stadel* als Ortsteil der Stadt Markdorf, Baden-Württemberg; *Stadl* als Ortsteil der Stadt Cham, Bayern; Katastralgemeinde *Stadl* (Engelhartzell) in Oberösterreich; Ortschaft *Stadl* im Bezirk Braunau am Inn, Oberösterreich; zwei Ortschaften *Stadl* im Bezirk Wels-Land, Oberösterreich.

<sup>2</sup> Zum Unterschied zwischen *Herkunftsname* und *Wohnstättenname*: Ein Herkunftsname bezeichnet eine Person nach ihrem Heimatort (einer Stadt, einem Dorf oder Weiler), ein Wohnstättenname ist durch Lage oder Art des Wohnsitzes im Ort motiviert. Herkunftsnamen sind oft sekundär motiviert, so auch in unserem Fall: *Stadel* 'Scheune' → *Stadel* (Toponym) → *Stadler* ('wer aus einem Ort namens *Stadel* stammt' = Herkunftsname). Dagegen der Wohnstättenname: *Stadel* 'Scheune' → *Stadler* ('wer in/bei einem Stadel wohnt' = Wohnstättenname).

<sup>3</sup> Mit Fortsetzern in den meisten idg. Sprachen, vgl. das aksl. *je/jo*-Verbum *stojati, stojō* ipf. 'stehen' (mit unklarem Vokalismus, vgl. Havlová, Bd. 4, 883) und das Nasalpräsenz *stati, stanō* pf. 'sich stellen, treten'.

<sup>4</sup> Hierzu gehören weiters asächs. *staðal* 'Stellung', mnd. *stādel* 'Schober, Miete für Feldfrüchte', aengl. *stapol* 'Grundlage, Stätte, Platz', engl. *staddle* 'Unterlage, Gestell', anord. *stōðull* 'Melkplatz'. Mit anderem Suffix lat. *stabulum* 'Stall', urspr. 'Standplatz (scil. des Viehs)'.



germanische \*-*warja*-. Das Genus der -*er*-Bildungen ist ausnahmslos maskulin, Feminina können mittels des Motionssuffixes -*in* gebildet werden. Als Wortbildungsbasen kommen Verben und verbale Syntagmen (*lehren* → *Lehrer*, *einen Auftrag geben* → *Auftraggeber*), Substantive (*Österreich* → *Österreicher*, *Schule* → *Schüler*; hierher auch unser *Stadel* → *Stadler*) und Numeralia (*fünf* → *Fünfer*) vor (Fleischer, 2012, 201–207, Duden Grammatik, 2016, 738–743).

### 3. Varianten

Hier führen wir Wortbildungs- und orthographische Varianten des Namens *Stadler* an, d. h. Namensformen, die jedenfalls dieselbe appellativische Basis *Stadel* enthalten.<sup>5</sup> Es gehören hierher *Stattler*, *Stadtler* (mit Kürzung des Wurzelvokals), *Städler*, *Stedler* (mit Umlaut des Wurzelvokals) *Städtler*, *Stättler* (mit Umlaut und Kürzung). Auch zahlreiche Kompositionen sind belegt: *Stad(e)lmann/Stattelmann*, *Stad(e)lbauer*, *Stad(e)lhuber*, *Stad(e)lmayer/-meyer/-maier/-meier*, *Stad(e)lmeister*, *Stad(e)lwieser*, *Oberstadler*, *Unterstadler*, *Vonstadler* (Gottschald, 1982, 469; Kunze, 2000, 103). Bei den Komposita lässt sich die Namensbedeutung oftmals genauer bestimmen. So weisen die Kompositionsglieder *Bauer*, *Huber*, *Maier* und *Meister* auf Berufsnamen; *Wieser*, *ober*, *unter* lassen auf Wohnstättennamen schließen; *Vonstadler* kann als Wohnstätten- oder Herkunftsname interpretiert werden. Nur bei *Stadelmann* sind alle Deutungen möglich, das Zweitglied *Mann* ist also synonym zum Wortbildungssuffix -*er*.

### 4. Geographische Verbreitung

Der Name *Stadler* mit seinen Varianten (s. Abschnitt 3) ist überall dort anzutreffen, wo das Appellativum für Getreidespeicher *Stadel* lautet. Wie aus Abb. 1 hervorgeht, ist dies im Süden des deutschen Sprachgebietes der Fall, also in Österreich, der Schweiz, Bayern und dem südlichen Baden-Württemberg.

---

<sup>5</sup> Zu semantischen Analoga (Bildungen von synonymmer Basis) vgl. Abschnitt 6.

## Familienname *Stadler*

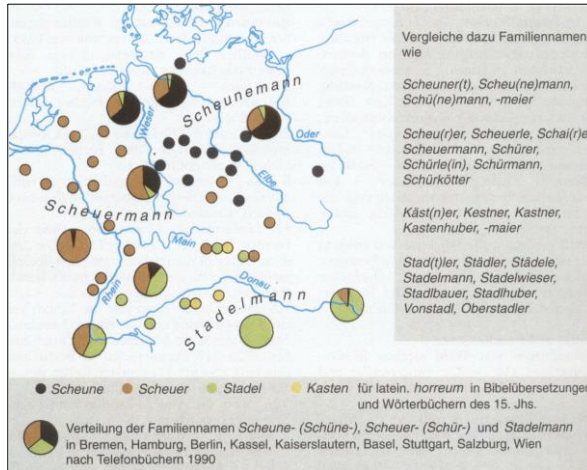


Abbildung 1: Familiennamen aus den im 14./15. Jh. gebräuchlichsten Wörtern für Getreidespeicher (lat. *horreum*)<sup>6</sup>

## 5. Häufigkeit

Betrachtet man die drei Staaten Österreich, Deutschland und Schweiz, so weist der Name *Stadler* in Österreich die größte Dichte auf: Eine von 885 Personen in Österreich trägt den Familiennamen *Stadler*. An zweiter Stelle folgt die Schweiz mit einem Verhältnis von 1 : 2266. In Deutschland liegt die Dichte bei 1 : 3017. Die Daten beziehen sich auf das Jahr 2014.<sup>7</sup> Innerhalb Österreichs ist der Name in Oberösterreich, der Heimat unseres Jubilars, am verbreitetsten, vgl. Abb. 2:

<sup>6</sup> Die Bildquellen finden sich am Ende des Beitrags.

<sup>7</sup> Vgl. <https://forebears.io/de/surnames/stadler#place-tab-2014> (04.03.2023).

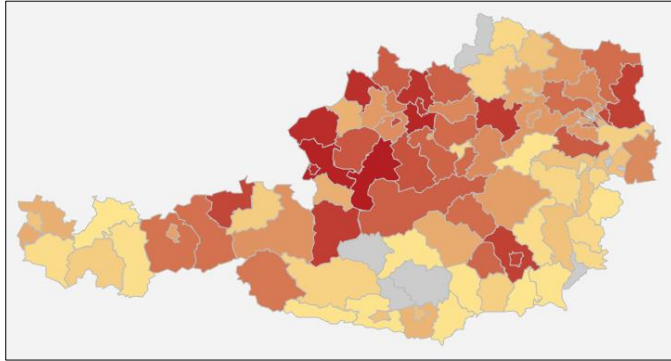


Abbildung 2: Relative Dichteverteilung des Familiennamens *Stadler* in Österreich nach Bezirken (Je dunkler ein Bezirk eingefärbt ist, umso größer ist der Anteil der Personen mit dem Familiennamens *Stadler* an der Gesamteinwohnerzahl des Bezirkes.)

## 6. Analoge Bildungen

Die in Abschnitt 2 behandelte Wortbildungskette *Stadel* → *Stadler* (Mann mit Bezug zu einem *Stadel* [nomen appellativum] → Familienname [nomen proprium]) ist eine konkrete Realisierung der generellen Formel «Kornspeicher» → 'Mann mit Bezug zu einem «Kornspeicher»' → Familienname, wobei die Variable «Kornspeicher» durch das sprachliche Zeichen *Stadel* substituiert wurde. In diesem Abschnitt wollen wir nun einige Fälle betrachten, wo für die Variable «Kornspeicher» von *Stadel* verschiedene sprachliche Zeichen eingesetzt werden, die semantische Entwicklung aber *grosso modo* identisch verläuft wie bei *Stadel* → *Stadler*. Wir unterscheiden dabei erstens Fälle, bei denen die in die Formel einzusetzenden sprachlichen Zeichen der deutschen Sprache selbst entstammen, also – wie ja auch schon das Wort *Stadel* – dialektal bedingte Synonyme zu «Kornspeicher» sind (wir nennen sie *interne Analoga*), und zweitens Fälle, bei denen das sprachliche Zeichen für «Kornspeicher» aus einer anderen Sprache als dem Deutschen stammt (*externe Analoga*). Diese beiden Fälle unterscheiden sich lediglich substantiell, nicht prinzipiell.

## 6.1 Interne Analogie

Neben *Stadel* kommen in den deutschen Dialekten noch die sprachlichen Zeichen *Scheune*, *Scheuer* und *Kasten* für «Kornspeicher» vor. Von diesen sind die zu *Stadler* analog gebildeten Familiennamen *Scheuner*, *Scheurer* und *Kastner/Kästner* abgeleitet. Wie bei *Stadler* kommen auch bei diesen Bildungen Derivate mit *Mann*, *Meier*, *Huber* etc. vor. Zur Verbreitung auf dem deutschen Sprachgebiet und zu weiteren Bildungen vgl. Abb. 1.

## 6.2 Externe Analogie

Das **Englische** gebraucht für «Kornspeicher» das Wort *barn*<sup>8</sup>. Dieses Wort war die Basis für mehrere englische Familiennamen, beispielsweise *Barner* 'dweller by the barn'<sup>9</sup>, *Barne*, *Barn(e)s* 'at the barn', from residence thereby (Bradsley, 1901, 80). Beide Quellen lassen allerdings auch andere Deutungen zu. So könnte es sich um Derivate zu engl. *barne* 'Kind' oder eine Variante von *Berner*, *Barnher*, *Bernher*<sup>10</sup> handeln. Letzteres gilt auch für den Namen *Barnman*, der entweder ein Analogon zu Deutsch *Stadelmann*, *Scheunemann*<sup>11</sup> ist oder ein Herkunftsnamen zu *Barnham*, einer Gemeinde in Südengland.<sup>12</sup>

Das **Französische** hat für unser 'Stadel, Scheune' das Wort *grange* (< vlat. \**granica* < lat. *granum* 'Korn' + Suffix *-ica*).<sup>13</sup> Davon abgeleitet sind die nomina agentis *granger* 'personne qui tient une ferme, à la condition de partager le produit des champs avec le propriétaire' und *grangier* 'celui qui avait la direction d'une métairie'.<sup>14</sup> Beide Appellativa kommen auch als Familiennamen (*Granger*, *Grangier*) vor.

---

<sup>8</sup> Urverwandt mit lat. *far*, *farris* 'Dinkel, Spelt'.

<sup>9</sup> <https://www.ancestry.com/name-origin?surname=barner> (12.03.2023).

<sup>10</sup> Zur Herkunft und weiteren Versippung dieser Namen siehe <https://tinyurl.com/2frn4fpa> (12.03.2023).

<sup>11</sup> Diese Analogie spiegelt sich beispielsweise in der Tatsache wider, dass ein Karlsruher Designer namens Carsten Scheunemann unter dem Label *Barnman* im Internet auftritt. <https://www.barnman.de/impressum/> (14.03.2023).

<sup>12</sup> <https://www.houseofnames.com/barnman-family-crest> (13.03.2023).

<sup>13</sup> <https://www.cnrtl.fr/etymologie/grange> und <https://fr.wikipedia.org/wiki/Grange> (16.03.2023). Das klassisch-lateinische Wort für «Kornspeicher» ist *granarium*, für Lagerhaus allgemein *horreum*.

<sup>14</sup> <https://tinyurl.com/mv3tfzsz> und <https://tinyurl.com/bdhsn6xd> (16.03.2023).

Ahd. *stadal* (s. Abschnitt 2) wurde ins **Tschechische** entlehnt und ergab dort *stodola* (Gebauer 1963, 124).<sup>15</sup> Über wohl tschechische Vermittlung gelangte das Wort dann weiter ins **Polnische**, wo es in der Form *stodoła* erscheint (Brückner, 1985, 516).<sup>16</sup> In beiden Sprachen ist die -nik-Ableitung nur als Familienname belegt: tschech. *Stodolník* bzw. poln. *Stodołnik*.

Das **Slovenische** hat *štágelj*, -*glja*, eine Entlehnung aus der Kärntner dialektalen Form *stadl* [ʃtãdl] (Pleteršnik 1894, 683)<sup>17</sup> mit anaptyktischem *e*. *Štagljar*, das zu erwartende nomen agentis, ist nur als Familienname belegt, als Appellativum kommt es nicht vor. Daneben gibt es das einheimische *žitnica* 'Getreidekammer, Kornspeicher', wovon das Appellativum *žitničar* 'Getreidebodenaufseher, Kornmeister' (Pleteršnik 1894, 963) abgeleitet ist, welches aber nicht als Familienname vorkommt.

Im **Neuštokavischen** sind die Verhältnisse ähnlich wie im Slovenischen: Das dort zu *štágelj* und *žitnica* Gesagte gilt mutatis mutandis für nšt. *štágalj* und *žitnica*. Daneben leben im Neuštokavischen die türkischen Wörter *ambar* und *ambarcı* (s. u.) als *ãmbâr* 'drvena zgrada za zrnastu hranu; žitnica' und *ambardžija* 'nadzornik štovarišta, magacioner' (RSNJ, 1959, I, 97–98) weiter. *Ambardžija* kommt auch als Familienname vor, nach einer Web-Recherche vorwiegend in Montenegro und Bosnien-Herzegowina.

Das **russische** Wort für «Kornspeicher» ist *сарай*. Es geht über turksprachliche Vermittlung (türkisch, tatarisch, uigurisch, kiptschakisch) auf Persisch *sarā(i)* 'Schloss, Palast' zurück, hat also bei der Übernahme ins Russische eine semantische Pejorisation erlitten.<sup>18</sup> Die Ableitung *сарайник* bezeichnet allerdings nicht einen Verwalter eines *сарай*, ja überhaupt keinen Menschen, sondern einen „[д]ух, живущий в сарае, помощник дворового. Следит за порядком, наказывает хозяина за нерадивость и лень: запутывает конскую сбрую,

---

<sup>15</sup> Die Entlehnung muss noch vor dem Wandel a > o im Slavischen und vor dem Wandel [st-] > [ʃt-] im Oberdeutschen stattgefunden haben. Die Überführung in das feminine Genus ließe sich als Angleichung an tschech. *budova* 'Bau, Gebäude' oder tschech. dial. *perna* 'Teil der Scheune, wo das Stroh aufbewahrt wird' erklären.

<sup>16</sup> Dies ist plausibel, da *Stadel* im direkten deutsch-polnischen Kontaktgebiet nicht vorkommt und Germanismen generell häufig über das (Alt)Tschechische ins (Alt)Polnische entlehnt wurden. (Ich danke meinem Kollegen Jürgen Fuchsbauer für diesen Hinweis und den Hinweis zum femininen Genus in Fußnote 15.)

<sup>17</sup> Zum Übergang dl > glj vgl. Skok 1909, 309.

<sup>18</sup> In seiner ursprünglichen Bedeutung gelangte das Wort über französische Vermittlung in der Gestalt *сараль* / *сарай* ins Russische (wie übrigens in der Gestalt *Serail* auch ins Deutsche), vgl. <https://ru.wiktionary.org/wiki/сарай> (04.03.2023).

## Familienname *Stadler*

заваливает плохо сложенные дрова, работающим хозяевам помогает.“<sup>19</sup>  
*Сарайник* kommt nicht als Familienname vor.

Im **Türkischen** gibt es zwei Wörter, die unserem ‘Scheune’ entsprechen: *ambar* und *samanlık*. *Ambar* (< pers. *enbār* < arab. *enbār*) bezeichnet einen Lagerraum bzw. ein Lagerhaus in allgemeinem Sinne, während *samanlık*, eine Ableitung zu *saman* ‘Heu, Stroh’, im Deutschen am besten mit *Heuschober* wiederzugeben ist. Zu beiden Wörtern gibt es *nomina agentis*, nämlich *ambarcı* und *samanlıkçı*, von denen allerdings nur *ambarcı* auch als Anthroponym verwendet wird.<sup>20</sup>

## 7. Namensträger

Auf der Wikipedia-Übersichtsseite<sup>21</sup> zum Familiennamen *Stadler* finden sich insgesamt 189 Träger dieses Namens. Diese wurden von mir in eine Excel-Tabelle eingespielt, so dass sich nun recht einfach verschiedene statistische Aussagen machen lassen.<sup>22</sup>

### 7.1 Geschlechtliches

166 der 189 Namensträger sind männlich, 23 weiblich. Dies entspricht einem Verhältnis von ca. 7 : 1.<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> <https://history.wikireading.ru/405963> (04.03.2023).

<sup>20</sup> Vgl. <http://lugatim.com/s/ambar> und <http://lugatim.com/s/samanlik> (13.03.2023).

<sup>21</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Stadler\\_\(Familienname\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Stadler_(Familienname)) (16.02.2023). Unser Jubilar ist (noch) nicht auf dieser Liste.

<sup>22</sup> Die Excel-Datei kann von <http://hweinberger.info/stadler.xlsx> heruntergeladen werden.

<sup>23</sup> Dieses auffällige Ungleichgewicht in der Geschlechterverteilung ist natürlich unabhängig vom konkreten Familiennamen *Stadler*, generell sind Männer in Enzyklopädien stärker vertreten als Frauen.

## 7.2 Zeitliches

Sortiert man die Liste nach dem Geburtsjahr, so steht an erster Stelle der Schweizer Maler Hans Ludwig Stadler (1605–ca. 1660). Älter ist nur der in Brixen geborene Täufer Ulrich Stadler, von dem allerdings nur das Todesjahr bekannt ist: 1540. Die letzte Stelle in der Liste gehört dem deutschen Hockeyspieler Alexander Stadler (\* 1999).

Vier der in der deutschen Wikipedia enthaltenen Namensträger wurden im 17. Jahrhundert geboren, 15 im 18. Jahrhundert, 46 im 19. Jahrhundert und 114 im 20. Jahrhundert. Das Geburtsjahr von 10 Namensträgern ist unbekannt. Der Schweizer Journalist Rainer Stadler ist in demselben Jahr geboren wie unser Jubilar (1958, allerdings am 1. Juli). Am 24. Februar hat kein Stadler auf der Liste Geburtstag, in zeitlicher Nähe aber, nämlich am 23. Februar der Schweizer Architekt Ferdinand Stadler (1813–1870) und am 25. Februar der deutsche Triathlet Norman Stadler (\* 1973). Somit bleibt der 24. Februar das Alleinstellungsmerkmal unseres Jubilars.

Das höchste Alter, nämlich 101 Jahre, erreichte der österreichische Zauberkünstler Franz Stadler (1898–1999), das geringste der deutsche Lyriker Ernst Stadler (1883–1914, 31 Jahre). Der älteste noch lebende Stadler ist der deutsche Sportfunktionär Karl Heinz Stadler (\* 1932, 91 Jahre), der jüngste der bereits erwähnte Alexander Stadler (\* 1999, 24 Jahre).

## 7.3 Örtliches

74 Träger des Namens Stadler sind Deutsche, 53 Österreicher und 46 Schweizer. Selten sind Namensträger mit anderer Nationalität (USA: 4, Russland: 1, Tschechien: 1, Kroatien: 1) bzw. mit doppelter Staatsbürgerschaft (9). Aufgrund der oben für Deutschland, Österreich und die Schweiz angeführten Zahlen, könnte man zu dem Schluss gelangen, dass der Name Stadler in Deutschland am verbreitetsten ist (nämlich 1,4 Mal häufiger als in Österreich und 1,6 Mal häufiger als in der Schweiz). Dies betrifft aber den Vergleich der absoluten Zahlen. Aussagekräftiger werden die Zahlen, wenn man sie in Relation zur Gesamtbevölkerung der jeweiligen Länder setzt. Dann lautet das Verhältnis 1,0 (DE) : 6,7 (AT) : 8,9 (CH). Der Name ist also bezogen auf die Gesamtbevölkerung in Österreich 6,7 Mal und in der Schweiz 8,9 Mal häufiger als in Deutschland.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Ich habe für die Normalisierung die Einwohnerzahlen der drei Länder herangezogen und diese folgendermaßen angesetzt: Deutschland 84 Mio., Österreich 9 Mio., Schweiz

## 7.4 Berufliches

55 Träger des Namens Stadler, das sind 29,1%, sind im Bereich *Kunst und Literatur* tätig, wobei die 23 weiblichen Namensträger in diesem Bereich mit 12, das sind 52,2%, überproportional stark vertreten sind. Innerhalb dieses Bereichs nehmen die Maler und Bildhauer die erste Stelle ein (14 Personen), gefolgt von den Schauspielern und Komponisten (jeweils 6) und Schriftstellern (5). An zweiter Stelle folgen ex aequo die *Wissenschaftler* und *Politiker* mit jeweils 30 Namensträgern. Bei den Wissenschaftlern sind die Historiker mit 8 Personen am stärksten vertreten, bei den weiteren 22 Personen ist keine besondere Schwerpunktbildung erkennbar, sie verteilen sich auf ganz verschiedene Sparten der Wissenschaft. Auch die Politiker sind über das gesamte Parteienspektrum verteilt. An dritter Stelle stehen die *Sportler* mit 29 Namensträgern. Innerhalb dieser Gruppe nehmen die Fußballspieler (8 Personen) die Spitzenposition ein. Es folgen die Tennisspieler (3) und Eishockey- sowie Golfspieler (jeweils 2).

Wir erkennen, dass über drei Viertel der Träger des Namens Stadler (144 von 189) einen Beruf aus den Bereichen Kunst und Literatur, Wissenschaft, Politik und Sport ausüben.<sup>25</sup> Die restlichen Namensträger verteilen sich auf die Bereiche Wirtschaft (12), Architektur (9), Geistlichkeit (8), Journalismus (5), Medizin (4), Militärwesen (3), Ingenieurwesen (2). Ein Namensträger ist Spieleautor (Stefan Stadler) und ein weiterer (Toni Stadler) V-Mann des Verfassungsschutzes Brandenburg.

---

(deutschsprachige Landesteile) 5,9 Mio. Natürlich ist das Ergebnis einer solchen Normalisierung mit Vorsicht – eher im Sinne einer Tendenz – zu interpretieren.

<sup>25</sup> Auch dieses Faktum ist natürlich nicht überzuinterpretieren: Künstler, Literaten, Wissenschaftler, Politiker und Sportler schaffen es eben generell leichter in Enzyklopädien als Angehörige anderer Berufssparten.



## 7.5 Kombinatorisches

Der Familienname Stadler kommt als Namensbestandteil in den folgenden *Doppelnamen* vor: Stadler-Planzer (Hans Stadler-Planzer, \* 1945, Schweizer Historiker und Archivar), Rabl-Stadler (Helga Rabl-Stadler, \* 1948, österreichische Politikerin und Unternehmerin), Stadler-Bouche (Hermann Stadler-Bouche, 1866-1928, Schweizer Uhrenfabrikant), Stadler-Vogel (Karl Stadler-Vogel, 1823-1965, Schweizer Kaufmann und Bankier), Stadler-Euler (Maja Stadler-Euler, \* 1941, deutsche Juristin und Politikerin), Stadler-Altman (Ulrike Stadler-Altman, \* 1968, deutsche Pädagogin).

Die folgenden *Vornamen* kommen zusammen mit dem Familiennamen Stadler vor:<sup>26</sup>

1. Ein Vorname: Achim, Adolf, Albert (2), Alexander, Alexei, Alfons, Alfred, Alois (2), André, Andreas, Anton (2), Arnold, Arthur, Astrid (2), August, Bartl, Bernhard, Brigitte, Carmen, Christine, Christopher, Chrysostomos, Clarissa, Craig, Daniel, Dieter, Dominik, Edmund (2), Eduard, Elfriede, Elisabeth, Emil (2), Erich, Ernst (2), Ewald, Felix (2), Ferdinand, Florian, Franz (2), Friedrich, Fritz, Gerhard, Gert, Gottfried, Hans (6), Hansruedi, Harald, Heiner (2), Heinrich, Helga, Herbert (2), Heribert, Hermann (3), Imelda, Ingeborg, Irmgard, Jakob, Joachim, Joerg, Johann (3), Johannes, Josef (6), Joseph (2), Julius, Karl (3), Kevin, Klemens, Krista, Lewis, Lisa, Livio, Ludwig (2), Luise, Lukas, Maja, Maria, Markus (2), Martin (2), Matthias (2), Max, Maximilian, Michael, Monika, Nina, Normann, Otto (3), Paul (2), Peter, Rainer (2), Ralf, Reimund, Robert (5), Roland, Rolf, Rudolf (3), Rupert (2), Ruth, Simon (2), Stefan, Svenja, Sylvester, Tanja, Theodor, Thomas (2), Thorben, Toni (3), Ulrich (2), Ulrike, Valentina, Walter, Werner, Wilhelm, Willi, Wolfgang.
2. Zwei Vornamen: Alois Martin, Anna Maria, August Conrad, Beda Martin, Erich Walter, Günter Alois, Hans Conrad, Hans Ludwig, Hermann August, Johann Carl, Johann Evangelist, Johann Jakob, Johann Karl, Johann Nepomuk, Johann Wilhelm, Josef Aurel, Joseph Anton, Karl Heinz, Karl Maria, Karl Rudolf, Martin Andreas, Peter Florian, Theo Albert, Theodor Willy.
3. Drei Vornamen: Carl Wilhelm Ludwig

---

<sup>26</sup> Häufigkeit (n) nachgestellt in Klammern. Folgt keine Zahl in Klammern, gilt n = 1.

## 7.6 Verschiedenes

Einmal kommt der Name mit dem Adelsprädikat „von“ vor (Anton von Stadler, Rufname Toni Stadler, 1850–1917, deutsch-österreichischer Maler). Seinem gleichnamigen Sohn (1888–1982), Bildhauer und Zeichner, wird zur Unterscheidung der Namenszusatz „junior“ beigefügt. Gretel Stadler war der Geburtsname der deutschen Künstlerin (Bildhauerin und Glasmalerin) Gretel Eisch (1937–2022, ab 1962 verehelicht mit Erwin Eisch). Robert Stadler ist der bürgerliche Name des deutschen Musikers und Komponisten Anton Waldt (\* 1966).

## 7.7 Porträts

Im Folgenden werden fünf Träger der Namens Stadler aus der Liste näher vorgestellt. Das Auswahlkriterium steht jeweils an erster Stelle.

### 7.7.1 Jüngste Frau: Anna Maria Stadler, Abb. 3.

Die Schriftstellerin und bildende Künstlerin Anna Maria Stadler wurde 1992 in Oberndorf bei Salzburg geboren. Sie ist Germanistin und Bildhauerin, ihre Arbeiten bewegen sich im Spannungsfeld von Literatur und Bildender Kunst. Sie war Finalistin beim Münchner Kurzgeschichtenwettbewerb und auf der Shortlist des Wortmeldungen Förderpreises. Seit 2019 forscht sie im Rahmen eines Doktratskollegs an der interuniversitären Einrichtung „Wissenschaft und Kunst“ in Salzburg zu situativen Kunstformen und deren paratextuellen Fortschreibungen. 2022 erschien ihr Debüt-Roman „Maremma“, der durchwegs positiv rezensiert und rezipiert wurde.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Vgl. <https://www.annamariastadler.com/> und <https://tinyurl.com/3ddkrbh9> (06.03.2023).

### 7.7.2 Bekanntester Namensträger: Ernst Stadler, Abb. 4.<sup>28</sup>

Ernst Stadler war ein deutscher Dichter und Schriftsteller, der vor allem für seine expressionistische Lyrik bekannt ist. Geboren am 11. August 1883 in Colmar im Elsass, einem Gebiet, das heute zu Frankreich gehört, wuchs Stadler in einer wohlhabenden Familie auf und zeigte früh Interesse an Literatur und Kunst. Stadler studierte Literatur, Kunstgeschichte und Philosophie in München, Berlin und Straßburg und wurde Mitglied der expressionistischen Künstlergruppe „Der Neue Club“. Er veröffentlichte Gedichte in verschiedenen Zeitschriften und Zeitungen und wurde bekannt für seinen avantgardistischen Schreibstil, der von der Dynamik des expressionistischen Zeitalters geprägt war. Stadlers Gedichte sind geprägt von der Kriegserfahrung des Ersten Weltkriegs, den er als Soldat im deutschen Heer erlebte. Seine Kriegserlebnisse und die damit verbundenen Emotionen von Angst, Trauer und Verlust finden sich in seinen Werken wieder, die oft von einem düsteren, melancholischen Ton geprägt sind. Eines seiner bekanntesten Werke ist der Gedichtband *Der Aufbruch*, der 1914 veröffentlicht wurde und als sein Hauptwerk gilt. In diesem Werk drückt Stadler in expressionistischer Sprache seine tiefen Gefühle über den Krieg und das Schicksal des modernen Menschen aus. Seine Gedichte sind von kraftvollen Bildern, rhythmischer Sprache und experimenteller Syntax geprägt und zeigen eine intensive Auseinandersetzung mit den Schrecken des Krieges. Leider wurde Stadlers Schaffenszeit von seinem frühen Tod überschattet. Am 30. Oktober 1914 fiel er im Alter von nur 31 Jahren an der Front während eines Einsatzes im Ersten Weltkrieg. Trotz seines kurzen Lebens und seiner begrenzten Schaffenszeit hat Stadler einen wichtigen Beitrag zur deutschen Literatur des Expressionismus geleistet und wird als einer der bedeutenden expressionistischen Dichter seiner Zeit angesehen. Insgesamt bleibt Ernst Stadler als ein talentierter Dichter und Schriftsteller in Erinnerung, der mit seiner expressionistischen Lyrik die Gefühle und Erfahrungen seiner Zeit auf kraftvolle Weise zum Ausdruck brachte und einen bedeutenden Beitrag zur deutschen Literaturgeschichte geleistet hat.

### 7.7.3 Ältester Namensträger: Franz Stadler, Abb.5.

Franz Stadler (12.1.1898–22.3.1999) erreichte ein Lebensalter von 101 Jahren und ist somit der älteste Träger des Namens Stadler auf der Liste. Geboren in

---

<sup>28</sup> Der gesamte Abschnitt 7.7.2 zu Ernst Stadler wurde von dem Chatbot chatGPT (<https://chat-gpt.org/>, abgerufen am 04.03.2023 und am 13.04.2023), einem mit künstlicher Intelligenz (KI oder AI, Artificial Intelligence) ausgestatteten System und textbasierter Benutzerschnittstelle generiert. (GPT steht für *Generative Pre-trained Transformer*.) Die Useringabe lautete:

## Familienname *Stadler*

Wien, aufgewachsen in ärmlichen Verhältnissen, 1916 zum Militärdienst eingezogen, kurz vor Kriegsende in Gefangenschaft geraten, trat er 1921 in den Polizeidienst ein. Während dieser Zeit, in den Jahren der Ersten Republik, entdeckte er sein (zauber)künstlerisches Talent. Er kam in Kontakt mit Zauberkünstlern und magischen Zirkeln, in die er schon bald auch aufgenommen wurde („Vereinigung für magische Kunst Wien“, „Magischer Klub Wien“). Während des Zweiten Weltkriegs trat er als Mitglied der Fronttheatergruppe „Ostermann“ im Nordosten Europas auf. Der NSDAP trat er trotz Repressalien nicht bei. Bei Kriegsende in russische Gefangenschaft geraten, konnte er eine Deportation nach Sibirien durch seine Zauberkunst verhindern. Zurück in Wien nahm er den Polizeidienst wieder auf, die Zauberei übte er freiberuflich nebenher aus. Er trat bei privaten Veranstaltungen und öffentlich (Ronacher, Renaissancetheater, Sofiensäle, Fernsehen) auf. Bekannt waren vor allem seine mathematischen und Kartenkunststücke.<sup>29</sup>

### 7.7.4 Frühest bezeugter Namensträger: Ulrich Stadler<sup>30</sup>

Bekannt ist nur sein Todesjahr: 1540. Er stammte aus Brixen und war ein Anführer der Hutterer, einer von Jakob Hutter (ca. 1500–1536) gegründeten täuferischen Gemeinschaft. Die Hutterer waren u. a. aufgrund ihrer an das Urchristentum angelehnten Lebensweise zahlreichen Repressalien ausgesetzt und mussten häufig emigrieren. (Ihre heutigen Anhänger leben hauptsächlich in den USA und in Kanada.) Auch Ulrich Stadler wurde verfolgt und zog nach Mähren (Datum nicht bekannt, aber jedenfalls vor 1535). Als die Verfolgung auch in Mähren unerträglich wurde, suchte er Zuflucht in Polen, wo er zusammen mit seinem Mitarbeiter Leonhard Lochmaier in Lodomir und in Krasnikow zwei Bruderhöfe einrichtete. 1537, als die Verfolgung in Mähren aufhörte, kehrte er mit Lochmaier und ca. 100 Anhängern dorthin zurück und gründete in Bučovice in der Nähe von Austerlitz einen eigenen Bruderhof, dem er bis zu seinem Tode 1540 vorstand.<sup>31</sup>

---

“Write a short essay on Ernst Stadler in German.” Der Text, der völlig unverändert übernommen wurde, soll die bereits heute existierenden erstaunlichen Fähigkeiten von KI-Systemen illustrieren. Bemerkenswert ist auch die Lernfähigkeit des Systems: Während die am 4. März 2023 generierte Version noch etliche inhaltliche Fehler enthielt, findet sich in der neueren, hier abgedruckten Version vom 13. April 2023 nur noch ein Fehler zu den Studienfächern: Stadler studierte Germanistik, Romanistik und Vergleichende Sprachwissenschaft, nicht Literatur, Kunstgeschichte und Philosophie.

<sup>29</sup> Vgl. <https://tinyurl.com/nhd4p5h3> und <https://magischerklub.org/> (07.03.2023).

<sup>30</sup> Zu Ulrich Stadler konnte ich keine authentische Abbildung finden.

<sup>31</sup> Vgl. [https://gameo.org/index.php?title=Stadler,\\_Ulrich\\_\(d.\\_1540\)](https://gameo.org/index.php?title=Stadler,_Ulrich_(d._1540)) (01.03.2023).

### 7.7.5 Namensvetter (“best match”) des Jubilars: Wolfgang Stadler, Abb. 6.

Der Namensvetter unseres Jubilars wurde am 17.1.1954 in Duisburg geboren und ist ein deutscher Manager und Soziologe. Er ist in der deutschen Arbeiterwohlfahrt (AWO) in NRW engagiert, seit 2010 ist er Vorsitzender des Bundesverbandes. In dem von ihm 2005 gegründeten AWO ElternService, einer GmbH, ist er noch heute als Geschäftsführer aktiv.<sup>32</sup>



Abbildung 3: Anna Maria Stadler (\* 1992)



Abbildung 4: Ernst Stadler (1883–1914)



Abbildung 5: Franz Stadler (1898–1999)



Abbildung 6: Wolfgang Stadler (\* 1954)

## 8. Mount Stadler

Nicht nur berühmte Männer und Frauen tragen den Namen unseres Jubilars, wie wir in Abschnitt 7 gesehen haben, sondern auch ein Berg: Im antarktischen Enderby-Land befindet sich auf 66°55' südlicher Breite und 53°14' östlicher Länge, also in etwa gegenüber dem Kap der Guten Hoffnung (s. Abb. 7) der *Mount Stadler*. Der Berg wurde 1961 vom *Antarctic Names Committee of Australia* (ANCA) nach Joseph (!)<sup>33</sup> Stadler, einem Wetterbeobachter auf der antarktischen Wilkes-

<sup>32</sup> Vgl. <https://tinyurl.com/3nwes7uk> und <https://tinyurl.com/mwd6rv9f> (03.03.2023).

<sup>33</sup> Der zweite Vorname des Jubilars lautet *Josef*.

## Familienname *Stadler*

Station, benannt.<sup>34</sup> Es handelt sich somit um eine Konversion Anthroponym → Oronym.<sup>35</sup>

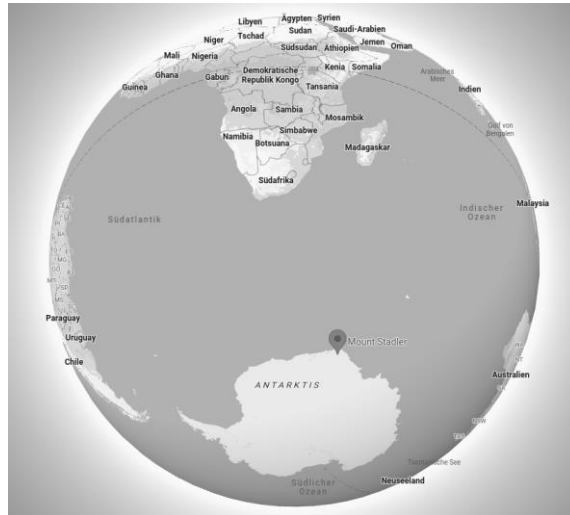


Abbildung 7: Mount Stadler in der Antarktis

## Literatur

- Bradsley, C.W. (Hrsg.) (1901). *A dictionary of English and Welsh surnames*. Frowde.
- Brendler, A. & Brendler, S. (2004). *Namenarten und ihre Erforschung. Ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik*. Baar.
- Brückner, A. (1985). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Wiedza Powszechna.
- Duden Grammatik (2016). *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Dudenverlag.
- Havlová, E. (Hrsg.) (1989). *Etymologický slovník jazyka staroslověnského. Vier Bände*. Nakladatelství Československé Akademie Věd.
- Fleischer, W. & Barz, I. (2012). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Walter de Gruyter.

---

<sup>34</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Mount\\_Stadler](https://en.wikipedia.org/wiki/Mount_Stadler) (15.02.2023).

<sup>35</sup> Dass Oronyme von Anthroponymen abgeleitet sind, ist zwar nicht die Regel, kommt aber vor, vgl. z. B. die *Petersenspitze* in den Ötztaler und die *Amthorspitze* in den Zillertaler Alpen, den *Mount McKinley* in Alaska oder den *Pik Lenin* in Tadschikistan (vgl. Reitzenstein, 1999, 82).

## Helmut Weinberger

- Gebauer, J. (1963). *Historická mluvnice jazyka českého. Díl 1*. Nakladství československé akademie věd.
- Gottschald, M. (1982). *Deutsche Namenkunde. Unsere Familiennamen. Mit einer Einführung in die Familiennamenkunde von Rudolf Schützeichel*. Walter de Gruyter.
- Kluge, W. (2012). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Elmar Seebold. Walter de Gruyter.
- Kohlheim, R. & Kohlheim, V. (2008). *Lexikon der Familiennamen. Herkunft und Bedeutung von 20000 Nachnamen*. Dudenverlag.
- Kroonen, G. (2017). The development of the Proto-Indo-European instrumental suffix in Germanic. *Indogermanische Forschungen*, 122(1), 105–110.
- Kunze, K. (2000). *dtv-Atlas Namenkunde*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Linnartz, K. (1958). *Zehntausend Berufsamen im Abc erklärt*. Dümmlers.
- Pfeifer, W. (2000). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pleteršnik, M. (1894, Nachdruck 2006). *Slovensko-nemški slovar*. Knezoškofijstvo.
- Rix, H. (1998). *Lexikon der indogermanischen Verben*. Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- RSNJ (1959) = Srpska akademija nauka (Hrsg.) (1959). *Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika*. Institut za srpskohrvatski jezik.
- Reitzenstein, W-A. Frhr. v. (1999). Personennamen als Bergnamen. In D. Kremer (Hrsg.), *Onomastik. Band IV: Personennamen und Ortsnamen (= Patronymica Romanica 17)* (82–87). Max Niemeyer.
- Skok, P. (1909). Einige serbokroatische Lehnwörter. *Archiv für slavische Philologie*, 30, 307–310.

## Bildquellen

Abbildung 1: Kunze 2000, 102.

Abbildung 2: <https://forebears.io/de/surnames/stadler#place-tab-2014> (12.03.2023)

Abbildung 3: <https://w-k.sbg.ac.at/teammitglied/anna-stadler/> (04.03.2023)

Abbildung 4: <https://tinyurl.com/54h5zsvk> (05.03.2023)

Abbildung 5: <https://tinyurl.com/s48m7tbe> (14.03.2023)

Abbildung 6: <https://tinyurl.com/5a9brp4m> (13.03.2023)

Abbildung 7: <https://tinyurl.com/2s4fej8b> (05.03.2023)

Abbildung 8: <https://www.google.com/maps/place/Mount+Stadler/> (07.03.2023)





# Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis



Eva Maria Hirzinger-Unterrainer, Universität Innsbruck, Österreich

## Subjektive Theorien von (angehenden) Fremdsprachen-Lehrenden zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

In a globalized world, there is a greater need than ever for cross-linguistic and team-oriented education of foreign language teachers that prepares them for the linguistic and cultural diversity in their future classrooms. The Innsbruck Model of Foreign Language Education (Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik) has been pursuing innovative paths for over 20 years and tries to take up these aspects in order to prepare students for this multilingual reality, as a mono-lingual habitus is still predominantly passed on in schools and universities. In this paper, subjective theories are triangulated using the example of two students and one teacher in order to elicit the (subjective) impact of education on (future) foreign language teaching.

---

Keywords: Subjective theories, teacher education, pluri- and multilingualism, team teaching

---

### 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag gibt verkürzt Ergebnisse einer im Rahmen meiner Dissertation (Unterrainer, 2010; Hirzinger-Unterrainer, 2013) durchgeführten Studie wieder, die subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) der Studierenden zur sprachenübergreifenden Fremdsprachendidaktikausbildung an der Universität Innsbruck eruierte, und setzt diese mit einer weiteren, 2023 von mir durchgeführten, Studie in Beziehung. Der Schwerpunkt soll dabei auf dem sprachenübergreifenden Charakter der Innsbrucker Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik liegen, wobei diese eingangs in einer professionalisierenden Lehrer\*innenbildung verortet wird. Gerade da aktuell Diskussionen um Studienzeitverkürzung und Quereinsteiger\*innen die politischen und wissenschaftlichen Diskussionen in Österreich bestimmen, bedarf es einmal mehr evidenzbasierter Aussagen zur und einem Eintreten für eine qualitätsvolle Lehrer\*innenbildung.



## 2. Professionstheroretische Lehrer\*innenbildung: Ein Einblick

Fragen zum Aufgabenbereich der Lehrpersonen und der dafür notwendigen Ausbildung werden seit Entstehen des Lehrberufs gestellt. Mit Terhart (1996, 448) kann dies folgendermaßen zusammengefasst werden: „Immer geht es um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers [der Lehrerin] ist (Mandat), was er [sie] können muß, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten läßt (Aus- und Weiterbildung).“ Das heißt, häufig wird die Kompetenz von Lehrpersonen in direkten Zusammenhang zur Ausbildung gebracht.<sup>1</sup> Obwohl die Ausbildung von Lehrpersonen „bisher nur selten in größerem Maßstab untersucht wurde“ (Blömeke, 2011, 346), wird sie vielerorts kritisiert. So wird der universitären Lehrer\*innenbildung vorgehalten, die Ausbildungskomponenten Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpädagogik bzw. Erziehungswissenschaft (und Schulpraxis) unausgewogen zu gewichten (vgl. u.a. Hu, 2003, 99). Des Weiteren stellt die Verknüpfung der angeführten Ausbildungskomponenten an deutschen und österreichischen Universitäten größtenteils ein Desiderat dar. Die Lehrenden implizieren überwiegend, dass in den Köpfen der Studierenden jene Synthesen möglich werden, die zu vollziehen sie selbst nicht bereit oder – infolge fortgeschrittenen Spezialist[\*inn]entums – nicht mehr in der Lage sind. Diese Synthesen finden jedoch auch bei den Student[\*inn]en nicht statt. (Schröder, 1995, 664).

Demnach werden die Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulpädagogik (und Schulpraxis) zum großen Teil isoliert vermittelt, und zwar unabhängig davon, ob diese Bereiche integriert oder konsekutiv gelehrt werden (vgl. Blömeke, 2011, 352). Ferner werden das unausgewogene Verhältnis sowie die fehlende Abstimmung von Theorie und Praxis kritisiert, was zu einer Kluft zwischen theoretisch erworbenem Wissen und praktischem Handlungswissen führen kann, da Studierende ersteres nicht in zweiteres übertragen können (vgl. u.a. Hu, 2003, 99–100). Eine praxisbegleitende Reflexion, die die bisher gesammelten *Beliefs* zu Lernen und Lehren im schulischen Kontext umfasst, ist hierfür unabdingbar. Sowohl die Fachdidaktik als auch die Schulpädagogik räumen der Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrpersonen einen hohen Stellenwert ein, was sich etwa in den Dokumenten „European Profile“ (Kelly et al., 2004) und „EPOSA“ (Newby et al., o.D.) sowie in den Berichten „LehrerInnenbildung NEU“ (2010) und

---

<sup>1</sup> Mit Hascher (2011, 422) gilt es jedoch festzuhalten, dass die Entwicklung als Lehrperson auf viele Faktoren wie etwa berufliche Vorerfahrungen, Lernbiografie, Persönlichkeitsfaktoren, Bildungsnähe des Elternhauses zurückzuführen ist und die Lehrer\*innenbildung einen weiteren Beitrag dazu leistet.

„PädagogInnenbildung NEU“ (2011) zeigt. Einige der in diesen Publikationen angeführten Punkte wurden bereits vor deren Veröffentlichung durch das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) und das „Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung“ (ILS), jeweils Universität Innsbruck, umgesetzt. So wird u.a. die Reflexionsfähigkeit als eine der fünf Domänen einer professionsorientierten Lehrer\*innenbildung nach Schratz & Weiser (2002) am ILS berücksichtigt (vgl. Unterrainer, 2012).

In der Vergangenheit wurden verschiedene Wege beschritten, um die Entwicklung einer Professionskompetenz von Lehrpersonen zu beschreiben. Chronologisch können innerhalb der Professionsforschung mindestens drei aufeinanderfolgende Paradigmen unterschieden werden: „Persönlichkeits-Paradigma“, „Prozess-Produkt-Paradigma“ und „Expert[\*inn]en-Paradigma“. Das „Persönlichkeits-Paradigma“ erklärt „Unterschiede in der pädagogischen Wirkung (z.B. des Lernerfolgs)“ (Krauss, 2011, 171) anhand der – zuvor festgestellten – Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson. Das zeitlich darauffolgende „Prozess-Produkt-Paradigma“ rückt gemäß der behavioristischen Tradition das Verhalten der Lehrperson im Unterricht in den Vordergrund. Das drittgenannte Paradigma fokussiert erneut die Lehrperson, allerdings unter einem anderen Blickwinkel (vgl. *ibid.*, 171–172). Gemäß dem Expert\*innen-Paradigma entwickeln sich Lehramtsstudierende von Noviz\*innen hin zu Expert\*innen.

Mit Reinhold (2004, 425–426) geht dem Ausbau dieser Handlungsrountinen u.a. die Vermittlung von Faktenwissen voraus, d.h. für die Fremdsprachendidaktikausbildung, dass das Lehren und Lernen von strukturiertem und vernetztem Faktenwissen sowie dessen Reflexion in der ersten Phase erfolgen soll. Die Aufgabe der zweiten und dritten Phase ist es, das fachdidaktische Wissen auf das fachunterrichtliche Handeln umzulegen und Handlungsrountinen zu entwickeln (vgl. *ibid.*); d.h. die beiden letztgenannten Phasen können vorwiegend erst beginnend mit dem Berufseinstieg durchlaufen werden, wobei erste Handlungsrountinen bereits im Studium angelegt werden (z. B. durch Schul- bzw. Fachpraktika).

Da dieser Einstieg in den Beruf mit einem Praxisschock einhergehen kann, ist die Berufseingangsphase für die Entwicklung von Lehrpersonen von enormer Bedeutung (vgl. Terhart, 2000, 128). Gerade in dieser Phase können sich bei fehlender Unterstützung Überlebensstrategien herausbilden, die nicht auf den in der Ausbildung vermittelten Theorien beruhen. Des Weiteren verstärkt sich das unter Lehrpersonen immer noch häufig verbreitete „Einzelkämpfertum“ (vgl. *ibid.*, 129); es ist ein erklärtes Ziel der Innsbrucker Fremdsprachendidaktikausbildung durch eine sprachenübergreifende Ausbildung die Kooperation zwischen Lehrpersonen zu fördern.

### 3. Die Fachdidaktikausbildung als eine Komponente des Lehramtsstudiums – Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)

Das Bildungswesen in Deutschland und Österreich bewahrt – trotz der etwa von Blömeke (2011, 346) festgestellten Adaptionen der Lehrer\*innenbildung – bestimmte Strukturen. So „[hat] die universitäre Ausbildung, selbst die der mehrsprachigen Philologien (wie Romanistik und Slawistik), [...] es bislang übersehen, Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die praxisbezogene Ausbildung von Französisch-, Italienisch-, Portugiesisch-, Spanisch- oder Russischlehrer[\*inne]n zu reflektieren.“ (Meißner, 2001, 114). Dieser Umstand ist auch an Schulen anzutreffen, wo der „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 2008) trotz der Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen, Eltern und Lehrer\*innen überwiegend beibehalten wird. Eine entsprechende Ausbildung der angehenden Lehrpersonen ist erforderlich, um ein Bewusstsein der eigenen Mehrsprachigkeit und jener der Schüler\*innen zu schaffen, denn „das Studium [prägt] das langfristig wirksame berufliche Selbstkonzept [...]“ (Meißner, 2001, 115). Mit anderen Worten, auf eine monolinguale Ausbildung folgt ein monolinguales Selbstkonzept und Studierende fühlen sich etwa ausschließlich als Französischlehrer oder Englischlehrerin. Sprachenübergreifendes Arbeiten erfordert demnach eine entsprechende, d.h. die Mehrsprachigkeit berücksichtigende Ausbildung von Sprachenlehrenden (vgl. *ibid.*, 120). Eine mögliche Umsetzung im Bereich der Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik wird nachfolgend anhand des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“ gezeigt.

### 3.1 Konzeption des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)

IMoF entstand im Rahmen der Reorganisation der Lehramtsstudienpläne an der Universität Innsbruck im Jahre 2000. Die Fachdidaktik-Zuständigen der Institute Anglistik (Andrew Milne-Skinner), Romanistik (Barbara Hinger) und Slawistik (Wolfgang Stadler), sahen darin, vor allem auf Initiative des Instituts für Romanistik, die Möglichkeit, ein sprachen- und institutsübergreifendes Modell zu implementieren. Nach dem Inkrafttreten des neuen Lehramtsstudiums im Studienjahr 2001/02 konnten die ersten Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2002/03 abgehalten werden (vgl. Hinger, 2007, 245–246; Kofler et al., 2004, 44). 2009 wurde die bisherige sprachen- und institutsübergreifende Kooperation innerhalb der Universität als Arbeitsbereich „Didaktik der Sprachen“ an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät formal verankert, wodurch IMoF die erste universitär-organisatorische Einheit in Österreich darstellte, die eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Sprachendidaktik umgesetzt hat (vgl. Unterrainer & Hinger, 2010, 184).<sup>2</sup> Im Wintersemester 2002/03 konnte mit der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ die erste sprachenübergreifende Lehrveranstaltung<sup>3</sup> angeboten werden, die von Barbara Hinger, Wolfgang Kofler, Andrea Milne-Skinner, Wolfgang Stadler und Karl-Heinz Töchterle abgehalten und von mir als Studentin besucht wurde.

Studierende aller an der Universität im Rahmen des Lehramtsstudiums wählbaren Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch) durchlaufen eine gemeinsame Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik. Diese setzt sich im Rahmen des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) seit 2015/16 aus vier Modulen zu insgesamt 20 ECTS zusammen (Abb. 1):

---

<sup>2</sup> Seit Oktober 2012 ist IMoF am Institut für Fachdidaktik/Bereich Didaktik der Sprachen angesiedelt und Teil der an der Universität Innsbruck neugegründeten Fakultät „School of Education“ (inzwischen „Fakultät für LehrerInnenbildung“). Das zwanzigjährige Bestehen des Modells wurde am 02.12.2022 mit der von mir hauptverantwortlich organisierten Veranstaltung „Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF). Eine Zeitreise von 2002 bis 2022“ gefeiert. Mit 01.01.2023 wurde der Bereich in den „Bereich Sprachen“ umbenannt.

<sup>3</sup> Diese beinhaltete anfangs auch die klassischen Sprachen Latein und Griechisch.

BA-Curriculum Fremdsprachendidaktik

| Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe<br>(NEU seit Studienjahr 2015/16) |   |   |   |  |                         |
|---|---|---|---|--|-------------------------|
| Pflichtmodul 1<br>Grundlagen der<br>Fremdsprachendidaktik               |   | Pflichtmodul 2<br>Kompetenz-<br>orientierter<br>Fremdsprachen-<br>unterricht                                      |   | Pflichtmodul 3<br>Evaluation von<br>fremdsprachlichen<br>Kompetenzen   |                         |
| VU „Einführung<br>in die Didaktik<br>des Fremdspra-<br>chenunterrichts“ | UE „Sprach-<br>spezifische<br>Begleitung zur<br>Einführung in<br>die Didaktik des<br>Fremdsprachen-<br>unterrichts“ | Sprachspezifische<br>Lehrveranstal-<br>tungen<br>PS „Sprachen<br>lernen/lehren“<br>SE „Sprachen<br>lernen/lehren“ | VU „Einführung<br>in das Testen und<br>Bewerten im<br>Fremdsprachen-<br>unterricht“ | UE „Sprach-<br>spezifische<br>Begleitung zu<br>Testen und<br>Bewerten“ | PR „Fach-<br>praktikum“ |
| 3 ECTS-AP   | 2 ECTS-AP   | 5 ECTS-AP   | 2 ECTS-AP   | 3 ECTS-AP  | 5 ECTS-AP               |
| 20 ECTS-AP  |   |   |   |  |                         |

|                   |                   |      |
|-------------------|-------------------|------|
| PM 1              | PM 2              | PM 3 |
| Voraussetzung für | Voraussetzung für | PM 4 |

Abbildung 1: Übersicht der Innsbrucker Fachdidaktikausbildung

Im Pflichtmodul 1, d.h. in der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ und in der parallel zu absolvierenden sprachspezifischen Begleitung, werden den Studierenden allgemeine Prinzipien des Lehrens und Lernens von Sprachen vermittelt. Im Pflichtmodul 2 vertiefen die Studierenden das bisher erworbene Wissen im Bereich der Sprachendidaktik durch sprachspezifische Lehrveranstaltungen: Im Proseminar wird den Studierenden der handlungsorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht nähergebracht, im Seminar festigen sie ihre fachdidaktischen Kompetenzen in einem thematischen Schwerpunkt (z.B. Interaktionskompetenz, literarische Kompetenz, Medienkompetenz, Diversität, sprachliche und kulturelle Vielfalt). Im Pflichtmodul 3 besuchen die Studierenden erneut eine sprachenübergreifende Lehrveranstaltung, „Einführung in das Testen und Bewerten im Fremdsprachenunterricht“, parallel mit einer sprachspezifischen Lehrveranstaltung. Das abschließende Pflichtmodul 4 setzt sich aus dem Fachpraktikum und der entsprechenden Begleitlehrveranstaltung zusammen und ermöglicht es den angehenden Fremdsprachenlehrpersonen Handlungsroutinen zu entwickeln. Der fremdsprachendidaktischen Ausbildung liegen unter anderem die nachfolgenden Prinzipien (siehe Abschnitt 3.2) zugrunde.



### 3.2 Ausgewählte Prinzipien der sprachenübergreifenden Ausbildung in Innsbruck

Nachfolgend wird nur auf die zwei Prinzipien „sprachenübergreifende Lehre“ und „Teamteaching“ eingegangen, weil diese die zentralen Schwerpunkte des Ausbildungsmodells abbilden.

- **Sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitssensible Lehre**

Die sprachenübergreifende und an einer Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgerichtete Arbeitsweise des Modells äußert sich u.a. darin, dass Studierende der oben angeführten Sprachen dieselbe Ausbildung in der Fachdidaktik durchlaufen: „Dadurch werden inhaltliche Überschneidungen insbesondere für Studierende von zwei Fremdsprachenfächern vermieden und gleichzeitig die aus der Zusammenarbeit gewonnenen Synergien auch für eine den Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik verpflichtete Ausbildung genutzt.“ (Hinger, 2007, 247). Die oben angeführten Sprachen finden in den verschiedenen Einheiten der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen ihre Anwendung, indem sie als Zielsprache für Aufgaben und Übungen verwendet werden, um die Studierenden konkrete Unterrichtssequenzen – und damit die Umsetzung der vermittelten Theorien und Prinzipien – erleben zu lassen (vgl. Hinger, 2009, 501; Hinger & Unterrainer, 2008, 325). Die Studierenden können daher „Einsichten für mehrsprachigkeitsdidaktische Lern- und Lehrverfahren [...] gewinnen und diese in Kooperation mit Studierenden aller Fremdsprachenfächer für den späteren Fremdsprachenunterricht an der Schule nutzbar [...] machen“ (Hinger, 2007, 260).

- **Teamteaching**

Hinsichtlich Teamteaching greift das Modell auf ein Konzept von Perry & Stewart (2005) zurück, wonach die verschiedenen Möglichkeiten von Teamteaching auf einem Kollaborationskontinuum angesiedelt werden können (vgl. Hinger, 2007, 251–252). Demnach weisen die sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen einen hohen Kooperationsgrad auf, da die Planung bis hin zur Bewertung im Team durchgeführt wird; die sprachspezifischen Lehrveranstaltungen hingegen nähern sich dem niedrigen Kooperationsgrad an (vgl. *ibid.*), da diese zwar überwiegend z.B. gemeinsam geplant werden, der Unterricht aber durch Einzelpersonen erfolgt. Teamteaching bietet gemeinhin die wertvolle Möglichkeit für konstruktives Feedback, das zusammen mit kritischer Selbstreflexion gerade für Lehrpersonen – unabhängig davon, an welcher Institution sie unterrichten – unerlässlich ist (Farrell, 2001, 368). Das realisierte Teamteaching, wodurch

## Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

Lehrende unterschiedlicher Sprachen und tw. Institute einer Universität sowohl untereinander als auch mit in der Praxis stehenden Lehrpersonen kooperieren, fördert die Reflexions- und Diskursfähigkeit, womit Schritte in Richtung professionalisierende Lehrer\*innenbildung gesetzt werden.

Der nachfolgende Abschnitt 4 beleuchtet nun die studentische Perspektive und zeigt, inwiefern die vom Ausbildungsmodell intendierten Prinzipien auch als solche von den Studierenden wahrgenommen werden (vgl. Unterrainer, 2010). In einem weiteren Schritt werden die subjektiven Theorien einer Absolventin eingebracht, um die Nachhaltigkeit der erlebten Prinzipien zu eruieren.

### 4. Das sprachenübergreifende Ausbildungsmodell aus zweierlei Perspektiven

#### 4.1 Forschungsinteresse

Im Rahmen meiner Dissertation (Hirzinger-Unterrainer, 2013) wurden Lehramtsstudierende der Universität Innsbruck schriftlich und mündlich befragt. Im Forschungsinteresse standen dabei die subjektiven Theorien der Studierenden, die sie über die Fremdsprachendidaktikausbildung in Innsbruck entwickelten, sowie mögliche Unterschiede in diesen zwischen Studierenden des Pflichtmoduls 1 und 3 (vgl. Unterrainer, 2012). Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der mündlichen Leitfadeninterviews mit Studierenden mit einem mündlichen Leitfadeninterview einer Lehrerin und Absolventin des Modells trianguliert, die tw. mit Ergebnissen der quantitativen Befragung ihrer Schüler\*innen komplettiert werden. Das Interesse des vorliegenden Beitrags wird durch die folgenden Forschungsfragen geleitet:

1. Welche subjektiven Theorien entwickeln angehende Lehrpersonen über sprachenübergreifende sowie mehrsprachigkeitsberücksichtigende und kooperative Ansätze in der Ausbildung?
2. Inwieweit verändern sich diese im Laufe des Studiums und im Beruf?

Subjektive Theorien werden hier mit Groeben et al. (1988, 19) als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ gefasst, d.h. es handelt sich um (implizite) Reflexionen u.a. über Menschen und Gegenstände, die analog zu wissenschaftlichen Theorien nach Erklärungen suchen und Prognosen erstellen und „im Dialog-Konsens

aktualisierbar und rekonstruierbar sind“ (ibid., 22). Mit anderen Worten bedarf es eines Dialoges, um die impliziten subjektiven Theorien zu explizieren.

## 4.2 Forschungsmethodik

Am Ende des Sommersemesters 2009 wurden Leitfadeninterviews mit 15 Studierenden durchgeführt, die mit einem Diktiergerät aufgenommen, transkribiert und anschließend anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) mittels ATLAS.ti ausgewertet wurden. Nachfolgend werden aus Platzgründen nur ausgewählte Ergebnisse aus der mündlichen Befragung präsentiert. Im Wintersemester 2022/23 wurde an einer österreichischen Mittelschule und einer Polytechnischen Schule im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein Projekt – „Woche der Mehrsprachigkeit“ – durchgeführt; die Studierenden planten in Gruppen jeweils drei Stunden für den Englischunterricht (zweites, drittes und fünftes Lernjahr Englisch), die von der Lehrperson anhand dieser Unterrichtsplanung und der vorbereiteten Materialien im Team umgesetzt wurden. Die Schüler\*innen wurden im Anschluss schriftlich befragt, die Lehrperson mündlich, wobei dieses Interview ebenfalls anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (ibid.), jedoch mittels MAXQDA, ausgewertet wurde. Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der Lehrperson, um ihre subjektiven Theorien zu Mehrsprachigkeit mit jenen der Studierenden in Beziehung zu setzen, da sie dieses Modell ebenfalls durchlaufen hat. Vereinzelt fließen auch Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Schüler\*innen ein.

## 5. Ausgewählte, exemplarische Ergebnisse

Wie aus den oben angeführten Ausführungen ersichtlich, wirkt die Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik auf die Beliefs von Studierenden. Dennoch stellt sich die zentrale Frage nach deren Nachhaltigkeit, da wir mit Borg (2011, 370) wissen,

that teacher education is more likely to impact on what teachers do if it also impacts on their beliefs [...]. But there has been surprisingly little research on the actual impact of teacher education, particularly in in-service contexts, on the beliefs of participating teachers.

Mit anderen Worten, eine Ausbildung ist dann erfolgreich, wenn sie auf die studentischen *Beliefs* bzw. subjektiven Theorien einwirkt. Dazu durchgeführte Studien beziehen sich häufig auf angehende und seltener auf bereits im Beruf

## Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

stehende Lehrpersonen (ibid.). Zudem beleuchten sie selten deren subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitssensiblen Ansätzen; wenn doch, zeigt sich ein relativ ähnliches Bild: mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht werden von Lehrpersonen überwiegend begrüßt und Mehrsprachigkeit wird als wertvolle Ressource betrachtet, aber “[i]mplementing multilingually oriented pedagogies can pose a challenge for teachers who have themselves experienced and been trained in monolingual approaches [...]. Research suggests that teachers’ preparation to work with linguistically and culturally diverse learners is inadequate.” (Sevinç et al., 2022, 203), das heißt, Fremdsprachenlehrpersonen werden überwiegend zu wenig auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in ihren Klassenzimmern vorbereitet. So fehlen etwa konkrete Vorschläge zur Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im Studium (z.B. Alisaari et al., 2019), was oft in spontanem, und wenig systematischem Einsatz dieser im Fremdsprachenunterricht resultiert (Heyder & Schädlich, 2014). Diese Verwendung mehrsprachigkeitssensibler Ansätze ist zudem häufig auf schulische Fremdsprachen beschränkt (Unterluggauer, 2019) und lässt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen außen vor (De Angelis, 2011).

Studierende werden, anders als in Innsbruck, überwiegend monolingual ausgebildet, d.h. sie besuchen die Fremdsprachendidaktik ausschließlich mit Kolleg\*innen der jeweiligen Sprache (z.B. Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch), womit häufig monolinguale Identitäten einhergehen (z.B. Vetter 2008<sup>4</sup>).

### 5.1 Subjektive Theorien zu mehrsprachigen und kooperativen Ansätzen aus studentischer Perspektive

Im Folgenden werden Auszüge aus zwei der insgesamt 15 durchgeführten Einzelfallanalysen präsentiert. Dabei wird eine Studentin aus der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ (anonymisiert mit S04) einer Studentin aus „Testen und Bewerten“ (anonymisiert mit S08) gegenübergestellt, wodurch der Unterschied zwischen dem Pflichtmodul 1 und 3 veranschaulicht wird. Aus dem untersuchten Material wurden verschiedene Kategorien induktiv gewonnen; an dieser Stelle werden nur die bereits oben angeführten Kategorien „sprachenübergreifende Lehre“ und „Teamteaching“ kontrastiert.

---

<sup>4</sup> Vetter (2008) wählt für einen Beitragstitel das Zitat „Weil ich dieses Land und die Sprache so liebe ...“ aus, das stellvertretend für viele Studierende stehen kann, da die monolinguale Identität überwiegt.

- **Sprachenübergreifende Lehre**

Da die Studentin S04 bisher nur nach Sprachen getrennte Lehrveranstaltungen besucht hat, war die sprachenübergreifende Ausbildung für sie eine große Überraschung. Dadurch bestünde für Studierende die Möglichkeit, auch zu Studierenden anderer Sprachen Kontakte zu knüpfen. Allerdings führt die Studentin an, dass sie bereits am Institut für Lehrer\*innenbildung und Schulforschung (ILS) Studierende anderer Sprachen getroffen habe. Kontakte während des Studiums sind in ihren Augen für das spätere Berufsleben insofern von Bedeutung, als Gemeinsamkeiten – wie der Besuch derselben Universität, derselben Lehrveranstaltungen – eine spätere Zusammenarbeit positiv beeinflussen würden, da die Kooperation mit bereits bekannten Personen wahrscheinlicher sei.

Die Studentin aus dem Abschlussmodul, S08, hingegen bettet ihre Überlegungen in einen weiteren Kontext ein. So sieht sie die sprachenübergreifende Lehre durch den in Österreich seit 2004 geltenden Lehrplan für alle Lebenden Fremdsprachen<sup>5</sup> bestätigt. Konkret könne sie sich vorstellen, dass Studierende von Unterrichtsfächern mit geringeren Studierendenzahlen wie Latein/Griechisch und Russisch interessante Beiträge in den sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen liefern könnten. Diese Studierenden erscheinen ihr v.a. deshalb interessant, da die Mehrheit Englisch und/oder eine romanische Sprache studiert und diese Sprachen unbekannter sind.

- **Teamteaching**

Die Studentin aus dem Eingangsmodul, S04, zeigte sich positiv überrascht von der Tatsache, dass die einzelnen Teammitglieder die Kurseinheiten gegenseitig hospitiert haben, was sie als Interesse an den thematischen Schwerpunkten der anderen wertet. Die Studentin war davon ausgegangen, dass sich die Vortragenden die Einheiten arithmetisch aufteilen würden. Dass Einheiten zu zweit bzw. alleine unter Anwesenheit eines zweiten Teammitglieds vorgetragen wurden, hat sie in Erstaunen versetzt. Das auf diese Weise praktizierte Teamteaching wurde von S04 als Vorbild betrachtet; sie könne sich vorstellen, dass Teamteaching v.a. in den ersten Unterrichtsjahren Sicherheit geben kann. Aber auch in späteren Jahren sieht die Studentin durchaus Vorteile im Teamteaching. In der Schule seien Lehrpersonen in einem geschlossenen, überwiegend unbeobachteten Raum, was zu „Festgefahrenheit“ führen könne. S04 rät deshalb zu gegenseitigen Hospitationen unter Kolleg\*innen (Unterrainer, 2010, 157).

---

<sup>5</sup> Der ab Herbst 2023 in Kraft tretende Lehrplan für die AHS-Unterstufe und Mittelschule unterscheidet zwischen erster und zweiter Lebender Fremdsprache, wodurch de facto zwischen Englisch und den weiteren Fremdsprachen differenziert wird.

## Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

Für die Studentin aus dem Abschlussmodul, S08, ist das sprachenübergreifende Konzept untrennbar mit Teamteaching verbunden. In den Augen von S08 garantiert Teamteaching die personelle Vertretung der einzelnen Sprachen. So sei die Sprachkompetenz der einzelnen Teammitglieder etwa für die Korrektur der in den verschiedenen Fremdsprachen verfassten Arbeitsaufgaben notwendig, da diese nicht von einer einzelnen Person alleine abgedeckt werden könne. Als Vorteil von Teamteaching betrachtet S08 das Einbringen verschiedener Persönlichkeiten, die jeweils auf bestimmte (thematische) Bereiche spezialisiert sind. Wie bereits S04 sieht auch S08 im Teamteaching eine Vorbildwirkung, wodurch IMoF diesbezüglich bei beiden Studentinnen das intendierte Lernen am Modell geltend machen kann.

### 5.2 Subjektive Theorien zu mehrsprachigen und kooperativen Ansätzen aus der Perspektive einer Lehrperson

Die befragte Lehrperson befindet sich zum Befragungszeitpunkt im vierten Dienstjahr ihres Englischunterrichts. Sie hat die sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik durchlaufen, kann sich jedoch nur vage daran erinnern, da diese, gemäß ihrer Aussage, lange zurück liege. In Erinnerung behalten hat sie jedoch den sprachenübergreifenden Kurs „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“, weil sie diesen mit Studierenden anderer Fremdsprachen besucht und im Rahmen einer Arbeitsaufgabe mit Studierenden anderer Fremdsprachen zusammengearbeitet hat, womit sie die dem Modell wichtigen Prinzipien der sprachenübergreifenden und teamorientierten Ausbildung mitgenommen hat. Von der der Mehrsprachigkeit gewidmeten Einheit erinnert sie sich besonders an das Sprachenportrait, das sie aufgrund einer begrifflichen Unsicherheit folgendermaßen erklärt: „das mit der Person, die man anmalt“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 61). Durch die durchgeführte „Woche der Mehrsprachigkeit“ wurden die im Studium vermittelten Inhalte wieder ins Bewusstsein gerufen. Die Ausführungen der Lehrperson dazu werden in der entsprechenden Kategorie (s. Abb. 2) zusammengefasst und nachfolgend ausgeführt.

## Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer

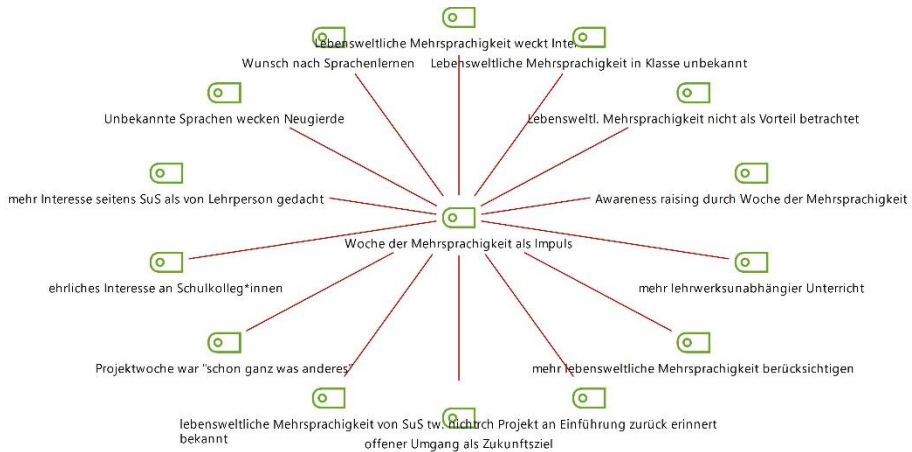


Abbildung 2: Kategorie „Woche der Mehrsprachigkeit“

Die „Woche der Mehrsprachigkeit“ fungierte als wichtiger Impuls für ihren Fremdsprachenunterricht, konkret des Englischen. Erst im Rahmen dieser Woche kam die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen an die Oberfläche, da diese der Lehrperson teilweise nicht bekannt war: „wer spricht welche Sprache, weil das war eben vielleicht jetzt auch überraschend, dass noch [...] Schüler[\*innen] waren, wo ich es gar nicht gewusst habe, dass die zum Beispiel Kroatisch auch sprechen“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 184–186). Die Lehrperson hatte den Eindruck, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Mitschüler\*innen bisher wenig reflektiert und nur bedingt als Vorteil gesehen wurde und erst durch die Projektwoche eine Bewusstseinsbildung stattfand:

Also insgesamt war einfach . ja also . das awareness . also das Aufmerksamkeit machen mal . dass es Mehrsprachigkeit gibt und da glaube ich auch sehr interessant für die Mitschüler[\*innen] zu sehen . was ihre Klassenkamerad[\*inn]en für Sprachen sprechen . da haben sie . glaube ich . vorher oft gar nicht so nachgedacht darüber und das vielleicht eben auch nicht unbedingt als Vorteil gesehen. (Transkript Lehrperson A, Pos. 96–100).

Die Schüler\*innen entwickelten ein ehrliches und gegenseitiges Interesse an ihren Sprachen: „das was ich dann wirklich schön gefunden habe . wie das dann angefangen hat oder auch Diskussionen . wie sie dann wirklich gefragt haben

## Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

andere . war sicherlich ja das tollste daran“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 142–144). Diese Einschätzung der Lehrperson deckt sich mit jener der Schüler\*innen: 56,40% der Schüler\*innen möchten, dass die Erstsprache/n ihrer Mitschüler\*innen in den Englischunterricht einfließen.

Dieses Interesse resultierte bei einigen Schüler\*innen in einem nächsten Schritt im Wunsch nach weiteren Fremdsprachen, was die Lehrperson nicht erwartet hatte: „was mich dann eben überrascht hat, dass einige gesagt haben sie möchten jetzt eine Fremdsprache lernen oder noch eine andere Sprache“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 104–105).<sup>6</sup> Gerade unbekannte Sprachen weckten die Neugierde der Schüler\*innen. Insgesamt war die Projektwoche laut Lehrperson „schon ganz was anderes und eben mal losgelöst vom normalen Unterricht“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 176–177), der überwiegend lehrwerksbasiert abgehalten wird.

In ihrem regulären Englischunterricht (s. Kategorie „Mehrsprachigkeit im Englischunterricht“, Abb. 3) nehme Mehrsprachigkeit eine marginale Rolle ein, „so richtig zu Mehrsprachigkeit habe ich noch nichts gemacht“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 165–166). Diese Einschätzung wird auch von den schriftlich befragten Schüler\*innen (N=42) geteilt. Nur für 14,30% spielte Mehrsprachigkeit bereits vor der Projektwoche eine große Rolle im Englischunterricht. Etwa zwei Fünftel (40,50%) wünschten sich eine stärkere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht.

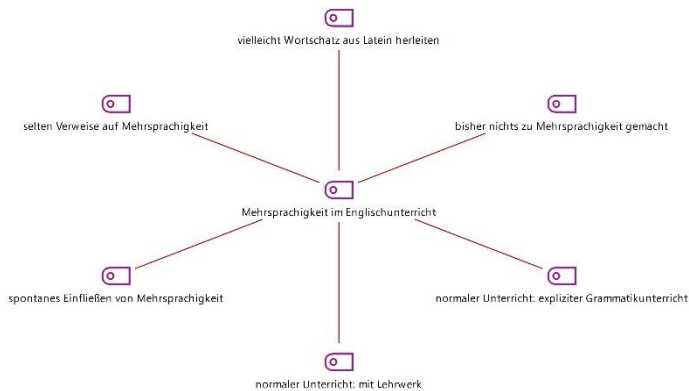


Abbildung 3: Kategorie „Mehrsprachigkeit im Englischunterricht“

<sup>6</sup> 69,40% der Schüler\*innen gaben nach der „Woche der Mehrsprachigkeit“ an, eine weitere Fremdsprache lernen zu wollen.



Spontane Verweise auf Parallelen zwischen Sprachen würden dennoch in ihren Unterricht einfließen; ebenso wie das Ableiten englischer Ausdrücke von Latein. Laut der befragten Lehrerin ist der Unterricht überwiegend lehrwerksbasiert und setzt auf explizite Grammatikvermittlung. Inwieweit handlungsorientierte Ansätze in den Englischunterricht einfließen, wird aus den vorliegenden Daten nicht ersichtlich.

## 6. Diskussion

Die unter Abschnitt 5.2. präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf einen Einzelfall und können nicht verallgemeinert werden. Dennoch bilden sie Tendenzen ab, die bereits in vorangegangenen Studien deutlich wurden. Auch bei Hirzinger-Unterrainer et al. (2022) zeigt sich schultypunabhängig, dass die befragten Lehrpersonen (n=8) mehrsprachigkeitssensible Ansätze, falls überhaupt, nur spontan in ihren Englischunterricht einfließen lassen und nicht vorab in die Unterrichtsplanung einbeziehen. Vereinzelt führen Lehrpersonen aus, dass sie die unterschiedlichen Erstsprachen der Lernenden berücksichtigen, sofern sie ihnen bekannt sind. Die genaue Umsetzung bleibt weitgehend unklar, wobei eine Lehrperson eine Sprachenbiographie als von ihr durchgeführtes Beispiel in der ersten Einheit anführt (vgl. *ibid.*). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze überwiegend an der fehlenden Integration in den Lehrwerken, an der mangelnden Zeit und dem meist nicht vorhandenen Wissen, welche Erstsprachen die Schüler\*innen haben, scheitert. Auch wenn, wie in Kap. 5.1. gezeigt, Studierende die sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitssensible Ausbildung begrüßen und sich die Lehrperson(en) in der Unterrichtspraxis daran erinnern, werden sie aus den angeführten Gründen selten umgesetzt. Lehrwerksunabhängige Materialien würden dem Defizit der Lehrwerke entgegenwirken, halten aber selten Einzug in die Klassenzimmer, da sie entweder nicht bekannt oder nicht für alle Sprachen (wie etwa für Italienisch) verfügbar sind. Der Zeitaufwand für die eigene Vorbereitung entsprechender Stunden kann von den Lehrpersonen nicht aufgebracht werden, weshalb gerade das Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Vielfalt bei Lehrwerksautor\*innen geschärft werden muss.

### 7. Konklusion und Ausblick

Die sprachenübergreifende Lehre führt nicht direkt – wie von IMoF beabsichtigt – zu einer steigenden Kooperation unter den Studierenden. So geben sowohl Studierende des Eingangs- als auch jene des Abschlussmoduls an, kaum sprachenübergreifende Kontakte geknüpft zu haben. Die Ursache dafür liegt einerseits in der Sprachenzusammensetzung, da die Mehrheit der Studierenden Englisch belegt, sowie andererseits in der bereits erfolgten Bekanntschaft in anderen Kursen (vgl. Unterrainer, 2012). Die sprachenübergreifende Lehre hingegen wird v.a. von Student\*innen aus dem Abschlussmodul als innovativ innerhalb der Fremdsprachendidaktikausbildung erkannt, da das Modell österreichweit nach wie vor einzigartig ist. Diese können bereits die durch IMoF erfahrenen Anregungen für ihr bevorstehendes Berufsleben adaptieren, während Studierende aus dem Eingangsmodul den Fokus überwiegend auf die eigene Sprach(lern)situation legen und IMoF in dieser Hinsicht für sich fruchtbar machen. Diese unterschiedliche Sichtweise spiegelt u.a. die Berufserfahrung bzw. -nähe der Studierenden wider und verweist auf Einstellungsveränderungen im Laufe des Studiums (vgl. Unterrainer & Hinger 2010, 198–199).

Um die Nachhaltigkeit der Einstellungsänderung der befragten Studierenden zu überprüfen, bedarf es weiterer Untersuchungen nach deren Berufseintritt, was Aufgabe weiterführender Forschung sein wird. So wäre es von großem Interesse, die Auswirkungen der von IMoF angebotenen, sprachenübergreifenden Fachdidaktikausbildung auf das didaktische Handeln der Absolvent\*innen zu untersuchen, indem etwa deren Unterricht fremdbeobachtet und bezüglich der von IMoF vermittelten Prinzipien und Theorien analysiert wird. Zudem braucht es hinsichtlich der Professionsentwicklung der befragten Studierenden weitere Studien, d.h., die Proband\*innen müssten über einen längeren Zeitraum untersucht werden, um ihre Entwicklung hin zu Expert\*innen zu erforschen. Längsschnittuntersuchungen in dieser Form entsprechen dem Forschungsdesiderat im deutschsprachigen Raum, wie etwa Rothland & Terhart (2009, 796) konstatieren: „[E]chte Längsschnittuntersuchungen [fehlen] bis heute und stattdessen [dominieren] querschnittlich und retrospektiv angelegte Studien.“ Vielfach sind die Studien quantitativ angelegt und haben eine “tendency to reduce mindsets to narrow conceptualisations and fragmented individual beliefs” (Haukås & Mercer, 2021, 3). Gerade *Beliefs* und subjektive Theorien sind ein komplexes Konstrukt, das (nicht nur) quantitativ beforscht werden kann; sie sind vielschichtig und tief verwurzelt: “Since beliefs are often deeply-rooted and not easily accessed when directly addressed and because the participants’ own experience as language learners dates back several years, a sensible approach to trigger

critical reflection seemed to make them walk in students' shoes again." (Woll, 2020, o.D.)

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde ein Versuch unternommen, die potentielle Veränderung von subjektiven Theorien bei Studierenden im Studienverlauf und durch Unterrichtserfahrung aufzuzeigen, indem die befragte Lehrperson im Rahmen der „Woche der Mehrsprachigkeit“ die von Studierenden erstellte mehrsprachigkeitsberücksichtigende Unterrichtsplanung und -materialien verwendet und nach dieser Woche befragt wird. Anhand dieses Einzelfalls hat sich gezeigt, dass durch die Projektwoche die in der Ausbildung vermittelten Inhalte wieder ins Bewusstsein gerufen wurden und eine Reflexion zum eigenen Fremdsprachenunterricht angeregt wird. Eine wissenschaftliche Begleitung von Lehrpersonen im Unterrichtsalltag erscheint sinnvoll und sollte gerade beim Unterrichtseinstieg umgesetzt werden.

## Literatur

- Alisaari, J., Heikkola, L.M., Commins, N. & Acquah, E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (345–361). Waxmann.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.009
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- Farrell, T. (2001). Critical friendships. Colleagues helping each other develop. *ELT Journal*, 55(4), 368–374.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (418–440). Waxmann.
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183–201.
- Hinger, B. (2007). IMoF – Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. Ein sprachübergreifender und mehrsprachiger Ansatz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/innen. In L.N. Zybatow (Hrsg.), *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation*.

## Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

- Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft V. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft (245–266).* Lang.
- Hinger, B. (2009). Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5(6), 498–504.
- Hinger, B. & Unterrainer, E.M. (2011). Die Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik – Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF). In R. Mateus-Berr & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Best Spirit – Best Practice. Lehramt an österreichischen Universitäten* (265–268, 272–275). Braumüller.
- Hu, A. (2003). Überlegungen zur aktuellen Situation der Fremdsprachenlehrausbildung. In K.-R. Bausch, Frank G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (99–105). Narr.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report.* [https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile\\_short\\_report\\_1\\_1\\_.pdf](https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile_short_report_1_1_.pdf) (05.05.2023).
- Kofler, W., Hinger, B., Skinner, A. & Stadler, W. (2004). Latein und Griechisch und die Didaktik der modernen Sprachen. Das Innsbrucker Modell. *Der Altsprachlicher Unterricht*, XLVII (6), 46–52.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (171–191)*. Waxmann.
- LehrerInnenbildung NEU (2010). ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. [https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen\\_der\\_ExpertInnengruppe\\_Endbericht\\_092010\\_2\\_Auflage.pdf](https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf) (05.05.2023)
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Meißner, F.-J. (2001). Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In F.G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehre-rinnen und -lehrern* (111–130). Narr.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (o.D.). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion.* EFSZ/Europarat.
- PädagogInnenbildung NEU (2011). *Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe.* [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf) (10.04.2012)
- Perry, B. & Stewart, T. (2005). Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *System*, 33(4), 563–573.
- Reinhold, P. (2004). Komponenten der Lehrerausbildung: Fachdidaktische Ausbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (410–431). Klinkhardt.

- Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (791–810). (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, K. (1995). Thesen zur Lehrerausbildung. *Die Neueren Sprachen*, 94(6), 662–666.
- Schratz, M. & Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *se*, 4, 36–47. <http://www.uibk.ac.at/ils/publikationen/qualitaetsdimensionen.pdf> (10.05.2010)
- Sevinç, Y., Krulatz, A., Torgersen, E. & Christison, M. (2022). Teaching English in Linguistically Diverse Classrooms in Norway: Teachers' Beliefs, Practices and Needs in Multilingual Education. In A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Hrsg.), *Theoretical and Applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings: Multilingual Matters* (201–218). De Gruyter.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (448–471). Suhrkamp.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. *Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Unterluggauer, S. (2019). *Wie erreicht Mehrsprachigkeitsdidaktik Lehrpersonen? Subjektive Sichtweisen von Fremdsprachenlehrpersonen auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Unterricht und in der LehrerInnenbildung*. [=unveröffentlichte Dissertation]. Universität Innsbruck.
- Unterrainer, E.M. (2010). *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der (Fremd-)Sprachendidaktik aus studentischer Perspektive: Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF)* [=Dissertation]. Universität Innsbruck.
- Unterrainer, E.M. (2012). Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Didaktik aus studentischer Perspektive. Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF). In B. Hinger, E.M. Unterrainer & D. Newby (Hrsg.), *Sprachen lernen: Kompetenzen entwickeln – Performanzen (über)prüfen. Tagungsband der 5. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD): Innsbruck (23.09.-25. 09. 2010)* (112–129). Praesens.
- Unterrainer, E.M. & Hinger, B. (2010). Wissenschaftliche Evaluierung eines Ausbildungsmodells. Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF) aus studentischer Perspektive. In D. Newby, M. Rückl & B. Hinger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog* (183–202). Praesens.
- Vetter, E. (2008). „... weil ich dieses Land und die Sprache dermaßen liebe“: Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Berufswahl angehender FranzösischlehrerInnen. In M. Frings & E. Vetter (Hrsg.), *Romanische Sprachen und ihre Didaktik: Vol. 17. Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten; Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22.09–27. 09.2007)* (341–359). ibidem.



**Benjamin Kremmel**, Universität Innsbruck, Austria

**Kathrin Eberharter**, Universität Innsbruck, Austria

**Eva Konrad**, Universität Innsbruck, Austria

**Elisa Guggenbichler**, Universität Innsbruck, Austria

**Doris Moser-Frötscher**, Universität Innsbruck, Austria

**Viktorija Ebner**, Universität Innsbruck, Austria

**Carol Spöttl**, Universität Innsbruck, Austria

## The CEFR Companion Volume: Opportunities and challenges for language assessment

Over the last two decades, the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) has become the most influential tool of language policy-making in Europe and beyond. The publication of the companion volume (CEFR-CV) constitutes a new milestone for teaching, learning and assessing languages, and is a most timely reaction to common criticism of the framework. In addition to new scales, descriptors and competence levels, the CEFR-CV introduces new modalities and broadens the scope for mediation and plurilingual/cultural communication, thereby updating and extending previous construct definitions for increasingly digitized and diverse societies. Despite the CEFR's major impact on the language testing industry, there is thus far scarce literature on how to operationalize the CEFR-CV for assessment with the expanded framework. In addition to the huge potential for innovative assessment tasks and formats, this raises questions with regard to construct definitions, task development, test quality assurance, and rating practices. This paper will focus on six noteworthy innovations of the CEFR-CV and discuss the opportunities and challenges for assessment: (1) departure from the native-speaker norm, (2) stronger consideration of digital communication, (3) interlingual mediation, (4) intralingual mediation, (5) phonological awareness, and (6) the provision of richer descriptions of lower-level learner competencies.

---

Keywords: CEFR, companion volume, CEFR-CV, assessment, language testing

---



### 1. Introduction

Over the last two decades, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has become the most influential tool of language policy-making in Europe and beyond (e.g., Figueras, 2012). As an “indispensable reference point for all aspects of second and foreign language education” (Little & Figueras, 2022, 15), it has had particular impact in the area of language assessment, with many placement, proficiency certification, educational monitoring, and school-leaving examinations across the globe referring to levels and descriptors from the framework for their exam design and score interpretation. The recent publication of the companion volume CEFR-CV to the CEFR (CEFR-CV; Council of Europe, 2020) therefore constitutes another milestone for teaching, learning and assessing languages. The CEFR-CV is a reaction to common criticism of the framework (cf. Bärenfänger et al., 2017; Deygers, 2021 for an overview) and represents another important step in advancing the communicative, action-oriented approach in language education. As such, it is undoubtedly bound to strongly affect language assessment as well, as it updates and extends previous construct definitions for increasingly digitized and diverse societies (Bärenfänger et al., 2017; Deygers, 2021). Despite the likely wide-ranging impact and the CEFR-CV project being more than 10 years in the making by now, there is sparse literature to date on how to operationalize the CEFR-CV for assessment with the expanded framework (British Council et al., 2022). However, the new scales and descriptors indeed “may fuel innovation in language education” (North, 2022, 51) as they provide huge potential for both developing novel assessment tasks and formats but also for discussing new questions with regard to construct definitions, test quality assurance, and rating practices (e.g., Kantarcioğlu, 2022; Lenz, 2022). This conceptual paper will focus on six of the most noteworthy innovations of the CEFR-CV, and will discuss the opportunities and challenges these updates of the original CEFR may provide for assessment purposes: (a) departure from the native-speaker norm, (b) revisions to the phonological control scale, (c) stronger consideration of digital communication, (d) interlingual mediation, (e) intralingual mediation, and (f) the provision of richer descriptions of lower-level learner competencies.



## 2. Departure from the native-speaker norm

For decades, the notion of the native speaker has been an influential concept in language learning and assessment. Native-like proficiency has been considered the goal of language learning (Little, 2022). However, the notion of the native speaker has been controversial, to say the least, even when the CEFR was first published in 2001 (Council of Europe, 2020). There are two main arguments against the dominance of the native speaker notion. First, as a goal for language learning, it is unreasonable and mostly unattainable (McNamara & Shohamy, 2016). Second, it presupposes that there is one generally accepted standard used by L1 speakers, whereas in fact, most L1 users do not speak the standard variety themselves. In contrast to actual native speakers with their varied linguistic profiles, the conceptual native speaker, who defines the standard, is an idealization (Davies, 2012). Refuting the notion of the native speaker, however, does not mean that there should be no standards in language learning. As Widdowson (1994) acknowledged, referring to international communities using English as a shared language, “it is helpful, to say the least, to have a standard language at your disposal. But you do not need native speakers to tell you what it is” (Widdowson, 1994, 382).

The CEFR (Council of Europe, 2001) has been understood by a wide audience to uphold the notion of the native speaker. There is some indication that this may not have been its intention: the 2001 version contained references to interculturalism and plurilingualism (Bärenfänger et al., 2017; North, 2021), and explicitly stated that the level C2, the highest level described, “is not intended to imply native speaker or near native speaker competence” (Council of Europe, 2001, 36). In fact, North calls this one of the “myths that have developed around the CEFR” (North, 2022, 53). However, precisely in using this concept, even if just for demarcation purposes, the CEFR authors might have contributed to the emergence of this ‘myth’, which can most likely be traced back to the wording of many level descriptors and has been taken up beyond the educational sector, e.g., in job advertisements which frequently require ‘native’ or ‘near-native’ proficiency. The scales, undoubtedly the most influential part of the CEFR (Alderson, 2007; Deygers et al., 2018), referred to the native speaker explicitly in individual descriptors as well as the titles of entire scales like Understanding conversation between native speakers or Understanding a native speaker interlocutor. Such titles seemed to imply that L2 speakers only communicate with native speakers (McNamara & Shohamy, 2016). In the DIALANG self-assessment scales (Appendix C in the CEFR 2001, Council of Europe, 2001) which are no longer included in the CEFR-CV (2020, 232), several descriptors referred to the native speaker: e.g.

the C2 writing descriptor “I can write so well that native speakers need not check my texts” or the C1 listening descriptor “I can keep up with an animated conversation between native speakers” (ibid., 234). Whether intended or not, using this terminology meant that the CEFR was understood even by well-informed members of the research community to uphold the “ideology of the privilege of the native speaker” (McNamara, 2014, 229).

In the 2020 CEFR-CV, consequently, 16 descriptors at B and C levels have been revised to remove the term native speaker. Another maybe less noticed but nevertheless important change is visible in the scale Understanding an interlocutor, where the native speaker used to feature in the scale title and in the C2 descriptor, the term “non-standard accent or dialect” was substituted with “less familiar variety” (Council of Europe, 2020, 73). In the same scale, the B2 descriptor “Can understand in detail what is said to him/her in the standard language” was extended to include “[...] or a familiar variety” (ibid., 73). Further, the original scale for phonological control, which reinforced the wide-spread belief that accent was a sign of poor phonological control (Council of Europe, 2020), was completely rewritten to focus on “intelligibility rather than any native speaker model and admit that even obviously C2 speakers frequently retain an accent” (North, 2021, 12).

Removing the word native speaker and explicitly referring to “familiar” (B1/B2) and “less familiar” (C2) varieties has implications for assessment. “Non-standard” implies a generally accepted standard, whereas “less familiar” signals space for localization of CEFR-related assessment. What is more or less familiar will very much depend on the context of the assessment in question, and this formulation invites test developers to critically reflect upon the varieties of language their candidature may encounter. Of course, this needs to be done carefully and with test use in mind. Any test intended for international use will need to be more universal in approach than a test for a specific context.

The explicit departure from the native speaker norm is most likely to have consequences for the assessment of speaking and listening. Concerning listening, the CEFR-CV may offer a chance for test developers to widen the scope of speakers used in sound files for the assessment of B- and C-level listening. This may include not only featuring more or less familiar varieties, but could also extend to speakers with other L2 accents (Harding, 2011). In today’s globalized, multilingual world, communication between language learners in the target language is at least as likely and frequent as communication between language learners and L1 speakers. Excluding L2 accents completely may therefore have negative consequences for the validity of any listening assessment. In speaking, test developers need to critically evaluate their rating scales against the new scale for

Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler,  
Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner, Carol Spöttl

phonological control, with its focus on sound articulation and prosodic features. Also, rater training needs to raise awareness about raters' reactions to candidates' accents as will be discussed in the following section.

### 3. Phonological control

Of those scales initially published in the first iteration of the CEFR (Council of Europe, 2001), the scale describing phonological control is the one that saw the most drastic revisions and additions in the CEFR-CV (Council of Europe, 2020), while most of the scales describing linguistic competences were only revised minimally (e.g., general linguistic range) or not at all (orthographic control). As the comment in the CEFR-CV explains, the phonological control scale was the "least successful" (Council of Europe, 2020, 133) scale when calibrated in the empirical foundation work. This suggests that participants in the calibration project had difficulties with applying the draft descriptors, and indicates fundamental theoretical issues in the operationalization of the construct.

The original phonological control scale consisted of five descriptors (A1–C1/C2), one per level, which combined operationalizations of sound level phonetics and paralinguistic phenomena (stress, rhythm, and intonation) (Council of Europe, 2001, 117). As the CEFR came to be used more widely, a handful of issues emerged which highlighted fundamental weaknesses of this scale (Piccardo, 2016). First, it was critiqued for its general lack of detail and "skeletal descriptors" (Galaczi et al., 2011, 67). While scales are understood to be somewhat vague by necessity, raters struggled to match the descriptors with actual speaking performances (e.g., the attributes "natural" [B2] and "noticeable" [A2] in Harding's [2016] investigation). Another shortcoming was a perceived inconsistency in that some features (i.e., intonation) only appeared at certain levels of the scale (Harding, 2016). Focusing on salient features as they present themselves on particular levels had helped to keep the descriptors brief (North, 2014, as cited in Harding, 2016, 21–22), but only mentioning features sporadically posed a problem to rating scale developers and teachers who are interested in how certain abilities progress in language learners. Finally, attributes such as "foreign" and "natural" continued a teaching tradition that sees "accent as [...] a marker of poor phonological control" (Council of Europe, 2020, 133). This view is unhelpful in language pedagogy as it disregards context and individual learner needs and is now considered out of step with concepts such as intelligibility and accentedness, which have replaced previous constructs in speaker perception research (cf. section above).

As can be seen from this overview, the original phonological control scale fell short in capturing the underlying constructs in a way that satisfied practitioner and researcher needs (e.g., Harding, 2017). It is therefore not surprising that the CEFR-CV published three completely new scales instead of just revising the original scale: overall phonological control (which consists of entirely new descriptors and replaces the original scale), sound articulation and prosodic features (cf. Table 1).

The phonological control scale now provides a more systematic and detailed operationalization of four key concepts (cf. Table 1). The B2 level now also appears more realistically attainable than in the original scale (“accent tends to be influenced by the other language(s) they speak, but has little or no effect on intelligibility“, [Council of Europe, 2020, 134]). The other two scales provide additional detail, while also clarifying the boundaries between the different components of the pronunciation construct. With this added level of detail, the CEFR-CV has the potential to serve as a more solid basis for developing and revising rating scales in many assessment contexts. Nevertheless, one shortcoming that rating scale developers will have to continue to overcome is the fact that fluency and pronunciation are still kept apart, even though raters often struggle to differentiate the two (Harding, 2016).

| Phonological control                |   |
|-------------------------------------|---|
| Scale title                         | Key components  |
| <i>Overall phonological control</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• intelligibility</li> <li>• influence from other languages spoken</li> <li>• control of sounds</li> <li>• control of prosodic features</li> </ul> |
| <i>Sound articulation</i>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• clarity and precision of pronouncing sounds in the language</li> </ul>   |
| <i>Prosodic features</i>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• control of stress, intonation, and rhythm</li> <li>• ability to exploit and vary stress and intonation to highlight their message</li> </ul>     |

Table 1: Overview of scales operationalizing phonological control  
(based on Council of Europe, 2020, 133)

The revisions in the current CEFR-CV with regards to the area of pronunciation can also be regarded as evidence for the success of a prolific branch in current applied linguistics. There has indeed been a rise of interest in L2 pronunciation s (Isaacs & Harding, 2017; Munro & Derwing, 2011). While the teaching of

Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler,  
Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner, Carol Spöttl

pronunciation has been mostly marginalized and teachers often left to their own devices, it is likely that this new scale in the CEFR-CV will have a noticeable impact on foreign language pedagogy. Regarding assessment, the novel scale necessitates revisions of existing rating scales for speaking, in which pronunciation often features prominently, and possibly a recalibration of examiner expectations and standards.

#### 4. Communication in the digital age

With the advance of digital technology and particularly over the last years due to the Covid-19 pandemic, communication and interaction has increasingly moved to online mode for the public, educational, occupational, and also personal domains. Examinations have already – for obvious reasons of authenticity – replaced letters with e-mails, and included tasks requiring test takers to write blog posts or blog comments (the Austrian school-leaving exam is a case in point, cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], w.d.). Aside from featuring updated text and task types, entire examinations and assessment systems have moved or have had to move to online mode, largely necessitated by the pandemic (cf. e.g., Isbell & Kremmel, 2020).

Although the 2001 version of the CEFR was criticised for its lack of representation of online communication and interaction (North, 2021), it has to be stressed that it was indeed already represented to some extent. For instance, e-mail and online computer conferences were given as examples for correspondence and interaction, respectively (Council of Europe, 2020, 82). Further trends of the digital age were in fact foreseen by the 2001 version, for example the advent of interactive human-machine communication in the public, occupational, educational, and personal domains (Council of Europe, 2001, 82), and the convergence of electronic interaction to “‘real time’ interaction” (ibid., 92). The authors also stressed the need for learner exposure to authentic L2 language use through computer programmes and online communication (e.g., “international computer networking of schools, classes and individual students” [Council of Europe, 2001, 145]). However, and understandably so given the timeframe for the project, the descriptors themselves did not explicitly refer to computer-mediated or online communication. In the CEFR-CV, however, two new descriptor scales for online interaction were added:

## The CEFR Companion Volume

1. Online conversation and discussion, and
2. Goal-oriented online transactions and collaboration

According to the CEFR-CEFR-CV, “[b]oth these scales concern the multimodal activity typical of web use, including just checking or exchanging responses, spoken interaction and longer production in live link-ups, using chat (written spoken language), longer blogging or written contributions to discussion, and embedding other media” (Council of Europe, 2020, 25). The CEFR-CV states that successful online communication necessitates more redundancy, checking whether the message was understood correctly, reformulation to facilitate understanding and resolve misunderstandings, and handling emotional responses (Council of Europe, 2020, 84). There were also additions within descriptors for other language activities to include reference to language use in the online environment, for instance discussion forums, blogs, postings, confirmation of a booking or online purchase, messages sent via social media as examples for visual reception (*Reading correspondence*, *ibid.*, 54–55), websites (*Reading for orientation*, *ibid.*, 55–56), instructions for installing new technology (*Reading instructions*, *ibid.*, 58), and chat and forum (*Identifying cues and inferring*, *ibid.*, 60). These new scales for online communication have yet to be taken up on a larger scale by test developers. Cinganotto (2019) reports on a pilot project in Italy which showed the usefulness of the *Online interaction scales* as a basis for designing collaborative online communication tasks in an upper-secondary school context. The tasks were met with positive feedback by students and teachers alike.

However, these additions have also not gone without criticism. In their more critical discussion of the online communication scales, Bärenfänger et al. (2017) see an undue focus solely on the medium of online communication and criticise a lack of task- and situation-oriented descriptions of language ability. They argue that the requirements for production and reception of language in the online setting, such as features of spoken language in written texts, or the use of visual elements like emoticons remain unconsidered. However, upon closer inspection, some of these points can be easily rebuked. The CEFR-CV does point out the increasingly multimodal nature of online interaction by stating that “[a] rigid separation between written and oral does not really apply to online transactions” (Council of Europe, 2020, 86). It also exemplifies the incorporation of “symbols, images and other codes [...] to convey tone, stress, and prosody” (Council of Europe, 2020, 84). In the descriptors for online interaction, the CEFR-CV offers detailed descriptions of what language learners can do when communicating in different online settings but also, contrary to Bärenfänger et al.’s (2017) critique, specific situations (e.g., “live, online professional or academic discussion”, *Online*

Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler,  
Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner, Carol Spöttl

*conversation and discussion*, Council of Europe, 2020, 85) and roles (e.g., “service role”, *Goal-oriented online transactions and collaboration*; Council of Europe, 2020, 86).

For language testing, the CEFR-CV’s new and amended descriptors highlight the vast array of online communicative situations and map out the language progression for online interaction, thus furnishing a frame of reference for better developing level-specific test tasks for online communication and interaction. With ongoing technological developments, language tests will more and more authentically be able to tap into these situations, for example through the use of chatbots for goal-oriented transactions. The CEFR-CV enables and encourages test developers to explore a new range of authentic task types, will likely further promote the trend towards digital exam delivery, and will allow rating scale developers and users to better reflect target language use in the digital age, which increasingly includes both cross-linguistic and intralinguistic mediation, as will be discussed in the following two sections.

## 5. Cross-linguistic mediation

One of the merits of the CEFR (2001) was that it introduced *mediation* as one of the four language activities and strategies alongside reception, production, and interaction (Council of Europe, 2001). Despite the novelty and the perceived importance of mediation as “written and/or oral activities [to] make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly” (Council of Europe, 2001, 14), the CEFR remained vague, not to say “rudimentary” (Reimann, 2019, 163), in defining this construct. Mediation activities, according to the CEFR (Council of Europe, 2001), were constrained to linguistic mediation of text, and pertained to activities such as “simultaneous interpretation”, “consecutive interpretation”, “informal interpretation”, as well as “exact translation”, “literary translation”, “summarising gist”, and “paraphrasing” predominantly across languages (*ibid.*, 87). Apart from alluding to traditional translation and interpreting activities, the CEFR provided neither scales nor descriptors for mediation and thus left language practitioners, researchers, and test developers with a promising yet elusive construct. This has led to a variety of interpretations and operationalizations of the construct in testing contexts (e.g., Kolb, 2011; Piribauer & CEBS, 2016; Stathopoulou, 2015). As a result, it has even been argued that mediation might be a general educational ideal rather than a measurable competence (Reimann, 2020).

The CEFR-CV provides the long-awaited (sub)scales and descriptors for mediation activities (cf. Table 2), i.e., *Mediating a text*, *Mediating concepts* and *Mediating communication*, as well as for mediation strategies (cf. Table 3), i.e., *Strategies to explain a new concept* and *Strategies to simplify a text*. The focus is on the multidimensional nature of mediation (North & Piccardo, 2016), which considers language, in line with the action-orientation approach, as a “mediating tool” with a social, cultural, and cognitive function (North, 2021; North & Piccardo, 2019). In addition to mediating the content of a text, the CEFR-CV scales include aspects of literary competences and *Facilitating access to knowledge and concepts* by (co-)constructing meaning, especially in educational or collaborative contexts. The aim is to promote mutual understanding by overcoming individual, social, conceptual, or linguistic hurdles (Council of Europe, 2020, 91). Linguistic barriers may not only be different languages, but the CEFR-CV explicitly also mentions varieties, modalities and registers (ibid., 92). Overall, the new scales provide a fervent ground for language assessment in that they more clearly demonstrate “the cognitive and interpersonal challenge” inherent to mediation (North & Piccardo, 2016, 33) and link to other newly introduced scales, such as plurilingual/cultural competence. Hence the CEFR-CV provides language testers with a toolbox of illustrative descriptors for all competence levels, and raises new challenges as to how mediation scales may be exploited for assessment purposes, while encouraging reflection on earlier assessment practices (e.g., Reimann, 2019).



| Mediation activities  |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Mediating a text  | Mediating concepts  |   | Mediating communication   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Relaying specific information</i></li> <li>• <i>Explaining data</i></li> <li>• <i>Processing text</i></li> <li>• <i>Translating a written text</i></li> <li>• <i>Note-taking</i></li> <li>• <i>Expressing a personal response to creative texts</i></li> <li>• <i>Analysis and criticism of creative texts</i></li> </ul> | Collaboration in a group  | Leading group work  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Facilitating pluricultural space</i></li> <li>• <i>Acting as an intermediary</i></li> <li>• <i>Facilitating communication in delicate situations and disagreements</i></li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Facilitating collaborative interaction with peers</i></li> <li>• <i>Collaborating to construct meaning</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Managing interaction</i></li> <li>• <i>Encouraging conceptual talk</i></li> </ul> |   |

Table 2: Mediation activities in the CEFR-CV (Council of Europe, 2020, 90)

| Mediation strategies   |  |
|--|--|
| Strategies to explain a new concept  | Strategies to simplify a text  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Linking to previous knowledge</i></li> <li>• <i>Adapting language</i></li> <li>• <i>Breaking down complicated information</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Amplifying a dense text</i></li> <li>• <i>Streamlining a text</i></li> </ul> |

Table 3: Mediation strategies in the CEFR-CV (Council of Europe, 2020, 90)

Although the CEFR-CV extends the mediation construct, cross-linguistic mediation is still key for communication in today's plurilingual societies and thus constitutes authentic use of language in many target-language situations. The new scales, needless to say illustrative rather than comprehensive, for *Mediating a text* such as *Relaying specific information* or *Translating a written text* in speech, sign or writing, and for mediating communication, such as *Facilitating pluricultural space* or *Acting as an intermediary in information situations*, may provide useful descriptors for test developers and expand the previous work on cross-linguistic tasks for assessment (e.g. Stathopoulou, 2015). In the Austrian context, Piribauer et al. (2016) provide noteworthy examples of how plurilingual oral

exams of mediation can be designed and implemented to assess different foreign languages.

It seems noteworthy, though, that the targeted construct, despite its additional specification by way of these new scales, might differ considerably depending on whether test takers are asked to complete an activity such as *Relaying information* in their first or any further language, and whether the interactive situation involves spoken, signed or written form. North (2021), for example, advises that for mediation tasks, it is necessary to give clear instructions on how test takers are expected to use their linguistic repertoire. Finally, test developers need to keep in mind that given the broadness of mediation in the CEFR-CV, these examples may be only one way of operationalizing the construct, yet there is not 'one' test of mediation. Instead, mediation tasks need to be adapted to local contexts and the communicative needs of a target test population, perhaps even more so than tests of the traditional skills (Lenz, 2022).

Beyond task development, cross-linguistic examinations also raise new challenges for rating performances. As a piloting of mediation tasks demonstrated, relational and conceptual aspects of mediation, while being fruitful for teaching, seemed to be problematic in formal testing contexts (North, 2021). Also, examiners need a clear understanding of the aspect of the mediation construct they are targeting and how it is related to and differs from similar competences, such as interaction or integrated skills (Kantarcioglu, 2022). Eventually, raters will face the question of equivalence when rating an examinee's performance as a mediator. While scales, such as *Acting as an intermediary in informal situations*, focus on mediating the "sense of what is said" (Council of Europe, 2020, 116), examiners will need to define what is a close enough translation of meaning and to what extent the message may be adapted for the recipient and the linguistic demand of the target situation. Consequently, not only mediation tasks but also rating scales and criteria for task fulfilment might need localization and adaptations for specific test populations and test uses.

### 6. Intralingual mediation

Apart from mediation across languages, the CEFR-CV also specifies and expands on the notion of *Mediating a text* as also including mediation activities that may occur in any language use scenario where the content of a particular text needs to be relayed to another speaker who does not have access to the particular text. Mediation in the CEFR-CV may therefore also be "intralingual", involving only one language, or different varieties or modalities of the same language, or even

Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler,  
Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner, Carol Spöttl

different registers of the same variety. Put simply, it refers to any extraction of information from one text and the transmission of it in another (form of) communication. It thus touches on important areas such as *Processing text*, *Notetaking* or *Explaining data*, in other words the transformation of information found in graphs or diagrams into verbal text. For this, the CEFR-CV now offers illustrative scales to specify a proficiency progression that can then also be incorporated into curricula and assessments.

In trying to address many of the criticisms that the original 2001 framework had been confronted with, one of the areas of intralingual mediation that appears to have particular relevance for language education and assessment is the CEFR-CV's novel attention to the use of language as it relates to the reading, interpretation and analysis of literary texts. Teachers and teacher educators as well as literary scholars had often bemoaned that this area had been neglected, worrying about a marginalization of literary competences in language classrooms. The CEFR-CV is now offering three carefully calibrated scales to remediate this trend: 1) Reading as a leisure activity, 2) expressing a personal response to creative texts (including literature), and 3) analysis and criticism of creative texts (including literature). This naturally also has ramifications for CEFR-related language assessments at many levels as these additional scales further expand the assessment construct.

Since *Reading as a leisure activity* might be challenging to operationalize in a testing context, the focus in assessments may be on the two scales that describe the reactions or responses that literature often evokes as these may lend themselves better to implementation in assessment through speaking and writing tasks. The CEFR-CV makes a specific distinction between engagement/interpretation and analysis/evaluation, stating that the former, “[d]escribing a personal reaction and interpretation [,] is cognitively far simpler than giving a more intellectual analysis and/or evaluation” (Council of Europe, 2020, 106). *Expressing a personal response to creative texts (including literature)* therefore focuses on a learner explaining what they liked or what interested them about a literary text, describing characters and stating which they identified with, relating aspects of the creative text to their own experiences, feelings and emotions, and offering personal interpretation of the work as a whole or of aspects of it. *Analysis and criticism of creative texts (including literature)* is seen as intrinsically more challenging, which is why this form of engagement with literature is described to be more typical of secondary or tertiary educational settings, involving “more formal, intellectual reactions” (Council of Europe, 2020, 107). The scale concerns comparing different works of literature, giving a reasoned opinion of texts, and critically evaluating features of a piece (or pieces), including the effectiveness of

techniques employed. As such, the progression in this scale (in contrast to *Expressing a personal response*) is characterized by only starting at B1 level, and evaluative components only coming into play at B2 levels or above. These new scales on intralingual mediation are therefore further elements of the assessment construct, and if not considered adequately, any assessment claiming to be based on the CEFR may fall short of sampling representatively from the proficiency model.

Therefore, assessments may not only need to elicit a student's ability to "interpret and describe [...] overall trends shown in simple diagrams" (Council of Europe, 2020, 97) or "take accurate notes in meetings and seminars on most matters likely to arise within their field of interest" (ibid., 105), but also their ability to "compare two works of literature, considering themes, characters and scenes, exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them" (ibid., 107) or "give his/her personal interpretation of the development of a plot, the characters and the themes in a story, novel, film or play" (ibid., 106). Again, these new CEFR-CV scales broaden the scope of what language functions, topics, or genres can and should be represented in assessment. However, it is not only the description of language use and communicative situations that are richer in the CEFR-CV compared to its predecessor, but also the individual levels themselves now provide more detailed descriptions of learners' target language use and proficiency.

### 7. Richer proficiency descriptions

The CEFR-CV provides richer descriptors for all language levels, allowing teachers as well as learners to make subtler distinctions between nuanced language skills. Particularly the assessment of (typically younger) learners with low-level language skills (pre-A1, A1 and A2) features its own intricacies which in the original CEFR had been insufficiently addressed. Generally, the literature in the language assessment field often neglects stages of early language learning, which is why guidelines on low-level assessment are scarce. The reasons might be grounded in the limited impact of low-level language tests compared to high stake tests that mainly target B1 or higher levels. However, the necessity for scales at low levels emerges from educational policies that aim to foster plurilingualism from an early age on (Alexiou & Stathopoulou, 2021).

One of the few studies that scrutinized the assessment of low-level language writing skills, for example, confirms the shortcomings of the original CEFR in terms of low-level descriptors by reporting that stakeholders' needs for the

Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler,  
Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner, Carol Spöttl

assessment of basic language skills are not met and that there is a wide variety in approaches and expectations across test providers even within one lower proficiency level targeted (Konrad et al., 2018). The CEFR-CV took a first step in bridging this gap by implementing concrete descriptors for the lower levels and thereby highlight the importance of and need for early language learning in Europe (Alexiou & Stathopoulou, 2021). Thus, as one step to remedy this, the CEFR-CV introduces and defines a pre-A1 level as a stage in which “the learner has not yet acquired generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions” (Council of Europe, 2020, 243).

Overall, 84 new scales have been added to the original CEFR, 46 of which target pre-A1 language learning situations that learners are likely to encounter in the real world. Alexiou and Stathopoulou (2021) provide an analysis of these scales with a focus on the richness and characteristics of pre-A1 level descriptors. They identified familiarity as the unifying feature of all pre-A1 descriptors as it is a prerequisite for low-level learners’ ability to communicate and comprehend language input (Alexiou & Stathopoulou, 2021). Apart from that, brevity, support, slowness, clarity, and the repetition of individual words and formulaic expressions are further recurring elements of pre-A1 descriptors (Alexiou & Stathopoulou, 2021). The overall descriptor for oral comprehension at pre-A1 level, for example, requires the learner to be able to “recognize numbers, prices, dates and days of the week, provided they are delivered slowly and clearly in a defined, familiar everyday context”. (Council of Europe, 2020, 48). Similarly, the descriptor for overall written production at pre-A1 says that learners “can give basic personal information (e.g. name, address, nationality), perhaps with the use of a dictionary” (ibid., 66). These pre-A1 can-do statements go hand in hand with the implementation of descriptors for young learners aged 7–10 and 11–15 years, which are available on the CEFR website. They have not been included in the CEFR-CV in order to avoid repetitive descriptors, as they are likely to overlap with pre-A1 descriptors. Even though the scales are far from being exhaustive, let alone complete, they are a good starting point for teaching and assessing young learners. They clarify what pre-A1 learners are required to know and be able to do at this level. Thus, it can be used as a tool for monitoring learners’ progress and determine the level at which their language skills are and the input they need to further improve. It could also lay the foundation for developing more assessment tools for pre-A1 learners (Alexiou & Stathopoulou, 2021).

According to McElwee et al. (2019) the main potentials of the pre-A1 level descriptors are to render young learners’ learning experience more coherent, strengthen the implementation of the action-oriented approach and to encourage plurilingual approaches. They also highlight the potential consequences on

assessment and its washback on teaching and learning in classrooms (McElwee et al., 2019). The new pre-A1 scales can be used to implement more systematic and transparent language teaching and assessment in primary schools or even pre-primary level, but also adults at low proficiency levels.

### 8. Conclusion

The new CEFR-CV to the CEFR does not constitute or offer a paradigm change. Rather, it enhances the paradigm shifting potential of the original CEFR, for it represents the logical next step in implementing the established action-oriented approach, revising key details and elaborating and enriching the original framework (Piccardo & North, 2019). This paper has attempted to exemplify six of these. The key changes related to (a) the native-speaker norm, (b) the phonological control scale, (c) increased digital communication, (d) interlingual and (e) intralingual mediation, and (f) the descriptions of lower-level learner competencies, have been discussed and some potential implications for language assessment have been outlined in light of the important assessment considerations of validity and authenticity. Like with the original CEFR, the CEFR-CV's innovations will likely take time to trickle down to the chalkface and into language assessments. De Jong (2022) for instance, laments that language test providers still conceptualize their assessments in a four skills, rather than a four modes approach. The CEFR-CV is therefore a renewed call to action for test developers to ensure action-oriented assessment instruments that represent a comprehensive spectrum of current, authentic language use, regarding its reference points and criteria, its communicative tasks, channels and modes, the range of learners/users and proficiency levels involved, and the increasing recognition of language users as mediators. Only in this way, assessments can be future-proofed and allow for valid score interpretations. The CEFR-CV is further a renewed call to action for SLA and testing researchers to investigate learner progressions along the proposed illustrative scales empirically. Above all, the CEFR-CV is testimony to the original framework's claim of being open, flexible and dynamic as it demonstrates the Council of Europe's willingness to respond to criticism and update the framework to changed and changing contexts (Bärenfänger et al, 2017). The onus is now on language teachers and test developers to follow suit.

Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler,  
Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner, Carol Spöttl

## References

- Alderson, J. C. (2007). *The CEFR and the need for more research. The Modern Language Journal*, 91(4), 659–663. [https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_4.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.x)
- Alexiou, T., & Stathopoulou, M. (2021). The pre-A1 level in the updated *Common European Framework of Reference for languages. Research papers in Language Teaching and Learning*, 11 (Special Issue: Innovations and Trends in Early Foreign Language Context), 11–29. <https://tinyurl.com/3wkee9an> (23.03.2023)
- Bärenfänger, O., Harsch, C., Tesch, B., & Vogt, K. (2017). *Reform, Remake, Retouche? - Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR*. <https://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf> (23.03.2023)
- British Council, UKALTA, EALTA, & ALTE. (2022). *Aligning language education with the CEFR: A handbook*. <https://tinyurl.com/mwtc9f86> (23.03.2023)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (w.d.). *Lebende Fremdsprachen. Standardisierte Reife- und Diplomprüfung*. <https://www.matura.gv.at/srdp/lebende-fremdsprachen> (23.03.2023)
- Cinganotto, L. (2019). Online interaction in teaching and learning a foreign language: An Italian pilot project on the companion volume to the CEFR. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 135–151. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1618>
- Council of Europe (Ed.). (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://tinyurl.com/mwa24e5> (23.03.2023)
- Davies, A. (2013). Native speaker. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0855>
- De Jong, J. H. A. L. (2022). The action-oriented approach and language testing: A critical view. In D. Little & N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European framework of reference for languages and its companion volume* (70–80). Multilingual Matters.
- Deygers, B. (2021). The CEFR companion volume: Between research-based policy and policy-based research. *Applied Linguistics*, 42(1), 186–191. <https://tinyurl.com/y57nmwb3>
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., & Carlsen, C. H. (2018). One framework to unite them all? Use of the CEFR in European university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261350>
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477–485. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs037>
- Galaczi, E., Post, B., Li, A., & Graham, C. (2011). Measuring L2 English phonological proficiency: Implications for language assessment. In J. Angouri, M. Daller, & J. Treffers-Daller (Eds.), *Proceedings of the 44th Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics, 1-3 Sept 2011*. Scitsiugnil Press.

## The CEFR Companion Volume

- Harding, L. (2011). *Accent and listening assessment: A validation study of the use of speakers with L2 accents on an academic English listening test*. Peter Lang.
- Harding, L. (2016). What do raters need in a pronunciation scale? The users' view. In T. Isaacs & P. Trofimovich (Eds.), *Interfaces in second language pronunciation assessment: Interdisciplinary perspectives* (12–34). Multilingual Matters.
- Harding, L. (2017). Validity in pronunciation assessment. In O. Kang & A. Ginther (Eds.), *Assessment in second language pronunciation* (30–48). Routledge.
- Isaacs, T., & Harding, L. (2017). Pronunciation assessment. *Language Teaching*, 50(3), 347–366. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000118>
- Isbell, D. R., & Kremmel, B. (2020). Test review: Current options in at-home language proficiency tests for making high-stakes decisions. *Language Testing*. <https://doi.org/10.1177/0265532220943483>
- Kantarcioğlu, E. (2022). The CEFR companion volume and mediation: An assessment perspective. In D. Little & N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its companion volume* (182–193). Multilingual Matters.
- Kolb, E. (2011). Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, 22(2), 177–194. <https://tinyurl.com/3j2yt25c> (23.03.2023)
- Konrad, E., Holzknicht, F., Schwarz, V., & Spöttl, C. (2018). *Assessing writing at lower levels: Research findings, task development locally and internationally, and the opportunities presented by the extended CEFR descriptors* (ARAGs Research Reports Online AR-G/2018/4). <https://tinyurl.com/3xf4m3tv> (23.03.2023)
- Lenz, P. (2022). Some thoughts about the testing of mediation. In D. Little & N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its companion volume* (129–138). Multilingual Matters.
- Little, D. (2022). The Common European Framework of Reference for languages: Past, present and future: Introduction to part 1. In D. Little & N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its companion volume* (20–27). Multilingual Matters.
- Little, D., & Figueras, N. (Eds.) (2022). *Reflecting on the Common European Framework of Reference for languages and its companion volume*. Multilingual Matters.
- McElwee, S., Devine, A., & Saville, N. (2019). Introducing CEFR pre-A1 descriptors for language instruction and assessment: Consequences, opportunities and responsibilities. *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 215–232. <https://tinyurl.com/434se84r> (23.03.2023)
- McNamara, T. (2014). 30 years on—Evolution or revolution? *Language Assessment Quarterly*, 11(2), 226–232. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.895830>
- McNamara, T., & Shohamy, E. (2016). Language testing and ELF: Making the connection. In M.-L. Pitzl & R. Osimk-Teasdale (Eds.), *English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects* (227–234). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501503177-030>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44(3), 316–327. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000103>



Benjamin Kremmel, Kathrin Eberharter, Eva Konrad, Elisa Guggenbichler,  
Doris Moser-Frötscher, Viktoria Ebner, Carol Spöttl

- North, B. (2021). The CEFR companion volume—What’s new and what might it imply for teaching/learning and for assessment? *CEFR Journal: Research and Practice*, 4, 5–24. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR>
- North, B. (2022). The CEFR companion volume project: What has been achieved. In D. Little & N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European framework of reference for languages and its companion volume* (51–64). Multilingual Matters.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49(3), 455–459. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000100>
- North, B., & Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: Constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 143–161. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf> (28.03.2023)
- Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision Process Report* (Council of Europe, Ed.). <https://tinyurl.com/47hrafex> (28.03.2023)
- Piribauer, G., Atzelsberger, U., Greinix, I., Ladstätter, T., Mittendorfer, F., Renner, H., & Steinhuber, B. (2016). *Plurilingualism: Designing and implementing plurilingual oral exams. Framework for the Austrian upper secondary level oral leaving examination at colleges for higher vocational education exam subject plurilingualism*. <https://tinyurl.com/yc2dtcd4> (28.03.2023)
- Reimann, D. (2019). Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 163–180. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-02-Daniel-Reimann.pdf> (28.03.2023)
- Reimann, D. (2020). Sprachmittlung – Mediation im Fremdsprachenunterricht. Kompetenz und Bildungsziel. *Babylonia Journal of Language Education*, 3(1), 10–21. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i1.36>
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094127>
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389. <https://doi.org/10.2307/3587438>



Jule Böhmer, Universität Hamburg, Hamburg

## Zurück in die Zukunft?!

### Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert

This article deals with the question of how foreign language teaching, especially Russian, will be organized and designed in schools in the future. The rapidly changing social conditions mean that there is a great need for reform of the school system in Germany, which has so far responded too little to the changed conditions of digitality and has not adapted its learning and examination culture to the circumstances of the 21st century. Foreign language teaching, with its current focus on the acquisition of communicative skills, is increasingly being called into question by the rapid pace of technological progress at its core. If artificial intelligence (AI) based applications take over more, easier and better communicative skills in the future, the question arises whether the acquisition of intercultural communicative competencies should not play a greater role in foreign language acquisition. Based on this, suggestions are made as to how Russian lessons can be organized and designed in the future and what measures are necessary for this.

---

Keywords: 21st century skills, Future Russian Language Teaching, Intercultural Communicative Competencies, artificial intelligence, AI

---

## 1. Einführung

Hat schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert eine Zukunft? Wie ist er organisiert? Welche Inhalte werden unterrichtet? Welchen didaktischen und methodischen Prinzipien folgt er? Diesen hochaktuellen Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag, da sich Schule unter den Rahmenbedingungen der Kultur der Digitalität neuen Herausforderungen und Fragen stellen muss, um den Anforderungen der Zukunft gewachsen zu sein. In Abschnitt 2 wird daher zunächst erläutert, welche gesellschaftlichen und technischen Veränderungen das System Schule und den Russischunterricht vor neue Herausforderungen stellen. Daraus werden in Abschnitt 3 grundsätzliche Überlegungen angestellt, welche Ziele der Fremdsprachen- respektive Russischunterricht im 21. Jahrhundert vor allem mit Blick auf die fortschreitende Digitalisierung verfolgen sollte und wie



Fremdsprachen-/Russischunterricht inhaltlich, didaktisch und methodisch gestaltet sein müsste, damit der Erwerb des Russischen auch zukünftig in Schulen möglich ist. Hervorzuheben ist dabei aber, dass sich der Russischunterricht als Schulfach nur verändern kann, wenn sich auch das System Schule weiterentwickelt und auf die veränderten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen reagiert.

## 2. Ausgangsbedingungen im Jahr 21. Jahrhundert

Ausgehend vom Jahr 2022 werden nachfolgend die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen skizziert, in denen sich das System Schule und der Russischunterricht befinden und zurechtfinden müssen.

### 2.1 Neue Rahmenbedingungen des 21. Jahrhunderts

Zur Beschreibung der Lebensbedingungen im 21. Jahrhundert wird von Soziolog\*innen häufig das Konzept der „VUCA-World“ herangezogen. Die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen seien von *volatility*, *uncertainty*, *complexity* und *ambiguity* gekennzeichnet. 2020 hat der Futurologe Cascio das Konzept der „BANI-Welt“ als Ablösung der VUCA-Konzeption vorgeschlagen – hinter dem Akronym verbergen sich die Adjektive *brittle*, *anxious*, *non-linear* und *incomprehensible* (vgl. Cascio, 2020). Das Jahr 2022 mag im Rückblick besonders für Russischlehrkräfte das Verständnis der „VUCA“ und „BANI-Welten“ verdeutlichen: Die Disruptionen, die der russländische Angriffskrieg auf die Ukraine politisch, ökonomisch und gesellschaftlich ausgelöst hat, haben kurz- und mittelfristig auch enorme Auswirkungen auf das Schulfach Russisch im deutschsprachigen Raum.

Ein wichtiger Motor der stetigen Veränderungen ist der technische Fortschritt im Bereich der Digitalisierung und deren Einfluss auf Gesellschaft, Politik und Wirtschaft. Stalder (2016) prägte den Begriff der „Kultur der Digitalität“ und beschreibt damit die Rahmenbedingungen, die unser Denken und Handeln seit dem Jahr 2000 in Deutschland bestimmen. Digitale Medien werden von ihm nicht als Werkzeug, sondern als Paradigma verstanden, das nach den Prinzipien der Gemeinschaftlichkeit, Referenzialität und Algorithmizität funktioniert. Dadurch bestimmen sie unser Denken und Handeln im digitalen und physischen Raum. Die Ablösung des Buches durch digitale Medien als Leitmedium stellt Krommer (vgl. 2021, 63) in einer longitudinalen, kulturhistorischen Betrachtung z.B.

## Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert

der Erfindung des Buchdrucks im 15. Jh. gegenüber. Dass dieser Leitmedienwechsel vom Buch zu digitalen Medien eine große Bedeutung für das Schul-/ Bildungssystem hat, ist selbsterklärend.

Als ein Beispiel für die Schnellebigkeit und Unvorhersehbarkeit der rasanten technischen Entwicklung und die fehlende Vergleichbarkeit mit bis dato Existierendem ist der unerwartete Launch des auf Künstlicher Intelligenz (KI) basierten Textbots „ChatGPT-2.0“ (im Folgenden „ChatGPT“) am 30. November 2022.<sup>1</sup> Mit zunehmender Verbreitung der Anwendung ChatGPT geriet in den Medien und sozialen Netzwerken die Frage in den Fokus, welche Folgen die Verbreitung und zunehmende Nutzung für die Schulen, Hochschulen und das Verständnis von Lernen haben werde. In den öffentlichen Medien und auch Bildungsministerien wird stark über die neuen Herausforderungen dieses Tools für die Schulen diskutiert. Es müsse unbedingt ein proaktiver bzw. produktiver Umgang mit dessen Nutzung gefunden werden, da Nutzungsverbote<sup>2</sup> nicht sinnvoll seien (vgl. Beuth, 2022; Wampfler, 2022). Die zu erwartende rasante Verbreitung und Verbesserung KI-gestützter Textproduktionstools stellt das verbreitete Verständnis von Lernen und das damit einhergehende Prüfungssystem in Schulen und Hochschulen stark in Frage und verlangt nach grundsätzlichen Veränderungen (vgl. Weißels, 2022a).

### 2.2 Bildung im 21. Jahrhundert

Wie reagiert das System Schule auf die sich verändernden Rahmenbedingungen, vor allem in Hinblick auf die zunehmende Präsenz von KI? Das System Schule wird – zumindest in Deutschland – häufig mit einem trägen Öltanker verglichen,

---

<sup>1</sup> Selbst IT-Expert\*innen waren von der Qualität und Wirkmächtigkeit des Tools überrascht (vgl. Weißels, 2022b). Innerhalb einer Woche hatte die Anwendung mehr als eine Millionen Nutzer\*innen weltweit und es wurde deutlich, dass das Tool sprachlich überzeugende Texte verfassen kann, deren inhaltliche Richtigkeit allerdings nicht immer gewährleistet ist (vgl. dazu auch Fußnote 9). Die rasante Weiterentwicklung zeigt sich darin, dass ChatGPT bereits im März 2023 in Microsofts Suchmaschine Bing integriert werden sollte und die Integration in Microsoft Office angekündigt wurde. Das Unternehmen Google arbeitet an einer eigenen KI „Bard“, die in die Suchmaschine integriert werden soll.

<sup>2</sup> Während an einigen New Yorker Schulen die Nutzung von ChatGPT verboten wurde, fordern in Deutschland (z.B. in Hamburg und Baden-Württemberg) die Schulbehörde bzw. das Bildungsministerium zu einer Einbeziehung von ChatGPT in den Unterricht auf (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2023; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2023).

der nur langsam, verzögert und behäbig auf Veränderungen reagiert (vgl. Fichtner et al., 2022, 51). Unter Erziehungswissenschaftler\*innen, Fachdidaktiker\*innen, Bildungsakteur\*innen und vielen Lehrkräften wird hingegen bereits national und international seit Jahren über die Notwendigkeit „zeitgemäßer Bildung“ und der damit einhergehenden grundlegenden bzw. notwendigen Schul- und Bildungsreformen diskutiert. Die Covid-19 Pandemie hat in jüngster Vergangenheit die Schwächen des deutschen Bildungssystems – besonders im Bereich der Digitalisierung – noch einmal deutlich vor Augen geführt.

Im Folgenden werden Ideen und Konzepte vorgestellt, die den Diskurs über zeitgemäße Bildung prägen.

Bereits im Jahr 2013 stellte Schleicher (2013) erstmals im deutschsprachigen Raum das „4K-Modell“ als Leitidee für zu erlangende Kompetenzen im 21. Jahrhundert als Antwort auf die sich immer stärker verändernden Rahmenbedingungen vor: *Kritisches Denken, Kooperation, Kommunikation und Kreativität* werden in dem Modell als Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts gesehen. Fadel und Bialik erweiterten 2015 in ihrem „21st century skills“ – Modell die „4K“ um die Komponenten „Knowledge“, „Character“ und „Meta-Learning“ (Fadel & Bialik, 2015, ii).

Im Jahr 2017 wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) das Strategiepapier zur „Bildung in der digitalen Welt“ herausgegeben, in dem die Vermittlung digitaler Kompetenzen zum Bestandteil jedes Faches erklärt wurde (vgl. KMK, 2017, 12). Allerdings bescheinigte die 2018 erhobene „International Computer and Information Literacy Study“<sup>3</sup> deutschen Schulen eine mangelhafte technische Ausstattung, Achtklässler\*innen im internationalen Vergleich stark unterdurchschnittliche computer- und informationsbezogene Kompetenzen, Lehrkräften fehlende digitalisierungsbezogene Aus- und Fortbildungsangebote und generell Schulen eine fehlende Prioritätensetzung im Bereich Digitalisierung (vgl. Eickelmann et al., 2019, 14–21).

In dem 2021 auf Deutsch erschienenen „Lernkompass 2030“ wird vor dem Hintergrund der sich schnell verändernden Rahmenbedingungen nicht nur für ein neues Verständnis von Lernen und Prüfen votiert, sondern auch das ganzheitliche Wohlergehen der Schüler\*innen als schulische Aufgabe angesehen. Im Mittelpunkt der Zukunftsvision für das schulische Lernen steht die „Student Agency“, worunter die individuelle Verantwortungsübernahme für den eigenen

---

<sup>3</sup> Die ICIL-Studie ist eine international vergleichende Studie, in der analog zur PISA-Studie, weltweit die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler\*innen getestet.

Lernprozess verstanden wird.<sup>4</sup> Dabei helfen „nicht-lineare, dynamische Modelle“ von Lernfortschritt und Curriculum die individuellen Vorkenntnisse und Lernwege anzuerkennen und wertzuschätzen (vgl. OECD, 2021, 16–17).

Die 2021 von der KMK veröffentlichte Ergänzung zum Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ unterstreicht die Notwendigkeit, den analogen und digitalen Lernraum auf allen drei Ebenen von Unterricht (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassenführung) zu verzahnen und mit der Lern- auch die Prüfungskultur neu zu gestalten (vgl. KMK, 2021, 9–10).

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Kultur der Digitalität stellen auf inhaltlicher, didaktischer und methodischer Ebene Anforderungen an Schule und Unterricht, denen nur mit Veränderungen der Lern- und Prüfungskultur begegnet werden kann.

### 2.3 Der Status Quo des schulischen Russischunterrichts

Während Englisch als Schulfach aufgrund seines Status als Lingua Franca einen unstrittigen Platz als Hauptfach<sup>5</sup> innehat, befinden sich die zweiten und dritten Fremdsprachen in einer prekären Lage. In diesem Abschnitt werden die Gründe dafür genauer dargestellt.

Caspari (2021) analysiert die Situation für den Französischunterricht, stellt aber auch die Transfermöglichkeiten auf alle anderen zweiten und dritten Schulfremdsprachen dar. Sie sieht die Hauptgründe für die prekäre Situation der zweiten und dritten Fremdsprachen vor allem in den folgenden Rahmenbedingungen: Dazu zählen äußere Faktoren wie eine geringere Lernzeit, die Konkurrenz durch andere attraktive Fächer sowie ein lernpsychologisch vulnerabler Lernbeginn. Zu den inneren Faktoren, die aus einer Befragung von Lerner\*innen hervorgehen, zählen der monotone, traditionelle Unterricht, die größere Schwierigkeit beim Erlernen aufgrund des Formenreichtums der Sprachen (im Vergleich zum Englischerwerb), die Ausrichtung auf grammatische Inhalte und das fehlende Gefühl, die Sprache als Kommunikationsmittel nutzen zu können (ibid., 34–37). Auch wenn es an empirischen Daten für den schulischen

---

<sup>4</sup> Das pädagogische Autonomiekonzept, das sich hinter „Student Agency“ verbirgt, geht über die Autonomiekonzepte hinaus, die im fremdsprachendidaktischen Diskurs über Lernerautonomie auftauchen (vgl. Schmenk, 2010, 22)

<sup>5</sup> Die Bedeutung des Schulfaches Englisch spiegelt sich u.a. in der obligatorischen Belegaufgabe im Ersten Schulabschluss (ESA) und Mittleren Schulabschluss (MSA) wider.

Russischunterricht fehlt, ist anzunehmen, dass Russischlernende ähnliche Probleme für den Russischunterricht angeben würden.

Das angestrebte Ziel nach Beendigung der Sekundarstufe I B1-Niveau sowie nach Beendigung der Sekundarstufe II in allen Kompetenzbereichen B2-Niveau zu erreichen, wird zwar von Bildungsadministrator\*innen vehement vertreten, allerdings ist hinter vorgehaltener Hand von Lehrkräften zu vernehmen, dass dies besonders in den zweiten und dritten Fremdsprachen ein hehres Ziel sei, was aber von einem Großteil der Schüler\*innen nicht erreicht werden würde. Dies gelte besonders für die produktiven kommunikativen Kompetenzen Schreiben, Sprechen und Mediation (in die Zielsprache).

In der postmigrantischen deutschen Gesellschaft spielt Russisch als Familiensprache eine große Rolle (vgl. Mehlhorn, 2020, 24). Dies spiegelt sich allerdings nicht in den Lerner\*innenzahlen wider (vgl. Mehlhorn, 2022, 234). Das Angebot für Russisch als Fremdsprache ist seit Jahren auf niedrigem Niveau. Herkunftssprachliche Unterrichtsangebote für Russisch gibt es nur in einigen Bundesländern (z.B. in Hamburg, Nordrhein-Westfalen), insgesamt nimmt der Herkunftssprachenunterricht nur eine marginalisierte Stellung im deutschen Schulsystem ein (vgl. Reich, 2013). Die Folge ist, dass schulischer Russischunterricht daher seit den 1990er Jahren vor allem in Ballungsgebieten von einer großen sprachlichen Diversität der Lernenden geprägt ist: Herkunftssprachliche Lerner\*innen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und fremdsprach Lerner\*innen lernen häufig gemeinsam im Russischunterricht, der offiziell als „Fremdsprachenunterricht“ deklariert ist. Aus diesem Grund ist Differenzierung seit mittlerweile Jahrzehnten eines der leitenden Unterrichtsprinzipien für den Russischunterricht. Bislang wird allerdings weder die sprachlich heterogene Ausgangslage der Lernenden im Fach Russisch in den Bildungsplänen expliziert, noch spiegelt sich diese in den Leistungsanforderungen wider (vgl. Bergmann & Böhmer, 2020). Dies ist u.a. auch auf die Standardisierung und länderübergreifende Vereinheitlichung von Abschlussprüfungen zurückzuführen.

Der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine im Februar 2022 hat unter Russischlehrkräften unterschiedliche Reaktionen ausgelöst. Viele Russischlehrkräfte thematisierten das Kriegsgeschehen in der Ukraine und die gesellschaftspolitischen Folgen in Russland im Unterricht nicht. Wie in Gesprächen der Autorin des vorliegenden Beitrags mit Russischlehrkräften an Schulen deutlich wurde, sind die Gründe vielfältig: Während einige Lehrkräfte Konflikte in ihren Lerngruppen scheuen, fühlen sich andere nicht kompetent genug oder emotional nicht in der Lage, Fragen zum Krieg zu beantworten. Wieder andere Lehrkräfte „verstecken“ sich hinter dem Argument, dass Russischunterricht „Sprachunterricht“ sei und daher die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen im Fokus stehe (vgl. Bergmann,



2023). Ein weiterer, häufig angeführter Grund ist, dass sie das Prestige des Faches in Gefahr sehen und daher dafür plädieren, den Russischunterricht als Hort eines „positiven Russlandbildes“ zu bewahren.

Wie in vielen Fächern werden auch in der Fremdsprachendidaktik zu wenige Diskussionen geführt und wirklich neue Überlegungen dazu angestellt, wie Fremdsprachenunterricht in der „Kultur der Digitalität“ aussehen könnte. Dafür müsste eine Diskussion über die inhaltlichen Ziele von Fremdsprachenunterricht geführt werden. Zudem müssten didaktische und methodische Konzepte entworfen und der digitale Raum und digitale Werkzeuge selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts werden. Bis heute wird Lerner\*innen von Lehrkräften häufig die Nutzung digitaler Wörterbücher und Übersetzungsapps mit den Argumenten der fehlenden Überprüfbarkeit von Ergebnissen und eines drohenden „Kompetenzverlusts“ untersagt (vgl. Alotaibi & Salamah, 2023).

Die hier aufgeführten Aspekte, wie äußere Rahmenbedingungen, inhaltliche Ausrichtung und vorherrschende didaktische Prinzipien haben dazu geführt, dass sich die zweiten und dritten Fremdsprachen zurzeit an Schulen in Deutschland in einer prekären Situation befinden. Es lässt sich konstatieren, dass der schulische Russischunterricht neue Wege einschlagen muss, um auch zukünftig bestehen zu bleiben.

### 3. Ein Blick in die Zukunft

Ausgehend von den Darstellungen, die illustrieren, wie schnell und rapide sich unsere Lebenswelt verändert, und von der prekären Lage des Fremdsprachenunterrichts, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden, welche Veränderungen auf Schul- und Unterrichtsebene notwendig sind.

#### 3.1 Schule im Wandel

Das deutsche Schulsystem steht vor immensen Herausforderungen: Neben den beschriebenen veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der Kultur der Digitalität werden in den nächsten Jahren die Auswirkungen des Lehrermangels große Folgen für die Schulen haben. Weiterhin gelingt es dem deutschen Schulsystem auch 20 Jahre nach dem „PISA-Schock“ nicht, Chancengleichheit herzustellen. Noch immer sind in Deutschland schulische Leistungen eng an die sozioökonomische Herkunft gebunden (vgl. OECD, 2019). Ansätze, diesen Herausforderungen zu begegnen, liegen in folgenden Ideen:

In den meisten deutschen Schulen herrscht eine starre Stundenrhythmisierung begleitet von dem Gedanken, dass Lernen nur dann stattfindet, wenn alle Schüler\*innen gleichzeitig im selben Raum an einem Thema arbeiten. Das Aufbrechen dieser Strukturen müsste mit der Etablierung fächerübergreifenden (Projekt-) Lernens, einhergehend mit der Flexibilisierung der Stundenrhythmisierung, beginnen. Diese Strukturveränderungen hätten weitreichende Folgen, u.a. veränderte Lehrer\*innen- und Schüler\*innenrollen. Lehrer\*innen würden eine stärker prozessbegleitende und beratende Rolle einnehmen (siehe dazu auch der Beitrag von Binder & Kaltseis im vorliegenden Band). Die Schüler\*innen würden auf diese Weise stärker Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen und dadurch stärkere Selbstwirksamkeitserfahrungen machen<sup>6</sup> (vgl. Sliwka & Klopsch, 2022). Zu einer veränderten Lernkultur würde auch Änderungen in der Prüfungskultur gehören (vgl. Wampfler & Nölte, 2021). Durch die Einbindung digitaler Technologien könnten Lernzugänge individualisiert werden und auch dem Lehrer\*innenmangel begegnet werden (vgl. Peter, 2023).

### 3.2 Russischunterricht im Wandel

Als zweiter Schritt soll nun der Blick auf die Unterrichtsebene gerichtet werden. Blickt man auf die Zukunft des Fremdsprachen- bzw. Russischunterrichts, so ist die wichtigste Frage, welches Ziel dieser im 21. Jahrhundert haben soll. Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, braucht es eine ehrliche und offene Diskussion und ein vorwärtsgerichtetes Mindset, das bereit ist, Tradiertes und Konventionen hinter sich zu lassen.

Anhand von zwei Beispielen soll erläutert werden, wie sich die Bedeutung fremdsprachlicher Kenntnisse im Jahr 2022 verändert hat.

Beispiel 1: Im Frühling 2022 wurden viele ukrainische Geflüchtete in deutschen Gastfamilien untergebracht. Gastgebernde jeden Alters nutzten plötzlich Übersetzungstools, die den gemeinsamen Alltag und das Ankommen in Deutschland für alle Beteiligten erleichterten (vgl. Brierley, 2022; Wedekind, 2022). Auf einem alltäglichen Sprachniveau liefern auf Smartphones nutzbare Übersetzungsapps, wie z.B. *googletranslate*, *Sprechender Übersetzer*, und *DeepL*<sup>7</sup>, bereits heute in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation gute Ergebnisse (vgl. Alotaibi & Salamah, 2023; Vries et al., 2018, 428–429).

---

<sup>6</sup> Hier sei auf das Konzept des „Deeper Learning“ von Sliwka & Klopsch (2022) verwiesen.

<sup>7</sup> DeepL ist ein KI-basiertes Übersetzungstool, das über den Desktop ([www.deepl.com](http://www.deepl.com)) oder per App genutzt werden kann.

Beispiel 2: Zu Demonstrationszwecken nutzte die Autorin den KI-Textbot ChatGPT und legte ihm verschiedene Aufgabenstellungen<sup>8</sup> aus dem vierten Band des Russischlehrbuches *Dialog* vor. Die von ChatGPT erstellten Texte wurden mithilfe des Tools „*textometr*“<sup>9</sup> sprachlich analysiert. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass ChatGPT die sprachlichen Anforderungen, die an eine\*n Fremdsprachenlernende\*n im vierten Lernjahr gestellt werden, mit Leichtigkeit bewältigt.<sup>10</sup> Auch auf inhaltlicher Ebene wurde die Aufgabe zufriedenstellend bearbeitet.

Diese beiden Beispiele zeigen, dass auch für den Fremdsprachenunterricht die Bedeutung des Erwerbs der funktional kommunikativen Kompetenzen grundsätzlich diskutiert werden muss, da sich die Frage stellt, welche Kompetenzen Menschen in Zukunft besser können als digitale Tools. KI-Anwendungen können schon heute auf Fragen und Aufforderungen (sog. *Prompts*) mit einer situativ generierten Antwort reagieren<sup>11</sup> und dadurch Kommunikation imitieren. Die Textproduktion erfolgt dabei letztendlich nach statistischen Wahrscheinlichkeiten (vgl. Kaeser, 2022).

Beide Beispiele zeigen, dass die unterschiedlichen funktionalen kommunikativen Handlungsfelder bereits jetzt mithilfe digitaler Anwendungen immer erfolgreicher bewältigt werden können – eine Tatsache, die sich bisher noch nicht in der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts widerspiegelt.

---

<sup>8</sup> Folgende Aufgaben aus dem Lehrwerk (Adler et al., 2019) wurden dem Chatbot „ChatGPT“ gestellt „Напиши комментарии к фильму «айнс, цвай, драй“ (ibid., 57), „Напиши песню, используя три слова из следующих слов: язык – слово – выучить – понять – чужой – новый“, „Напиши стихотворение о современной России“ und „Ты хочешь принять участие в проекте "Путешествие по карьере". Напиши свое мотивационное письмо“ (ibid, 101).

<sup>9</sup> Das Tool zur Analyse der Schwierigkeit von Texten ist online unter folgender Adresse verfügbar: <https://textometr.ru/>

<sup>10</sup> Das Tool ist unter [www.textometr.ru](http://www.textometr.ru) nutzbar und liefert eine Einstufung eines Textes in die GER-Niveaustufen. Die Einstufung erfolgt auf Basis der Analyse der verwendeten Lexik, der syntaktischen Merkmale und der grammatischen Phänomene (vgl. Laposhina & Lebedeva, 2021, 335–337). Alle Texte wurden auf B2-Niveau eingestuft.

<sup>11</sup> Wichtig für den Umgang mit ChatGPT und den vom Textbot generierten Antworten ist das Wissen, dass ChatGPT ein Sprachmodell ist, kein Wissensmodell. Das bedeutet, dass die Textproduktion auf der Basis der Trainingsdaten entsteht und nicht Informationen oder Wissen analysiert. Jedes Wort der Trainingsdaten ist als Token von der KI gespeichert. Die Auswertung des Prompts und anschließende Neukomposition der Tokens erfolgt nach statistischen Wahrscheinlichkeiten und als letzter Instanz auch nach dem probabilistischen Prinzip (vgl. Hecker & Paaß, 2022, 65).

Auf die Frage, ob das Erlernen einer Fremdsprache zukünftig überflüssig sein wird, hält ChatGPT folgende Antwort bereit:

Es ist unwahrscheinlich, dass die Künstliche Intelligenz (KI) das Erlernen einer Fremdsprache überflüssig machen wird. Obwohl KI-Systeme in der Lage sind, menschenähnliche Sprache zu produzieren und zu verstehen, gibt es einige Grenzen, die sie derzeit noch haben. Zum Beispiel haben KI-Systeme Schwierigkeiten, feine Nuancen in der menschlichen Sprache zu verstehen, die für das Verständnis von Ironie, Sarkasmus und anderen komplexen sprachlichen Konstrukten wichtig sind. Es ist auch wichtig zu beachten, dass das Erlernen einer Fremdsprache viel mehr beinhaltet als nur das Verständnis und die Produktion von Sprache. Es umfasst auch das Verstehen und die Auseinandersetzung mit der Kultur und Geschichte des Landes oder der Region, in der die Sprache gesprochen wird. Diese Fähigkeiten können nicht von einer KI vermittelt werden und sind für die Kommunikation mit Muttersprachlern und das Verstehen von subtilen Nuancen in der menschlichen Sprache von großer Bedeutung. (ChatGPT, persönliche Kommunikation, 31.12.2022).

Rückblickend zeigt sich, dass sich – ausgelöst von technischem Fortschritt, wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn und bildungspolitischen Diskussionen – immer wieder neue fremdsprachendidaktische Ansätze durchgesetzt haben. Daher scheint unter derartig neuen Rahmenbedingungen notwendig, dass sich die Fremdsprachen- bzw. Russischdidaktik fragen muss, was im 21. Jahrhundert ihr Hauptziel sein soll. Bildungspolitisches und gesellschaftliches Ziel des Fremdsprachenerwerbs wird auch in Zukunft die Erweiterung des individuellen Denk-, Kommunikations- und Handlungsraums um andere Kulturen, Länder und Sprecher\*innengruppen bleiben.

Grundsätzlich wäre es denkbar, sich von den Anforderungen des parallelen Erwerbs aller fünf funktional kommunikativen Kompetenzen (zumindest im schulischen Fremdsprachenunterricht) abzuwenden und stattdessen den Unterricht der zweiten und dritten Fremdsprachen nach der Spracherwerbstrategie „Rezeption vor Produktion“ zu gestalten und dabei der interkulturellen Kompetenz mehr Bedeutung zuzuschreiben. Der Begleitband (*Companion Volume*) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) böte mit der Unterteilung in „Rezeption“ und „Production“ eine Konzeptionsgrundlage (Council of Europe, 2018, 6).<sup>12</sup> Grund für diese Überlegungen ist, dass aus Sicht der Autorin ein gewichtiger Unterschied zwischen dem Erwerb morphologieärmerer (z.B. Spanisch) und morphologiereicherer Sprachen (wie Französisch und

---

<sup>12</sup> Die interkulturellen Kompetenzen werden im CEFR-Companion unter „Plurilingual and pluricultural competence“ aufgeführt (Council of Europe, 2018, 159–162).

Russisch) besteht. Zusätzlich könnte die sprachliche Progression nach Niveaustufen verlangsamt werden (z.B. A2 als Zielniveau nach der Sekundarstufe I, B1 nach der Sekundarstufe II).

Mit einer derartigen Veränderung des Fokus könnte der Erwerb interkultureller (kommunikativer) Kompetenzen stärker in den Mittelpunkt rücken. Das Modell von Byram (2021) zur „Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz“ (IKK), auf das u.a. die Bildungspläne in Baden-Württemberg und Hamburg rekurren, bietet mit seiner übersichtlichen Struktur der fünf „savoirs“ eine Basis für die inhaltliche Unterrichtsentwicklung. Byram (2021, 54) geht von den grundlegenden Annahmen aus, dass “[...] institutions and teachers, including FL teachers, have a responsibility to pursue general educational aims together with those of the subject taught”. Er nutzt explizit den Begriff der politischen Bildung, die durch die Zielsetzung und methodische Ausgestaltung von Fremdsprachenunterricht gefördert werden soll. Fremdsprachenunterricht soll Orientierung in den verschiedenen Dimensionen politischer Bildung geben: (1) Kognitive Orientierung, indem (deklaratives) Wissen über verschiedene Länder, Kulturen und Gesellschaften erworben wird, (2) eine bewertende Haltung, die zur Reflexion über eigene und fremde soziale Normen anregt und begründete politische Urteile fällen lässt und (3) eine Handlungsorientierung, die zur Interaktion und Begegnung mit Individuen anregt (ibid.). Damit sind Byrams Ansprüche an den Erwerb interkultureller Kompetenzen deutlich höher als die bisher (zumindest in der Sekundarstufe I) vermittelten simplifizierten Inhalte, die der „Landeskunde-Tradition“<sup>13</sup> entspringen. Statt des Ziels, sich mit eindimensionalen, naiv anmutenden Inhalten in der Zielsprache auseinanderzusetzen, wäre eine differenzierte Auseinandersetzung im Sinne von Byrams fünf „savoirs“ mit komplexen Themen zielführender. Die Arbeitssprache für diese vertiefte Auseinandersetzung kann und darf dafür auch das Deutsche sein.

Diese Ideen zur inhaltlichen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sind eng mit der didaktischen und methodischen Ausgestaltung verknüpft. Auf diese beiden Perspektiven soll im Folgenden eingegangen werden. Wird ChatGPT gefragt, wie Russischunterricht in Zukunft zukünftig aussehen wird, so sieht die Antwort folgendermaßen aus:

---

<sup>13</sup> Die inhaltliche Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen (dem *Savoir* „Knowledge“) beschränkt sich im Fremdsprachenunterricht in den zweiten und dritten Fremdsprachen in der Sekundarstufe I (Niveaustufen A1 + A2) auf Themen entlang der Achse „Souvenir – Sehenswürdigkeiten – Kulinarik“.

Es ist jedoch wahrscheinlich, dass der Russischunterricht in Zukunft auf eine Kombination verschiedener Methoden zurückgreifen wird, um Schüler:innen das Lernen der russischen Sprache zu erleichtern. Dazu könnten gehören:

**Einsatz von Technologie:** Der Einsatz von Technologie, wie beispielsweise digitale Lehrbücher, Online-Sprachlernplattformen und virtuelle Klassenzimmer, könnte zu einem integralen Bestandteil des Russischunterrichts werden. Diese Tools ermöglichen es Schüler:innen, von überall aus zu lernen und sich auf individuelle Lernbedürfnisse einzustellen.

**Personalisierter Unterricht:** Der Unterricht könnte sich auf individuelle Lernbedürfnisse und -stile der Schüler:innen einstellen, um das Lernen zu optimieren. Dies könnte durch den Einsatz von Lernplattformen mit personalisierten Lernpfaden oder durch den Einsatz von personalisierten Lehrplänen erreicht werden.

**Immersionmethoden:** Der Russischunterricht könnte sich mehr auf Immersionmethoden konzentrieren, bei denen Schüler:innen in einer realen Umgebung in der russischen Sprache lernen. Dies könnte durch den Einsatz von Rollenspielen, Austauschprogrammen oder dem Unterricht in einem bilingualen Klassenzimmer erreicht werden.

**Integrierter Unterricht:** Der Russischunterricht könnte in andere Fächer integriert werden, um den Schüler:innen das Lernen der russischen Sprache in einem kontextuellen Rahmen zu ermöglichen. Dies könnte durch den Einsatz von Materialien aus anderen Fächern oder durch den Unterricht von Russisch in Verbindung mit Fächern wie Geschichte oder Kunst erreicht werden. (ChatGPT, persönliche Kommunikation, 31.12.2022).

Die Antwort ist insofern überraschend als in ihr viele der genannten Aspekte zur Gestaltung von Lernprozessen in der Kultur der Digitalität auftauchen, d.h. dass diese wiederum in den Trainingsdaten der KI vorhanden sein müssen.

Die von der Autorin entworfenen Implikationen zur didaktischen und methodischen Gestaltung von Russischunterricht stehen in engem Zusammenhang mit der oben genannten inhaltlichen Neuorientierung:

- **Förderung der Individualisierung und „Student Agency“:** Im Sinne von Hufeisen (vgl. 2011, 271–274) und Küppers (vgl. 2022, 119) wäre es auf diese Weise möglich, die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Lernenden in der postmigrantischen Gesellschaft zu berücksichtigen. Dies würde im Fach Russisch zu einer Anerkennung der individuellen Mehrsprachigkeit von herkunftssprachlichen Schüler\*innen führen und könnte auch mehr Fremdsprachenlernende anziehen. Konkret könnte das ein variabler, individuell wählbarer Beginn des Russischerwerbs in der

Sekundarstufe I sein, was altersgemischte Lerngruppen zur Folge hätte. Denkt man den Ansatz der „Student Agency“ konsequent weiter, könnten die Lernenden selbstständig ihre Ziele beim Fremdspracherwerb festlegen. Sicherlich wäre es sinnvoll, Minimalstandards für rezeptive / produktive Fertigkeiten in den Lernjahren zu etablieren. Schüler\*innen mit einem Interesse an dem russischsprachigen Kulturraum, osteuropäischer Geschichte, Politik etc. hätten dann die Möglichkeit, ihren Fokus auf den Ausbau interkultureller Kompetenzen zu legen. Schüler\*innen mit einem größeren Interesse am Erwerb der funktionalen kommunikativen Kompetenzen können durch das Ablegen standardisierter Sprachzertifikate (z.B. das TRKI bzw. TELC Zertifikat) ihren erfolgreichen Spracherwerb nachweisen. Individualisierte Lernzugänge können durch die Verknüpfung des analogen und digitalen Lernraums gelegt werden. Die individualisierten Zugangsmöglichkeiten zeigen sich nicht nur auf Unterrichtsebene, sondern auch bei Prüfungsformaten, die inhaltlich, zeitlich, flexibel gestaltet sind (vgl. KMK, 2021, 15).

- **Nutzung von und kritischer Umgang mit digitalen Technologien:** Der Russischunterricht in der Kultur der Digitalität nutzt digitale Technologien auf verschiedenen Ebenen, da der Erwerb digitalisierungsbezogener und informatischer Kompetenzen Bestandteil jedes Schulfaches sein muss. Vor dem Hintergrund der fehlenden Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem muss es im 21. Jahrhundert Aufgabe der Schule sein, alle Schüler\*innen zu mündigen Nutzer\*innen digitaler Technologien werden zu lassen. Für den Russischunterricht sind folgende Möglichkeiten denkbar:
  - Digitale Tools kommen zum Einsatz, um bisher analog gestaltete Lernprozesse (Grammatikerwerb mithilfe von Erklärvideos / Vokabeltraining / Automatisierung grammatischer Strukturen durch Übungstools) räumlich und zeitlich zu flexibilisieren;
  - Russisch soll als Kommunikationsmittel im digitalen Raum wahrgenommen werden. Dies kann im digitalen a-/synchronen Austausch mit russischsprachigen Sprecher\*innen oder bei der Auseinandersetzung mit Russisch als Lingua Franca im russischsprachigen Internet erfahren werden;
  - Der kritische Umgang mit KI-Tools muss eine Rolle im Russischunterricht spielen. Die didaktische und methodische Einbindung von KI-Textgeneratoren in den Unterricht steht im März 2023 noch am

Anfang. Als erste Überlegungen zu Einsatzmöglichkeiten scheint sich die Arbeit mit Übersetzungen und Rückübersetzungen, mit der Entwicklung des sog. „Promptings“<sup>14</sup> und mit dem kritischen Umgang mit KI generierten Antworten (in Bezug auf die verwendete Sprache und den Inhalt) anzubieten;

- Der digitale Raum bietet vielfältige Möglichkeiten für die Erweiterung herkunftssprachlicher Unterrichtsangebote, z.B. durch *Flipped Classroom*, digitale Tandempartner\*innen etc. (vgl. Woerfel et al., 2020, 7–8).

Die dargestellten inhaltlichen, didaktischen und methodischen Vorschläge für einen zeitgemäßen Russischunterricht stellen Russischlehrkräfte vor große Herausforderungen. Die Einführung und Realisierung grundlegender Veränderungen stoßen im System Schule häufig auf hartnäckigen Widerstand, was u.a. auf die stabilen „teacher beliefs“ und die unter Lehrkräften ausgeprägte Veränderungsresistenz zurückzuführen ist (vgl. Kunter & Pohlmann, 2009, 272). Daher braucht es neben qualitativ hochwertigen Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte (z.B. zum Thema „Alternative Prüfungsformate“, „Einbindung von KI in den Russischunterricht“) auch eine Neuausrichtung der Lehramtsausbildung in Hinblick auf zu vermittelnde Inhalte, Didaktik und Methodik.

#### 4. Ausblick – Schulischer Russischunterricht – „Zurück“ in die Zukunft

Der schulische Russischunterricht steckt in einer prekären Situation. Einerseits liegt dies an den ungünstigen Rahmenbedingungen aller zweiten und dritten Fremdsprachen, andererseits an einer in weiten Teilen überkommenen, veralteten Gestaltung des Unterrichts auf inhaltlicher, didaktischer und methodischer Ebene.

Als Teil des Systems Schule ist der Fremdsprachenunterricht darauf angewiesen, dass sich grundlegende Strukturen z.B. durch Stundenrhythmisierung, fächerübergreifendes Lernen, Veränderung der Lern- und Prüfungskultur verändern und Bildungsadministrationen und Schulleitungen mutig neue Wege einschlagen. Darüber hinaus müssen Russischdidaktiker\*innen gemeinsam mit anderen

---

<sup>14</sup> Wie auch für die erfolgreiche digitale Recherchearbeit auch, ist es für die ertragreiche Arbeit mit KI-Textgeneratoren wichtig, Prompts sprachlich und inhaltlich präzise formulieren zu können.



## Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert

Fremdsprachendidaktiker\*innen und Lehrkräften aus der Praxis Antworten darauf finden, welche Inhalte in den Fokus von Fremdsprachenunterricht gestellt werden sollten und wie auf die sich schnell verändernden Rahmenbedingungen reagiert werden kann. Ein „Weitermachen wie bisher“ respektive das Beharren auf den Fokus des Erwerbs der funktionalen kommunikativen Kompetenzen wird besonders die zweiten und dritten Fremdsprachen weiter von der Lebenswelt der Schüler\*innen entkoppeln und somit diskreditieren und zurückdrängen. Es braucht innovative Ideen von Didaktiker\*innen und Lehrkräften, wie Russischunterricht im 21. Jahrhundert inhaltlich, didaktisch und methodisch gestaltet werden kann. Als Beispiel wurde hier das Erscheinen des KI-Textbots ChatGPT und seine weitreichenden Implikationen besonders für den Fremdsprachenunterricht angeführt.

### Literatur

- Adler, I., Böhmer, J., Boisselle, T., Breitsprecher, R., Kushnir, E., Müller, J., Rausch, M., Schmidt, K., Seidel, A. & Steinbach, A. (Hrsg.). (2019). *Dialog 4: Schülerbuch für den Russischunterricht*. Cornelsen.
- Alotaibi, H. & Salamah, D. (2023). The impact of translation apps on translation students' performance. *Education and Information Technologies*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11578-y>
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2023). Textgenerator ChatGPT: Künstliche Intelligenz (KI) hält Einzug in die Klassenzimmer. *hamburg.de* vom 20.01.2023. <https://tinyurl.com/mtxkwbcn> (27.03.2023)
- Bergmann, A. (2023). *Kommentar nach neun Jahren Krieg und einem Jahr des großflächigen Angriffs auf die Ukraine*. <https://tinyurl.com/289drhfv> (27.03.2023).
- Bergmann, A. & Böhmer, J. (2020). Perspektiven auf Heterogenität: Lehrpläne für Russisch als Fremdsprache und Russisch als Herkunftssprache. *Jahrbuch des Gesamtverbands moderne Fremdsprachen* (8/9 für 2017/18), 68–81 (Die Neueren Sprachen. Eine neue Lehrplangeneration?).
- Beuth, P. (2022). „Euphorie um ChatGPT: Wie gut ist der weltbeste Chatbot wirklich?“ *Spiegel* vom 07.12.2022. <https://tinyurl.com/4r4psjxm> (27.03.2023)
- Brierley, K. (2022). *Dank Übersetzungs-App: Ukrainische Flüchtlinge sind nicht länger "lost in translation"*. *SRF* vom 16.05.2022. <https://tinyurl.com/53ht4r8f> (27.03.2023)
- Cascio, J. (2020). Facing the Age of Chaos. *medium.com* vom 29.04.2020. <https://tinyurl.com/yzepwzfc> (27.03.2023)
- 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 (Hrsg.). (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with new Descriptors. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (27.03.2023)
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick - Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, K. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (7–32). Waxmann.
- Fadel, C. & Bialik, M. (2015). Redesigning the Curriculum for a 21<sup>st</sup> Century Education: The CCR Foundational White Paper. Center for Curriculum Redesign. <https://tinyurl.com/2fvvmjuj> (27.03.2023)
- Fichtner, S., Bittner, M., Bayreuther, T., Kühn, V., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2022). *„Schule zukunftsfähig machen“: Cornelsen Schulleitungsstudie 2022*. FiBS. <https://tinyurl.com/yp9pepbp> (27.03.2023)
- Hecker, D. & Paaß, G. (2022). Sprachverstehet: GPT-3 & Co. texten überzeugend, aber nicht faktentreu. *c't – magazin für computer technik*, 9, 64–67.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *„Vieles ist sehr ähnlich.“ Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. (265–282). Schneider.
- Kaeser, E. (2022). Chat GPT: Der Roboter schreibt nicht, er schwafelt: Neun Missverständnisse um die Künstliche Intelligenz. *NZZ* vom 26.12.2022. <https://tinyurl.com/2p8xwt4a> (27.03.2023)
- Kultusministerkonferenz. (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz *„Bildung in der digitalen Welt“*: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 i.d.F. vom. Bonn. <https://tinyurl.com/36er3w6j> (27.03.2023)
- Kultusministerkonferenz. (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://tinyurl.com/7tks4myt> (27.03.2023)
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (261–282). Springer.
- Küppers, A. (2022). Sprachenlernen in der postmigrantischen Gesellschaft. Oder: Braucht eine offene Gesellschaft ein offenes Fremdsprachencurriculum? In A. Bergmann, C. O. Mayer & J. Plikat (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 68. Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von «Global English» und Digitalisierung: Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* (103–131). Peter Lang.
- Laposhina, A. N. & Lebedeva, M. J. (2021). Tekstometr: Onlayn-instrument opredeleniya urovnya slozhnosti teksta po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Russian Language Studies*, 19(3), 331–345. <https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/27498/19822> (27.03.2023)

## Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert

- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch & G. Mehlhorn (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung // Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen* (23–29). Springer.
- Mehlhorn, G. (2022). Schüler/innen mit Russisch als Herkunftssprache - eine Ressource für den schulischen Fremdsprachenunterricht Russisch. In A. Bergmann, C. O. Mayer & J. Plikat (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 68. Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von «Global English» und Digitalisierung: Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* (233–259). Peter Lang.
- OECD. (2019). PISA 2018 Ergebnisse: Ländernotiz Deutschland. <https://tinyurl.com/msw786pd> (27.03.2023)
- OECD. (2021). Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030, Rahmenkonzept des Lernens. <https://tinyurl.com/2p42ez9f> (27.03.2023)
- Peter, T. (2023). „Der Lehrermangel ist hausgemacht“: Andreas Schleicher, Chef der Pisa-Studie, warnt vor einer weiter zunehmenden Chancenungleichheit. *Stuttgarter Zeitung* vom 01.02.2023. <https://tinyurl.com/4kdkykj> (27.03.2023)
- Reich, H.H. (2013). Herkunftssprachen in den Sekundarstufen: Wie kann der Herkunftssprachenunterricht in das Gesamtsprachenkonzept der Sekundarschulen integriert werden? *Pädagogik* (4), 38–41.
- Schleicher, A. (2013). *21<sup>st</sup> Century Skills*. re:publica. Keynote. [https://www.youtube.com/watch?v=lbb5KE6Cl\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=lbb5KE6Cl_w)
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* (2), 11–26.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Pädagogik. Beltz.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. edition suhrkamp. Suhrkamp.
- Vries, E. de, Schoonvelde, M. & Schumacher, G. (2018). No Longer Lost in Translation: Evidence that Google Translate Works for Comparative Bag-of-Words Text Applications. *Political Analysis* (26), 417–430. <https://doi.org/10.1017/pan.2018.26>
- Wampfler, P. (2022). Betrug, Verbote oder Nutzung: Was GPTChat für die Schule bedeutet. *schulesocialmedia.com* vom 08.12.2022. <https://tinyurl.com/mr278ffk> (27.03.2023)
- Wampfler, P. & Nölte, B. (2021). *Eine Schule ohne Noten: Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung*. hep verlag.
- Wedekind, K. (2022). Mit diesen Apps sprechen sie Ukrainisch: Dolmetschen für Flüchtlinge. *n-tv.de* vom 22.03.2022. <https://tinyurl.com/39syrv6v> (27.03.2023)
- Weßels, D. (2022a). ChatGPT - ein Meilenstein der KI-Entwicklung. *Forschung & Lehre* vom 20.12.2022. <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/chatgpt-ein-meilenstein-der-ki-entwicklung-5271> (27.03.2023)
- Weßels, D. (2022b). Wie sollen wir in der Lehre mit ChatGPT umgehen. Online-Vortrag auf YouTube am 20.12.2022 (Min. 00:07:00–01:01:37). <https://tinyurl.com/bd7r5r2x> (27.03.2023)

## Jule Böhmer

Woerfel, T., Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). (Mehr)Sprachenprofile digital gestützt nutzen und ausbauen: Kommentar in der *Rat für Migration [RfM]-Debatte* 2020. <https://tinyurl.com/35nsmy9x> (27.03.2023)

**Sandra Birzer**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Deutschland

**Hellik Mayer**, Universität Regensburg, Deutschland

**Anton Gomer**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Deutschland

## Lernerurteile zu lexikalischen Schwierigkeiten in russischen Lesetexten

This study investigates factors that contribute to the perceived difficulty of the Russian vocabulary among learners at different CEFR levels. We tested four hypotheses concerning word formation processes, learners' familiarity with lexemes, morphonological alternations, and internationalisms. The first hypothesis stated that learners on advanced CEFR levels are more familiar with the productive word formation processes and will therefore experience difficulties only with opaque word formations; this hypothesis was confirmed. The second hypothesis stated that learners on advanced CEFR levels were more likely to know lexemes from the same word family and to use this to make inferences about new words. This hypothesis was also verified. The third hypothesis was not supported: lexemes with morphonological alternation are perceived as difficult only at lower levels. The fourth hypothesis posited that internationalisms relieve learners. This hypothesis was confirmed up to level B2, whereas on level C1 internationalisms are register-specific terms and are often perceived as difficult.

---

Keywords: CEFR levels, degree of perceived difficulty, reading assignment, lexicon

---

### 1. Einleitung

Die Daten, die im Rahmen dieses Beitrags analysiert werden, stammen aus einer experimentellen Studie mit russischen Lesetexten, die aus Lehrbüchern für Russisch als Fremdsprache entnommen wurden. Das Experiment ist Teil eines größeren Projekts zur automatischen Klassifikation von russischen Lesetexten in sechs Schwierigkeitsstufen, in dessen Rahmen das "Levelled study corpus of Russian" (LeStCoR) erstellt wurde (vgl. Batinić & Zinsmeister, 2017 und Lemmenmeier-Batinić, 2019).<sup>1</sup> Das Korpus enthält knapp 2500 Lesetexte aus über 50

---

<sup>1</sup> Das Korpus ist u.a. aus Gründen des Copyrights bisher noch nicht öffentlich zugänglich.



verschiedenen Lehrwerken für Russisch als Fremdsprache, die in unterschiedlichen Ländern erschienen sind und alle GERS-Niveaus repräsentieren. Alle verwendeten Lehrwerke enthielten einen Hinweis, auf welchem GERS-Niveau ihr Einsatz vorgesehen ist; bei Einspeisung in LeStCoR wurden die Texte zudem morphologisch und syntaktisch annotiert.

Bei dem automatischen Klassifikationsversuch von Lemmenmeier-Batinić (2019) zeigte sich, dass sich bei gut 30% aller Texte aus dem LeStCoR-Korpus die Einstufung des GERS-Niveaus durch den im Rahmen des LeStCoR-Projekts erarbeiteten automatischen Klassifikators von jener in den Lehrwerken unterschied. Es stellte sich also die Frage, welche der beiden GERS-Einstufungen – jene der Expert\*innen, welche die Lehrwerke verfasst hatten, oder die des Klassifikators – besser widerspiegelt, wie die Lernenden selbst den Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Texte wahrnehmen. Die Einschätzungen der Lernenden ermöglichen so eine empirische Validierung der Einstufung durch Expert\*innen bzw. den Klassifikator. Die Reflexion der durch die Lernenden wahrgenommenen Schwierigkeiten stellt ein Desiderat nicht nur im Sinne der Lernorientierung dar, sondern auch für die automatische Textklassifikation: Reynolds (2021) fordert die Operationalisierung der durch die Lernenden wahrgenommenen Schwierigkeiten als Klassifikationsmerkmale (*features*) für die automatische Klassifikation von Lesetexten in Schwierigkeitsgrade.

Ziel unseres Experiments war deshalb festzustellen, welche lexikalischen Einheiten, morphologischen Phänomene und morphosyntaktischen Strukturen den Lernenden unterschiedlicher GERS-Niveaus Schwierigkeiten beim Textverständnis bereiten und wie dies mit den Einstufungen der Expert\*innen bzw. des Klassifikators korreliert. Eine erste Analyse der Daten aus diesem Experiment zeigte, dass die Einstufungen des Klassifikators häufiger mit den Einschätzungen der Lernenden (der Kürze halber im folgenden als Lernerurteile bezeichnet) korrelierte als jene der Expert\*innen (Birzer & Mayer, 2022).

Dieser Beitrag bietet eine Analyse der lexikalischen Schwierigkeiten, welche die Teilnehmer\*innen unseres Experiments wahrnahmen (zu den morphologischen und morphosyntaktischen Schwierigkeiten vgl. Birzer & Mayer, 2022). Zunächst werden wir die Hypothesen vorstellen, die unserer Analyse zu Grunde liegen (Abschnitt 2). Dem schließt sich eine Beschreibung des Experiments (Abschnitt 3.1), der erhobenen Daten (Abschnitt 3.2) sowie ihre Analyse (Abschnitt 3.3.) an; im Fazit (Abschnitt 4) diskutieren wir, inwiefern die Ergebnisse unserer Analyse die Hypothesen verifizieren bzw. falsifizieren.

## 2. Ziel der Studie und Fragestellung / Hypothesen

Ziel dieser Studie ist es, Lernerurteile zu „schwierigen“, d.h. von den Teilnehmer\*innen am Experiment als schwierig markierten lexikalischen Elementen zu nutzen, um

1. Faktoren zu identifizieren, welche die Wahrnehmung der besagten lexikalischen Einheiten als „schwierig“ erklären können und
2. diese Faktoren für die einzelnen GERS-Stufen zu modellieren.

Dazu formulieren wir folgende Hypothesen bezüglich möglicher Faktoren:

- **H1: Transparenz bzw. Opakheit der Wortbildungsverfahren**

Transparente Wortbildungsverfahren sind in der Regel produktive Verfahren, sodass bei einer gewissen Typenfrequenz die jeweiligen Verfahren aus dem bekannten Wortschatz abgeleitet und transferiert werden können (vgl. Krasil'nikova, 2015; Tafel, 2009, 233–245 und Tažev, 1997, 14–17 speziell zu den Substantiven und Verben). Opake Verfahren hingegen lassen solche Regelmäßigkeiten nicht erkennen, sodass die Größe des bekannten Wortschatzes und daraus abgeleitete Wortbildungsmuster bei der Erschließung nicht hilfreich sind. Wir gehen deshalb davon aus, dass mit steigendem GERS-Niveau umso mehr Lexeme mit opakem Wortbildungsverfahren als schwierig wahrgenommen werden, als die Lernenden viele produktive Wortbildungsverfahren bereits kennen und bei der Erschließung der Wortbedeutung darauf zurückgreifen können.

- **H2: Bereits bekannte Lexeme aus demselben Wortnest (словообразовательное гнездо)**

Alle Lexeme eines Wortnests gehen auf dasselbe lexikalische Wurzelmorphem zurück. Kennen die Lernenden also bereits ein Lexem aus jenem Wortnest, zu dem auch das zu analysierende Lexem gehört, können die Lernenden für das neue Lexem semantische Inferenzen anstellen. Weil es auf den Niveaus A1–A2 aufgrund des begrenzten Wortschatzes eher unwahrscheinlich ist, dass weitere Lexeme desselben Wortnests bereits bekannt sind und für Inferenzen herangezogen werden können, gehen wir davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit für semantische Inferenzen mit steigendem GERS-Niveau anwächst.

- **H3: Morphologische Alternationen**

Morphologische Alternationen sind regelhaft und treten häufig als Ergebnis derivationaler Wortbildung auf (z. B. книга > книжный oder книжка, siehe dazu wenig konkret Diuf, 2011). Deshalb ist anzunehmen, dass die Regelmäßigkeit morphologischer Alternationen umso bewusster ist, je größer der bereits

bekannte Wortschatz und damit die Möglichkeit zur Ableitung dieser Regeln ist. Wir gehen deshalb davon aus, dass Lexeme mit morphologischer Alternation umso häufiger als „schwierig“ wahrgenommen werden, je niedriger das GERS-Niveau der Lernenden ist.

- **H4: Internationalismen**

Aufgrund ihres sprachübergreifenden Auftretens werden Internationalismen häufig im Fremdsprachenunterricht – gerade auf den Anfangsstufen – genutzt, um die Lernenden auf der Wortschatzebene zu entlasten (vgl. Baryšnikova & Kažuro, 2019; Kažuro, 2019; Krasnokutskaja, 2019; Tafel, 2009, 61–65). Deshalb gehen wir davon aus, dass Internationalismen von den Lernenden nicht als „schwierige“ Wörter wahrgenommen werden.

### 3. Methodik

#### 3.1 Design des Experiments

Die Textausschnitte, die im Rahmen des Experiments zu bewerten waren (im Folgenden als Stimuli bezeichnet), sind LeStCoR entnommen und erfüllen folgende Kriterien:

- a) Ihre Satzlänge, gemessen in Wortformen, entsprechen annähernd der durchschnittlichen Satzlänge für das jeweilige GERS-Niveau in LeStCoR (siehe Tab. 1).

| Niveau | Ø Satzlänge LeStCoR | SD Satzlänge LeStCoR |
|--------|---------------------|----------------------|
| A1     | 11.26               | 7.07                 |
| A2     | 16.13               | 10.62                |
| B1     | 20.18               | 14.46                |
| B2     | 23.54               | 17.29                |
| C1     | 23.68               | 18.73                |
| C2     | 28.94               | 22.93                |

Tabelle 1: Satzlänge mit Standardabweichung (SD) auf den unterschiedlichen Niveaus

- b) Der Inhalt der Textausschnitte musste ohne die kontextuelle Einbettung im ursprünglichen Gesamttext verständlich sein, d.h. sie sollten u.a. keine ana- oder kataphorischen Verweise enthalten, die sich über den



## Lernerurteile zu lexikalischen Schwierigkeiten

jeweiligen als Stimulus verwendeten Ausschnitt hinaus auf den Gesamttext erstreckten.

Für das Experiment wurden für jedes GERS-Niveau je acht Stimuli ausgewählt, deren Klassifikationsergebnisse sich folgendermaßen in Gruppen unterteilen lässt:

- Vier Stimuli, die von Lehrwerken und automatischem Klassifikator mit demselben Schwierigkeitsgrad versehen worden waren,
- Zwei Stimuli, die vom Klassifikator bzw. in den Lehrwerken eine Schwierigkeitsstufe niedriger eingestuft worden waren, sowie
- Zwei Stimuli, die vom Klassifikator bzw. in den Lehrwerken eine Schwierigkeitsstufe höher eingestuft worden waren.

Aus diesen acht Stimuli wurden für das Experiment zwei Blöcke gebildet, die beide je zwei Stimuli mit gleichlautender Einstufung enthielten; im ersten Block kamen dann noch zwei Stimuli mit niedrigerer Einstufung bzw. im zweiten Block zwei Stimuli mit höherer Einstufung hinzu.

Die nachfolgend beschriebene Implementation des Experiments wurde im online-Tool SoSciSurvey angelegt.

Die erste Aufgabe für die Teilnehmer\*innen bestand darin, die vier Stimuli eines Blocks hinsichtlich der subjektiv empfundenen Schwierigkeiten beim Leseverständnis zu rangieren. Danach sollten die Teilnehmer\*innen in jenen beiden Stimuli-Texten, die sie innerhalb eines Viererblocks als den einfachsten bzw. den schwierigsten eingestuft hatten, jene Einheiten markieren, die zu ihrer Einschätzung geführt hatten, und angeben, ob die Schwierigkeiten auf der lexikalischen, morphologischen oder (morpho)syntaktischen Ebene angesiedelt waren.

Technisch wurde dies so realisiert, dass für jeden Stimulus eine Bilddatei angelegt wurde, in der jedes manuell definierte Feld einer Wortform entsprach (vgl. Abb. 1). So konnten die Teilnehmer\*innen in jeder Bilddatei beliebig viele Wortformen markieren.



Abbildung 1. Interne, für Teilnehmende nicht sichtbare Definition der Felder am Beispiel eines Stimulus auf dem Niveau A2.<sup>2</sup>

Die Einteilung der Felder war für die Teilnehmer\*innen nicht ersichtlich (vgl. Abb. 2). Da die Zielgruppe unseres Experiments neben Lehrpersonen vor allem Fremdsprachenlernende, die Russisch in unterschiedlichen Kontexten erlernen, sowie Herkunftssprecher\*innen umfasste, konnten wir die Vertrautheit mit linguistischer Terminologie nicht voraussetzen. Deshalb verwendeten wir zur Klassifikation in den Instruktionen die Laientermini „непонятное слово / unklare Wortbedeutung“ für Schwierigkeiten auf der lexikalischen Ebene, „сложная грамматика / schwierige Grammatik“ für Schwierigkeiten auf der morphologischen Ebene und „непонятная зависимость в тексте / unklarer Bezug im Satz“ für Schwierigkeiten auf der (morpho)syntaktischen Ebene.

---

<sup>2</sup> Da aus technischen Gründen maximal 32 Felder definiert werden können, auf den höheren GERS-Niveaus die Textausschnitte jedoch teilweise aus mehr als 32 Wortformen bestanden, sahen wir uns in diesen Fällen gezwungen, auch einige Felder zu definieren, die ein Syn- und ein Autosemantikon enthielten. Bei den Synsemantika handelte es sich entweder um Präpositionen oder Adverbien, die bereits auf einem niedrigeren GERS-Niveau eingeführt worden waren, oder um Partikeln wie *не, же* oder die Konjunktionen *и, а, или* oder *но*.

## Lernerurteile zu lexikalischen Schwierigkeiten

Всё реже люди смотрят телевизор всей семьей. Чаще телевизор стоит в каждой комнате, и каждый член семьи смотрит свою любимую передачу в одиночку. Передачи всё больше узко ориентированы на определённую зрительскую группу по возрасту, полу, интересам.

unklare Wortbedeutung

schwierige Grammatik

unklarer Bezug im Satz

Abbildung 2: Design des Experiments aus Sicht der Teilnehmer\*innen mit Deutsch als Instruktionssprache.

Unsere Zielgruppe umfasste sowohl Lernende des Russischen und Herkunftssprecher\*innen als auch Lehrpersonen für Russisch als Fremdsprache. In beiden Gruppen wurden folgende soziodemografische Daten abgefragt:

- Alter
- Gender
- Momentanes Aufenthaltsland
- Geburtsland
- Migrationsjahr, falls Aufenthalts- und Geburtsland nicht identisch waren
- Status des Russischen (Fremdsprache, Herkunftssprache, Primärsprache)
- Höchster Bildungsabschluss
- Vorliegen linguistischer Kenntnisse
- Kenntnisse weiterer (Fremd)Sprachen
- Domänen, in denen Russisch genutzt wird, und Angabe der Nutzungsfrequenz

Bei Lernenden wurde zusätzlich Folgendes erhoben:

- Selbsteinschätzung des GERS-Niveaus für Leseverständnis
- Wo wurde Russisch gelernt bzw. erworben

Bei Lehrpersonen wurde zusätzlich Folgendes erhoben:

- Institution(en), an denen die Lehrperson unterrichtet
- GERS-Niveaus, welche die Lehrperson selbst unterrichtet

- Möglichkeit zur Auswahl eines GERS-Niveaus für das Experiment mit der Option, später noch ein weiteres GERS-Niveau zu wählen

### 3.2 Durchführung und Rücklauf

Das Experiment wurde in Form einer online-Umfrage auf der Plattform SoSciSurvey durchgeführt. Die Erhebungsperiode lief von Mai bis September 2022. Die Probandenakquise erfolgte über die persönliche Kontaktaufnahme der Autor\*innen mit Lehrpersonen und Lektor\*innen v. a. im deutschsprachigen Raum und Russland, sowie durch Teilnahmeaufrufe über verschiedene Mailing-Listen (LinguistList, SlavList) und Facebook-Gruppen. Die Teilnehmer\*innen konnten zwischen den Instruktionssprachen Russisch, Deutsch und Englisch wählen. Der Rücklauf vollständiger Datensätze verteilte sich wie folgt über die GERS-Niveaus (Tab. 2):

| Niveau | Anzahl Fremdsprachenlernende und Herkunftssprecher*innen | Anzahl Bewertungen durch Lehrpersonen |
|--------|--|---------------------------------------|
| A1     | 20   | 9                                     |
| A2     | 15   | 3                                     |
| B1     | 21   | 10                                    |
| B2     | 27   | 5                                     |
| C1     | 31   | 5                                     |
| C2     | 83   | 13                                    |

Tabelle 2: Teilnehmer\*innenzahl (Lernende) und der Einschätzungen durch Lehrpersonen pro Niveau

Insgesamt stammten 45 Einschätzungen von 27 Lehrpersonen, da es jeder Lehrperson möglich war, Einschätzungen zu mehreren Niveaus abzugeben. Alle Teilnehmer\*innen waren im Erwachsenenalter. Aufgrund der geringen Gruppengrößen hätte ein Splitting in Untergruppen wie z. B. Lernende vs. Lehrpersonen oder Fremdsprachenlernende vs. Herkunftssprecher\*innen bei der Analyse zu nicht reliablen Aussagen geführt. Bei den Lehrpersonen gehen wir davon aus, dass sie Wortformen markieren, die ihrer Erfahrung nach den Lernenden Probleme bereiten könnten.

Eine erste Analyse der morphologischen und morphosyntaktischen Schwierigkeiten zeigte im Übrigen eine übereinstimmende Einschätzung von Lernenden und Lehrpersonen (Birzer & Mayer, 2022). Zudem haben wir bei unserer Analyse die Ergebnisse für Niveau C2 nicht ausgewertet, da anzunehmen war, dass bei

diesem Grad der Sprachbeherrschung sich die Schwierigkeiten von Lernenden und erstsprachlichen Sprecher\*innen angleichen.

### 3.3 Analyse und Auswertung der erhobenen Daten

Bei unserer Analyse berücksichtigt sind Lexeme, die im Experiment von mindestens zwei Teilnehmer\*innen als „schwierig“ für das jeweilige GERS-Niveau eingeschätzt wurden. Diese Lexeme wurden in eine Tabelle überführt und mit folgenden Kategorien annotiert:

1. GERS-Niveau des jeweiligen Textes, in dem das Lexem im Experiment auftrat;
2. GERS-Niveau des Lexems laut Listen des *Leksičeskij minimum* (2023);
3. falls das Lexem nicht in den Listen des *Leksičeskij minimum* geführt wird, wurde überprüft, ob andere Lexem(e) mit dem- bzw. denselben lexikalischen Morphem(en) (im folgenden als „Mitglieder desselben Wortnests“ bezeichnet) im *Leksičeskij minimum* gelistet sind und wenn ja, auf welchem GERS-Niveau.<sup>3</sup>
4. Wie häufig das jeweilige Lexem als „schwierig“ für dieses GERS-Niveau markiert wurde;
5. Wie häufig insgesamt unterschiedliche Lexeme als „schwierig“ für dieses GERS-Niveau markiert wurden.

Da die Datenbank als Birzer et al. (2023) publiziert ist, werden wir im Folgenden keine Wortlisten anführen, sondern lediglich repräsentative Beispiele diskutieren.<sup>4</sup>

Auf ihrer Grundlage können wir zwei Kategorien von „schwierigen“ Lexemen identifizieren:

---

<sup>3</sup> So ist z. B. das Verb *свидетельствовать* nicht im *Leksičeskij minimum* verzeichnet, jedoch wird das Substantiv *свидетель* auf Niveau B2 des *Leksičeskij minimum* angeführt.

<sup>4</sup> So können zwar keine Aussagen über alle Lexeme getroffen werden, die im *Leksičeskij minimum* (2023) als Teil des Mindestwortschatzes für das jeweilige Niveau definiert sind. Dies wäre zum einen im Rahmen eines einzelnen Experiments auch kaum leistbar und zum anderen muss der Wortschatz verschiedener Lehrbücher nicht zwangsläufig vollständig mit dem *Leksičeskij minimum* übereinstimmen (vgl. Lapošina & Lebedeva, 2019; Lapošina & Lebedeva, 2021 zu einigen ausgewählten Gründen). Sehr wohl können auf Grundlage der Datenauswahl jedoch Aussagen getroffen werden über die angenommenen Faktoren, die wiederum verallgemeinerbar sind.

- a) Lexeme, die auf dem jeweiligen GERS-Niveau noch nicht eingeführt sind und aus deren Wortnest auch keine anderen Mitglieder bereits bekannt sind;
- b) Lexeme, die auf dem jeweiligen GERS-Niveau selbst noch nicht eingeführt sind, andere Mitglieder aus ihrem Wortnest jedoch schon. Internationalismen bilden eine spezielle Untergruppe von b), da davon auszugehen ist, dass die Bedeutung ihrer Wurzelmorpheme aus der jeweiligen Erstsprache der Lernenden bekannt ist. Bei Lexemen der Gruppe b) kann angenommen werden, dass sie als „schwierig“ Lexeme eingeschätzt werden, weil morphologische Alternationen die Rückanbindung an bereits bekannte Lexeme des Wortnestes und/oder unbekannte Derivationsmorphologie die Erschließung der Wortgesamtbedeutung erschweren.

### 3.3.1 Niveau A1

Unsere Stimuli auf Niveau A1 enthielten insgesamt 82 Wortformen, die auf 58 Lexeme zurückführbar sind. 10 der Lexeme sind Eigennamen, weitere vier gehören zu den Internationalismen und 14 zur Gruppe der Synsemantika. Lediglich ein Lexem, nämlich *учительница*, enthält Derivationsmorphologie.

Als „schwierig“ empfunden wurden lediglich die beiden Lexeme *самый* und *известный*, die gemeinsam als Determiner im Stimulus *Эрмитаж – это самый известный музей в Петербурге*. auftraten. *Самый* und damit die lexikalische Funktion des Superlativs sind laut *Leksičeskij minimum* für Niveau A2 vorgesehen; *известный* wird bereits auf Niveau A1 eingeführt. Die Nennung beider Elemente ist wohl auf ihre verschränkte Funktion rückführbar.

### 3.3.2 Niveau A2

Unsere Stimuli auf Niveau A2 enthielten insgesamt 301 Wortformen, die auf 192 Lexeme zurückführbar sind, darunter 19 Eigennamen oder von Eigennamen abgeleitete Adjektiva, 27 Internationalismen und 30 Synsemantika. 20 Lexeme waren durch Derivation gebildet.

Fünf Wortformen wurden als „schwierig“ wahrgenommen; drei von ihnen waren jedoch auf Niveau A2 bereits eingeführt. Bei den anderen beiden handelt es sich um *в одиночку* und *достижение*. Das motivierende Lexem *один* wurde laut *Leksičeskij minimum* bereits auf Niveau A1 eingeführt, allerdings ist das Wortbildungsverfahren von *один* („eins“) hin zur adverbialen Präpositionalphrase *в одиночку* („einsam, allein“, wörtl. ‚in Einsamkeit‘) intransparent, da sich die Gesamtbedeutung nicht additiv aus *один* ‚eins‘ und dem üblicherweise

## Lernerurteile zu lexikalischen Schwierigkeiten

diminuierenden Suffix *-очка* ergibt. *Достижение* (‚Errungenschaft‘) ist im *Leksičeskij minimum* erst für Niveau B2 angeführt, auch sind laut *Leksičeskij minimum* auf A2 noch keine anderen Lexeme desselben Wortnests bekannt,<sup>5</sup> sodass trotz des produktiven Wortbildungsverfahrens die Wortbedeutung nicht inferiert werden kann.

Von den 20 Lexemen, welche durch Derivation gebildet sind, handelt es sich bei 12 um Adjektive. Darunter finden sich Beispiele, die von Eigennamen abgeleitet sind, z. B. *индийский* (‚indisch‘), *итальянский* (‚italienisch‘), und solche, die von internationaler Lexik abgeleitet sind, z. B. *популярный* (‚populär, berühmt‘), *нестабильный* (‚instabil‘), *ориентированный* (‚orientiert‘). Da diese von den Lernenden nicht als schwierig markiert wurden, können wir davon ausgehen, dass die Derivation bereits für Lernende auf dem A2 Niveau transparent ist. Das gilt auch für das Kompositum *десятилетний* (‚zehnjährig‘), in dem zwei Wurzelmorpheme zu einem Lexem verbunden werden und eine kompositionale semantische Einheit bilden. Ebenfalls nicht als schwierig markiert wurde das von *улица* (‚Straße‘) abgeleitete Adjektiv *уличный* (‚straßen-‘), bei dem eine morphologische Alternation auftritt.

### 3.3.3 Niveau B1

Unsere Stimuli auf Niveau B1 enthielten insgesamt 351 Wortformen, die auf 224 Lexeme zurückführbar sind, darunter 14 Eigennamen, 37 Internationalismen und 33 Synsemantika. 49 Lexeme sind durch Derivation gebildet.

Insgesamt 22 Wortformen wurden als „schwierig“ wahrgenommen; 14 davon gehören zu Lexemen, denen Derivation als Wortbildungsverfahren zugrunde liegt.

In Bezug auf die Wortarten der Derivate unterscheiden sich die Niveaus: Waren es auf dem A2 Niveau noch hauptsächlich Adjektive, so treten auf Niveau B1 vermehrt auch derivierte Substantive (23) und präfigierte Verben (13) auf.

Bei den von den Teilnehmer\*innen als „schwierig“ empfundenen Substantiven handelt es sich fast ausschließlich um Abstrakta, die hauptsächlich von Adjektiven mit dem produktiven Suffix *-ость*, z. B. *внешность* (‚Aussehen‘), *закономерность* (‚Gesetzmäßigkeit‘), oder von Verben mittels *-тие*, z. B. *развитие* (‚Entwicklung‘), oder dem produktiven *-ание/-ение*, z. B.

---

<sup>5</sup> Mangels bereits bekannter Lexeme aus demselben Wortnest kann die Transparenz bzw. Opazität des Wortbildungsverfahrens bei *достичь* > *достижение* nicht als Erklärungsfaktor herangezogen werden kann. Dennoch sei aus derivationsmorphologischer Sicht angemerkt, dass das verwendete Wortbildungsverfahren transparent und auch produktiv ist, jedoch eine morphologische Alternation enthält.

*определение* (,Definition'), abgeleitet sind. Diese Verfahren können als transparent betrachtet werden. Allerdings fällt auf, dass bei der überwiegenden Mehrzahl der derivierten Substantive noch kein anderes Lexem (idealerweise das motivierende Adjektiv) desselben Wortnests eingeführt ist, sodass sich die Lernenden deshalb die Wortbedeutung weder über die Semantik des verwandten Lexems noch das produktive Wortbildungsverfahren erschließen können.

Die meisten „schwierigen“ Verben weisen eine oder sogar mehrfache Präfigierung auf, so z. B. *вы-делить* (,hervorheben'), *рас-про-странить* (,ausweiten') oder *вос-со-здать* (,wiederherstellen'). Auffällig ist, dass die Derivation per Suffigierung als morphologisches Verfahren transparent ist, aber dennoch Verblexeme, deren Basen auf Niveau B1 bereits eingeführt sind, z. B. *делить* (,teilen') > *выделить* (,hervorheben') und *создать* (,erschaffen') > *воссоздать* (,wiederherstellen'), gleichermaßen als „schwierig“ empfunden werden wie jene Lexeme, aus deren Wortnest noch keine weiteren Lexeme bekannt sind, wie z. B. *распространить* (,ausweiten'). Eine mögliche Erklärung ist, dass der semantische Anreicherungsprozess, der mit der Suffigierung einhergeht (vgl. u.a. Nessel, 2020 sowie Janda & Korba, 2008 zu präfigierten Verben in Lehrbüchern), opaker als das morphologische Verfahren ist und die Lernenden deshalb Schwierigkeiten haben, sich die Gesamtbedeutung des Verbs zu erschließen.

### 3.3.4 Niveau B2

Unsere Stimuli auf Niveau B2 enthielten insgesamt 341 Wortformen, die auf 253 Lexeme zurückführbar sind, darunter 5 Eigennamen, 28 Internationalismen und 47 Synsemantika. 83 Lexeme sind durch Derivation gebildet. Davon handelt es sich bei 39 um derivierte Substantive, bei 26 um Adjektive, bei 16 um Verben und bei zwei um Adverbien.

Bei den Verben manifestiert sich die „Schwierigkeit“ auf der Ebene der Flexionsform: Es ist augenfällig, dass viele der „schwierigen“ Verbformen Partizipien sind, die wie z. B. *заражённый* (,angesteckt') eine morphologische Alternation enthalten oder wie *изводивший* (,aufgebraucht') eine niedrige Verwendungsfrequenz (die hier sowohl das Ausgangslexem als auch die Form des Partizips Präteritum Aktiv selbst betrifft) haben. Dies betrifft auch bereits eingeführte Lexeme. Es ist anzunehmen, dass die Lernenden Probleme haben, die Flexionsform dem entsprechenden Lexem zuzuordnen und / oder die semantischen Prozesse zu identifizieren und zu interpretieren, die bei der Bildung von Transpositionsformen ablaufen (vgl. Lehmann, 2003), sodass wir es streng genommen nicht mit einem lexikalischen Problem, sondern mit einem Problem an der Schnittstelle von Semantik und Morphosyntax zu tun haben.



Die „schwierigen“ Substantive sind mehrheitlich deverbal und bilden zwei Gruppen: Die erste Gruppe umfasst Substantive, die mittels eines produktiven Verfahrens von einem infrequenten (und wohl deshalb noch nicht eingeführten) Wurzelmorphem gebildet werden wie z. B. *шелестение* („Rascheln“) oder *курлыканье* („Gurren“). Nach denselben Verfahren gebildete Substantive, aus deren Wortnest bereits andere Lexeme bekannt waren, wurden nicht als „schwierig“ markiert, was als Hinweis auf die grundsätzliche Transparenz der Wortbildungsverfahren zu bewerten ist. Zur zweiten Gruppe gehören Substantive auf der Basis von frequenten, bereits eingeführten Wurzelmorphemen, die jedoch mittels eines vergleichsweise wenig produktiven, z. B. *жил-ище* („Wohnung“), oder eines semantisch unspezifischen Suffixes, z. B. *догад-ка* („Annahme“), deriviert werden, sodass wir wiederum mit der Opakheit des Wortbildungsverfahrens konfrontiert sind.

Weiters fällt im nominalen Bereich auf, dass einige als „schwierig“ wahrgenommene Wortformen morphonologische Alternationen beinhalten, so z. B. der Komparativ *дороже* („teurer“) oder das deverbale Substantiv *пашня* („Ackerland“), abgeleitet vom Verb *пахать* („pflügen“) (das jedoch auf Niveau B2 ebenfalls noch nicht eingeführt ist).

### 3.3.5 Niveau C1

Unsere Stimuli auf Niveau C1 enthielten insgesamt 146 Wortformen, die auf 106 Lexeme zurückführbar sind, darunter zwei Eigennamen, 20 Internationalismen und 19 Synsemantika. 50 Lexeme sind durch Derivation gebildet, 20 davon sind Substantive, 19 Adjektive, neun Verben und zwei Adverbien. Zehn Derivate sind auf der Basis von Internationalismen entstanden.

Die Beobachtungen zu den Hypothesen 1 bis 3 (H1–H3) decken sich mit jenen zu Niveau B2: Bei den Verben werden wiederum (adverbial)partizipiale Flexionsformen wie *заимствованный* („entlehnt“), *имевший* („gehabt habend“) und *творя* („bauend“) als schwierig wahrgenommen. Im nominalen Bereich werden abermals Derivationen als schwierig wahrgenommen, die zwar auf produktiven, transparenten Verfahren beruhen, jedoch morphonologische Alternationen nach sich ziehen, wie z. B. *вхождение* („Eintritt“),<sup>6</sup> oder aber niedrigfrequente Wurzelmorpheme aufweisen wie z. B. *ёмкость* („Kapazität“). Bei letzterem kommt noch hinzu, dass die Bildung auf *-ость* ein Konkretum bezeichnet, obwohl dieses Suffix üblicherweise bei der Derivation von Abstrakta zum Einsatz

---

<sup>6</sup> Die als „schwierig“ markierte Kurzform *чужд* des Adjektivs *чуждый*, eines kirchenslavischen Kognats von *чужой*, kann ebenfalls als Ergebnis einer morphonologischen Alternation im weiteren Sinne betrachtet werden.

kommt. *Ёмкость* ist also zu einem gewissen Grad semantisch opak. Selbiges trifft auch auf jene Substantive zu, die mittels semantisch unspezifischer Suffixe, z. B. *выработ-ка* („Produktion“), deriviert werden.

Erstaunlicherweise wird auf Niveau C1 erstmals eine beträchtliche Anzahl von Internationalismen, nämlich sieben von insgesamt 20, als „schwierig“ wahrgenommen. Konkret handelt es sich um die Lexeme *терминология* („Terminologie“), *изолированность* („Isoliertheit“), *регион / региональный* („Region / regional“), *посткоммунистический* („postkommunistisch“), *процесс* („Prozess“) und *параллельный* („parallel“) (in der Reihenfolge ihrer Nennung im Experiment, welche das Auftreten in den Stimuli und damit auch das Ranking der Stimuli nach Schwierigkeitsgrad widerspiegelt). Auffällig ist, dass sich sechs der sieben Internationalismen auf zwei Stimuli verteilen, weshalb es sinnvoll erscheint, die Internationalismen in ihrer kontextuellen Einbettung zu betrachten:<sup>7</sup>

- (1) В каждом национальном языке **терминология** формируется главным образом средствами своего национального языка. Но это не предполагает **изолированности** языка (как и изолированности общества), поэтому вхождение в язык, в специальные **терминологии** заимствованных слов процесс обычный для каждого национального языка, в том числе и русского.

Die Schwierigkeiten mit *терминология* („Terminologie“) erklären sich höchstwahrscheinlich dadurch, dass die beiden Kontexte (1) jeweils unterschiedliche Lesarten hervorrufen, nämlich ‚Fachwortschatz einer Sprache‘ (im Gegensatz zum Alltagswortschatz) im ersten Kontext und – hervorgerufen durch den Plural (*coercion* nach Fried & Östman, 2005, 27–28) im zweiten Kontext – ‚Terminologie einer Fachwissenschaft‘. Die Probleme bei der semantischen Interpretation sind also wiederum an einzelne Flexionsformen gekoppelt und treten an der Schnittstelle von Semantik und Morphosyntax auf. Auch bei *изолированность* (1) besteht grundsätzlich ein Polysemieproblem, da *изолированность* interpretiert werden kann als ‚Zustand der Isolation‘ oder als ‚Isoliertheit‘ (im sprachtypologischen Sinne) und damit als linguistischer Terminus. Da vermutlich nur wenige bis keine Teilnehmer\*innen den linguistischen Terminus kennen, ist es wahrscheinlicher, dass ein Problem an der Schnittstelle von semantischen Partizipanten und ihrer syntaktischen Realisierung vorliegt: **wovon** Sprache und Gesellschaft

---

<sup>7</sup> Da einige Lexeme in den Stimuli mehrfach auftreten, sind sie in den Kontexten, in denen sie als „schwierig“ wahrgenommen wurden, fett gedruckt.

## Lernerurteile zu lexikalischen Schwierigkeiten

isoliert sein könnten, nämlich von anderen Sprachen und Kulturen, wird syntaktisch nicht realisiert und ist nur aus dem erweiterten Kontext rekonstruierbar.<sup>8</sup>

- (2) Выработка политического курса в отношении **регионов** в **посткоммунистической** России коренным образом отличается от соответствующих **процессов**, имевших место в иные периоды российской истории. Принципиально новой является роль **региональных** факторов в процессе становления их отношений с центральной властью.

Bei *посткоммунистический* („postkommunistisch“) handelt es sich um einen geschichts- bzw. politikwissenschaftlichen Terminus; als Internationalismus tritt er zwar in vielen Sprachen auf, gehört jedoch einem gehobenen Register an, sodass seine Wahrnehmung als „schwierig“ nachvollziehbar ist. Bei *региональный* („regional“) scheint die Schwierigkeit abermals in der Flexionsform, genauer gesagt in der Pluralform, begründet zu liegen: wie eine Korpusrecherche im Zeitungskorpus des russischen Nationalkorpus zeigte,<sup>9</sup> tritt die Kollokation *региональный фактор* beinahe ausschließlich im Singular auf, die Pluralform impliziert jedoch nicht die Lesart ‚unterschiedliche regionale Faktoren‘, sondern ‚der(selbe) regionale Faktor in seiner jeweils spezifischen Ausprägung für unterschiedliche Regionen‘, sodass hier auch kein Fall von *coercion* sondern eine für diese Kollokation spezifische idiosynkratische Lesart vorliegt. Bei *регион* („Region“) und *процесс* („Prozess“) scheint es wahrscheinlich, dass die Lernenden keine Schwierigkeiten mit den Lexemen selbst hatten, sondern mit den

---

<sup>8</sup> Es handelt sich also um eine morphosyntaktische Leerstelle und damit eigentlich um eine morphosyntaktische Schwierigkeit. Im Experiment gab es keine Möglichkeit, Leerstellen zu markieren. Es ist daher konsequent, dass die Teilnehmer\*innen den semantischen und syntaktischen Kopf *изолированность* als „schwieriges“ Lexem markiert haben, da seine semantische Kontextualisierung durch die fehlende Konstituente erschwert wird.

<sup>9</sup> Suchanfrage *региональный* und mit Abstand *1 фактор*; bei *фактор* wurde außerdem die Wiederholung von Kasus, Numerus und Genus der jeweils vorhergehenden Flexionsform von *региональный* festgesetzt, um das Vorliegen der Kollokation sicherzustellen. Die Suchanfrage ergab insgesamt 15 Treffer, von denen nur einer die Pluralform der Kollokation enthielt:

(1) Поэтому, с учетом **региональных факторов** Вьетнам, Куба и Монголии могли бы стать своего рода опорными пунктами совместно го предпринимательства, обеспечивающими активное продвижение продукции стран СЭВ на рынки стран соответствующих регионов. (На СРВ, МНР и Кубу приходится 16% населения и 2,3% национального дохода стран СЭВ. Помощь - дело взаимовыгодное // Аргументы и факты, 1987.10)

Konstituentenstrukturen, und fälschlicherweise das Label „unklare Wortbedeutung“ anstatt „unklarer Bezug im Satz“ wählten.

Für unsere Hypothese zur Rolle von Internationalismen lässt sich festhalten, dass – anders als auf den vorhergehenden GERS-Niveaus – auf Niveau C1 das Auftreten von registerspezifischen Fachtermini und von kontextabhängigen spezifischen Lesarten zu beobachten ist. Der Übergang von Niveau B2 zu C1 scheint also einen Wendepunkt darzustellen weg von einer entlastenden Funktion der Internationalismen und hin zu registerspezifischen Verwendungsarten mit teilweise idiosynkratischen Lesarten.

#### 4. Fazit

Die vorliegende Studie untersuchte Faktoren, die zur wahrgenommenen Schwierigkeit des russischen Wortschatzes bei Lernenden auf verschiedenen GERS-Stufen beitragen. Die Studie testete vier Hypothesen zu Wortbildungsprozessen, Bekanntheit von Lexemen, morphonologischen Alternationen und Internationalismen.

Die erste Hypothese (H1) besagte, dass mit höherem GERS-Niveau mehr Lexeme mit opaken Wortbildungsprozessen als „schwierig“ empfunden werden. Lernende auf höheren Niveaus kennen bereits viele produktive Wortbildungsprozesse und können auf diese zurückgreifen, um sich die Bedeutung von Lexemen zu erschließen. Die Ergebnisse zeigten, dass diese Hypothese im Allgemeinen zutraf. Ab Niveau B1 waren jedoch Unterschiede zwischen Substantiven und Verben erkennbar. Bei den Substantiven auf Niveau B1 wurden Abstrakta generell als opaker und „schwieriger“ wahrgenommen als Konkrete. Die meisten „schwierigen“ Verben auf Niveau B1 waren durch eine oder sogar mehrfache Präfigierung gekennzeichnet. Auf der Stufe B2 korrelierte bei den Verben die Wahrnehmung als „schwierig“ mit bestimmten Flexionsformen, insbesondere (Adverbial)Partizipien. Die meisten „schwierigen Substantive“ waren deverbale und bildeten zwei Gruppen: Die erste Gruppe umfasste Substantive, die durch produktive Prozesse mit einem infrequenten Wurzelmorphem gebildet wurden. Die zweite Gruppe bestand aus Substantiven, die auf frequenten, bereits eingeführten Wurzelmorphemen basierten, aber durch weniger produktive Prozesse oder mittels semantisch unspezifischer Suffixe gebildet wurden. Auf der Stufe C1 wurden ähnliche Tendenzen wie auf den Niveaus A1–B2 beobachtet, jedoch gab es zusätzlich eine Verschiebung hin zu registerspezifischen Fachtermini und kontextabhängigen spezifischen Lesarten, die als „schwierig“ wahrgenommen wurden.

## Lernerurteile zu lexikalischen Schwierigkeiten

Die zweite Hypothese (H2) nahm an, dass die Wahrscheinlichkeit, bereits Lexeme aus dem gleichen Wortnest wie das zu erschließende Wort zu kennen, mit steigendem GERS-Niveau zunimmt und deshalb semantische Inferenzen für die Erschließung des unbekanntes Worts genutzt werden können. Diese Hypothese konnte für die Niveaus A2–B2 bestätigt werden. Auf Niveau C1 erwies sich die Kenntnis von Lexemen aus demselben Wortschatz als weniger hilfreich, was mit der oben erwähnten Verlagerung hin zu registerspezifischen Fachtermini und kontextabhängigen spezifischen Lesarten zusammenhängen dürfte.

Die dritte Hypothese (H3) besagte, dass Lexeme mit morphologischer Alternation umso häufiger als „schwierig“ wahrgenommen werden, je niedriger das GERS-Niveau ist. Weil morphologische Alternationen regelhaft auftreten, u.a. bei derivationaler Wortbildung, sollten sie mit steigender Sprachbeherrschung zuverlässig erkannt werden und die Erschließung der Wortbedeutung nicht mehr behindern. Die Ergebnisse der Studie konnten diese Hypothese jedoch nicht stützen, da auch auf höheren GERS-Stufen Wortformen mit morphologischer Alternation als „schwierig“ empfunden wurden.

Die vierte Hypothese (H4) nahm an, dass Internationalismen von Lernenden nicht als „schwierig“ wahrgenommen werden, sondern die Lernenden entlasten, da sie sprachübergreifend auftreten. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass diese Hypothese für die Niveaustufen A1–B2 zutrifft. Mit steigendem GERS-Niveau nahm die Anzahl der Internationalismen in den Stimuli ab. Auf Niveau C1 traten Internationalismen als registerspezifische Fachausdrücke auf, die oft kontextabhängige spezifische Lesarten nach sich zogen. Niveau C1 stellt somit einen Wendepunkt dar weg von der entlastenden Funktion von Internationalismen hin zu ihrer registerspezifischen Verwendung als Termini mit teilweise idiosynkratischen Lesarten.

Die Merkmale aus den verifizierten Hypothesen zeigen abgestufte Ausprägungen über die GERS-Niveaus hinweg, sodass es lohnenswert ist, sie als *feature* für die automatische Textklassifikation zu operationalisieren und dann die Eignung der *features* zu testen. Zudem zeigen die Ergebnisse des Experiments deutlich, dass im Bereich des Wortschatzes bei der Gestaltung von Sprachlehrplänen und -materialien mehrere Faktoren zu berücksichtigen sind. Die Studie unterstreicht noch einmal, wie sinnvoll das seit langem etablierte Verfahren ist, bereits bekannten Wortschatz und bekannte Wortbildungsverfahren für die Erschließung neuer Lexeme zu nutzen. Die Ergebnisse legen zudem nahe, dass produktive Wortbildungsverfahren auf niedrigeren GERS-Niveaus explizit thematisiert und somit Sprachbewusstheit geschaffen werden sollte und andererseits weniger produktive Verfahren und semantisch unspezifische Suffixe auf höheren Niveaus thematisiert werden sollten. Ebenso könnten Lernende von der aktiven

Auseinandersetzung mit morphologischen Alternationen in der Form- und Wortbildung profitieren.

## Literatur

- Baryšnikova, E.N. & Kažuro D.V. (2019). = Барышникова Е.Н. & Кажуро Д.В. (2019). Дидактическая многофункциональность интернационализмов в практике преподавания русского языка. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика*, 19(2), 164–169. <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-2-164-169>
- Batinić, D., Birzer, S. & Zinsmeister, H. (2017). Automatic classification of Russian texts for didactic purposes. *Proceedings of the international conference "Corpus Linguistics – 2017"* (9–15). St. Petersburg.
- Birzer, S. & Mayer, H. (2022). *Satzbewertung durch Lernende als Validierungsinstrument für die morphosyntaktische und lexikalische Komplexität von russischen Lesetexten*. Vortrag auf dem 14. Deutschen Slavistiktag in Bochum am 24.09.2022.
- Birzer, S., Mayer, H., & Gomer, A. (2023). Datensatz zu lexikalischen Schwierigkeiten beim Textverständnis russischer Lesetexte (Version\_14\_05\_2023) [Data set]. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <https://doi.org/10.48564/unibaf-d-0zz9s-yth17> (14.05.2023)
- Diuf, A. (2011) = Диуф, А. (2011). Морфологические чередования при суффиксальном словообразовании в обучении РКИ. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия "Русский и иностранные языки и методика их преподавания"*, 2011(1), 92–97.
- Janda, L. & Korba, J. (2008). *Cluster Types for Russian Verbs*. <http://ansatte.uit.no/laura.janda/clusters/clusterfrontpage.html> (07.03.2023)
- Kažuro, D.V. (2019) = Кажуро, Д.В. (2019). Границы понятия «Интернациональная лексика» в лингводидактике РКИ. In В.В. Богуславская (ред.), *Язык. Коммуникация. Культура*. 2019. Альманах по итогам III Международной научно-практической конференции молодых ученых – магистрантов и аспирантов – «Язык. Коммуникация. Культура» (20 апреля 2019 г.) (78–80).
- Krasil'nikova, L.V. (2015) = Красильникова, Л.В. (2015). Лингводидактические аспекты описания русского языка иностранным филологам на современном этапе преподавания РКИ. *Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, 2015(4), 69–82.
- Krasnokutskaja, N.V. (2019) = Краснокутская, Н.В. (2019). *Обучение заимствованной лексике в русском языке как лингводидактическая проблема (на материале спецкурса для иностранных учащихся)*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-zaimstvovannoi-leksike-v-russkom-zazyke-kak-lingvodidakticheskaya-problema-na-mate> (10.05.2023)

## Lernerurteile zu lexikalischen Schwierigkeiten

- Laposhina, A. & Lebedeva, M. (2021). *Compiling CEFR graded vocabulary lists for Russian L2 learners based on 4 sources of data*. Vortrag auf dem GR4L2 Workshop an der UC Louvain am 07.12.2021.
- Ларошина, А. & Лебедева, М. (2019) = Лапошина, А. & Лебедева, М. (2019). Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ. In A. Nikunlassi & E. Protassova (Hrsg.), *Russian language in the multilingual world* (359–368).
- Lehmann, V. (2003). Grammaticische Derivation (Aspekt, Genus verbi, Komparation, Partizip und andere Phänomene zwischen Flexion und Wortbildung). In T. Berger & K. Gutschmidt (Hrsg.), *Funktionale Beschreibung slavischer Sprachen* (139–162). München.
- Leksičeskij minimum RKI (2023) = Лексический минимум РКИ. (2023). <https://www.ros-edu.ru/basic-dictionary> (07.03.2023)
- Lemmenmeier-Batinić, D. (2019). *Klassifikation der Texte des LeStCoR-Korpus' in sechs Stufen mittels SVM Classifier*. Vortrag am Institut für Slawistik der HU Berlin am 16.12.2019.
- Neset, T. (2020). What's in a Russian Aspectual Prefix? A Cognitive Linguistics Approach to Prefix Meanings. *Journal of Slavic Linguistics*, 28(2), 141–162.
- Reynolds, R. (2021). *Comparing the validity of human-annotated CEFR labels from different sources using machine-learning classifiers: Examples from Russian*. Vortrag auf dem GR4L2 Workshop an der UC Louvain am 07.12.2021.
- Tafel, K. (2009). *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Gunter Narr.
- Тажев, В.Р. (1997) = Тажев, Б.П. (1997). *Структурное изучение русского языка иностранными студентами-нефилологами (1-2 курсы) на материале имени существительного*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. [https://new-disser.ru/\\_avtoreferats/01000157689.pdf](https://new-disser.ru/_avtoreferats/01000157689.pdf) (10.05.2023)





Lerner\*innen im Fokus:  
Literatur und Medien  
in Lehre und Unterricht



Eva Binder, Universität Innsbruck, Österreich

Magdalena Kaltseis, Universität Innsbruck, Österreich

## Geograf globus propil als Beitrag zur Förderung der Lerner\*innenautonomie in der Schule

Since the 1970s, learner autonomy has been a widespread and popular concept in education. This term generally involves helping learners become more independent in their learning process and taking responsibility for their own learning. Notwithstanding this positive attempt to improve learners' independence and strengthen their personal responsibility, promoting learner autonomy is far from being self-evident in today's foreign language classroom. The current article, therefore, takes a closer look at learner autonomy and summarizes the main suggestions for fostering learner autonomy provided in the research literature. Subsequently, the film *The Geographer drank his globe away* is discussed as a cinematic approach to learner autonomy. In the final section, ideas are presented on how to develop learner autonomy in the foreign language classroom with the help of the film.

---

Keywords: learner autonomy, cinema, Russian language pedagogy, Geograf globus propil

---

### 1. Einleitung

Invité à l'attention, le professeur doit être essentiellement celui qui oriente. [...] Invité à l'autonomie, l'étudiant doit être celui qui ne refuse pas les implications de cette liberté accrue. (Châlon, 1970, 4)

Das Verständnis von Autonomie als Übertragung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit an die Lernenden wurde in ihren Anfängen in den 1970er-Jahren von Yves Châlon, dem „father of autonomy in language learning“ (Benson, 2001, 8), als „wilde Pädagogik“ (pédagogie sauvage) bezeichnet. Bis heute scheint diese Metapher nichts an ihrer Aktualität verloren zu haben, da trotz zahlreicher in den letzten Jahrzehnten erschienener Publikationen und Forschungsarbeiten die Förderung von Lerner\*innenautonomie noch keine Selbstverständlichkeit ist. Trotzdem kann gegenwärtig von einer positiven Entwicklung in Richtung Unterstützung von Autonomie beim Lernen gesprochen werden, da in den



derzeitigen Bildungsstandards aufgrund der Kompetenz- und Handlungsorientierung die Verantwortung für das Lernen bei den Lernenden verankert wird (vgl. Wiesner & Schreiner, 2020, 319).

Der vorliegende Aufsatz liefert einen weiteren Beitrag zur bisherigen Forschung, wobei insbesondere die Verbindung zwischen schulischer und außerschulischer Förderung von Lerner\*innenautonomie im Fokus steht. Nach einem Überblick über die in der Forschungsliteratur formulierte Definition von Lerner\*innenautonomie und die Möglichkeiten ihrer Förderung wird erläutert, warum der Film *Geograf globus propil* als positives Beispiel für die Entwicklung von Lerner\*innenautonomie gesehen werden kann. Am Ende des Beitrags werden schließlich Ideen präsentiert, wie die Rezeption des Films mit Schüler\*innen dazu beitragen kann, die Lerner\*innenautonomie zu fördern.

## 2. Lerner\*innenautonomie: Entstehung und Definition des Begriffs

Autonomie ist ursprünglich ein philosophisches Konzept, das häufig mit Demokratie und (individueller) Freiheit in einer liberalen Gesellschaft in Verbindung gebracht wird (vgl. Benson, 2008, 17; Huang & Benson, 2013, 8; Raya & Vieira, 2021, 5). Auch für das Lernen spielt Autonomie eine große Rolle und die Frage, wie autonom bzw. volitional Lernen sein soll, hat über die letzten Jahrhunderte bereits zahlreiche große Denker\*innen, darunter Galileo Galilei, Immanuel Kant und Jean-Jacques Rousseau, beschäftigt (vgl. Benson, 2001, 24). Heute wird die Bedeutung von Autonomie immer wieder in Zusammenhang mit der Entwicklung des lebenslangen Lernens (*life-long learning*) hervorgehoben (vgl. Raya & Vieira, 2015, 18), da Autonomie als die Fähigkeit gesehen wird, selbstbestimmt und aus eigenem Willen zu handeln (vgl. Ryan et al., 2019, 90) und dabei das eigene Lernen zu steuern (*manage*) (vgl. Raya & Vieira, 2021, 5).

Die Idee von Autonomie beim Sprachenlernen und somit der Begriff der Lerner\*innenautonomie (*learner autonomy*) ist in den späten 1960er-Jahren (vgl. Benson, 2001, 15) bzw. Anfang der 1970er-Jahre (vgl. Bliidi, 2017, 1) entstanden. Die bis heute am häufigsten zitierte Definition von *learner autonomy* stammt von Henri Holec, dem Leiter<sup>1</sup> des *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL) an der Universität de Nancy. Er beschrieb Lerner\*innenautonomie als „the ability to take charge of one's own learning“ (Holec, 1981, 3 zitiert nach Bliidi, 2017, 10). Unter diesem Schlüsselsatz, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, verstand Holec in erster Linie die

---

<sup>1</sup> Henri Holec hat die Leitung von CRAPEL 1972 nach dem Tod von Yves Châlon übernommen.

Möglichkeit für Lernende, selbst Lernziele und -inhalte zu definieren, Lernmaterialien auszuwählen und den eigenen Lernprozess überwachen zu können. Holec forderte somit ein Umdenken in Richtung selbstgesteuertes Lernen (*self-directed learning*) und bis heute sind seine Publikationen zur Lerner\*innenautonomie sehr einflussreich (vgl. Murray, 2014, 233; Raya & Vieira, 2015, 19; Bliidi, 2017, 2; Raya & Vieira, 2021, 1).

Holecs Definition von Autonomie ist Mitte der 1970er-Jahre mit dem damals populär gewordenen *self-access language learning* entstanden, ergo in einem Kontext, in dem erwachsene Lernende selbstständig durch direkten Zugang zu Materialien in der Zielsprache eine Sprache lernen (vgl. Murray, 2014, 5; Raya & Vieira, 2021, 3). Das erklärt auch, warum die soziale Dimension des Lernens, die insbesondere für das Sprachenlernen und den schulischen Kontext relevant ist, in Holecs Definition außer Acht gelassen wird. Wie jedoch Wigfield et al. (2019, 443) festhalten, ist Lernen selbst eine soziale Aktivität, und tatsächlich wird heute die soziale Komponente als ein Schlüsselfaktor für die Entwicklung von Autonomie angesehen (vgl. Benson, 2001; Van Lier, 2004; Benson & Cooker, 2013; Murray, 2014; Little et al., 2017; Ryan et al., 2019).

Die Bedeutung des sozialen Faktors für das Lernen wurde maßgeblich von Arbeiten aus der Entwicklungspsychologie beeinflusst, allen voran von Lev Vygotskij (1935, 42) und der von ihm beschriebenen „Zone der proximalen Entwicklung“ (*зона ближайшего развития*). Letztere stellt eine zukünftige (Weiter)Entwicklung eines Kindes dar, die unter Aufsicht oder in Zusammenarbeit mit anderen erfahrenen Personen bzw. *peers* (*сотоварищи*) erfolgt:

Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемого с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами.

Die Zone der proximalen Entwicklung eines Kindes beschreibt die Differenz zwischen dem tatsächlichen Entwicklungsstand des Kindes, der durch jene Aufgaben bestimmt wird, die es selbstständig löst, und dem möglichen Entwicklungsstand des Kindes, der durch jene Aufgaben bestimmt wird, die es unter Anleitung von Erwachsenen und in Zusammenarbeit mit kompetenteren Altersgenossen löst.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Falls nicht anders angegeben, stammen die deutschen Übersetzungen von den Autorinnen

Genau in dieser Zusammenarbeit, in Teamfähigkeit sowie in der Bereitschaft zur Interaktion besteht laut Schmenk (2012, 82–83) die soziale Dimension von Autonomie. Sie führt daher den Begriff der „sozialen Autonomie“ ein und kritisiert, dass sich bisherige Definitionen von Autonomie zu stark auf das Individuum und die *Selbstbestimmung* konzentriert hätten (siehe auch Abschnitt 2.1). Ihr zufolge seien jedoch insbesondere im (Fremd-)Sprachenunterricht die „Fähigkeit zu *Mitbestimmung*“ sowie die Mitsprache essentielle Bestandteile im Prozess zur Förderung von Autonomie in Gruppen, indem die einzelnen Mitglieder „gemeinsam ein Produkt erarbeiten“ (Schmenk, 2012, 82–83).

Neben der Erkenntnis, dass Lernen vorrangig in sozialer Interaktion geschieht, beinhaltet die oben angeführte Definition von Vygotskij eine weitere wichtige Information in Bezug auf Autonomie – die kontinuierliche Entwicklung. Autonomie ist nicht *per se* gegeben, sondern sie muss im Verlauf des Lebens eines Individuums stufenweise erlangt (*achieve*) und in der Folge erhalten (*maintain*) werden (vgl. Benson, 2008, 17; Blidi, 2017, 65). Autonomie kann somit nicht gelernt oder unterrichtet werden, sondern es handelt sich hierbei um Prozesse, die sich in dem:der Lernenden selbst (weiter)entwickeln (vgl. Benson, 2001, 110). Aus diesem Grund ist auch das Bewusstsein (*awareness*) über den Lernprozess selbst wichtig für die Autonomie und gleichzeitig Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (vgl. Blidi, 2017, 66).

## 2.1 Der\*die autonome Lerner\*in

Beim Konzept der Lerner\*innenautonomie liegt die Konzentration auf dem\*der Lernenden. Dieser Fokus auf dem Individuum ist gleichzeitig eine der wichtigsten Säulen des kommunikativen Sprachenlernens (vgl. Benson, 2001, 17; Blidi, 2017, 2), da es letztlich das Ziel ist, autonom, das heißt ohne Unterstützung der Lehrperson, in der Fremdsprache zu kommunizieren (vgl. Littlewood, 1999, 73; Lamb, 2008, 281). Dies wird bereits im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001/02) bzw. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* und verstärkt im *Companion Volume des CEFR* deutlich, in dem der\*die Lernende als sozial Handelnde\*r betrachtet wird, der\*die sich in den Lernprozess einbringt. Die Förderung von Autonomie wird klar als Ziel des Sprachenlernens definiert:

In addition to promoting the teaching and learning of languages as a means of communication, the CEFR brings a new, empowering vision of

---

des vorliegenden Beitrags.

the learner. The CEFR presents the language user/learner as a “social agent”, acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching by promoting learner engagement and autonomy. (Council of Europe, 2020, 28, Herv. d. Autorinnen)

Ebenso ist der Erwerb von Sprachlernstrategien zur Ermöglichung eines selbstständigen „lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens“ im *Österreichischen Lehrplan: Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)* als Ziel verankert, wobei in erster Linie „Möglichkeiten zur Selbstevaluation“ zu berücksichtigen seien (RIS, 2022, 134, 508–509).

Indem die Verantwortung für das eigene Lernen auf den\*die Lerner\*in übertragen wird, ändert sich auch die Rolle der Lehrperson, der im Konzept der Lerner\*innenautonomie eine zentrale Position zukommt: Sie ist verantwortlich für die Unterstützung der Lernenden, regt sie zur Reflexion an und fördert dadurch deren Weiterentwicklung (*growth*) (vgl. Lamb, 2008, 271–272; Murray, 2014, 6; Raya & Vieira, 2015, 2). In der Forschungsliteratur wird die Lehrperson daher als „Berater\*in“ (*advisor/counselor*) (Lamb, 2008, 272), „Curriculumentwickler\*in“ (*curriculum developer*) (Raya & Vieira, 2015, 20) sowie als „Begleiter\*in“ (*guide*) (Bliidi, 2017, 6) charakterisiert. In dem Zitat zu Beginn des Beitrags weist Châlon (1970, 4) zudem auf die orientierende Funktion der Lehrperson hin (*celui qui oriente*) und macht auf einen wichtigen Aspekt in Bezug auf die Rolle des\*der Lernenden aufmerksam: Autonomie sei eine Einladung an den\*die Lerner\*in (*invité[e] à l'autonomie*), eine Option bzw. Wahl, die er\*sie frei treffen könne.

Aufgrund dieser Rollenverteilung zwischen Lerner\*in und Lehrperson ist auch die Frage nach der Motivation zentral im Konzept der Lerner\*innenautonomie, da autonome Lerner\*innen selbst aktiv ihren Lernprozess (mit)gestalten und somit als Selbst-Motivator\*innen auftreten (vgl. Bliidi, 2017, 79). Autonomie ist neben Kompetenz und sozialer Einbindung (*relatedness*) eine der drei Grundvoraussetzungen (*needs*) für die intrinsische Motivation (vgl. Ryan & Deci, 2017, 5; Ryan et al., 2019, 90), die als „die im höchsten Maße selbstbestimmte Art der Motivation“ (Drackert, 2018, 35) gilt. Wenn Lerner\*innen intrinsisch motiviert sind, dann steigt auch ihre Kreativität, Neugier sowie Produktivität (vgl. Ryan & Deci, 2017, 5) und das Lernen wird allgemein nachhaltiger (vgl. Ryan et al., 2019, 91). Es ist daher nicht verwunderlich, dass Autonomie in der Psychologie generell als wichtig für das Wohlbefinden (*wellness*) beschrieben wird, da sie mit dem Gefühl einhergeht, die eigene Persönlichkeit entfalten zu können (vgl. Little et al., 2017, 10). Autonomie wird in der Forschungsliteratur auch häufig mit Authentizität in Verbindung gebracht, da Handlungen, die von den Individuen

selbst ausgehen und selbstbestimmt sind, als authentisch gelten (vgl. Littlewood, 1999, 74; Little et al., 2017, 10).

Nach diesen Ausführungen zum Konzept der Lerner\*innenautonomie beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit der Frage, wie Lerner\*innenautonomie gefördert werden kann.

## 2.2 Förderung von Lerner\*innenautonomie

Ein zentrales Prinzip zur Förderung der Entwicklung von Autonomie ist das Zugeständnis an die Lerner\*innen, selbstständig Entscheidungen treffen zu dürfen, indem ihnen Wahlmöglichkeiten angeboten werden (vgl. Raya & Vieira, 2015, 26; Ryan & Deci, 2017, 17; Drackert, 2018, 37; Ryan et al., 2019, 95). Laut Macaro (2008, 60) unterstützt die Möglichkeit, eine Wahl zu haben, die Entwicklung von Autonomie in allen Bereichen: „[C]hoice underpins the whole notion of language learner autonomy from the smallest classroom task to a lifelong attitude and motivation for language learning.“ Huang und Benson (2013, 9–10) sprechen im Hinblick auf die Möglichkeit, wählen und Entscheidungen treffen zu können, von Kontrolle über das Lernen, die beim Sprachenlernen aus drei Dimensionen bestehe: dem Lernmanagement (wo, wann und wie gelernt wird), kognitiven Prozessen (Reflexion darüber, wie gelernt wird) sowie Lerninhalten (was, wie viel und warum gelernt wird).

Autonomiefördernd ist außerdem die persönliche Relevanz, die mit der Kontrolle über das Lernen einhergeht: Das Lernen zu kontrollieren impliziert auch, es für sich selbst relevant zu machen, ihm eine persönliche Bedeutung zu geben und es mit den eigenen Bedürfnissen und Zielen in Einklang zu bringen (vgl. Huang & Benson, 2013, 10–11; Raya & Vieira, 2015, 37).

Wenn Lernenden Entscheidungsfreiheit gegeben und Wahlmöglichkeiten offeriert werden, müssen sie selbst Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen (vgl. Little et al., 2017, 2). Wie jedoch Drackerts Studie (2018) unter Lerner\*innen im Anfängerunterricht Russisch zeigt, kann die Anzahl an angebotenen Wahlmöglichkeiten die Motivation der Lernenden auch negativ beeinflussen, da zu viele Auswahlmöglichkeiten zu Überforderung führen können.

Verantwortung über das eigene Lernen zu übernehmen, setzt laut Little et al. (2017, 14) voraus, dass die Lerner\*innen ihr Lernen dokumentieren und sichtbar machen, wie zum Beispiel in Form von Lerntagebüchern oder Postern. Damit einher geht auch die stete Reflexion über das Lernen, das eine\*n autonome\*n Lerner\*in auszeichnet: „The more reflective learners are, the more autonomous they can become“ (Blidi, 2017, 9). Hier kommt auch die Lehrperson wieder ins



Spiel, da sie positives Feedback über den Lernfortschritt und den Lernprozess gibt und den Lerner\*innen Vorschläge für das weitere Arbeiten macht. Durch die Anerkennung der Leistung der Lerner\*innen sowie positive Rückmeldungen wird gleichzeitig die intrinsische Motivation der Lernenden gesteigert (vgl. Ryan et al., 2019, 95).

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Förderung der Autonomie, der von der Lehrperson vorgegeben wird, ist die Strukturierung des Lernprozesses, da ein hohes Maß an Struktur autonomieunterstützend wirkt (vgl. Ryan & Deci, 2017, 18; Drackert, 2018, 51). Schmenk (2012, 64–68) weist hierbei auf das Zusammenspiel von Autonomie und Heteronomie, also der Fremdbestimmung, hin. So sei es nicht nur wichtig, die Grenzen selbstbestimmten Handelns anzuerkennen, sondern das Setzen von Grenzen biete auch „Hilfestellungen und Orientierungen“, insbesondere bei der Bearbeitung von Aufgaben:

In einem pädagogisch und didaktisch reflektierten Verständnis von Autonomie [...] sind Hilfestellungen, Vorgaben, Vorstrukturierungen etc. dringend notwendig, weil man dadurch Lernende individuell fördern und das jeweilige durch die spezifische Aufgabenstellung ermöglichte Autonomiepotenzial – wie auch die heteronomen Bedingungen – exakter einschätzen kann. (Schmenk, 2012, 80)

Bedeutend ist, wie Little et al. (2017, 223) festhalten, unterschiedliche Phasen des Lernens einzuplanen: eine gemeinsame Vorbereitung, anschließend eine Phase, in der jede\*r eigenständig für sich arbeitet, und schließlich eine Phase gemeinsamer Aktivitäten. Wie bereits erwähnt, ist insbesondere die Zusammenarbeit unter den Lerner\*innen essentiell für die Entwicklung von Autonomie (vgl. Bliidi, 2017, 11). Van Lier (2004, 8) spricht in diesem Fall von einer dialogischen Form von Autonomie, da sie in der sozialen Interaktion entsteht, aber jeweils individuell angeeignet wird – im Sinne von Schmenk (2012) geschieht dies durch individuelle Mitsprache bzw. Mitbestimmung in einer Gruppe.

Schließlich wird im Forschungsdiskurs auch auf die Bedeutung des experimentellen Lernens (*learning by doing*) verwiesen, das laut Bliidi (2017, 8) eine der wichtigsten Säulen des autonomen Lernens darstellt: Lernen erfolgt durch Erfahrungen, die im Lernprozess gemacht werden (vgl. Ryan et al., 2019, 95). Experimentelles Lernen kann sich somit besonders positiv auf die Autonomieentwicklung von Lernenden auswirken.

In Bezug auf die Lerner\*innenautonomie kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sie ein „komplexes und vielschichtiges“ (Raya & Vieira, 2021, 6) sowie „multidimensionales“ Konstrukt (Benson, 2001, 51) darstellt, das ein zentraler Bestandteil von intrinsischer Motivation ist und dessen Verlust bzw. Nicht-

## *Geograf globus propil*

Vorhandensein sich negativ auf das individuelle Wohlbefinden auswirkt (Ryan et al., 2019, 104). Es ist daher umso wichtiger, die Entwicklung von Autonomie bereits in der Schule zu fördern.

Nachfolgend wird der Spielfilm *Geograf globus propil* vorgestellt, der die Entwicklung von Lerner\*innenautonomie am Beispiel einer Schulklasse thematisiert und dazu einlädt, über den Prozess selbst wie auch über die Rolle des Lehrers in diesem Prozess zu reflektieren. Im Anschluss daran werden Ideen präsentiert, wie die Autonomie der Lernenden mithilfe des Films gefördert werden kann.

### 3. Der Film *Geograf globus propil*

Der 2013 erschienene russische Spielfilm *Geograf globus propil* (dt. Der Geograf, der den Globus austrank) von Aleksandr Velebinskij basiert auf dem gleichnamigen Roman des in Russland breit rezipierten Schriftstellers Aleksej Ivanov. Ivanov hat seinen Roman im Jahr 1995 verfasst und einzelne Kapitel daraus in Zeitschriften veröffentlicht, während der Roman als Ganzes in einer von Ivanov autorisierten Fassung erst 2005 erschienen ist. Die Handlung des Romans und entsprechend auch der Verfilmung<sup>3</sup> spielt in der im Uralvorland liegenden Industriestadt Perm, der Heimatstadt des Autors. Die Stadt erlebte ab den 2000er-Jahren eine Phase der kulturellen Erneuerung, die auch zu Beginn des Films sichtbar gemacht wird. So zeigt eine der ersten Einstellungen (Abb. 1) Boris Matrosovs Kunstobjekt *Ščast'e ne za gorami* (dt. Das Glück liegt nicht hinter den Bergen bzw. Das Glück ist nicht weit), das gleichzeitig den Grundtenor der Geschichte vorgibt, denn Glück, so wird zu Beginn des Films klar, ist auf den ersten Blick nichts, womit der Protagonist gesegnet ist.

---

<sup>3</sup> Wir werden im Folgenden die Verfilmung und nicht den Roman in den Mittelpunkt unserer Betrachtung stellen. Für einen Vergleich zwischen Film und Roman sowie für die Positionierung beider Texte im zeitgenössischen kulturellen Kontext siehe u.a. Lipoveckij und Michajlova (2014) sowie Lipovetsky und Mikhailova (2014), Denisova et al. (2013) oder Stišova (2013).



Abbildung 1: Blick auf das Kunstobjekt *Ščas't'e ne za gorami* mit der Figur des Protagonisten links

Der Film spielte mit etwas über 570.000 Zuschauer\*innen ein gutes Ergebnis an den russischen Kinokassen ein.<sup>4</sup> Gleichzeitig wurde er von der Filmkritik wohlwollend aufgenommen und darüber hinaus reichlich mit nationalen Preisen ausgezeichnet – vom Hauptpreis des wichtigsten russischen Filmfestivals *Kinotavr* in Sotschi über zahlreiche Preise bei kleineren russischen Festivals bis hin zu den nationalen Filmpreisen *Nika*, *Zolotoj orël* und *Belyj slon*. Praktisch überall wurde der Film gleich mehrfach prämiert: für die beste Regie, die beste männliche und weibliche Hauptrolle (Konstantin Chabenskij und Elena Ljadova) sowie für die beste Musik. Allerdings war *Geograf globus propil* außer in der Ukraine, in Polen, in Estland und bei kleineren Festivals in anderen Ländern kaum international zu sehen.

### 3.1 Filmhandlung, Figuren und kultureller Kontext

Der Protagonist von Buch und Film ist Viktor Sergeevič Služkin, der in der Romanvorlage Ende 20, im Film jedoch sichtlich älter ist. Lipoveckij und Michajlova (2014) charakterisieren Služkin als Prototyp eines Vertreters der (post)sowjetischen Intelligenzija, der in den 1990er-Jahren (der Zeit der Romanhandlung) von den Hoffnungen der Perestrojka-Zeit bitter enttäuscht wurde und sich in den 2000er-Jahren (der Zeit der Filmhandlung) weigert, sich an die neuen politischen und ökonomischen Verhältnisse anzupassen. Im Film gewinnt die Figur durch den populären Schauspieler Konstantin Chabenskij noch zusätzlich an Profil:

---

<sup>4</sup> Kinobesuchszahlen können unter [kinopoisk.ru](https://www.kinopoisk.ru) abgerufen werden; konkret zum Film *Geograf globus propil*: <https://www.kinopoisk.ru/film/653696/> (26.08.2022).

Služkin ist so intelligent, charmant und liebenswert wie verantwortungslos und flegelhaft, ein Träumer und Trunkenbold, ein willkommener Querdenker in einer zunehmend materiell orientierten Gesellschaft und gleichzeitig ein Loser, der beruflich scheitert und dessen Ehe in die Brüche geht. Dabei ist er unter allen Figuren derjenige, der von sich immer wieder sagt, er sei ein glücklicher Mensch. In einer Schlüsselszene formuliert er eine Art Lebensphilosophie im Beziehungsgeflecht mit anderen Menschen: „Чтобы я никому не был залогом счастья и мне никто не был залогом счастья, но при этом я бы любил людей и люди меня любили бы.“<sup>5</sup> (*Geograf globus propil*, 00:53:54–00:54:02). Um Služkins Beziehungen, insbesondere zu Frauen, kreist entsprechend die erste Hälfte des Films, während die zweite auf seine Rolle als Lehrer und sein Verhältnis zu den Schüler\*innen konzentriert ist.

Služkin lebt mit seiner Frau Nadija und seiner kleinen Tochter Tata in einer typisch sowjetischen Plattenbau-Wohnung in Perm. Die Ehe ist unglücklich und Nadija hat von Služkin und ihrem gemeinsamen Leben genug. Sie beginnt mit Služkins Schulfreund Budkin eine Affäre, von der Služkin weiß, aber nichts unternimmt, um seine Frau zurückzuerobern, sondern ganz im Gegenteil die Beziehung zwischen den beiden fördert. Auf Frauen in seiner Umgebung hat Služkin dagegen eine hohe Anziehungskraft: So ist eine seiner Schüler\*innen, Maša, in ihn verliebt (Abb. 2); seine ehemalige Schulkollegin Vetka verführt ihn eines Nachmittags und auch die attraktive Deutschlehrerin Kira versucht ihren Kollegen zu erobern.

Služkin ist studierter Biologe und auf der Suche nach einer Arbeit. Er stellt sich in einer Schule vor, doch es gibt keine freie Stelle für die Fächer, für die er das nötige Fachwissen mitbringt. Nur die Stelle eines Geografie-Lehrers ist seit Monaten vakant. Služkin nimmt an, doch sein Auftreten als Lehrer in der Abschlussklasse 10A entspricht in keiner Weise dem eines professionellen Pädagogen –

---

<sup>5</sup> „Dass niemand sein Glück von mir abhängig macht und umgekehrt, und ich dabei doch die Menschen lieben würde und sie mich.“



Abbildung 2: Offizielles Filmplakat

welche Richtung auch immer dieser verfolgen mag. Sein Frontalunterricht ist todlangweilig, und er straft seine Schüler\*innen nicht nur regelmäßig mit Verachtung, sondern beschimpft sie auch als geist- und kulturlos. Dabei spricht er ihnen in einem Moment der Rage sogar das Menschsein ab: „Вы тесто. Тупая, злобная, вонючая масса, лишенная какой-либо духовной начинки“<sup>6</sup> (*Geograf globus propil*, 00:57:48–00:57:56). Als er sich während des Unterrichts vom größten Störenfried Gradusov zum Kartenspiel herausfordern lässt und dieses verliert, muss er eine Wette einlösen und mit den Schüler\*innen eine Klassenfahrt während der Maifeiertage – eine Rafting-Tour – unternehmen. Allerdings knüpft er die Teilnahme an die Bedingung eines ausgezeichneten Ergebnisses beim Geografie-Test. Diese Hürde schaffen sieben Schüler\*innen, während sich Gradusov als achter einfach zur Gruppe dazu gesellt. Somit besteht die Gruppe, die sich zur Tour (im russischen Original *поход*) aufmacht, aus den beiden Mädchen Maša Bol’sakova und Ljus’ka Mitrofanova sowie den Burschen

---

<sup>6</sup> „Ihr seid wie ein Teig! Eine dumme, boshafte, stinkende Masse ohne jeglichen geistigen Inhalt.“

Gradusov, Ovečkin, Barmin, Tjutin, Čebykin und Demenev.<sup>7</sup> Ovečkin, der um die Gunst Mašas kämpft, filmt seinen Lehrer bei seinen pädagogischen Untaten und Besäufnissen auf der Tour, was nach der Rückkehr zu Služkins fristloser Entlassung führt.

Insbesondere im Film funktioniert die zentrale Figur des Lehrers Služkin weniger nach den Regeln der Pädagogik, als vielmehr nach den Regeln des Kinos. Zu diesem Zweck wird die Figur von den Filmautoren – das Drehbuch zum Film hat der Regisseur Veledinskij gemeinsam mit Valerij Todorovskij verfasst – so modelliert, dass das Scheitern Služkins auf allen Ebenen als „geistiger Sieg“ (*духовная победа*) erscheint, wie Lipoveckij und Michajlova (2014) sehr treffend bemerken. Dem Lehrer gelingt es jedoch unbewusst oder auch durch Intuition, Haltung und Lebenserfahrung, seine Schüler\*innen zu einem autonomen Handeln zu führen. Der Schriftsteller Dmitrij Bykov (2013) beschreibt diese besondere Leistung Služkins am Ende wie folgt:

Он в буквальном и переносном смысле проводит их через порог, да еще все получается так, что в решительный момент самоустраняется. И тогда, хочешь не хочешь, им приходится становиться людьми, то есть начинать действовать самостоятельно, решительно и дружно.

Er führt sie im wörtlichen und übertragenen Sinn über die Schwelle und zieht sich noch dazu selbst im entscheidenden Moment zurück. Und genau auf diese Weise werden sie nolens volens zu Menschen in dem Sinn, dass sie beginnen, eigenständig, entschlossen und gemeinsam zu handeln.

Im Film selbst wird das individuelle Erlangen von Autonomie als Teil des Erwachsenwerdens mit Freiheit assoziiert – ein großer Begriff, der insbesondere im spätsowjetischen und postsowjetischen Kontext stets auch eine politische und gesellschaftliche Konnotation aufweist. Bezeichnenderweise beginnt der Film mit einer Szene in der Elektritschka, also einem Vorortzug, in dem ein Straßenmusiker im Waggon den Rock-Song der Heavy Metal Band Kipelov *Ja svoboden* (dt. Ich bin frei) aus dem Jahr 2003 zum Besten gibt. Im Refrain wird Freiheit mit der Befreiung von Angst assoziiert: „Я свободен, словно птица в небесах / Я

---

<sup>7</sup> Bemerkenswert ist hier, dass die beiden Mädchen immer mit ihrem Vornamen bzw. dessen Koseform angesprochen werden, während von den Jungen ausschließlich ihre Nachnamen bekannt sind.

свободен, я забыл, что значит страх.“<sup>8</sup> Angst wiederum ist im sowjetischen und postsowjetischen Kontext vor allem auch mit der politisch und gesellschaftlich bedingten Angst vor Autoritäten verbunden. So lautet die Hauptthese des bekannten Youtubers Jurij Dud', die er in seinem Dokumentarfilm über die sowjetische Lagergeschichte *Kolyma – rodina našego stracha* (dt. Kolyma – Heimat unserer Angst) formuliert, dass das (Über)Leben im Kommunismus zu einer bis heute bestehenden Grundangst der Eltern- und Großelterngeneration geführt habe, die sich etwa in der Devise „Nur ja nicht auffallen!“ („Не высовывайся!“) – zeige (vgl. Binder, 2020).

So gesehen spielt der Film zwar in einer russischen Provinzstadt des Jahres 2013, doch der kulturelle Kontext, den er aufspannt und den es zumindest in Teilen auch im Schulunterricht zu erschließen gilt, ist wesentlich breiter und verweist auf die sowjetische Geschichte sowie aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen. Darüber hinaus lässt sich der Film, wie im Folgenden gezeigt wird, an das in Abschnitt 2 diskutierte Konzept der Lerner\*innenautonomie anschließen. Wie oben beschrieben, kann Autonomie nicht gemessen werden, da es sich dabei um eine graduelle Entwicklung handelt, deren Zunahme lediglich durch Beobachtung und Beschreibung von Lernprozessen erfolgen kann (vgl. Benson, 2001, 53). Diese Beobachtung und Beschreibung der Entwicklung von Lerner\*innenautonomie in *Geograf globus propil* wird im nächsten Abschnitt im Mittelpunkt der Ausführungen stehen.

### 3.2 Lerner\*innenautonomie in *Geograf globus propil*

Als Služkin als Geografielehrer eingestellt wird, antwortet er auf die provokante Frage einer Lehrerin, wie er denn mit Jugendlichen arbeiten wolle, wo er doch keine pädagogische Ausbildung habe, lakonisch, dass er eine Tochter habe. Wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, ist Služkin weder in fachlicher noch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht das Vorbild einer kompetenten Lehrperson. Sein Unterricht im Klassenzimmer ist frontal und äußerst konservativ – er diktiert seinen Schüler\*innen seitenweise Auszüge aus dem Lehrbuch. Im Verlauf der Handlung macht der Protagonist in pädagogischer Hinsicht jedoch einen zentralen Schritt, indem er von seiner Führungsposition als Lehrperson zurücktritt und den Schüler\*innen die Verantwortung für ihr Lernen und ihre Weiterentwicklung überträgt. Dieser Schritt lässt Služkin im Licht einer fortschrittlichen, modernen

---

<sup>8</sup> „Ich bin frei, wie ein Vogel im Himmel / Ich bin frei, habe vergessen, was Angst bedeutet.“

## *Geograf globus propil*

Lehrperson erscheinen, die im Sinne der Förderung der Lerner\*innenautonomie agiert.

Abseits vom konventionellen Frontalunterricht im Klassenzimmer kann Služkins pädagogischer Ansatz als „learning by doing“ bzw. „learning by experiencing“ beschrieben werden. Das wird bereits beim ersten Ausflug zu den in Perm vor Anker liegenden Schiffen deutlich, den er mit seinen Schüler\*innen unternimmt, um ihnen die Entwicklung der Schifffahrt auf dem Fluss Kama zu erklären bzw. zu veranschaulichen. Dieses „learning by experiencing“ wird jedoch von den Schüler\*innen kritisch hinterfragt, wie anhand des Dialogs zwischen Služkin und dem Schüler Ovečkin deutlich wird:

Slужкин: Сегодня мы будем говорить о судоходстве на Каме.

Предупреждаю, этого в учебниках нет.

Овечкин: Ну, а зачем нам тогда это Ваше судоходство?

Slужкин: За тем, что мы здесь живем, Овечкин. (*Geograf globus propil*, 00:35:01–00:35:15)

Služkin: Heute werden wir über die Schifffahrt auf der Kama sprechen.

Wohlgemerkt – darüber findet sich in den Lehrbüchern nichts.

Ovečkin: Und wozu brauchen wir dann Ihre Schifffahrt?

Služkin: Weil wir hier wohnen, Ovečkin.

Wie dieses Beispiel zeigt, sind die Schüler\*innen deutlich konservativer als ihr Lehrer und begreifen nicht, warum sie etwas lernen sollen, das nicht in den Lehrbüchern steht. Das ist ein Hinweis darauf, wie verschult bzw. prüfungsorientiert die Schüler\*innen denken und einer der Gründe, warum sich *Geograf globus propil* für eine Reflexion über das gegenwärtige leistungsorientierte und zentralisierte Bildungssystem eignet.

Služkin ist wenig fokussiert auf den eigentlichen Lehrstoff – er denkt praktisch und will, dass die Schüler\*innen ihre Heimatstadt besser kennenlernen. Aber dieser erste Versuch experimentellen Lernens scheitert, da die Schüler\*innen desinteressiert sind und eine\*r nach dem\*der anderen dem Lehrer den Rücken zukehrt und den Ausflug verlässt. Einzige die für Služkin schwärmende Schülerin Maša bleibt bis zum Ende bei ihrem Lehrer und lauscht seinem Monolog.



Die monologische Vortragsweise sowie die hierarchische Haltung, die Služkin bei der Exkursion an den Tag legt – der Lehrer voran und die Schüler\*innen ihm hinterher – sind jedoch einer der Hauptgründe für das Scheitern des Vorhabens. Služkin gestaltet den Ausflug genauso wie seinen Frontalunterricht im Klassenzimmer, in dem er die Schüler\*innen nicht miteinbezieht. Er beabsichtigt zwar, den Schüler\*innen Erleben und direkte Erfahrung zu ermöglichen, doch die Unterrichtsmethoden, die er verwendet, sind dafür nicht geeignet – genauso wenig wie seine Exkursionsleitung, durch die er sich selbst zum Anführer und die Schüler\*innen zu einer ihm folgenden Herde macht (Abb. 3).



Abbildung 3: Ausflug der Klasse zum Hafen von Perm

Dieser erste Kurzausflug steht zwischen dem Frontalunterricht im Klassenzimmer, der gerade nicht autonomiefördernd ist, und der mehrtägigen Klassenfahrt in die Umgebung von Perm, die mehrere Monate später erfolgt. Die Aussicht auf eine längere gemeinsame Rafting-Tour verwendet Viktor zur Förderung der extrinsischen Motivation seiner Lernenden, da nur jene mitfahren dürfen, welche den Geografie-Test mit der Bestnote bestehen.

Als die neunköpfige Gruppe zur Rafting-Tour ins Uralgebirge aufbricht, präsentiert sich Služkin zunächst als Kommandant, der alle Entscheidungen trifft: „Командиром назначаю себя. Все решения принимать буду только я.“<sup>9</sup> (*Geograf globus propil*, 01:12:28–01:12:33). Als er sich jedoch im Zug mit seinem Schüler Gradusov betrinkt und völlig verkatert am Zielbahnhof *Semičeloveč’ja* aufwacht, entziehen ihm die Schüler\*innen das Kommando und ‚entthronen‘

---

<sup>9</sup> „Ich ernenne mich selbst zum Kommandanten. Alle Entscheidungen werde ausschließlich ich treffen.“

## *Geograf globus propil*

bzw. entheben ihn von seiner Führungsposition. Von nun an würden sie ihn nur noch „Geograf“ nennen:

Ovečkin: Geograf, за пьянку мы тебя с командиров свергли. Нам такие начальники-бухгалтики не нужны, ясно?

Borman: И называть мы теперь тебя будем просто «Geograf» и вопросы все решать сами. Так? (*Geograf globus propil*, 01:17:04–01:17:19)

Ovečkin: Geograf, wegen deinem Besäufnis haben wir dich als Kommandant abgesetzt. Wir brauchen solche Saufanföhrer nicht, verstanden?

Borman: Und von nun an nennen wir dich einfach „Geograf“ und lösen alle Probleme selbst. Ist das klar?

Bereits zu Beginn der Tour übernehmen die Schüler\*innen also die Verantwortung für sich selbst, wobei bemerkenswert ist, dass keine:r der Schüler\*innen die Führungsrolle für sich beansprucht, sondern die Zusammenarbeit als Gruppe und Gleichberechtigung von Anfang an feststehen: „Мы тут все командиры! Анархия!“<sup>10</sup> (*Geograf globus propil*, 01:19:08–01:19:14).

Zu Beginn sind die Schüler\*innen jedoch auf ihren Lehrer angewiesen. Obwohl er nicht mehr als Anführer in Erscheinung tritt, befolgen die Lernenden die Tipps, die er ihnen gibt, um schwierige Stromschnellen zu überwinden. Služkin wechselt somit von der kommandierenden Rolle in jene des Beraters und Helfers. Er unterstützt die Jugendlichen bei ihrer Fahrt mit seinem Wissen und seinen praktischen Fähigkeiten und gibt ihnen Feedback. So redet er zum Beispiel Ovečkin nach einem besonders gefährlichen Manöver am Fluss ins Gewissen: Dieser habe die Gruppe zwar aus einer brenzlichen Situation gerettet, sei dabei aber ein unnötiges Risiko eingegangen, um seine Mitschülerin Maša zu beeindrucken (*Geograf globus propil*, 01:26:26–01:26:38).

Mit der Zeit kommen die Schüler\*innen auch ohne die Hilfe und Unterstützung des Lehrers zurecht, da sie zunehmend selbstständiger bzw. autonomer werden: Als plötzlich eines Morgens Služkin und das Boot verschwunden sind, zögern die Schüler\*innen nicht und beginnen aus Baumstämmen selbst ein eigenes Floß zu bauen. Wie in der Forschungsliteratur beschrieben (siehe Abschnitt 2), treffen die Schüler\*innen somit hier zum ersten Mal selbst Entscheidungen, ergreifen die Initiative, arbeiten als Gruppe zusammen und entwickeln dadurch Autonomie.

---

<sup>10</sup> „Wir alle hier sind Kommandanten! Anarchie!“

Als die Jugendlichen den Bau ihres Floßes fast vollendet haben, kommt Služkin jedoch zurück – er hatte zu viel getrunken und ist unbemerkt auf dem Boot schlafend davongetrieben. Daraufhin setzen sie ihre Fahrt auf dem ursprünglichen Boot fort. Während dieser Bootsfahrt erfolgt schließlich einer der zentralen Dialoge im Film, in dem die Schwierigkeit der Lernenden, für die Entwicklung von Autonomie bereit zu sein und sich von der Instanz der Autorität freizuspielen, thematisiert wird. In der Dialogszene beschwert sich Ovečkin bei den anderen, dass der Geograf sie „wie Welpen ins kalte Wasser“ geworfen und sich selbst überlassen hätte, obwohl er für sie doch verantwortlich sei. Gradusov widerspricht ihm:

Ovečkin: Да ему просто наплевать. Хочет – напивается, хочет – спит, хочет ... Кинул как щенков в воду. Выбирайтесь, как сможете ... Он за нас отвечает.

Градусов: А ты сам за себя отвечай, мажорище.

Ovečkin: Да пошел ты в жопу.

Градусов: Сам пошел. (*Geograf globus propil*, 01:33:50–01:34:10)

Ovečkin: Es ist ihm einfach egal. Wenn er will, dann betrinkt er sich, wenn er will, dann schläft er, wenn er will ... Wie Welpen hat er uns ins [kalte] Wasser geworfen. Schaut zu, wie ihr klarkommt... Er trägt die Verantwortung für uns.

Градусов: Trag selbst die Verantwortung für dich, du Oberstreber.

Ovečkin: Leck mich am Arsch.

Градусов: Leck dich selbst.

In dieser Szene wird deutlich, dass sich Autonomie entwickeln muss und nicht nach dem Prinzip „alles oder nichts“ funktioniert (Benson, 2001, 51). Ovečkin drückt hier eine traditionelle Sichtweise aus, welche die Verantwortung für die Schüler\*innen allein bei der Lehrperson verortet. Sein Mitschüler Gradusov widerspricht ihm jedoch, indem er ihm entgegnet, dass er selbst Verantwortung übernehmen soll und bringt damit einen der zentralen Aspekte von Lerner\*innenautonomie zum Ausdruck. Diese Szene ruft auch das Zitat von Châlon (1970) zu Beginn dieses Beitrags in Erinnerung, das deutlich macht, dass die Lerner\*innen die Möglichkeit, autonom zu handeln, selbst akzeptieren bzw. als eine Einladung sehen müssen. Damit ist Autonomie etwas, das die Lerner\*innen – in diesem Fall die Schüler\*innen – selbst entwickeln, etwas, das niemandem aufgezwungen werden kann.

Am Höhepunkt der Rafting-Tour will Služkin gemeinsam mit seinen Schüler\*innen einen herausfordernden Flussabschnitt durchqueren und erläutert ihnen –

## *Geograf globus propil*

auf einem Felsvorsprung stehend – wie sie gemeinsam die Stromschnellen überwinden können. Aus diesem Vorhaben wird jedoch nichts, denn Služkin wird bei der Organisation des Transports für die Rückreise, für die er gemeinsam mit Maša in ein drei Stunden Fußmarsch entferntes Dorf wandert, von einem Gewitter überrascht und kehrt nicht rechtzeitig zum Lager zurück.

Vom Lehrer erneut alleine gelassen übernehmen die Schüler\*innen schließlich Verantwortung für sich selbst und ihre Weiterreise, und begeben sich mit dem Floß in die Stromschnellen. Mit vereinten Kräften schaffen sie es, den schwierigen und strömungsreichen Flussabschnitt selbstständig zu durchqueren (Abb. 4). Dies ist ein Paradebeispiel für kooperatives Lernen, da wahrscheinlich keine\*r der Jugendlichen die Aufgabe alleine hätte bewältigen können, aber gemeinsam in der Gruppe das Ziel erreicht wurde (vgl. Little et al., 2017, 13).



Abbildung 4: Die Schüler\*innengruppe durchquert die Stromschnellen

Nach der Überwindung der Stromschnellen jubeln die Schüler\*innen und sie wirken nicht nur als Gruppe geeinter, sondern auch jede\*r Einzelne scheint an dieser Aufgabe gewachsen zu sein. Im Laufe ihres gemeinsamen Flussabenteuers erlangen die Schüler\*innen somit mehr und mehr Eigenverantwortung – und auch wenn dies anfänglich von Služkin nicht unbedingt intendiert war, erweist sich die Übertragung der Verantwortung von der Lehrperson auf die Schüler\*innen am Ende der Exkursion als erfolgreich.

Im letzten Abschnitt möchten wir, aufbauend auf den Empfehlungen in der Forschungsliteratur – insbesondere zur Förderung der Lerner\*innenautonomie beim Erlernen von Sprachen – Ideen präsentieren, wie der Film in der Schule in diesem Sinne eingesetzt werden kann.

#### 4. Ideen zur Förderung der Lerner\*innenautonomie auf Basis des Films

Um die Lerner\*innenautonomie bereits bei der Rezeption des Films zu fördern, sehen sich die Schüler\*innen den Film zuhause an. Allerdings sollte die selbständige Rezeption unterstützt werden, indem der Film vor dem Anschauen im Unterricht kontextualisiert und der Protagonist charakterisiert wird. Eine Möglichkeit der Vorbereitung auf die selbständige Rezeption besteht darin, die ersten Minuten des Films (00:00:00–00:07:06) gemeinsam im Unterricht anzusehen, denn bereits in den ersten vier Szenen werden die Haupterzähllinien des Films vorweggenommen. Darin erscheint der Protagonist als ein mit Humor und Charme ausgestatteter, in seiner Tollpatschigkeit stets sympathischer Loser, der sich in der Elektrizhka bei der Kontrolle als Taubstummer ausgibt und ertappt wird (erste Szene), der sich am helllichten Tag bei einem Straßenkiosk ein Bier kauft (zweite Szene), der sich in der Schule um einen Lehrerjob bewirbt, obwohl er dafür nicht qualifiziert ist (dritte Szene) und der mit seiner ihn verachtenden Ehefrau in einer bescheidenen Plattenbau-Wohnung lebt (vierte Szene). Die vierte Szene gibt Aufschluss über die sozialen Verhältnisse eines Lehrers in Russland in den 2010er Jahren, denn darin denkt Služkin laut über die Höhe seines Gehalts nach. So rechnet er nach, dass – würde er das Gehalt zur Gänze ansparen – er 152 Jahre arbeiten müsste, um sich ein Auto kaufen zu können.

Nachdem die Schüler\*innen diese ersten vier Szenen gesehen haben, beantworten sie Fragen, die dazu dienen, den sozialen und kulturellen Kontext des Films zu erschließen und die Rezipient\*innen für die reichen Details, die dieser Film bereithält, zu sensibilisieren. Beispiele für derartige Fragen sind:

1. Wie verhält sich der Protagonist in der Elektrizhka?
2. Was für ein Getränk kauft er sich am Kiosk?
3. Was bedeutet der ins Bild gerückte Spruch *Ščast'e ne za gorami* auf Deutsch und inwiefern könnte dieser Spruch mit dem Protagonisten in Verbindung stehen?
4. Wie verläuft das Vorstellungsgespräch in der Schule und was erfahren wir darin über das Leben des Protagonisten?
5. Wie sieht die Stadt aus, in der der Protagonist lebt, in was für einem Haus wohnt er und wie ist das Verhältnis zwischen ihm und seiner Ehefrau?

In Ergänzung zu den komplexen deutschen Fragen können auf einfache Antworten abzielende Fragen auf Russisch bereits auf A-Niveaustufen nach GERS

gestellt werden, wie: Какое имя и отчество у главного героя? Кем он по профессии? Какой предмет он должен вести в школе? В каком городе он живет? Что он покупает в киоске?<sup>11</sup>

Während des Filmsehens sollen sich die Schüler\*innen auf die Entfaltung des Handlungsstrangs über den Lehrer und die Schulklasse konzentrieren. Sie erhalten vorab einen kleinen Fragenkatalog, der ihre Aufmerksamkeit auf die in der Filmhandlung durchgespielte Entwicklung der Schüler\*innen während der Klassenfahrt zu mehr Autonomie und individueller Freiheit lenkt. Die Aufgabenstellung könnte lauten, während des Sehens genau darauf zu achten, wie sich der Lehrer seinen Schüler\*innen gegenüber in unterschiedlichen Situationen verhält: Wie ist sein Unterricht? Wie vermittelt er den Unterrichtsstoff? Wie reagieren die Schüler\*innen während der Exkursion zum Hafen von Perm, welches Interesse zeigen sie? Wie verändert sich das Verhältnis der Schüler\*innen zu ihrem Lehrer während der Rafting-Tour und wer ist zu welchem Zeitpunkt der Anführer der Gruppe (*командир*)?

Bei der Besprechung des Films im Unterricht werden diese Fragen diskutiert und so der gemeinsame Versuch einer Annäherung an den vielschichtigen und detailreichen filmischen Text unternommen. Dabei besteht das Ziel darin, gemeinsam mit den Schüler\*innen dem im Film aufgeworfenen Fragenkomplex rund um Autonomie, persönliche Freiheit und individuelles Glück in einer ergebnisoffenen Diskussion nachzuspüren. Dies kann beispielsweise erfolgen, indem drei zentrale audiovisuelle Motive im Film zueinander in Bezug gesetzt werden: der Refrain des Liedes *Ja svoboden*, das ins Bild gerückte Kunstobjekt *Ščast'e ne za gorami* und die Lebensphilosophie des Protagonisten in der Beziehung zu seinen Mitmenschen („Чтобы я никому не был залогом счастья и мне никто не был залогом счастья, но при этом я бы любил людей и люди меня любили бы.“).<sup>12</sup> An die aus der Diskussion gewonnene Erkenntnis sollte dann die Frage angeschlossen werden, welche Erfahrungen die Schüler\*innen, insbesondere auch Maša, bei der Rafting-Tour gewonnen haben und inwiefern diese Erfahrungen zu ihrer persönlichen Entwicklung beitragen.

Nachdem sich die Schüler\*innen selbst mit dem Film auseinandergesetzt haben, gestalten sie eine Filmvorführung in der Schule. Im Sinne der Förderung der Lerner\*innenautonomie wird den Lernenden die Verantwortung für die Organisation der Filmvorführung und einer anschließenden Diskussion übertragen. Die

---

<sup>11</sup> Wie lauten Vor- und Nachname des Protagonisten? Was ist er von Beruf? Welches Schulfach soll er unterrichten? In welcher Stadt lebt er? Was kauft er am Kiosk?

<sup>12</sup> „Dass niemand sein Glück von mir abhängig macht und umgekehrt, und ich dabei doch die Menschen lieben würde und sie mich.“

Lehrperson gibt die Grobstruktur der Veranstaltung vor, wie zum Beispiel Zeit und Ort, und erstellt gemeinsam mit den Lernenden einen Zeitplan für die Organisation des Filmscreenings. Auch soll darüber abgestimmt werden, ob Expert\*innen, zum Beispiel aus dem kulturellen und/oder universitären Bereich, zur Filmvorführung und der anschließenden Diskussion eingeladen werden. Zum Zwecke der Arbeitsteilung und Förderung des kooperativen Lernens werden die Lernenden anschließend in Gruppen eingeteilt und jede Gruppe erhält eine bestimmte Aufgabe, wie zum Beispiel die Gestaltung einer Einladung zum Screening in zwei Sprachen – Russisch und Deutsch – und die Bewerbung des Screenings über verschiedene mediale Kanäle, die Kontaktaufnahme und inhaltliche Absprache mit den eingeladenen Expert\*innen, die Organisation der Räumlichkeiten einschließlich der technischen Voraussetzungen sowie die Organisation eines kleinen Buffets (mit einem Menü in deutscher und russischer Sprache).

Das Filmscreening soll für alle Schüler\*innen einer Klasse oder eines Jahrgangs organisiert werden, das heißt, nicht nur für jene, die den Russischunterricht besuchen.<sup>13</sup> Daher könnte eine Gruppe von Russischlernenden zudem damit beauftragt werden, einfache, unmittelbar nach dem Filmscreening zu bearbeitende Aufgaben für Nicht-Russischlernende zu erstellen, wie zum Beispiel ein landeskundliches Quiz auf Basis des Films oder ein einfaches Zuordnungsspiel mit russischen Wörtern aus dem Film (*поход* – Ausflug, *река* – Fluss, *школа* – Schule, *ученик* – Schüler, *географ* – Geograf). Die Russischlernenden treten hier als Expert\*innen bzw. *peers* auf und geben den Nicht-Russischlernenden Hilfestellungen bei der Bearbeitung der Aufgaben. Denkbar ist auch eine Aufgabe, die eine Zuordnung von Toponymen in kyrillischer Schrift zu ihren lateinischen Entsprechungen vorsieht.

---

<sup>13</sup> Der Film ist auf YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=qGg0WH9rARY>) in Originalfassung sowie auf *sovietmoviesonline* mit englischen Untertiteln (<https://sovietmoviesonline.com/comedy/geograf-globus-propil>) verfügbar. Das Medienarchiv des Instituts für Slawistik der Universität Innsbruck (<http://www.russischerfilm.net>) verfügt über eine Originalfassung mit deutschen Untertiteln, die für den Schulunterricht zur Verfügung gestellt werden kann.

Als vertiefende Auseinandersetzung mit dem Bedeutungspotenzial des Films und seinen Details können in einer Phase der Nachbereitung die im Film vorkommenden intertextuellen Verweise und Wortspiele besprochen und die darin enthaltene Ironie (Abb. 5) ergründet werden (*Счастье (не) за горами / Вечный взрыв – Просто вода*<sup>14</sup>).



Abbildung 5: *Prосто voda* – Dialog zwischen Lehrer und Schülerin

Als weiterführende Arbeit ist ein Miniprojekt denkbar, in dem die Schüler\*innen mit Slogans bzw. Werbesprüchen im russischsprachigen Raum und in anderen Sprachräumen (Deutsch, Englisch, Französisch etc.) arbeiten, in denen verschiedene Reisen beworben werden. Diese (Werbe)Slogans und Plakate werden zunächst gesammelt und analysiert. Anschließend sollen die Schüler\*innen in Kleingruppen selbst ein Werbeplakat für eine Rafting-Tour im Ural gestalten. Hier bietet es sich an, die Schüler\*innen in sprachliche Zielgruppen aufzuteilen – die Russischlernenden als Expert\*innen für das Werbeplakat auf Russisch, die

---

<sup>14</sup> Dabei handelt es sich um einen Dialog zwischen Maša und Služkin, der über zwei Fotos ausgetragen wird. Das erste Foto, auf dem die Sonne im dunstigen Winterhimmel zu erkennen ist, hat Maša während des Ausflugs zum Hafen von Perm gemacht. Versehen mit der Aufschrift *Вечный взрыв* (dt. Ewige Explosion) auf der Rückseite hat sie es als Botschaft für Služkin in ihr Geografie-Testheft gelegt, um damit vermutlich ihre Gefühle für ihren Lehrer zum Ausdruck zu bringen. Služkin antwortet ihr nüchtern ebenso mit einem Foto, auf dem ein weißes, zerknülltes Blatt Papier – ein Liebesbrief von Saša an Budkin – im dunklen Wasser versinkt, und versieht es mit der Aufschrift *Просто вода* (dt. Einfach Wasser). Das Oxymoron *Večnyj vzryv* ist der Titel eines Songs der Petersburger Indie-Rock-Gruppe *Samoe bol'shoe prostoe čislo* (*SBPČ*), in dem sich das lyrische Ich, das die Welt und seine Schrecken gesehen hat, an ein Gegenüber mit den Worten wendet: „Aber das Wesentliche, was ich erfahren habe, bist du – eine ewige Explosion“ (Но главное, что я узнал/ты – это вечный взрыв).



anderen Schüler\*innen als Expert\*innen für deutsche, englische, französische, italienische oder in anderen Sprachen gestaltete Werbeslogans und -plakate. Da der Film mehrere intertextuelle Verweise enthält, bietet es sich darüber hinaus an, die Szene des sinkenden Liebesbriefs in *Geograf globus popil* mit der Szene des fliegenden Plastiksacks in *American Beauty* (1999, Sam Mendes) zu analysieren und ihr jeweiliges Sinnpotenzial vergleichend zu diskutieren. Auch die Arbeit mit Puškins Vermärchen *Skazka o mërtovoj carevne i o semi bogatyrjach* (Märchen von der toten Zarentochter und den sieben Recken), das Služkin seiner kleinen Tochter vorliest, ist in einer Gruppe fortgeschrittenerer Lerner\*innen<sup>15</sup> denkbar. So könnte dieses Beispiel dazu dienen, die Besonderheit der Struktur russischer Märchen sowie darin vorkommende sprachliche Stilmittel (Wiederholungen, Suffigierungen etc.) zu erörtern und mit jenen in deutschen Märchen zu vergleichen. Auch die Musik des Films bietet sich zur intertextuellen Arbeit an.<sup>16</sup> Nach Erstellung einer der Filmhandlung folgenden chronologischen Reihenfolge der Musiktitel könnten die Lernenden in Gruppen eingeteilt werden und selbständig die Liedtexte sowie deren Interpreten recherchieren,<sup>17</sup> herausfinden, ob die Lieder diegetisch oder extradiegetisch im Film vorkommen, und sie anschließend im Unterricht vorstellen. Auch die in verschiedenen Kulturen bekannte Maultrommel (*варган*), die im Original-Soundtrack des Films zum Einsatz kommt, und ihre Funktion als jeweiliges „Volksinstrument“ kann gemeinsam mit den Schüler\*innen reflektiert werden.

Eine weitere Idee zur Förderung von Autonomie ist das Sprachtandem. So könnte eine handlungsorientierte Aufgabe lauten, dass die Lernenden mit Herkunftssprecher\*innen des Russischen in der eigenen Umgebung Kontakt aufnehmen und sie zum Filmscreening einladen, um bei einem weiteren individuellen Treffen in Tandems oder Kleingruppen über den Film zu sprechen. Die Lehrperson gibt hier die Struktur vor und erarbeitet gemeinsam mit der Klasse mögliche Diskussionsfragen, die im Tandem besprochen werden. Ziel ist es, ein erstes individuelles Treffen zu organisieren, um gemeinsam über den Film zu sprechen.

---

<sup>15</sup> Bei weniger fortgeschrittenen Russischlerner\*innen kann zur Unterstützung des Verständnisses auf den gleichnamigen Zeichentrickfilm zurückgegriffen werden.

<sup>16</sup> Die einzelnen Titel des Soundtracks sind online frei zugänglich: <https://tinyurl.com/4etdj83> (14.09.2022).

<sup>17</sup> Im Film kommen folgende Lieder und Interpreten vor: *Ja svobodn* (Valerij Kipelov) – diegetisch, *Vladimirkij central* (Michail Krug) – extradiegetisch, *Letel golub'* (Volkslied, Elena Frolova und Jana Simon) – extradiegetisch, *Tanec s sabljami* (Aram Chačaturjan) – extradiegetisch sowie *Rěp* und *Ego že posadjat* – diegetisch. Die letzten beide Songs stammen aus der Feder des aus Perm kommenden Andrej Prytkov, der im Film den Schüler Gradusov spielt und neben seiner schauspielerischen Tätigkeit auch als Rapper sein Geld verdient.

## *Geograf globus propil*

Im Anschluss daran dokumentieren und reflektieren die Lernenden den Tande-  
maustausch und sind selbst verantwortlich, mit dem\*der Tandempartner\*in  
auch weiterhin Kontakt zu halten.

### 5. Fazit

Der Spielfilm *Geograf globus propil* bleibt bis heute besonders dadurch aktuell,  
dass er die Entwicklung von Jugendlichen hin zu mehr Eigenständigkeit und Ei-  
genverantwortung thematisiert. Dabei sollte betont werden, dass *Geograf glo-  
bus propil* kein ‚klassischer‘ Schulfilm ist, sondern gerade gegen die lange sowje-  
tische Tradition des Schulfilms<sup>18</sup> mit seinem erzieherisch-didaktischen Impetus  
gerichtet ist. Obwohl es insbesondere in der ersten Filmhälfte um Beziehungsge-  
schichten aus der Perspektive eines Mannes im mittleren Alter – wenn man so  
will eines Mannes in der Midlife-Crisis – geht, entwickelt der Film eine hohe Emo-  
tionalität und zieht die jungen Zuschauer\*innen vor allem in das Rafting-Aben-  
teuer hinein. Ein weiteres emotionales Thema des Films ist die Zuneigung einer  
Schülerin zu ihrem Lehrer – ein Beziehungsdilemma übrigens, das der Hauptpro-  
tagonist auf eine sehr verantwortungsvolle Art löst, indem er hier von seiner  
Macht als erwachsener Mann gerade nicht Gebrauch macht. Darüber hinaus demon-  
striert der Film, wie wichtig Zusammenarbeit, das selbstständige Treffen  
von Entscheidungen und die Übernahme von Eigenverantwortung sind – kurzum  
Verhaltensweisen, die sich für die Entwicklung einer autonom agierenden Per-  
sönlichkeit im Sinne des lebenslangen Lernens als unabdingbar erweisen.

### Filmographie

*A esli éto ljubov'?*. UdSSR 1961. Regie: Julij Rajzman. 102 Min.

*Doživěm do ponedel'nika*. UdSSR 1968. Regie: Stanislav Rostockij. 106 Min.

*Geograf globus propil*. Russland 2013. Regie: Aleksandr Veledinskij. 124 Min.

*Ključ bez prava predači*. UdSSR 1976. Regie: Dinara Asanova. 99 Min.

*Kolyma – Rodina našego stracha*. Russland 2019. Regie: Jurij Dud', Evgenij Stacenko. 138 Min.

<https://www.youtube.com/watch?v=oo1Woul38rQ> (14.09.2022).

---

<sup>18</sup> Bekannte Beispiele für den sowjetischen Schulfilm sind u.a. die Filme *A esli éto ljubov'?* (1961) in der Regie von Julij Rajzman, *Doživěm do ponedel'nika* (1968) von Stanislav Rostockij oder *Ključ bez prava predači* (1976) von Dinara Asanova.

## Literatur

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language Learning*. Longman.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Hrsg.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses* (15–32). John Benjamins.
- Benson, P. & Cooker, L. (2013). The social and the individual in Applied Linguistics research. In P. Benson & L. Cooker (Hrsg.), *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy* (1–16). Equinox.
- Binder, E. (2020). Jurij Dud. *Dekoder – Journalismus aus Russland in deutscher Übersetzung*. <https://www.dekoder.org/de/gnose/juri-dud-vdud-youtube> (26.08.2022)
- Bliidi, S. (2017). *Collaborative Learner Autonomy. A Mode of Learner Autonomy Development*. Springer.
- Быков, Д. (2013) = Быков, Д. (2013). Пройти порог. *Московские новости*, 01.11., <https://www.mn.ru/oped/20131101/361232510.html> (26.08.2022)
- Châlon, Y. (1970). Pour une pédagogie sauvage. *Mélanges Pédagogiques*, 1, 1–7.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. <https://tinyurl.com/2p862r3b> (11.06.2022)
- Denisova et al. (2013) = Денисова, И., Корецкий, В. & Рузаев, Д. (2013). Почему я не Служкин. *Colta*, 08.11., <https://www.colta.ru/articles/cinema/1073-pochemu-ya-ne-slu-zhkin> (26.08.2022)
- Drackert, A. (2018). Autonomie, Motivation und Aufgabenerfüllung im Anfangsunterricht Russisch. In A. Bergmann, O. Caspers & W. Stadler (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.9.2016)* (33–56). Innsbruck University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Huang, J. & Benson, P. (2013). Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7–28.
- Lipovetskij & Michajlova (2014) = Липовецкий, М. & Михайлова, Т. (2014). Несознанка. *Знамя*, 4, <https://znamlit.ru/publication.php?id=5535> (13.09.2022)
- Lipovetsky, M. & Mikhailova, T. (2014). Aleksandr Velebinskii: The Geographer Drank His Globe Away (Geograf globus propil, 2013). *KinoKultura*, 43. <http://www.kinokultura.com/2014/43r-geograf-MLTM.shtml> (13.09.2022)
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research (= Second Language Acquisition 117)*. Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (1999). Defining and Developing Autonomy in East Asian Context. *Applied Linguistics*, 20(1), 71–94.
- Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Hrsg.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. John Benjamins, 47–62.
- Murray, G. (Hrsg.) (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan.
- Raya, M J. & Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education*. De Gruyter.

## Geograf globus propil

- Raya, M.J. & Vieira, F. (2021). Introduction. In M.J. Raya & F. Vieira (Hrsg.), *Autonomy in Language Education. Theory, Research and Practice* (1–10). Routledge.
- RIS (2022). *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. <https://tinyurl.com/3aervf6u> (11.06.2022)
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). Introduction. In R.M. Ryan & E.L. Deci (Hrsg.), *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (3–25). Guilford.
- Ryan, R.M., Ryan, W.S., Di Domenico, S.I. & Deci, E.L. (2019). The Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing: Self-Determination Theory and Basic Psychological Needs. In R.M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (89–110). Oxford University Press.
- Schmenk, B. (2012). Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In K. Biebighäuser, M. Zibelius & T. Schmidt (Hrsg.), *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (57–90). Narr.
- Stišova, E. (2013) = Стишова, Е. (2013). Аутсайдер в контексте. «Географ глобус пропил», режиссер Александр Велединский. *Искусство кино*, 8. <http://old.kinoart.ru/archive/2013/08/autsajder-v-kontekste> (26.08.2022)
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publisher.
- Vygotskij, L.S. (1935) = Выготский, Л.С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Государственное учебно-педагогическое издательство.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (319–352). Waxmann.
- Wigfield, A., Turci, L., Cambria, J. & Eccles, J. (2019). Motivation in Education. In R.M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (443–462). Oxford University Press.

Gernot Howanitz, Universität Innsbruck, Österreich

## Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

### Der Comic als hochschuldidaktische Intervention auf dem Weg zu den “multiliteracies”

This article shows how comics can be used in university seminars on literature to strengthen students’ competencies in relation to the so-called “multiliteracies”. This concept was developed by the New London Group (1996) and proposes a multimodal approach, while at the same time drawing attention to socio-political contexts and inter- or transcultural issues – and has often been reduced to a mere media perspective, especially in the field of literature didactics and comics. By contrast, I aim to take up the original concept of “multiliteracies” and – enhanced by Jens Schröter’s theory (2008) of the “primordial-intermedial network” – to use selected Czech comics to show how reading them can open up a new view of literary texts and, ultimately, of languages and cultures in their entirety.

---

Keywords: graphic novel, higher education didactics, didactics of literature, multiliteracies, Czech comics

---

## 1. Einleitung

1996 schlägt die New London Group, eine Gruppe von zehn Didaktiker\*innen, den Begriff der “multiliteracies” vor und wendet sich damit gegen eine „traditionelle“ Pädagogik, die ihrer Meinung nach zu sehr auf einer monolithischen Vorstellung einer nationalen (Leit-)Kultur beruht (The New London Group, 1996, 61).<sup>1</sup> Dieser traditionellen Pädagogik möchte sie eine offene, sprachlich, kulturell und medial diverse Pädagogik entgegensetzen, die die globalisierte Realität am Ende des 20. Jahrhunderts abbildet. Dabei fließen erste Erfahrungen im Umgang

---

<sup>1</sup> Ich möchte mich bei Caroline Bader und Dr. Ornella Kraemer dafür bedanken, dass sie mich anlässlich eines gemeinsamen Vortrags im Rahmen der Innsbrucker Ringvorlesung „Doing Fach.Didaktik“ im Winter 2022 dazu angeregt haben, über die didaktischen Implikationen des Einsatzes von Comics in der universitären Lehre nachzudenken.



mit dem damals fünf Jahre alten *World Wide Web* ein, was die Aufmerksamkeit verstärkt auf Formen wie Hyper- und Multimedia lenkt (ibid., 1996, 64). Formuliert wird ein "twin goal of access and critical engagement" – die "multiliteracies" beschreiben demnach nicht nur den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Zeichensystemen, sondern reflektieren auch den soziopolitischen Kontext der jeweiligen Rezeption (ibid., 1996, 67). Ziel ist sowohl ein gesellschaftlich engagiertes Leben als auch beruflicher Erfolg (ibid., 1996, 60). Letzteres ist durchaus zu hinterfragen, was die New London Group gleich selbst erledigt hat (ibid., 1996, 65–66).

Der Text der *New London Group* ist ein vielzitiertes, allerdings fällt auf, dass dabei häufig das multimodale Element der Theorie in den Vordergrund gespielt wird, während andere von der Gruppe aufgeworfene Aspekte vernachlässigt werden. Der vorliegende Beitrag setzt genau an diesem Punkt an. Ziel ist, das Lesen im besten Verständnis der "multiliteracies" als "critical, social, practice" (Mills, 2009, 105) zurückzubringen und gleichzeitig die multimodalen Implikationen des Begriffs nicht zu vernachlässigen. Als Material wird auf Graphic Novels zurückgegriffen, weil sie – wie noch zu zeigen sein wird – kraft ihrer Zwischenposition zwischen Textuellem und Visuellem immer wieder als typische Beispiele für "multiliteracies" herhalten müssen. Darüber hinaus entfalten sie das geforderte gesellschafts- und kulturkritische Potential. Dies zeigen auch die für den vorliegenden Beitrag als Beispiele ausgewählten tschechischen Comics, anhand derer "multiliteracies" zwischen Tschechisch und Deutsch, zwischen kakanischen, sozialistischen und europäischen Identitäten, zwischen Literatur und Comics trainiert werden können.

Der vorliegende Beitrag fasst zunächst den Forschungsdiskurs über "multiliteracies" im Kontext von Comics zusammen. Anschließend nähert er sich der Graphic Novel und auch der Literatur über Jens Schröters (2008) Theorie des „ur-intermedialen Netzwerks“, weil diese meiner Meinung nach eine ideale Ergänzung der "multiliteracies" darstellt. Abschließend wird darauf eingegangen, wie diese medialen Überlegungen als Teil der viel breiter gedachten "multiliteracies" in Literaturseminaren eingesetzt werden können. Dabei möchte ich zeigen, wie der Einsatz von Graphic Novels und Comics als hochschuldidaktische Intervention beinahe ‚von selbst‘ hinführt zur Förderung von "multiliteracies" im ursprünglichen, d.h. auch sozialen Sinn.

## 2. Comics und “multiliteracies”

Wie bereits erwähnt, bleibt heute vom Konzept der “multiliteracies” im Forschungsdiskurs häufig wenig über – auch oder gerade dann, wenn von Comics die Rede ist. So verweist die Anglistin Maria Eisenmann in ihrem Aufsatz „Die Förderung visueller Kompetenz durch den Comic“ auf die New London Group: Der Begriff der “multiliteracies” beschreibe die Fähigkeit „mit nichtlinearen Texten, mit visuellen oder hybriden Kodierungen in mehr als einem semiotischen System umzugehen“ (Eisenmann, 2022, 61). Der Ausbau „visueller Kompetenz“ würde, so Eisenmann weiter, den ,traditionellen‘, das heißt, literaturbasierten Sprachunterricht aufwerten. Sie ist überzeugt davon, dass

das Verlassen des festen Bodens literarischen Lernens als rein verbales Texterlebnis [...] ein lohnendes, wenn auch herausforderndes Unterfangen sein [kann], bei dem Comics nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden erweitern, sondern auch die [multimodalen] Anforderungen des Lehrplans erfüllen (ibid., 62).

Hier werden die “multiliteracies” beispielhaft als Lesekompetenz und visuelle Kompetenz gedeutet. Dieses rein auf die Medienoberfläche bezogene Verständnis lässt allerdings das kritische Potential, das dieser Begriff insbesondere in Bezug auf Verkörperung, Identitätskonzepte und den gesellschaftlichen Kontext der Medienrezeption entfalten könnte, ungenutzt. Dies ist ein gängiges Problem: Gloria Jacobs (2013, 271) beschreibt, wie die “multiliteracies” in den letzten zehn Jahren vor allem als Synonym des Einsatzes digitaler Technologien und popkultureller Beispiele im Unterricht verwendet worden sind.

Neben dieser Kritik an den verschiedenen aktuellen Umdeutungen der “multiliteracies” finden sich auch kritische Anmerkungen zum ursprünglichen Konzept. Kathy Mills (2009, 110) etwa führt aus, es eigne sich nicht dafür, bestehende Ungleichheiten und Machtdynamiken bei den Schülerinnen und Schülern zu überwinden. Kevin Leander und Gail Boldt wiederum weisen darauf hin, dass die New London Group selbst zwar Verkörperungspraktiken erwähnt, in ihrem Verständnis der “multiliteracies” aber textbasiert bleibt. Am Beispiel des fiktiven Zehnjährigen Lee, der den ganzen Tag Mangas liest, zeigen Leander und Boldt dann die “literacy-related activity not as projected toward some textual end point but as living its life in the ongoing present” (Leander & Boldt, 2013, 22). Ihrer Meinung nach sei auch das pädagogische Konzept der “multiliteracies” mangelhaft, weil der Vorschlag der New London Group zu viel auf die Leitung der Lehrperson vertraue und zu wenig auf experimentelle und spielerische Elemente setze (Leander

& Boldt, 2013, 43). Der vorliegende Beitrag wird beim Formulieren seines didaktischen Konzepts auch diese Kritikpunkte mit einbeziehen.

Um dieses Konzept formulieren zu können, sollen zunächst beispielhaft die intermedialen, interkulturellen und personellen Verflechtungen ausgewählter tschechischer Comics analysiert werden: die vom tschechischen Schriftsteller Jaroslav Rudiš gemeinsam mit dem Zeichner Jaromír Švejdík erschaffene Trilogie *Alois Nebel* (Rudiš & Švejdík, 2011), Švejdíks Adaption von Kafkas Roman *Das Schloss* (Švejdík & Mairowitz, 2013) sowie die von Rudiš und dem österreichischen Zeichner Nicolas Mahler gestaltete Graphic Novel *Nachtgestalten / Noční chodci* (Rudiš & Mahler, 2022).



Abbildung 1: Die Cover der drei analysierten Graphic Novels *Alois Nebel* (Rudiš & Švejdík, 2011), *Zámek* (Švejdík und Mairowitz, 2013) und *Noční chodci* (Rudiš & Mahler, 2022)

Die Auswahl mag zunächst willkürlich erscheinen, wurde aber mit Bedacht gewählt. Eine gewisse Ähnlichkeit ergibt sich schon bei den Titelbildern (siehe Abb. 1). *Alois Nebel* spielt im tschechisch-deutschen Grenzgebiet und reflektiert die tschechoslowakische Identitätssuche in der Zeit von 1945 bis 1989: Alois Nebel, die Titelfigur, ist ein Bahnwärter nahe der deutschen Grenze, der, obwohl 1948 geboren, ständig Visionen aus dem 2. Weltkrieg hat (Hagemann & Howanitz, 2021, 413). Jaroslav Rudiš, der für die Geschichte verantwortlich zeichnet, orientiert sich in letzter Zeit verstärkt am deutschsprachigen Buchmarkt, wie sein auf Deutsch geschriebener Roman *Winterbergs letzte Reise* (2019) zeigt. In diesem Zusammenhang verwundert nicht, dass er mit *Noční chodci* auch eine Kooperation mit dem österreichischen Comiczeichner Nicolas Mahler eingegangen ist. Mahler seinerseits hat unter anderem Bernhard-, Musil- und Joyce-Adaptionen umgesetzt (u.a. Mahler, 2011). Jaromír Švejdík veröffentlicht mit *Zámek*



schließlich ebenfalls eine Literaturadaption, nämlich eine Graphic Novel, die auf dem Roman *Das Schloss* des Prager deutschen Autors Franz Kafka basiert. In diesem spezifisch tschechisch-deutsch-österreichischen Comic-Universum fließen nicht nur mediale, sondern auch sprachliche und nationale Grenzen ineinander. Deshalb können die genannten Graphic Novels den Wert der "multiliteracies" im Kontext universitärer Literaturseminare veranschaulichen.

### 3. Mediale Irrungen und Wirrungen

Die "multiliteracies" waren immer schon multimodal gedacht. So verweist die New London Group auf folgende sechs Modalitäten: "Linguistic Meaning, Visual Meaning, Audio Meaning, Gestural Meaning, Spatial Meaning and the Multimodal patterns of meaning that relate the first five modes of meaning to each other" (The New London Group, 1996, 65). Ob sich die einzelnen "patterns of meaning" so einfach voneinander abgrenzen lassen? Der Medienkulturwissenschaftler Jens Schröter würde dies verneinen:

Klar definierte, stabilisierte Monomedien werden diskursiv aus einem heterogenen Netzwerk [...] von technischen Verfahren, Institutionen, Programmen, Diskursen [...], formale[n] Strategien, Autorenfiguren, Praktiken etc. je nach bestimmten strategischen Zwecken ‚herausgeschnitten‘. [...] Scheinbar so stabile Medien wie ‚die Fotografie‘ wären strategisch bedingte ‚Punktualisierungen‘ solcher Netzwerke. (Schröter, 2008, 594)

In Schröters Theorie werden Medien als Konstrukte entlarvt, und zwar als *temporäre* Konstrukte, die spezifischen argumentativen Zwecken dienen. Medien gibt es nicht; sie werden vielmehr in spezifischen Kontexten neu erschaffen, indem einzelne mediale Eigenschaften, aber auch Menschen und Praktiken, deren Beziehungen zueinander das „ur-intermediale Netzwerk“ bilden, ausgewählt und dann zusammengespannt werden. Diese Perspektive hat – gerade hinsichtlich der "multiliteracies" – zwei Vorteile: Einerseits entfallen Abgrenzungs- und Definitionsprobleme, weil es „stabile Medien“ nicht gibt; andererseits betont Schröter die Bedeutung der beteiligten Personen und Praktiken. Letzteres wird gerade bei textzentrierten Betrachtungen gerne übersehen.

Welche einzelnen Elemente des „ur-intermedialen Netzwerks“ werden nun kombiniert, um die beiden Medien ‚Literatur‘ und ‚Comic‘ zu konstruieren? Die Antwort ergibt sich über den Umweg der Intermedialität. Zunächst unterscheidet Schröter (2008, 585) drei Formen der Intermedialität, nämlich die

synthetische, die transmediale und die transformational-ontologische Intermedialität. Comics entsprechen auf den ersten Blick der synthetischen Intermedialität, die Schröter (2008, 585) als ein „Zusammentreten verschiedener Medien bzw. verschiedener medialer Formen in einem institutionellen und/oder technischen Rahmen“ definiert. Im Falle der Comics haben wir in der Regel zwei mediale Formen, nämlich Text und Bild, in einem Rahmen – und zwar in jenem des gebundenen Buches. Im Unterschied dazu wird die Literatur im Allgemeinen als *ein* Medium wahrgenommen. Dies ist ein Irrtum, wie die transmediale Intermedialität nach Schröter zeigt. Mit diesem Begriff bezeichnet er „jene Strukturen oder Formen, die verschiedenen ‚Medien‘ in verschieden materialisierter Weise zur Verfügung stehen können“ (Schröter, 2008, 586). Die Tatsache, dass sowohl ein Comic als auch ein Roman eine Geschichte erzählen, eröffnet selbst für die vermeintlich monomediale Literatur einen intermedialen Raum. Narration ist etwas, das aus beiden Medien heraustritt; dass dadurch die Einzelmedien deutlicher sichtbar werden, dass sich Narration in den jeweiligen Medien entsprechend der technischen Bedingungen unterschiedlich realisiert und somit den Unterschied zwischen den Medien betont, das ist laut Schröter allerdings ein Fehlschluss. Vielmehr unterstreiche die Existenz transmedialer Elemente, wie brüchig der Status der vermeintlich monolithischen Medien ist (vgl. Schröter, 2008, 587). Dies soll im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele aus den bereits genannten tschechischen Comics verdeutlicht werden.



Abbildung 2: Die beiden letzten Seiten der Graphic Novel *Zámek* (Švejdlík & Mairowitz, 2013, 138–139)

Das Ende der Graphic Novel *Zámek* zeigt, wie die letzten Sätze aus Kafkas Roman in kombinierter Bild- und Textform adaptiert worden sind (Abb. 2). Kafkas Roman ist bekannterweise unvollständig geblieben, der letzte Satz lautet: „Sie reichte K. die zitternde Hand und ließ ihn neben sich hinsetzen, mühselig sprach sie, man hatte Mühe, sie zu verstehen, aber was sie sagte ... [Ende des Manuskripts]“ (Kafka, 2008, 698, Herv. i. O.). Die Graphic Novel versucht nun, diesen Satz gleich doppelt umzusetzen: Das letzte Panel auf der linken Seite versinnbildlicht das „aber was sie sagte ...“ nicht ungeschickt als leere Sprechblase.<sup>2</sup> Gleichzeitig hat die Graphic Novel aber auch das Bedürfnis, das abrupte Ende zu erklären – wie im Übrigen die eben zitierte Kafka-Gesamtausgabe auch. Anders als der kleine Hinweis im Roman ist es in der Graphic Novel aber eine ganze Seite, die nicht nur den unabgeschlossenen Status des zugrundeliegenden Textes hervorhebt, sondern auch ganz offen auf das Medium ‚Literatur‘ – oder präziser: auf Kafkas Manuskript – verweist. Darunter ist die Erklärung „Kafkuv text konči zde“ [„Der Kafka-Text endet hier“] abgedruckt. Der Verweis auf das mediale Original ist hier trügerisch: Der letzte Satz des *Schlusses* ist zwar auf Deutsch und scheinbar in Handschrift geschrieben, allerdings wurde auf die ebenmäßigen Züge einer Computerschrift zurückgegriffen, die eben nicht mit Kafkas Handschrift identisch ist – und hier kippen wir wieder in das Medium des Comics zurück, wo ebenfalls eine Grundsatzdiskussion darüber existiert, ob Computerschriften das sogenannte „hand lettering“ ersetzen können bzw. dürfen. Zudem wurde Kafkas Satz umgebrochen – Literatur also ‚zerbrochen‘, um in das kreisrunde Panel hineinzu passen. Eine Illusion löst die andere ab: Das Publikum wird aus der Bildgeschichte gerissen und darauf hingewiesen, die Adaption eines literarischen Texts zu lesen; hier verwirklicht sich Schröters dritte Form der Intermedialität, nämlich die transformational-ontologische, bei der „ein Medium ein anderes repräsentiert“ (Schröter, 2008, 589, Herv. i. O.). Der Verweis auf die Literatur macht die Graphic Novel aber nicht zur Literatur, sondern baut in einem Akt postmoderner Medienreflexion die *Illusion* von Literatur auf – nur um diese sogleich zu dekonstruieren. Gezeigt wird die den Diskurs ordnende Hand des Autors – aber im Falle des *Schlusses* ist der Autor tot, und zwar nicht im Barthes’schen Sinne, sondern tatsächlich. Kafkas Freund Max Brod bringt den Text postum einigermaßen in Form, um ihn drucken zu können. Das graphisch Vage der Graphic Novel erweist sich hier als Hintertürchen – die gezeigte ‚generische‘, abstrahierte Hand könnte

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle sei auf die Arbeiten Wolfgang Stadlers verwiesen, der sich nicht nur umfassend mit der *Pragmatik des Schweigens* beschäftigte (Stadler, 2010), sondern auch das Schweigen in Franz Kafkas *Verwandlung* analysiert hat (Stadler, 2005). Was ist Schweigen, wenn nicht eine leere Sprechblase?

schließlich auch jene Max Brods sein. Auf dieser einen letzten Seite denkt *Zámek* also nicht nur über sich selbst nach, sondern auch über das Wesen des Mediums ‚Literatur‘.



Abbildung 3: Rudiš und Švejdík diskutieren das Ende von *Alois Nebel* (Rudiš & Švejdík, 2011, III, 106): „Němý hätte sich ein Begräbnis verdient“ / Ich würde lieber auf eine Hochzeit gehen. Němý kommt sowieso noch einmal zurück.“ / „Ist das nicht ziemlich pathetisch?“ / „Du bist selber pathetisch“.

Weitere Beispiele für mediale Metareflexionen finden sich in den Graphic Novels *Alois Nebel* und *Noční chodci*. *Alois Nebel* hat zwei Enden, und in der Graphic Novel selber diskutieren der Autor Jaroslav Rudiš und der Zeichner Jaromír

## Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

Švejdík, welches Ende sie bevorzugen (siehe Abb. 3).<sup>3</sup> Das nichtvorhandene Ende von *Zámek* wird in *Alois Nebel* durch gleich zwei verschiedene Enden aufgefangen. Doch auch zu *Noční chodci* ergibt sich ein Anknüpfungspunkt: In *Alois Nebel* kommen Rudiš und Švejdík gerade aus dem Gasthaus, was an die beiden titelgebenden Kneipenbrüder der zehn Jahre später erschienenen Graphic Novel *Noční chodci* erinnert. Dort wiederum finden wir auf der letzten Seite ein Portrait des Zeichners Nicolas Mahler und des Autors Jaroslav Rudiš, die ihrerseits optisch an die nächtlichen Spaziergänger erinnern (Abb. 4). Als weitere verbindende Elemente zwischen *Noční chodci* und *Alois Nebel* fungieren Rudišs Markenzeichen Brille und Schopf, die über die verschiedenen Graphikstile hinweg erkennbar bleiben.



Abbildung 4: Mahler und Rudiš am Ende von *Noční chodci* (Rudiš & Mahler, 2022)

Weitere Gemeinsamkeiten ergeben sich in thematischer Hinsicht. Es sind immer wieder Fragen der Identität, die behandelt werden. In einem diesbezüglich aussagekräftigen Panel diskutieren die zwei namenlosen Protagonisten in *Noční*

---

<sup>3</sup> Für eine erinnerungskulturelle Interpretation der beiden Enden *Alois Nebels* siehe Hagemann & Howanitz (2021, 421)

*chodci* tschechische Geschichte (Abb. 5): „Jedno, kdo nám vládne... Jestli Rakušáci, Němci, Rusáci, nebo my sami“ [„Es ist egal, wer uns regiert... Ob Österreicher, Deutsche, Russkis, oder wir selbst“]. Zunächst ist nicht klar, wie das Panel zu lesen ist. Impliziert es eine zeitliche Abfolge? Sind es eigentlich drei Panels, die zunächst berittene österreichische Soldaten, dann marschierende deutsche Soldaten und dann russische Panzer zeigen? Mit etwas Kenntnis der Prager Stadtgeographie lassen sich die Brücke der Legionen, die Karlsbrücke und die Mánes-Brücke identifizieren. Es ist somit kein zeitlicher Verlauf, sondern ein örtlicher: Wir gehen die Moldau stromabwärts von Süden nach Norden, während die Zeiten ineinanderfließen und k.u.k. Soldaten gleichzeitig mit der deutschen Wehrmacht und sowjetischen Panzern die Moldau kreuzen. Dabei gibt es im Übrigen keine Beziehung zwischen den dargestellten Brücken und den sie passierenden historischen Armeen, es kommt vielmehr zu einer Interferenz von an sich disparaten Zeiten und Orten. Die verfließenden Grenzen betreffen auch die beteiligten Nationen – die geschilderten Ereignisse stammen aus der tschechischen Geschichte, aber ließen sich ebenso der österreichischen zuschreiben und weisen auf eine gesamteuropäische Geschichte hin. Ein ähnliches zeitliches und örtliches Über- und Nebeneinander findet sich in *Alois Nebel*: Hier werden das Reichsprotektorat, die ČSSR und die Republik Tschechien durch ein Panel in Beziehung zueinander gesetzt und sowohl überzeitliche Kontinuität als auch eine gewisse Trivialisierung der Geschichte ausgedrückt (Hagemann & Howanitz, 2021, 424–425). Insgesamt ist *Alois Nebel* im Grenzgebiet angesiedelt, wie auch *Noční chodci* seltsam unbestimmt bleibt. Die Brücken lassen Prag erkennen, aber die zechenden Protagonisten könnten gleichzeitig Vertreter der österreichischen ‚Beisl‘-Kultur sein. Comics sind also nicht nur aus der Perspektive der Multimodalität, sondern auch aus jener der Inter- und Transkulturalität relevant.



Abbildung 5: Die beiden Protagonisten von *Noční chodci* diskutieren tschechische (österreichische? europäische?) Geschichte (Rudiš & Mahler, 2022)

Wie eben gezeigt wurde, überlappen sich in den analysierten Graphic Novels alle drei von Schröter genannten Formen der Intermedialität: Feststellbar sind sowohl synthetische als auch transmediale und transformational-ontologische Intermedialität. Die Graphic Novels verweisen damit auf mehr als ein einziges Medium. Gleichzeitig ist es schwierig, die beteiligten Medien konkret zu benennen: Handelt es sich um Text, Bild, Comic, Graphic Novel, Literatur, Roman oder Manuskript?<sup>4</sup> Was alle Beispiele eint, ist eine intensive Medienreflexion, die den Status der Graphic Novel und ihr Verhältnis zur Literatur problematisiert. Daneben ergeben sich trotz aller (visuellen) Unterschiede weitere überraschende und offensichtlich ungeplante Querverbindungen, die sich nicht in den beteiligten Personen erschöpfen, sondern tiefgreifender sind und das monolithische Medium noch fragiler aussehen lassen. Es ist Schröter (2008, 590) also zuzustimmen, wenn er Medien als „temporäre Stabilisierungen“ versteht. Warum gibt es Medien an sich nicht? Weil sie in der Regel, so Schröter, sowohl transmediale Eigenschaften – wie etwa Narration – als auch technische Gegebenheiten – gedruckte Bücher – teilen, was die Grenzen zwischen den einzelnen Medien verschwimmen lässt. Andererseits kann ein einzelnes Medium in sich so vielfältig sein, dass es bei genauerer Betrachtung keinen Sinn ergibt, diese diversen Phänomene unter dem einzigen Label zusammenzufassen (Schröter, 2008, 592). Welche medialen Eigenschaften, Personen und Praktiken werden nun in diesen konkreten Beispielen aus dem „ur-intermedialen Netzwerk“ herausgeschnitten und zu temporären Medien zusammengebaut? Diese Frage kann helfen, dem komplexen Phänomen ‚Literatur‘ gerecht zu werden, indem im Literaturseminar literarische Texte, Graphic Novels, Filme etc. betrachtet werden. Damit können nicht nur neue Perspektiven auf literarische Texte vermittelt, sondern darüber hinaus Kompetenzen im Bereich der „multiliteracies“ aufgebaut werden.

#### 4. „Multiliteracies“ im Literaturseminar

Die New London Group beschreibt zunächst, was „multiliteracies“ eigentlich sind (The New London Group, 1996, 73–82). Prinzipiell geht es ihr um den Umgang mit Diskursen, die sie mit dem ihrer Meinung nach neutraleren Begriff „Design“ zu fassen versucht (ibid., 1996, 74). „Available Designs“ sind bereits etablierte

---

<sup>4</sup> Genau genommen ist hier auch der Film mit aufzunehmen. Die Verfilmung von *Alois Nebel* (R: Tomáš Luňák, CZ/D 2011) versucht nämlich, über das Verfahren der Rotoskopie an die Ästhetik der gedruckten Vorlage anzuschließen und leistet damit ihrerseits eine Medienreflexion.



## Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

Diskurse, „Designing“ steht für die Interaktion mit diesen Diskursen, egal ob Lesen oder Schreiben, Reden oder Zuhören. Als „Redesigned“ wird schließlich das Ergebnis dieser Interaktion bezeichnet, welche weder einem exakten Reproduzieren der Ausgangsdiskurse noch einem individuellen Schöpfungsakt entspricht, sondern irgendwo zwischen diesen Extremen angesiedelt ist (ibid., 1996, 74–76). Hier betont die New London Group das Nebeneinander von Medien und Menschen; letztere rekonfigurierten im „Designing“, also in der Interaktion mit spezifischen Diskursen, nicht nur diese, sondern auch *sich selbst* neu:

Designing transforms knowledge in producing new constructions and representations of reality. Through their co-engagement in Designing, people transform their relations with each other, and so transform themselves. [...] Configurations of subjects, social relations, and knowledges are worked upon and transformed [...] in the process of Designing. (The New London Group, 1996, 76)

Genau in diesem Nebeneinander von Konstruktionen, medialen Eigenschaften, gesellschaftlichen Bedingtheiten und Akteur\*innen schimmert Schröters „ur-intermediales Netzwerk“ durch. Mehr noch: Rufen wir uns die Argumentation der vorhergehenden Abschnitte dieses Beitrages in Erinnerung, so wird deutlich, dass die „multiliteracies“ letztlich in weiten Teilen mit dem „ur-intermedialen Netzwerk“ kongruent sind: Beide decken Formen der Intermedialität wie auch der Inter- und Transkulturalität ab, berücksichtigen technische Gegebenheiten und umfassen die beteiligten Akteur\*innen – Schröter hat allerdings die didaktischen Implikationen seines Konzeptes nicht mitbedacht oder zumindest nicht ausgeführt. Eine explizite (Inter-)Medialitätstheorie formuliert die New London Group wiederum nur insofern, als sich die „available Designs“, also die Diskurse, aus sechs (eigentlich fünf plus eins) „Design elements“ zusammensetzen: Sprache, Visuelles, Ton, Gesten, Raum – und Multimodalität, die die anderen fünf Elemente (re-)kombiniert (The New London Group, 1996, 78). Diese Auffassung ist oberflächlich und analytisch zahnlos. Das hier vorgeschlagene Zusammendenken der beiden Konzepte hilft, die jeweiligen blinden Flecken in der Vorgehensweise zu kompensieren.

Wie können nun „multiliteracies“ im Unterricht berücksichtigt, wie können Comics im Literaturseminar miteinbezogen werden? Die New London Group schlägt vier grundlegende „pädagogische Komponenten“ vor: „situated practice“, „overt instruction“, „critical framing“ und „transformed practice“ (The New London Group, 1996, 88); das von Bill Cope und Mary Kalantzis durchgeführte Theorie-Update macht daraus „experiencing“, „conceptualizing“, „analyzing“ und „applying“ (Cope & Kalantzis, 2015, 4). Der erste Begriff, „situated

practice“, beschreibt den Ausgangspunkt, also Vorwissen, Motivation und Lebensumstände der Lernenden, aber auch die konkrete Lernsituation wie Lernumgebung, Zusammensetzung der Gruppe, etc. (The New London Group, 1996, 85). Konkret auf die Comics im Literaturseminar bezogen – dies betrifft im Allgemeinen die Beschäftigung mit Neuen Medien – ist die Ausgangslage erfahrungsgemäß sehr heterogen. Studierende, die bislang wenig Berührungspunkte mit dem Medium hatten, treffen auf glühende Comicleser\*innen. Es geht dann darum, letztere zu motivieren, ihr oft extensives Vorwissen einzubringen, sich aus einer neuen, wissenschaftlichen Perspektive mit dem Medium auseinanderzusetzen und die Comic-Neulinge für das Medium zu begeistern.

Wie die New London Group immer wieder betont, ist eine Kommunikation auf Augenhöhe essentiell für das Gelingen der “multiliteracies“. Umgelegt auf ein Literaturseminar bedeutet das, dass die Lehrperson, die zunächst den Rahmen des Seminars vorgibt, ja vorgeben muss, didaktische Methoden auswählt und für ein entsprechendes Setting sorgt, das den Studierenden klar signalisiert, dass ihre Partizipation willkommen und für den Lernprozess zentral ist – und nicht extrinsisch motiviert wird. Die Lehrperson muss vielmehr von Anfang an klar kommunizieren, dass sie das Seminar gemeinsam mit den Studierenden gestalten möchte, und dies dann auch tatsächlich so handhaben. Die Moderationsmethode stellt in diesem Zusammenhang ein reichhaltiges Inventar zur Verfügung, um das Denken und Diskutieren in der Gruppe gemeinschaftlich zu gestalten (Gudjons, 1998; Klebert et al., 2002; Seifert, 2011). So bietet es sich an, zu Beginn des Semesters mit den Studierenden gemeinsam den Seminarplan zu gestalten, um deutlich zu machen, dass studentische Partizipation erwünscht ist und auch gelebt wird. Dafür ist es unter Umständen nötig, kurzfristig noch neue Inhalte in den Seminarplan aufzunehmen, was mit Mehraufwand verbunden ist. Bei einem geschickt gewählten Seminarthema, das in verschiedene Richtungen anschlussfähig ist, sollte dies aber gelingen. Ein Beispiel für ein Thema, das in verschiedene Richtungen entwickelt werden kann, ist das oben erwähnte tschechisch-deutsche Comicuniversum, das neben Fragen nach dem Medium auch Fragen nach Nation, Nationalliteratur, Geschichte, Erinnerungskultur oder Übersetzung erlaubt. Ein weiteres Beispiel für ein anschlussfähiges Thema ist das ukrainische Computerspiel *Metro 2033*, dessen mediale Bezüge zwischen Literatur, Film und Computerspielen ich an anderer Stelle herausgearbeitet habe (siehe Howanitz, 2012). Auch hier gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte, die die Studierenden aufgreifen können, und die der multimodal-transkulturellen Grundierung der “multiliteracies“ entspricht.

Die nächste Komponente, “overt instruction“, klingt zunächst nach traditionellem Frontalunterricht, allerdings versteht die New London Group darunter ein

## Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

dialogisches Miteinander zwischen Lehrperson und Studierenden, die durch "active interventions" der Lehrenden geprägt sind und als Ziel zunächst die Einführung in den Forschungsdiskurs und dann die Herausbildung eines eigenen Zugangs – bei der New London Group heißt es „Metasprache“ – hat. Dabei soll der herrschende (Forschungs-)Diskurs nicht perpetuiert, sondern zur Disposition gestellt werden (The New London Group, 1996, 88). In diesem Zusammenhang darf die Lehrperson nicht vergessen, dass sie im wahrsten Sinne des Wortes für den herrschenden Diskurs *steht* – und zwar am Katheder, am Pult, vor der Tafel – und deshalb herausgefordert werden soll und muss.

Für das konkrete Beispiel des Literaturseminars werden Analysen einzelner Comics zunächst ohne Sekundärliteratur vorgenommen; hier kann sowohl – so vorhanden – auf die eigene Lektürepraxis von Comics als auch auf das Wissen um ‚traditionell‘ literaturwissenschaftliche Analyseansätze zurückgegriffen werden. Im nächsten Schritt werden dann verschiedene theoretische Ansätze kontrastiert und auf ihre Widersprüchlichkeit abgeklopft, beispielsweise Erwin Panofskys bildwissenschaftlicher Zugang mit Scott McClouds comic-zentrierter (gezeichneter!) Herangehensweise. Aus der Gegenüberstellung dieser beiden Theorien mit der ersten selbstständigen und ungeleiteten Analyse ergibt sich eine Reihe relevanter Fragen: Muss Comictheorie gezeichnet sein? Muss man selber Comics zeichnen? Selber Comics lesen? Für Fragen, die das Mediale betreffen, kann auch Schröters Theorie eingeführt und diskutiert werden. Auf diese Weise bauen die Studierenden Schritt für Schritt und Puzzleteil für Puzzleteil ihre persönliche Comictheorie, ihre eigene Metasprache zusammen.

Im nächsten Schritt, "Critical Framing", gilt es, das Gelernte zu kontextualisieren und herauszufordern (The New London Group, 1996, 86). Ohne explizit auf den russischen Formalismus zu verweisen, fordert die New London Group, das Gelernte zu „verfremden“ ("make strange again"), um die jeweiligen Kontexte – Traditionen des Fachs, der kulturelle und soziale Hintergrund sowohl der Lernenden als auch des Seminarthemas, politische Implikationen, etc. – offenzulegen, was dann die kreative Rekombination des bisher Geleisteten erlaubt (ibid., 1996, 86). Dabei emanzipieren sich die Studierenden, indem sie sich zunächst als Teil eines fachlichen Diskurses begreifen, etwas Abstand gewinnen und schließlich ein Stück weit daraus auszubrechen (ibid., 1996, 87).

Im Falle der Comics sind diesbezüglich drei Perspektiven verfolgenswert, nämlich jene auf den medialen Kontext und konkreter jene auf die Literatur, sowie jene auf den kulturellen Kontext. Dabei kann ein Medium aus der Perspektive eines anderen betrachtet werden, etwa die Graphic Novel aus der Sicht der Literatur oder vice versa. Auch das Hineindenken in transkulturelle Prozesse sowie kulturspezifische Perspektiven auf allgemeinere Phänomene ergeben sich hier; ebenso

die Erkenntnis, wie seltsam das Konzept der Nationalphilologie im Grunde ist, weil das einzige – zugegebenermaßen pragmatische – Kriterium die jeweils verwendete Sprache ist. Klar: Ganz ohne domänenspezifisches Wissen kann ein Diskurs nicht funktionieren, aber dass die universitäre Trennung der Literaturwissenschaft entlang sprachlicher Grenzen – mit der Komparatistik als ‚Joker‘ – willfährig akzeptiert wird, macht doch nachdenklich. Neben inhaltlichen Fragen kann also auch die Fachtradition mitreflektiert werden. Dies betrifft auch Fragen wie etwa: Warum haben Neue Medien bislang wenig Einzug in universitäre Seminare und Forschungsprojekte gehalten? Muss ein ‚hippes‘, ‚unliterarisches‘ Thema umgekehrt nicht als Anbiederung an die Studierenden problematisiert werden, die die im Hintergrund wirkenden konservativen Forschungsdiskurse verschleiert?

„Transformed Practice“ steht schließlich für die Anwendung – im Rückgriff auf die „Situated Practice“ setzen die Studierenden die erlernten Kenntnisse um und übertragen diese auf neue Felder. Dabei hinterfragen sie den Transferprozess ebenso wie auch das Lernen selbst (The New London Group, 1996, 87). Im Transfer auf andere Felder können die Studierenden ihre eigene Rolle in Bezug auf den Lerninhalt reflektieren und bewusst Perspektiven einnehmen, die nicht dem eigenen Standpunkt entsprechen – Ziel der „Transformed Practices“ ist letztlich, unterschiedliche Positionen einander gegenüberzustellen, sie zu integrieren und schließlich eine produktive Reibung zwischen ihnen herbeizuführen.

Mögliche Zielpunkte der „Transformed Practice“ in Bezug auf die Comics sind die wissenschaftlich fundierte Analyse, aber auch künstlerische Prozesse wie eine sprachliche oder mediale Übersetzung des Materials: ein Austausch der Panelreihenfolge oder einzelner Sprechblasen, neue Texte, graphische Interventionen (Farbe zu Schwarzweiß) und komplexe Auseinandersetzungen etwa in Form von „Fan art“ oder der Medienwechsel von Roman zur Graphic Novel oder zum Videoclip – in einem Video können Studierende den Medienwechsel im wahrsten Sinne des Wortes *verkörpern*. Probleme bei der Umsetzung werden in diesem Prozess idealerweise als Forschungsergebnis gekennzeichnet, immerhin ergibt sich hier die von der New London Group gewünschte „Reibung“ zwischen den Medien oder den Kulturen, etwa wenn sich ein Wort oder ein Bild eben nicht widerstandslos übersetzen lässt.

Die Arbeit an den „multiliteracies“ entspricht offenkundig vielen kleinen Schritten in unterschiedlichste Richtungen. Eine ‚traditionelle‘ monolithische Seminararbeit wird der Prozesshaftigkeit des Vorgehens nur eingeschränkt gerecht. Es ist vielmehr angezeigt, die einzelnen (Teil-)Ergebnisse in Form eines Portfolios zu sammeln, das neben der konkreten wissenschaftlichen und kreativen Arbeit auch eine Reflexion des eigenen Lernfortschrittes umfasst, etwa unter dem Titel

## Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

„Wie hat sich nach dem Seminar mein Blick auf Literatur verändert?“. Auf diese Weise haben die Studierenden mediale und kulturelle Eigenheiten der besprochenen Comics und deren Verhältnis zur Literatur reflektiert, sind selbst künstlerisch und wissenschaftlich tätig geworden, haben eigene Thesen formuliert und Forschungsdiskurse nicht nur kennengelernt, sondern aktiv gestaltet. Idealerweise haben sie zudem auch über die diskursive Praxis ‚Literaturseminar‘ und nicht zuletzt über das System ‚Universität‘ nachgedacht.

### 5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, wie Graphic Novels in einem Literaturseminar eingesetzt werden können, um die Studierenden für „multiliteracies“ zu sensibilisieren und entsprechende Kompetenzen auszubilden. Dabei wird das kritische Potential dieses Zugangs reaktiviert, nachdem in den letzten Jahren im Zusammenhang mit den „multiliteracies“ vor allem multimodale Fragestellungen im Vordergrund standen. Paradoxerweise weisen diese gerade in ihrer medientheoretischen Argumentation analytische Schwächen auf, die durch den Rückgriff auf Schröters „ur-intermediales Netzwerk“ aufgefangen werden. Bei Schröter wiederum fehlt der didaktische Rahmen völlig, was schade ist, weil sich das „ur-intermediale Netzwerk“ dank seiner Anschaulichkeit gerade auch in der Lehre gut einsetzen lässt. Die hier vorgeschlagene Überlagerung der beiden Konzepte schärft einerseits die Sinne dafür, was die New London Group und Schröter jeweils ‚vergessen‘ haben, andererseits wird dieses ‚Vergessen‘ gleichzeitig in der Tradition der „Transformed Practice“ kompensiert. So ist auch die Frage im Titel – Lesen wir Literatur, oder lesen wir Comics? – zu verstehen. Vordergründig nimmt sie mediale Fragen in den Blick – Ist das Literatur, oder ist das ein Comic? Sie richtet sich aber auch als Einladung an die Studierenden: Wollt ihr Literatur lesen, oder wollt ihr Comics lesen? Eine solche Beteiligung und Ausrichtung auf die Zielgruppe ist gewiss aufwändig und nicht immer einfach, muss aber im Sinne partizipativer Formen – der ursprünglichen Idee der „multiliteracies“ – auf jeden Fall mitgedacht werden. Eine entsprechende Themenwahl, ein auf Gleichwertigkeit und Partizipation beruhendes didaktisches Konzept, darauf abgestimmte Lehr- und Lernmethoden sowie die ständige Herausforderung der theoretischen Positionen und des universitären Systems können dann als Einladung zu einem lustvollen Sich-Vertraut-Machen mit den jeweiligen Forschungsdiskursen verstanden werden. Ja, das klingt sehr poststrukturalistisch und wirkt deshalb vielleicht etwas altbacken – aber vielleicht schaffen wir Lehrenden es unsererseits, die Einladung der „multiliteracies“ anzunehmen und unsere Vorstellungen von

Lehre, die in der universitären Praxis, bei Berufungsverfahren und in vielen Fächerkulturen leider oft einen geringen Stellenwert besitzt, lustvoll zu dekonstruieren.

## Literatur

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Hrsg.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design* (1–36). Palgrave Macmillan.
- Eisenmann, M. (2022). Die Förderung visuelle Kompetenz durch Comics. In H. Ammerer & M. Opolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (57–78). Waxmann.
- Gudjons, H. (Hrsg.) (1998). *Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht*. Bergmann + Helbig.
- Hagemann, M. & Howanitz, G. (2021). Bridging the Gaps: The Poetics of Postmemory in the Czech Graphic Novel Alois Nebel. In M. Schwartz, N. Weller & H. Winkel (Hrsg.), *After Memory: World War II in Contemporary Eastern European Literatures* (409–428). De Gruyter.
- Howanitz, G. (2012). ‚Metro 2033‘ – More Than a Cinegame?. *Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media*, 8, 97–116.
- Jacobs, G.E. (2013). Reimagining Multiliteracies: A Response to Leander and Boldt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(4), 270–273.
- Kafka, F. (2008). Das Schloß. In F. Kafka, *Sämtliche Werke* (435–738). Suhrkamp.
- Klebert, K, Schrader, E. & Straub, W.G. (2002). *Moderationsmethode. Das Standardwerk*. Windmühle.
- Leander, K. & Boldt, G. (2013). Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
- Mahler, N. (2011). *Thomas Bernhard: Alte Meister*. Suhrkamp.
- Mills, K.A. (2009). Multiliteracies: Interrogating Competing Discourses. *Language and Education*, 23(2), 103–116.
- Rudiš, J. & Mahler, N. (2022). *Noční chodci*. Labyrint.
- Rudiš, J. & Švejčík, J. (2011). *Alois Nebel*. Labyrint.
- Schröter, J. (2008). Das ur-intermediale Netzwerk und die (Neu-) Erfindung des Mediums im (Digitalen) Modernismus. Ein Versuch. In J. Paech & J. Schröter (Hrsg.), *Intermedialität analog/digital. Theorien – Methoden – Analysen* (579–601). München.
- Seifert, J. W. (Hrsg.) (2011). *Visualisieren Präsentieren Moderieren. Der Klassiker*. Gabal.
- Stadler, W. (2005). Schweigen in Text und Film am Beispiel von F. Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“. In C. Engel & R. Lewicki (Hrsg.), *Interkulturalität – Interkulturowość. Slawistische Fallstudien – Studia Slawistyczne* (125–146). Innsbruck University Press.
- Stadler, W. (2010). *Pragmatik des Schweigens. Schweigeakte, Schweigephasen und handlungsbegleitendes Schweigen im Russischen*. Lang.
- Švejčík, J. & Mairowitz, D.Z. (2013). *Zámek*. Labyrint.

## Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92





Ornella Kraemer, Universität Innsbruck, Österreich

## Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild

Unausgesprochenes und Leerstellen in zeitgenössischen, diversitätsaffinen, italienischen und englischen Bilderbüchern

The paper examines the representation of (gender-) diversity in two contemporary picture books, *Piccolo Uovo* and *Julián is a Mermaid*. In the scientific and medial exploration of both texts predominates a reception attitude that ignores the silence respectively the 'empty spaces' in the texts and pictures. This reduces the books' reception to one certain interpretation and robs them of their immanent polyphony. Through a close reading of these texts and pictures it is shown and discussed how this potentially promotes (gender-) stereotyping and -discrimination, which contradicts the initial didactic aim to encourage diversity-consciousness and tolerance.

---

Keywords: picture books, diversity, gender, empty space

---

### 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte den unausgesprochenen Inhalten einiger zeitgenössischer, diversitätsaffiner Bilderbücher eine Stimme verleihen und damit die gängigen, non-binären Lesarten dieser Texte um eine weitere, philologisch fundiertere ergänzen.

Das Hauptaugenmerk liegt hier auf der zeitgenössischen italienischen Kinderliteratur, in der Tabuthemen, insbesondere zum Thema Gender verhandelt werden.<sup>1</sup> Als Tabuthemen werden hier alle Themen verstanden, die gesellschaftlich als (potenziell) unangemessen für Kinder erachtet werden. Im Englischen

---

<sup>1</sup> Es ist an dieser Stelle nicht zielführend einen Überblick über die Gender-Forschung zu liefern, weshalb darauf verzichtet wird. Als grundlegende Texte für diese Thematik sei auf Judith Butlers *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990), *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"* (1993) und *Undoing Gender* (2004) sowie Simone de Beauvoirs *Le Deuxième Sexe* (1949) verwiesen.



## Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild

werden solche Texte auch als *disquieting picturebooks* bezeichnet (vgl. Whitelaw, 2017). Dass gleichgeschlechtliche Elternpaare in Italien immer noch ein Tabu darstellen, sagt bspw. Freschi (2014, 102). Das Interesse an Gender-Inhalten in Bilderbüchern gelangte in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Kinderbuchforschung, allerdings eher im angloamerikanischen (vgl. Hartman, 2018; Lo, 2019) und deutschsprachigen Raum (vgl. Böhm, 2017; Burghardt et al., 2020; Willms, 2022). In Italien sind hinsichtlich der Auseinandersetzung mit solchen Inhalten und Kinderbüchern im Allgemeinen noch größere Widerstände zu überwinden (vgl. Zanfabro, 2015; Forni, 2017). Dass gerade Bilderbücher aufgrund ihrer sprachlichen Zugänglichkeit, ihrer motivischen Vertrautheit und ihrer authentischen Ausdruckskraft nicht nur für Kinder, sondern bspw. auch für Fremdsprachenlernende einen ersten Zugang zu herausfordernden Themen bieten können, ist einer der wichtigsten Gründe sich dieser Literatur sowohl aus literaturwissenschaftlicher als auch -didaktischer Sicht anzunehmen.<sup>2</sup>

Gerade im Hinblick auf gendersensible Bilderbücher zeigt sich in der zeitgenössischen wissenschaftlichen und medialen Auseinandersetzung eine sehr dogmatische Tendenz, die dazu neigt, die Interpretation solcher Werke unter bestimmten Gesichtspunkten zu vereinnahmen bzw. sich der Pluralität ihrer möglichen Lesarten zu widersetzen. Die vorherrschende Deutung der hier behandelten Werke versteht diese als Texte, die einen non-binären Diskurs abbilden. Dass dies häufig geschieht, indem man das Schweigen des Textes und der Bilder in ihrer Funktion als Leerstellen ignoriert bzw. deren Deutung vorschnell vornimmt, und somit die Texte ihrer Vielstimmigkeit beraubt, soll im vorliegenden Beitrag erläutert werden. Das hier verwendete Konzept der Leerstelle lehnt sich an die Rezeptionsästhetik von Wolfgang Iser (vgl. Iser, 1972) an. Leerstellen werden verstanden als Elemente in Text (und Bild), die von dem/der Rezipient\*in mit Bedeutung gefüllt werden müssen, um Sinn aus dem Text konstruieren zu können.

Diversität in Kinderbüchern ist nichts Neues. Trotz aller *woken* Haltungen und Forderungen nach mehr Sensibilität für Diverses, finden sich in Kinderbüchern bereits seit ihrer Entstehung Figuren, die sich in irgendeiner Form von der Masse abheben und ‚anders‘ sind. Sind es anfänglich noch Helden, die durch ihre Tapferkeit ein Ideal abbilden oder für andere Tugenden stehen (vgl. Friede, 2000), so treten besonders ab den 1970er Jahren immer häufiger Figuren auf, die zunächst nicht so recht dazugehören und sich aufgrund ihrer Andersartigkeit von

---

<sup>2</sup> Auf die immer noch schwelende Debatte zum Status von Kinderliteratur und ihrer inhärenten Asymmetrie kann an dieser Stelle nur kurz verwiesen werden, eine detailliertere Aufarbeitung der Thematik findet sich bspw. in Zanfabro (2015).

anderen Figuren unterscheiden. Angefangen bei Klassikern wie dem *Kleinen Ich bin Ich*, über *Swimmy*, bis hin zum *Regenbogenfisch* finden wir immer wieder Protagonisten in Bilderbüchern, deren Aussehen ein Alleinstellungsmerkmal darstellt und ihnen zunächst eine Integration in das umgebende soziale Gefüge erschwert.

Die neuen Kinderbücher, die das Thema der (Gender-)Diversität behandeln, und auf die ich mich im vorliegenden Beitrag anhand von zwei Beispielen (*Piccolo Uovo* und *Julián is a Mermaid*) beschränke, verfolgen einen anderen Ansatz. Hier handelt es sich jeweils um Protagonisten, die sich vom Aussehen her zunächst nicht von ihrem Umfeld unterscheiden, die sich aber als ‚anders‘ wahrnehmen. Darüber hinaus entspricht auch ihre jeweilige familiäre Situation nicht der ‚klassischen‘, heteronormativen Familie. Die Wahl dieser beiden Bücher beruht (neben der gendersensiblen Thematik) auf der Tatsache, dass beide in Italien renommierte Kinderbuchpreise erhalten haben, was ihnen einen besonderen Status und größere Reichweite verleiht (vgl. Lo, 2019, 26).

Das Besondere an den ausgewählten Büchern liegt darin, dass in beiden Fällen der Text sehr reduziert und wenig aussagekräftig ist, wodurch den Bildern ein umso höheres Gewicht zukommt. Verstärkt wird die Bedeutung der Bilder dadurch, dass in beiden Büchern entscheidende Informationen nicht über den Text vermittelt werden. Allerdings bieten auch die Bilder einen recht großen Interpretationsspielraum, anders formuliert: sie enthalten inhaltliche Leerstellen, die von den Leser\*innen bzw. Betrachter\*innen mit Bedeutung gefüllt werden müssen – Text und Bilder schweigen also bisweilen.

Je nach Lesealter unterscheidet sich die Wahrnehmung und Interpretation von Bilderbüchern mitunter substantiell. Das Thema Diversität wird in beiden Fällen so vielschichtig inszeniert, dass – und das ist die grundlegende These dieses Beitrags – bestimmte Schlussfolgerungen, die sich häufig in Rezensionen und auch der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesen Werken finden und von einer bestimmten Rezeptionshaltung geprägt, ja vorherbestimmt sind, zu kurz greifen. Hinzu kommt, dass diese Folgerungen von den jeweiligen Werken zudem weder sprachlich noch bildlich untermauert werden.

Nun liegt es zwar in der Natur des Bilderbuchs, dass bestimmte Zuordnungen und Interpretationen altersspezifisch unterschiedlich sind und die Dechiffrierung gewisser Hinweise möglicherweise nur sehr aufmerksamen, erwachsenen Leser\*innen vorbehalten bleibt. Allerdings handelt es sich in den beiden hier behandelten Bilderbüchern nicht um solche Fälle, bei denen das Alter der Rezipient\*innen eine Rolle spielt, sondern vielmehr, so die Ausgangsthese, um eine

politische, LGBTQ<sup>3</sup>-affine Instrumentalisierung, die *eine* Lesart gegenüber den anderen möglichen priorisiert und die Leerstellen des Textes (und der Illustrationen) nicht nur ignoriert, sondern darüber hinaus auch einseitig und ohne entsprechende Hinweise in Bild und Text interpretiert.

Bevor die ‚gängigen‘ Lesarten der beiden Werke im Folgenden kritisch diskutiert werden, erfolgt jeweils eine kurze Einordnung der Bücher, was Inhalt und Bilder sowie das Bild-Text-Verhältnis betrifft, da in der Textgattung des Bilderbuchs beides von besonderer Bedeutung ist (vgl. Crawley, 2017, 31 und Nikolajeva, 2006).

## 2. *Piccolo Uovo*

*Piccolo Uovo* ist 2011 beim italienischen Nischen-Verlag Lo Stampatello erschienen, der sich besonders der Veröffentlichung von Kinderbüchern über gleichgeschlechtliche Partnerschaften verschrieben hat.<sup>4</sup> Im darauffolgenden Jahr erhielt das Buch den renommierten Premio Andersen in der Kategorie ‚bestes Buch 0-6 Jahre‘.

*Piccolo Uovo* erzählt von einem kleinen Ei, das nicht schlüpfen möchte, da es nicht weiß, in welche Familie es geboren würde. Deshalb macht es sich auf den Weg und lernt verschiedene Familien(modelle) kennen. Am Ende kommt es zu dem Schluss, dass alle Familien schön seien und ist bereit zu schlüpfen (was durch Risse in der Schale bildlich dargestellt wird). Der Text endet mit einer Frage an den/die Leser\*in: ‚Und was meinst du, wie wird die Familie vom Kleinen Ei sein?‘<sup>5</sup>

Inhaltlich ist das Buch sowohl sprachlich als auch illustratorisch sehr simpel gestaltet, was selbst der Zielgruppe der Kindergartenkinder kaum angemessen sein dürfte, da besonders die Bilder sehr detailarm, statisch und perspektivisch

---

<sup>3</sup> Ich verwende an dieser Stelle LGBTQ als Sammelbegriff um nicht-heteronormative Identitäten zu bezeichnen. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass es in diesem Zusammenhang auf dem italienischen Kinderbuchmarkt nur Darstellungen von homosexuellen Identitäten gibt, jedoch keine, die sich mit bisexuellen, trans- oder anderen Identitäten befassen (Forni, 2021, 129).

<sup>4</sup> Laut Homepage des Verlags wurde er von Francesca Pardi, der Autorin von *Piccolo Uovo*, und ihrer Lebensgefährtin Maria Silvia Fiengo gegründet, um Bücher zu vermarkten, die nicht-heteronormative Familienmodelle zum Inhalt haben (vgl. <http://lostampatello.it/chi/>, 15.05.2023).

<sup>5</sup> Da es von *Piccolo Uovo* keine Übersetzung ins Deutsche gibt, handelt es sich hier und im Folgenden jeweils um meine eigenen Übersetzungen.

monoton sind. Die Illustrationen stammen von dem bekannten italienischen Comiczeichner Francesco Tullio Altan, der einen erheblichen Anteil am Erfolg des Buches hatte, und Lo Stampatello einem größeren Kreis bekannt machte. *Piccolo Uovo* wurde nach seinem Erscheinen medial und wissenschaftlich stark rezipiert, allerdings fehlen – so meine Ausgangsthese – besonders in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Werk bislang nicht-diverse Lesarten, die der Text bzw. die Bilder durchaus auch ermöglichen.

## 2.1 Textanalyse

Der Text spielt in diesem Buch eine untergeordnete Rolle, manche Seiten bestehen nur aus der Illustration, sofern Text vorhanden ist, handelt es sich meist um ein bis zwei kurze Sätze. Das kleine Ei stellt allen Tieren, denen es begegnet, immer dieselbe Frage: ‚Seid ihr eine Familie?‘ Dies wird jeweils bejaht. Dass es sich bei den entsprechenden Tierfamilien allerdings zwangsläufig (wie aus einer Vielzahl an Rezensionen und wissenschaftlichen Artikeln eindeutig hervorgeht vgl. bspw. Freschi, 2014; Forni, 2017, 2021; Galoppo, 2018) um vorwiegend ‚diverse‘ Familien handelt, ist zwar allgemeiner Konsens – liegt allerdings bei genauer Betrachtung nicht so ohne weiteres auf der Hand – und wird im Folgenden deshalb kritisch diskutiert.

Natürlich kann man die dargestellten Tierfamilien respektive als hetero- und homosexuelle, alleinerziehende und Adoptiv-Eltern interpretieren, was bislang auch ausschließlich gemacht wurde. Die Thematisierung von Diversität ist zweifelsohne ein bedeutendes Anliegen, gerade auch in Kinderbüchern, die häufig einen ersten Kontakt mit ‚schwierigen‘ Themen ermöglichen. Nicht zuletzt im stark katholisch und patriarchalisch geprägten Italien gibt es immer noch große gesellschaftliche Vorbehalte gegenüber alternativen Familienkonzepten<sup>6</sup>, was sich auch an verschiedenen negativen Reaktionen gegenüber *Piccolo Uovo*

---

<sup>6</sup> Chiara Lepri zufolge stellen alternative Familienkonzepte in Italien immer noch ein „powerful taboo“ dar (Lepri, 2019, 327). Das liegt sicherlich auch daran, dass in Italien die Einführung eingetragener Lebenspartnerschaften für Homosexuelle erst 2016 erfolgte und LGBTQ-Rechte von der italienischen Bevölkerung sehr kontrovers bewertet werden (vgl. Forni, 2021, 129). Es gibt darüber hinaus für Italien keine verlässlichen Zahlen zu Personen, die in homosexuellen Beziehungen leben und Kinder haben. Offizielle Schätzungen gehen bspw. für 2011 von ca. 7500 Personen aus, während es sich Schätzungen für 2011 zufolge um 200.000 Paare handelt (vgl. Forni, 2021, 131). Die geschätzte Anzahl der Kinder, die mit einem homosexuellen Eltern teil aufwachsen, changiert entsprechend zwischen 529 für 2011 und 100.000 für 2011 (ebd.).

## Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild

zeigte.<sup>7</sup> Insofern ist es wichtig, dass es einen Verlag wie Lo Stampatello gibt, der solchen Diskursen Raum bietet und versucht, diese kindgerecht aufzuarbeiten. Was in der ganzen medialen Diskussion um *Piccolo Uovo* und besonders in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Werk allerdings, wie bereits erwähnt, bislang keinen Platz findet, sind traditionelle, nicht-diverse Lesarten, die ebenso legitim sind, wie die diversitätsaffinen.

Beim häufig genannten Beispiel der beiden Katzenmütter muss es sich – entgegen der vorherrschenden Meinung (vgl. bspw. Galoppo, 2018, 137) – nicht um ein lesbisches Paar handeln, es könnten bspw. auch Mutter und Tochter, Schwestern, Cousinen oder anderweitig in einer familiären Beziehung stehende Katzen sein, die dort abgebildet und jeweils Mütter sowie eine Familie sind.

Gleiches gilt für die beiden männlichen Pinguine. Dass es sich um ein schwules Paar handelt, ist weder im Text noch auf den Bildern ersichtlich. Der Text sagt in beiden Fällen nur aus, dass beide Tiere Mütter bzw. Väter sind und ihre Jungen bei sich haben. Diese Aussage wäre auch wahr, wenn die Tiere keine romantische/sexuelle Beziehung<sup>8</sup> miteinander hätten (worauf es in *Piccolo Uovo* übrigens keinerlei Hinweise gibt), jeweils Mütter bzw. Väter wären und Teil einer Familie. Auch im Fall des Nilpferds mit Jungem ist die vorherrschende, gängige Interpretation eines\*r Alleinerziehenden nicht die einzig mögliche. Der Text besagt nur, dass die Nilpferde zwar nur zu zweit, aber dennoch eine Familie sind. Das träfe auch dann zu, wenn beide temporär von ihrer restlichen Familie getrennt wären, und lässt somit nicht nur den Schluss auf ein alleinerziehendes Elternteil zu.

Als das kleine Ei die üblicherweise als *mixed-race* kategorisierte Hundefamilie trifft, bei denen die sichtbar trüchtige Mutter weiß und der Vater schwarz sowie das Kind (aufgrund der rosa Schleife wohl ein Mädchen) braun ist, fragt es sich, welche Farbe das Neugeborene haben wird. Dass dieses Thema überhaupt eine Rolle spielt, ist in Anbetracht der rassistischen Konnotationen höchst verwunderlich, besonders in einem Buch, das den Abbau von Vorurteilen zum Ziel hat.

---

<sup>7</sup> Das Buch wurde bspw. auf Anweisung einiger Politiker (darunter im Jahre 2015 von Venedigs Bürgermeister Luigi Brugnaro) gemeinsam mit anderen ‚Gender-Büchern‘ aus Schulbüchereien verbannt und es wurde zu Bücherverbrennungen aufgerufen (Vgl. Furlan, 2015 sowie Corriere della Sera, 2012). Auch in Verona und Todi gab es 2017 ähnliche Episoden (vgl. Lepri, 2019, 328). Die grundsätzliche Kritik von reaktionären, konservativen und katholischen Kreisen an *Piccolo Uovo* bezieht sich auf eine angebliche Gender-Ideologie im Buch, wodurch traditionelle Familienwerte gefährdet seien.

<sup>8</sup> Physischer Kontakt wäre allerdings nötig, damit Kinder verstehen, dass zwei Figuren nicht nur Freunde sind (vgl. Forni, 2021, 137)

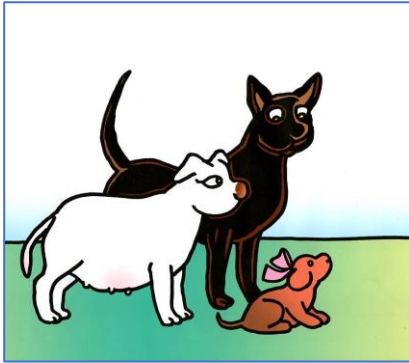


Abbildung 1: Die Hundefamilie in *Piccolo Uovo*  
Quelle: Pardi, F. & Altan (2011). O.P



– Mi sa che anche voi siete una famiglia.  
– Certo – risposero la mamma, il papà  
e il cucciolo.

Che meraviglia!  
Arriva anche un fratellino...  
Chissà di che colore sarà!

Abbildung 2: *Piccolo Uovo* bei der Hundefamilie  
Quelle: Pardi, F. & Altan (2011). O.P

Überhaupt greift der Familienbegriff in *Piccolo Uovo* viel zu kurz, was besonders auch deshalb erstaunlich anmutet, da ja gerade in Italien, dem Heimatland von Autorin und Illustrator, eine Tendenz zu großen Familien vorherrscht, in denen neben der Kernfamilie (Eltern und Kinder) auch viele weitere Verwandtschaftsbeziehungen (Großeltern, Onkel, Tanten, (Groß-)Cousins und -Cousinen etc.) im Alltag eine Rolle spielen. Warum das kleine Ei also immer nur danach fragt, ob die Tiere jeweils eine Familie seien und nicht danach, worum es ja eigentlich zu gehen scheint, nämlich nach der Elternschaft und damit respektive der sexuellen Orientierung bzw. der Fertilität der Tiere, ist zwar vor dem Hintergrund verständlich, dass solch ein Thema möglicherweise nur bedingt für ein Kinderbuch geeignet ist, allerdings scheint die wiederkehrende Frage des Eis nur unzureichend motiviert und auch stets nur auf die Eltern-Kind-Beziehungen beschränkt. Großeltern oder erweiterte Verwandtschaftsgrade haben in *Piccolo Uovo* keinen Raum, womit – anders als häufig suggeriert – in diesem Buch ein durchaus eingeschränkter Familienbegriff propagiert wird.

Betrachtet man also die Fragen und Kommentare des *Kleinen Eis* näher, so manifestieren diese eine erschreckend stereotypisierende, vorurteilsbehaftete und diskriminierende Weltsicht.

## 2.2 Bildanalyse

Auch die Illustrationen sind erstaunlich gender-stereotypisierend: Die Katzen tragen bspw. zur Markierung ihrer Weiblichkeit rosarote Schleifen um den Hals, die Pinguine als männliches Attribut Zylinder auf dem Kopf. Die Pinguinkinder sind blau und rosa, wobei das rosarote Pinguinkind vermutlich ein Mädchen darstellen soll, da es (ebenso wie die Katzen) eine rosa Schleife als Accessoire hat.

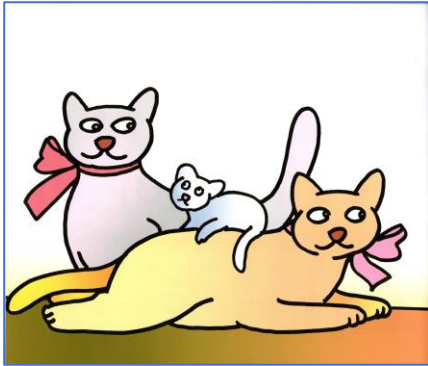


Abbildung 3: Die Katzenfamilie in *Piccolo Uovo*  
Quelle: Pardi, F. & Altan (2011). O.P.

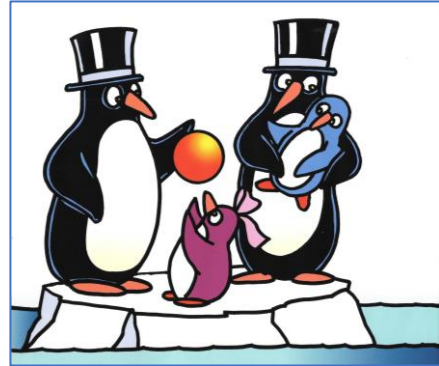


Abbildung 4: Die Pinguinfamilie in *Piccolo Uovo*  
Quelle: Pardi, F. & Altan (2011). O.P.

Anders als bei der Hundefamilie, spielen an anderer Stelle in *Piccolo Uovo* unterschiedliche Farben bei Eltern und Jungen im Übrigen inkongruenterweise keine Rolle, bspw. im Falle der (gemeinhin als heterosexuell interpretierten) Hasenfamilie, bei der die Eltern weiß bzw. grau sind (der weiße Hase trägt hier übrigens eine rosa Blume auf dem Kopf, was ihn vermutlich als Mutter kennzeichnen soll), während die Kinder rosa und blau sind. Nun könnte man vermuten, dass es sich hier um Adoptivkinder handelt, allerdings wird dieses Familienmodell erst später im Buch thematisiert, und zwar in Form eines Kängurupaars, bei denen das weibliche Känguru zwei Eisbärenjunge im Beutel hat. Auch bei der Kängurufamilie lässt das Ei Sensibilität vermissen und bestätigt diskriminierende Vorurteile, wenn es fragt, ob es sich denn auch in diesem Fall um eine Familie handle, da sich Eltern und Kinder nicht ähnlich sähen.

Insgesamt ist *Piccolo Uovo* zwar anzurechnen, dass es den Versuch macht, Kindern die Bedeutung von Diversität näherzubringen. Allerdings ist dieser Versuch keineswegs als gelungen zu beurteilen. Es handelt sich hier um ein klassisches Beispiel, bei dem ‚zu viel gewollt‘ war. Angefangen bei den monotonen Fragen und Antworten zum Familien-Sein der einzelnen Tiere, über die erstaunlich



unsensiblen und diskriminierenden Kommentare des Eis bis hin zu den stereotypen und klischeehaften Elementen in den Illustrationen (männliche Tiere werden ausnahmslos in dunkleren Nuancen dargestellt als weibliche, fast alle weiblichen Tiere im Buch tragen ein rosa Accessoire) werden in *Piccolo Uovo* keineswegs Vorurteile abgebaut sondern durch das unreflektierte, unsensible und diskriminierende Ei möglicherweise sogar zementiert. Das ist in mehrfacher Hinsicht bedauerlich und löst durch die Fokussierung auf die Andersartigkeit der jeweiligen Familien die vorurteilsabbauende Zielsetzung von Lo Stampatello nicht ein.

### 2.3 Exkurs: *Piccolo Uovo*. Maschio o femmina?

Dieses Bilderbuch, das den Untertitel ‚Mann oder Frau?‘ trägt, erschien 2013 und ist ein Folgeband von *Piccolo Uovo*. Das kleine Ei ist, anders als am Ende des ersten Bandes durch die Risse in der Schale angekündigt, immer noch nicht geschlüpft – seine Schale ist wundersamerweise sogar wieder intakt. In diesem Buch stellt sich das Ei vor, was es einmal tun wird, wenn es groß ist. Die in gewohnt wortkarger und bildlastiger Manier beschriebenen Aktivitäten umfassen das Fliegen eines Passagierflugzeugs und das Kochen für die Familie, das kleine Ei möchte sich schminken, alleine ein Baumhaus bauen, seine Kinder wickeln, ein Orchester dirigieren, die Wohnung putzen und dekorieren, als Fischer auf einen Boot arbeiten und eislaufen. Wie auch schon der Vorgängerband endet das Buch mit einer Frage an den/die Leser\*in: ‚Und was meinst Du? Wird das kleine Ei als Mann oder Frau geboren?‘<sup>9</sup>

Von den verschiedenen Familienmodellen des ersten Bandes fehlt hier jede Spur. Es finden sich zwar die Tierarten, die der/die Leser\*in bereits aus dem ersten Band kennt, diese sind hier aber nur einzeln und nicht paarweise abgebildet. Von den imaginierten Aktivitäten ist – objektiv betrachtet – bis auf das Schminken keine eindeutig geschlechtsspezifisch konnotiert. Lediglich die Farbgebung (das altbekannte rosa) liefert stereotypisierende Hinweise, bspw. wenn das putzende Ei ein rosa Kopftuch trägt oder der Hintergrund beim Eislaufen bzw. die Möbel beim Schminken rosa sind. Ebenso sind die roten Stöckelschuhe, die das Ei auf dem Cover trägt, eher weiblich konnotiert. Als eher männlich konnotierte Elemente finden sich nur der Frack, den das Ei beim Dirigieren, sowie der Zylinder, den es auf dem Cover trägt. Pikanterweise hat das Ei allerdings immer dann einen rosa Schimmer auf der weißen Schale, wenn es Aktivitäten ausübt, die man

---

<sup>9</sup>Eigene Übersetzung.

## Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild

in einer reaktionären und stereotypisierenden Weise der weiblichen Sphäre zuzordnen würde (wofür die Macher dieses Buches sich offensichtlich bewusst entschieden haben), bspw. beim Kochen, beim Schminken, beim Windeln Wechseln sowie beim Dekorieren.



Abbildung 5: Piccolo Uovo beim Schminken  
Quelle: Pardi, F. & Altan (2013). O.P.



Abbildung 6: Piccolo Uovo beim Putzen Quelle:  
Pardi, F. & Altan (2013). O.P.

Dass dadurch – stillschweigend – Gender-Stereotype kolportiert und somit unterstützt werden, liegt auf der Hand. Auch die Abfolge der Aktivitäten suggeriert (bis auf eine Ausnahme) eine an sich bereits fragwürdige, binäre Reihung (eher männlicher und (eher) weiblicher Aktivitäten (Pilot – männlich, Kochen – weiblich, sich schminken – weiblich, Baumhaus bauen – männlich, Kinder wickeln – weiblich, Dirigieren – männlich, Wohnung putzen/dekorieren – weiblich, Fischen – männlich, Eislaufen – weiblich). Judith Butler zufolge tragen genau solche Wiederholungen zur Fossilisierung von Genderstereotypen bei (vgl. Butler, 1999, 178–179).

Das Buch schweigt auch in diesem Fall zu vielen elementaren Fragen, die sich aufdrängen wie bspw. Was ist der Zusammenhang zwischen dem Untertitel ‚Mann oder Frau‘ und den imaginierten Aktivitäten? Möchte uns der angeblich diversitätsaffine Verlag Lo Stampatello 2013 wirklich glauben machen, es gäbe typisch weibliche und typisch männliche Berufe bzw. Aktivitäten? Was hat die ausgeübte Aktivität mit der sexuellen bzw. Gender-Zuordnung zu tun? Gefährden ‚falsche‘ Aktivitäten evtl. sogar die Identität? Dass die Frage danach, ob das Ei als Mann oder Frau geboren wird, auf so wenig durchdachte, stereotypisierende und erstaunlich reaktionäre Weise mit Klischees verknüpft wird, ist auch in diesem Fall (wie schon im ersten *Piccolo Uovo* Buch) befremdlich.

Da der Text komplett dazu schweigt, was das ‚typisch männliche‘ bzw. ‚weibliche‘ an den dargestellten Aktivitäten sein soll, und die Bilder dazu ebenfalls keinerlei Hinweise geben, müssen die entsprechenden Leerstellen durch die Leser\*innen bzw. Vorleser\*innen gefüllt werden. Damit obliegt es den Eltern bzw. Erzieher\*innen/Lehrer\*innen, den Kindern mehr oder weniger traditionelle Rollenklischees zu erläutern. Dass das Schweigen des Textes und der Bilder in diesem Fall möglicherweise zur Folge hat, dass Geschlechter- und Rollenklischees weiterhin kolportiert, zementiert und in jungen Köpfen neu verankert werden, ist ein großes Manko dieses Buchs.<sup>10</sup>

Ebenso ist die binäre, heteronormative ‚oder‘-Option im Titel als äußerst unglücklich zu bewerten. Was ist an dieser Stelle mit Diversität? Was ist, wenn das Ei nach dem Schlüpfen weder Mann noch Frau ist? Was ist, wenn es ein non-binäres Gender-Identitätskonzept entwickelt? Warum ist es überhaupt relevant, ob das Ei Mann oder Frau wird? All diese Fragen beantwortet das Buch leider nicht – stattdessen untermauert es auf unreflektierte Weise (bereits seit langem überholte) Rollenklischees.

Das Cover bietet das einzige Bild in diesem Buch mit Potenzial ab. Es zeigt das Ei mit Zylinder und roten Stöckelschuhen. Nur an dieser Stelle ist das Ei in einer Position ‚dazwischen‘, also zwischen eindeutig männlicher oder weiblicher Zuordnung. Man kann allerdings auch an diesem Bild Kritik üben, denn die Tatsache, dass der Kopf männlich konnotiert ist und die Füße weiblich, insbesondere mit roten Schuhen mit hohem Absatz, die beim Gehen das Gesäß der Person betonen, ist wohl kaum ein Zufall. Dennoch geht von diesem Bild eine irritierende und in Frage stellende Wirkmacht aus, so dass man auf den nachfolgenden Inhalt gespannt ist. Bilder von dieser Sorte hätte das Buch durchaus mehr vertragen, nicht zuletzt, weil hier die Zielsetzung von Lo Stampatello wesentlich besser verkörpert scheint als im reaktionären Inhalt des Buches selbst, der die Versprechung des Covers nicht einzulösen vermag.

---

<sup>10</sup> In Zeiten, in denen Gendermarketing für Kinder eine enorme Präsenz in der konkreten Lebenswelt hat (bspw. wenn identische Artikel wie Duschgel oder Schokoladeneier in rosa und hellblau bzw. für Prinzessinnen und Piraten vermarktet werden etc.), sollte ein Gegenstand, der Bildung fördert, wie etwa ein Bilderbuch, nicht dasselbe, fragwürdige, binäre Modell vertreten.

## Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild



Abbildung 7: Piccolo Uovo auf dem Cover  
Quelle: Pardi, F. & Altan (2013).

### 3. Julián is a Mermaid

Der zweite Titel, dem sich dieser Beitrag widmet, betrifft das Debut-Bilderbuch der amerikanischen Autorin Jessica Love, das 2018 erschienen ist: *Julián is a Mermaid*.<sup>11</sup> Es wurde noch im selben Jahr mit dem Titel *Julián è una sirena*<sup>12</sup> ins Italienische übersetzt – was erstaunlich rasch ist (vgl. Morillas, 2021).<sup>13</sup> 2019 wurde das Buch als „Miglior Opera Prima“ (‚bestes Debüt‘) mit dem renommierten italienischen Bologna Ragazzi Award ausgezeichnet.

*Julián is a Mermaid* beschreibt einen Samstag im Leben des Jungen Julián. Er begleitet seine Großmutter (*abuela*) morgens zum Schwimmen, fährt dann mit ihr nach Hause, verkleidet sich als Meerjungfrau, und geht anschließend mit seiner *abuela* auf eine Meerjungfrauenparade.

Die Einblicke in Juliáns Familie bleiben auf die *abuela* beschränkt. Der/die Leser\*in erfährt nichts über Juliáns Eltern, oder weitere Familienmitglieder bzw. die Gründe für deren Abwesenheit. Natürlich mag das ein Hinweis auf eine

---

<sup>11</sup> Aus literaturkritischer Perspektive interessant scheint Sadie Dingfelders Hinweis, dass es sich hier um eine ‚erfrischend moderne Alternative zu traditionellen Meerjungfrauen Erzählungen‘ handle, die allesamt offen misogyn seien (Dingfelder, 2020).

<sup>12</sup> Aus komparatistischer Perspektive erschien es mir für diesen Beitrag sinnvoller mit dem englischen Originaltext zu arbeiten, da durch Übersetzungen immer auch Interpretationen der Übersetzer\*innen Eingang in einen Text finden.

<sup>13</sup> Die Publikation im Deutschen erfolgte erst 2020.

alternative Familienform sein, bei der ein Junge bei seiner Großmutter lebt. Allerdings finden sich weder im Text noch auf den Bildern Hinweise darauf, weshalb es noch viele weitere Deutungsmöglichkeiten gibt (vielleicht ist Samstag auch einfach nur der Tag, den Julián mit seiner Oma verbringt). Auch zum kulturellen *setting* des Buches haben wir keine näheren Informationen. Die *abuela*, die von Julián ausschließlich mit diesem spanischen Terminus angesprochen wird, ist vermutlich bilingual englisch-spanischsprachig und spricht Julián (bis auf eine Ausnahme, als sie ihn beim Namen nennt) ebenfalls nur mit dem spanischen Kosenamen *mijo* („mein Kleiner“) an. Beide haben keine weiße Hautfarbe und gehören vermutlich (ebenso wie alle anderen im Buch dargestellten Personen) der Latinobevölkerung in den USA an. Dieses Buch durchbricht also die *racial bias*, mit der (transgender) Charaktere in Bilderbüchern dargestellt werden (vgl. Crawley, 2017, 37).

Wenn man sich der Text-Bild-Analyse zuwendet, so lässt sich festhalten, dass der Text auch in diesem Werk sehr reduziert ist. Es gibt mehrere Seiten ohne Text und sofern Text vorhanden ist, beschränkt er sich auf maximal zwei kurze Sätze pro Bild. Die Bilder sind detailreich, lebendig, und teilweise als aufeinanderfolgende Sequenzen gestaltet. Die Grenzen zwischen Juliáns Traum- bzw. Vorstellungswelt und der Realität sind illustratorisch nur dadurch markiert, dass die Traumsequenzen sich jeweils vor einem grünlichen Hintergrund im Wasser abspielen.

Die einhellige Meinung der Kritik zu *Julián is a mermaid* lautet, dass dieses Buch die Trans-Identität eines Jungen beschreibt, der gerne eine Meerjungfrau sein möchte.<sup>14</sup> Das ist eine durchaus gewagte Interpretation, denn auch hier sorgt der durch den/die Rezipient\*in vorgenommene Diversitäts-Fokus dafür, dass das Schweigen des Textes und der Illustrationen nicht wahrgenommen wird. Julián könnte ebenso gut auch einfach nur ein kleiner Junge sein, der sich gerne verkleidet, was kleine Kinder häufig und gerne tun, und zwar ohne jeweils in ihrer Gender-Identität bedroht zu sein bzw. diese in Frage zu stellen (vgl. Kroeger et al., 2019; Feeney et al., 2019). Außerdem spricht die Tatsache, dass er eine Meerjungfrau und somit ein asexuelles Fabelwesen sein möchte gerade nicht dafür, dass er sich dem ‚falschen‘ Geschlecht attribuiert fühlt – oder dass das Gender-Thema innerfiktional überhaupt irgendeine Rolle spielen würde. Diese

---

<sup>14</sup> Diese Meinung wird auch unterstützt durch die Tatsache, dass das Buch 2019 den Stonewall Book Award erhalten hat, einen seit 1971 jährlich vergebenen Literaturpreis für englischsprachige LGBTQ-Literatur. Außerdem bezeichnet selbst der einflussreiche *Guardian* das Buch als „picture book about trans child“ (Flood, 2019). Auch die British Library bezeichnet das Buch als eines, das „has helped trans [...] children find acceptance“ (British Library, o.D.).

## Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild

Verallgemeinerung und die in der Forschung vorherrschende Dominanz einer einzigen von vielen möglichen Lesarten eines Bilderbuchs birgt auch Gefahren.<sup>15</sup> Gerade wenn man den Fokus auf Diversität und ein somit sehr sensibles Thema legt, das eine Vielzahl von Möglichkeiten und Identitäten einschließen sollte, dann erstaunt die Vehemenz, mit der alle anderen Lesarten außer der LGBTQ-affinen zu Julián in der Kritik ausgeblendet werden.<sup>16</sup>

Julián liebt (im Text als „LOVES“ graphisch markiert) Meerjungfrauen, diese Information erhält der/die Leser\*in bereits auf der zweiten Seite des Buchs. Insofern scheint es wenig ungewöhnlich, dass sich der kleine Junge (der im Text übrigens explizit als solcher markiert ist, und zwar sowohl durch seine eindeutige Benennung als Junge im ersten Satz „This is a boy named Julián“ sowie durch die durchgängige Verwendung männlicher Pronomen) die Bahnfahrt nach dem Schwimmbadbesuch mit Tagträumereien vertreibt, deren Inhalt seine Verwandlung zur Meerjungfrau ist. Da Meerjungfrauen in allen bekannten Darstellungen lange Haare haben, erklärt sich, warum auch Juliáns Haare in diesem

---

<sup>15</sup> Meinen Recherchen zufolge gibt es keine einzige wissenschaftliche Publikation, die das Buch nicht non-binär liest. Als Beispiel sei hier nur auf eine Auswahl einschlägiger non-binärer Interpretationen verwiesen: Miller, 2018 und 2022; Crawley, 2019 sowie Kachorsky & Perez, 2022. Dem NCTE LGBTQ Advisory Committee (dem LGBTQ Beratungsausschuss des National Council of Teachers of English, dem größten US-amerikanischen Verband von Englischlehrkräften) zufolge erzählt *Julián is a Mermaid* „the story of a gender-nonconforming child“ (Crawley, 2019). Kachorsky und Perez gehen sogar noch einen Schritt weiter und sagen „[the book] has widely been accepted as a representation of a transgender child, rather than a gender non-conforming boy“ (Kachorsky & Perez, 2022, 24).

<sup>16</sup> Es mag naheliegend erscheinen bei zeitgenössischen Bilderbüchern die Autor\*innen zu ihrer Motivation und zur intendierten *message* ihrer Werke zu befragen, doch an dieser Stelle wird bewusst davon Abstand genommen. Zum einen sind Autor\*innenaussagen als solche immer als sehr schwierig zu bewerten und zum anderen spricht der Bild-Text eine eigene Sprache. Dass Jessica Love ihr Buch in diversen Interviews als Beitrag zu einem leichteren Coming-out für Transpersonen einordnet (vgl. bspw. Jackman, 2019), mag auch einfach eine Werbe- oder Verkaufsstrategie sein. Der Text suggeriert jedenfalls gemäß einer strikten philologischen Analyse keine Transidentität von Julián, oder ein potenzielles Coming-out. Allein der zeitliche Rahmen (die Handlung spielt sich innerhalb weniger Stunden eines einzigen Tages ab) sowie die Tatsache, dass währenddessen keine innerpsychische Entwicklung Juliáns zu erkennen ist (weder textuell noch bildlich) sprechen dagegen, dass hier ein solch zeitintensiver Prozess dargestellt würde. Der Text beginnt damit, dass Julián Meerjungfrauen liebt und daran ändert sich bis zum Ende nichts. Außerdem suggeriert die Meerjungfrauen-Parade bei genauerer Betrachtung sogar, dass es viele Menschen gibt, die das tun. Ihnen allen eine Gender-Identitäts-Krise zu unterstellen oder sie als potenzielle Transpersonen einzuordnen wäre diskriminierend.

imaginierten Prozess länger werden. Dass er am Ende dieses Prozesses eine Schwanzflosse statt seiner Beine hat, ist eine folgerichtige Erscheinung dieser imaginierten Verwandlung. Daraus zu schließen, Julián sei mit seiner Geschlechtszuordnung unzufrieden bzw. ein Trans-Kind, wird weder textuell noch bildlich vereindeutigt. Ganz im Gegenteil. Julián trägt auch nach seinen imaginierten Verwandlungen und auch bei seiner realen Verkleidung als Meerjungfrau niemals ein Bikini-Oberteil oder irgendein Kleidungsstück, das seine Brust verdecken würde (wie es bspw. die *abuela* und die anderen Damen beim Schwimmen auf den letzten beiden Seiten des Buches tun, als Julián sie sich ebenfalls als Meerjungfrauen vorstellt), auch äußert er nie den Wunsch einen weiblichen/anderen Namen zu tragen oder mit einem weiblichen/anderen Pronomen angesprochen zu werden – es gibt also keinen Hinweis in Bild und Text, der darauf hindeutet, dass Julián *transgender* ist.

Dass dies auch innerfiktional nicht zur Debatte steht, zeigt die Reaktion der *abuela* nach Juliáns Verkleidung. Juliáns *mermaid-mania* fallen im Wohnzimmer sowohl die Pflanzen (für seinen Kopfschmuck) als auch der Vorhang (als Schwanzflosse) zum Opfer. Die Rückkehr der Großmutter wird textuell mit einem „Oh!“ und ihre sofortige Kehrtwende mit einem „Uh-oh“ als potenzieller Wendepunkt markiert. Sollte man sich als Leser\*in nun allerdings eine entweder ob der zweckentfremdeten Wohnungseinrichtung oder aufgrund der Meerjungfrauen-Verkleidung ihres Enkels erzürnte alte Dame erwarten, so wird man auf der nächsten Seite eines Besseren belehrt: Die *abuela* schenkt Julián eine Halskette, um seinen Look zu vervollständigen. Auch die Tatsache, dass sie daraufhin mit ihm zu einer Meerjungfrauen-Parade geht, muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass sie seine (im Bilderbuch ohnehin weder textuell noch bildlich angelegte) Transidentität unterstützt. Das Verkleiden ist ein übliches Kinderspiel und es wäre genauso möglich, dass die *abuela* dieses Spiel einfach mitspielt. Dass sie damit ihren Enkel unterstützt, während er eine ungewöhnliche Rolle spielt, ist bereits ein Plädoyer für Diversität und Akzeptanz und eine schöne Botschaft für ein Kinderbuch – auch ohne es auf die Rolle als LGBTQ-Sprachrohr zu reduzieren.

#### 4. Abschließende Bemerkungen

Der vorliegende Aufsatz hat nicht das Ziel den untersuchten Bilderbüchern abzusprechen, dass sie einen bedeutenden Beitrag zur Thematisierung von Gender-Diversität und Toleranz leisten. Beides sind wichtige Inhalte für Kinderbücher, nicht zuletzt, weil sie die Global Citizenship Education unterstützen. Dieses Engagement ist angesichts erstarkender reaktionärer, politischer Tendenzen

## Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild

(nicht zuletzt in Italien, wo die derzeitige Regierungschefin, Giorgia Meloni, wiederholt mit homophoben Äußerungen auffiel) wichtiger denn je.

Durch eine philologisch fundierte Analyse von Text und Bildern wurde allerdings gezeigt, dass in den beiden hier untersuchten Büchern auffallende Leerstellen vorhanden sind, die von der medial und wissenschaftlich vorherrschenden, forciert LGBTQ-affinen Lesart bereitwillig übergangen werden. Auf diese Weise verstärkt sich die Gefahr von Stereotypisierungen und Diskriminierung, was mitunter zu einer vorurteilsbehafteten Interpretation von Sachverhalten führt, bei denen Gender-Identitätskrisen nicht zwangsläufig eine Rolle spielen. Es kann und sollte nicht das Ziel sein, Bilderbücher politisch zu instrumentalisieren. Darüber hinaus lässt sich für die hier untersuchten Bücher festhalten, dass trotz guter Absichten der Autor\*innen und Verlage immer wieder eine heterosexuelle Orientierung und traditionelle Rollenverteilung deutlich zum Vorschein kommt.

## Literatur

- Böhm, K. (2017). *Archaisierung und Pinkifizierung: Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839437278>
- British Library (o.D.). *Julián is a Mermaid by Jessica Love*. <https://www.bl.uk/collection-items/julian-is-a-mermaid-by-jessica-love> (15.05.2023)
- Burghardt, L., Hemmerich, F. & Mues, A. (2020). Frühkindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15(3), 259–271. <https://tinyurl.com/yjuuxj86>
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Corriere della Sera (2012). „Forza Nuova: ‘Al rogo il libro di Altan’. Su Twitter l'organizzazione di estrema destra mette al bando il libro *Piccolo uovo*. Mori dell'Arcigay: ‘Vergogna’“. *Corriere della Sera* vom 02. Februar 2012. <https://tinyurl.com/bdfu2akk> (31.03.2023)
- Crawley, S. (2017). Be Who You Are: Exploring Representations of Transgender Children in Picturebooks. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 28–41.
- Crawley, S. (2019). „Building Diverse Collections of LGBTQ-Inclusive Children's Literature to Expand Windows and Mirrors for Youth“. *National Council of Teachers of English* vom 30.03.2019. <https://ncte.org/blog/2019/03/lgbtq-inclusive-childrens-literature/> (31.03.2023)
- Dingfelder, S. (2020). „Mermaid mania is real, and it's seeping into the realm of nonfiction books“. *The Washington Post* vom 13. August 2020. <https://tinyurl.com/yc3r4ah7> (31.03.2023)
- Feeney, S., Freeman, N.K., & Schaffer, K. (2019). Gender Expression and Identity. *Young Children*, 74(5), 84–93.
- Flood, A. (2019). „Interview. 'I am proven joyously wrong': picture book about trans child wins major prize amid moral panic“. *The Guardian* vom 11.09.2019. <https://tinyurl.com/5s5d9mf3> (31.03.2023)



- Forni, D. (2017). Nuove famiglie nella letteratura per l'infanzia in lingua inglese e italiana: un'analisi dell'editoria contemporanea. *Italica Wratislaviensia*, 8(2), 87–102. <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2017.08.19>
- Forni, D. (2021). Italy – LGBTQ Families and Picture Books: New Perspectives in Italian Children's Literature. In B.J. Epstein, E. Chapman (Hrsg.), *International LGBTQ+ Literature for Children and Young Adults* (129–146). Anthem Press.
- Freschi, E. (2014). La famiglia nei libri per i bambini. Rappresentazioni familiari e stili genitoriali negli albi illustrati. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2. 89–106. <https://doi.org/10.13128/RIEF-15448>
- Friede, S. (2000). Alexanders Kindheit in der französischen Zehnsilberfassung und im Roman d'Alexandre: Fälle ‚Literarischer Nationalisierung‘ des Alexanderstoffs. In: J. Cölln, S. Friede & H. v. Wulfram (Hrsg.), *Alexanderdichtungen im Mittelalter* (82–136). Wallstein.
- Furlan, F. (2015). „Il neo sindaco: ‚Via i libri gender dalle aule di Venezia‘“. *La Repubblica* vom 25. Juni 2015. <https://tinyurl.com/mr3k632m> (31.3.2023)
- Galoppo, G. (2018). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt versus heteronormative Zweigeschlechtlichkeit. Möglichkeiten einer nicht-heteronormen Kindererziehung mit Hilfe von Bilderbüchern. In C. Behrens, G. Linke, K. Mühlbach & H. Trappe (Hrsg.), *Populärkultur – Geschlecht – Handlungsräume. Kultur-, medien- und sozialwissenschaftliche Beiträge* (127–159). LIT.
- Hartman, P. (2018). A Queer Approach to Addressing Gender and Sexuality through Literature Discussions with Second Graders. *Language Arts*, 96(2), 79–90.
- Homepage von Lo Stampatello. <http://lostampatello.it/chi/> (31.03.2023)
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. Fink.
- Jackman, J. (2019). „Trans kids' book 'Julían is a Mermaid' is winning hearts and awards“ <https://www.thepinknews.com/2019/02/17/trans-kids-book-Julían-is-a-mermaid-awards/> (31.03.2023)
- Kachorsky, D. & Perez, A. (2022). Julian Is a Mermaid. Challenging Gender Stereotypes. A Qualitative Multimodal Content Analysis. In A.J. Moya-Guijarro & E. Ventola (Hrsg.), *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes in Children's Picture Books* (23–41). Routledge. DOI: 10.4324/9781003145875-3
- Kroeger, J., Recker, A.E. & Gunn, A.C. (2019). Tate and the Pink Coat. *Young Children*, 74(1), 83–93.
- Lepri, C. (2019). Education on Diversity. The Contribution of Early Childhood's Literature. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 325–336. <https://doi.org/10.13128/ssf-10825>
- Lo, R.S. (2019). Resisting Gentle Bias: A Critical Content Analysis of Family Diversity in Picture-books. *Journal of Children's Literature*, 45(2), 16–30.
- Love, J. (2018). *Julían is a Mermaid*. Candlewick.
- Miller, J.L. (2018). „Jessica Love's Julian is a Mermaid“. *Raise them Righteous* vom 28. Juli 2018. <https://raisethemrighteous.com/2018/07/28/jessica-loves-julian-is-a-mermaid-2/> (31.03.2023)
- Miller, J.L. (2022). The Transformative Potential of LGBTQ+ Children's Picture Books. University Press of Mississippi. <https://tinyurl.com/443w79sv>

## Beredtes (?) Schweigen in Text und Bild

- Morillas, E. (2021): Children's picturebooks: *LGBTQ translation, Perspectives*, 31(2), 172–186. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1950195>
- Nikolajeva, M. (2006) Picture books. In J. Zipes (Hrsg.), *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature* (245–249). Oxford University Press. DOI: 10.1093/acref/9780195146561.001.0001
- Pardi, F. & Altan. (2011). *Piccolo Uovo*. Lo Stampatello.
- Pardi, F. & Altan. (2013). *Piccolo Uovo. Maschio o Femmina?* Lo Stampatello.
- Sunderland, J. & McGlashan, M. (2012). Stories featuring Two-Mum and Two-Dad Families. In J. Sunderland (Hrsg.), *Language, Gender and Children's Fiction* (142–172). Continuum.
- Whitelaw, J. (2017). Beyond the Bedtime Story. *Bookbird*, 55(1), 33–41.
- Willms, W. (2022). *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110726404>
- Zanfabro, G. (2015). Chi ha paura dei libri per bambini/e? I presupposti della critica: una questione politica. *Between*, 5(10), 1–27. <https://doi.org/10.13125/2039-6597/1705>

Christine Engel, Universität Innsbruck, Österreich

## Umwertung à la Nietzsche

Ol'ga Slavnikovas Roman *Pryžok v dlinu*

The paper deals with the reevaluation of values in Ol'ga Slavnikova's novel *Pryžok v dlinu*. The novels of this author are regularly awarded high-ranking literary prizes even though (or because) they fit into the broad stream of Russian fiction that openly interpret the present as a time when evil powers prevail and plunge humanity, especially Russia, into disaster. Most of these works, including Slavnikova's, can be classified in their ideological orientation as belonging to the so-called 'conservative turn' and make use of a narrative that Russia is being robbed of its genuine core by external threats, be it capitalism, globalization, or postmodernism. In her novel *Pryžok v dlinu*, Slavnikova frames the concept of compassion as the cause of all evil. She follows the line of reasoning, familiar since Nietzsche, that compassion benefits the wrong people: thus untalented, criminally inclined egoists prevail in society, whereas the gifted suffer physical and psychological harm. But Slavnikova's argument is even taken one step further: should not 'unworthy' lives be killed in time? The reaction of literary critics to such a proposition was strikingly restrained since they did not even subject such a provocative question to discussion.

---

Keywords: Ol'ga Slavnikova, conservative turn, Friedrich Nietzsche, Daniil Andreev, human rights, physical disability

---

### 1. Einleitung

Ol'ga Aleksandrovna Slavnikova (\*1957) ist eine in Russland sehr bekannte und produktive Schriftstellerin. Sie hat mehrere Romane publiziert, ist in der Nachwuchsförderung tätig und bietet darüber hinaus Schreibkurse für angehende Autor\*innen an. Ihr Roman *Pryžok v dlinu* kam 2017 in der Zeitschrift „Znamja“ heraus. Er wurde noch im selben Jahr in Buchform veröffentlicht und bekam nicht nur die prestigeträchtigen Literaturpreise „Jasnaja poljana“ und „Proza goda“ verliehen, sondern befand sich zudem auf der Shortlist von „Bol'shaja kniga“. Auf dem Buchdeckel prangt die Aufschrift „Laureat Russkij Buker“ – ein Bezug auf den Literaturpreis, den Slavnikova neun Jahre zuvor für ihren Roman mit dem



Titel *2017* verliehen bekam.<sup>1</sup> In diesem Roman gestaltet sie einen Kampf zwischen mythologischen, auch dämonischen Kräften – ein Thema, das sie in *Pryžok v dlinu* erneut aufgreift und dabei dem epochalen Kampf zwischen Gut und Böse die Aura eines von übernatürlichen Kräften gesteuerten Schicksals verleiht, mit „rok“ und „sud’ba“ als zentralen Schlüsselwörtern. In den Rezensionen zu Slavnikovas Prosa fallen regelmäßig Begriffe wie „magičeskij realizm“ oder „dostovernaja fantastika“, während sich die Autorin der Gattung einer „social’naja fantastika s chudožestvennoj zadačej“ zuordnet und darauf hinweist, dass sie jedem ihrer Romane eine, aber *nur* eine, fantastische Annahme zugrunde lege. In *Pryžok v dlinu* ist dies die Fähigkeit der Hauptfigur zur Levitation (vgl. Slavnikova in Korobkova, 2018b). Abgesehen von den interessant gestalteten Passagen eines Alltags mit Körperhinderung, stellt sich bei der Lektüre jedoch bald heraus, dass sich Slavnikovas Roman so wie viele andere in den breiten Strom russischer Prosawerke und Filme einreicht, die die Gegenwart als eine Zeit interpretieren, in der böse Mächte mit ihren Machenschaften die Oberhand gewinnen und die Menschheit, insbesondere Russland, ins Unglück stürzen wollen. Die meisten dieser Werke, wie auch *Pryžok v dlinu*, können in ihrer ideologischen Ausrichtung der sogenannten „konservativen Wende“ zugeordnet werden und bedienen sich eines Narrativs, dass Russland durch Gefahren von außen, seien es Kapitalismus oder Globalisierung, Menschenrechte oder Postmoderne seines genuinen Kerns beraubt werde.

In der folgenden Analyse des Romans möchte ich einerseits auf literarische Verfahren und Leser\*innenlenkung eingehen und andererseits aufzeigen, auf welche Weise der Roman auf die kosmologischen ‚Visionen‘ von Daniil Andrejevs *Roza Mira* rekurriert. Einen weiteren zentralen Komplex bildet die Bedeutungsverschiebung des Konzeptes „Mitleid“ in pseudo-nietzscheanischer Weise zu einem negativ besetzten schädlichen Reflex, der den Falschen zugutekomme. Dabei soll auch der Verwunderung Ausdruck verliehen werden, dass das daraus abgeleitete Recht auf Tötung ‚unwerten Lebens‘ zu keinerlei Diskussion im Umfeld der Auszeichnungen und der Literaturkritik führte.

---

<sup>1</sup> Bereits der erste Roman Slavnikovas, *Strekoza, uveličennaja do razmerov sobaki* (1997), kam auf die Shortlist des „Russkij Buker“.

## 2. Amputation der Talentierten

Die Ausgangssituation von *Pryžok v dlinu* ist dramatisch und emotionsgeladen: Der 18-jährige Oleg Vedernikov, ein talentierter Leichtathlet, vollbringt den gewaltigsten Weitsprung seines Lebens – das allerdings nicht im Wettkampf, sondern zur Rettung eines vierjährigen Jungen: Oleg sieht einen rollenden Ball, einen herannahenden schwarzen Jeep, setzt zum Sprung an und wacht im Krankenhaus ohne seine Beine wieder auf. Der Junge namens Ženja und Oleg bleiben in den Folgejahren in einem Geflecht von gegenseitigen Beziehungen und wechselseitiger Abneigung verstrickt. Ihr jeweiliges Schicksal und ihr Charakter könnten dabei unterschiedlicher nicht sein: Oleg, der Begabte, kämpft mit dem Alltag eines körperlich Behinderten und ringt um einen neuen Lebensplan, während sich aus Ženja Karavaev ein problematischer Schüler mit kriminellen Neigungen entwickelt, der ohne ‚moralische Behinderung‘ stramm durchs jugendliche Leben geht.

### 2.1 Erzählverfahren

Die erzählte Zeit umfasst vierzehn Jahre plus eines: Die vierzehn Jahre, die seit 1999, dem Jahr des Unglücks vergangen sind, werden in Rückblenden präsentiert, während das fünfzehnte Jahr chronologisch erzählt wird. Dieses Jahr setzt 2013 mit dem Schulabschluss Ženjas ein, der trotz seiner Jugend in den folgenden Monaten mit beachtlichem finanziellem Erfolg mafiöse Geschäfte betreibt. In diesem einen Jahr spitzen sich die Ereignisse zu: Oleg findet in Kira, einer beinamputierten TV-Celebrity, die einen Film über sein Leben machen will, seine große Liebe und beschließt zugleich, dass Ženja vom Erdboden verschwinden müsse. In ihm sieht Oleg eine Gefahr für seine Mitmenschen, ja das Böse schlechthin und gibt seinen Mord in Auftrag. Das finale Ereignis, auf das die Handlung zusteuert, ist ein erneuter Weitsprung Olegs, den er für sein Biopic vollführen soll. So wie beim ersten Mal ist auch dieser Sprung mit Rettung und Opfer verbunden: Oleg hebt mit seinen Titanprothesen ab, glaubt aber mitten im Sprung Kira in tödlicher Gefahr zu sehen und wirft sich in die Laufbahn der Gewehrkegel, die eigentlich Ženja zgedacht war – Oleg verliert sein Leben, während Ženja ein weiteres Mal davonkommt.

Erzählt wird die Geschichte von einem heterodiegetischen Erzähler, genauer gesagt von einer Erzählstimme, die als Person nicht greifbar wird. Der Erzählvorgang ist überwiegend an die Mitsicht von Oleg gekoppelt, wobei jedoch an entscheidenden Stellen die Erzählstimme, die man als Sprachrohr der Autorin sehen

kann, ihre eigenen, verallgemeinernden und bewertenden Gedanken einfließen lässt. Der Grad an Mittelbarkeit, das heißt der Eindruck eines gewissen Abstandes zum Erzählten ist relativ hoch. Dazu trägt der narrative Modus, in dem das Erzählte überwiegend präsentiert wird, das Seine bei. Hinzu kommen häufige ironische Brechungen, die das Potenzial haben, identifikatorische Leserreaktionen zu unterlaufen. Außerdem ist eine gewisse Distanz der Erzählstimme zu ihrem Medium zu bemerken; denn trotz der internen Fokalisierung und der damit verbundenen Nähe verwendet die Erzählstimme nicht den Vornamen der Figur, sondern den Familiennamen Vedernikov, wodurch nicht nur Distanz, sondern auch ein Gefälle an Urteilsvermögen markiert wird.

## 2.2 Oleg Vedernikov

Dieses Spiel von Nähe und Distanz gegenüber der Hauptfigur erzeugt eine gewisse Ambivalenz der Bewertung, die, ähnlich wie die ironischen Brechungen, eingeübte Gefühlsregungen der Leser\*innen, allen voran Mitleid, zur Disposition stellt. Wegen ihres tragischen Schicksals hätte die Figur aufgrund etablierter Emotionscodes ja eigentlich das Potenzial, im Leser / in der Leserin Sympathie und Mitleid zu wecken, aber gerade Oleg als Betroffener weist jede Art von Mitleid vehement zurück. Er will nicht als Opfer gesehen werden, denn aus seiner Sicht ist Mitleid nur eine gesellschaftlich kodierte Entlastungsreaktion für den / die Betrachter\*in, mit schweren Folgen für die Betroffenen: Mitleid verstelle einen realistischen Blick für die Bedürfnisse von Körperbehinderten und mache ihnen das Leben noch schwerer als es ohnehin schon sei. Eine ähnliche Entlastungsfunktion sieht Oleg in den Versuchen der Lehrerschaft, ihn wegen der Rettung von Ženja zum Helden zu stilisieren, denn die Lehrer wollen sich seiner Meinung nach nur ihren bedingungslosen Glauben an das Gute in der Welt nicht verderben lassen.

Auch mit anderen Erwartungen, die an ihn herangetragen werden, kann Oleg eigentlich nichts anfangen: Trotz des Drängens von Mutter und Bekannten ergreift er keinen Beruf, im Behindertensport findet er kein neues Lebensziel und auch die unzähligen Prothesen, die seine Behinderung kaschieren sollen, empfindet er weniger als Hilfe, denn als Belastung und Lüge. Bis zu seiner Bekanntschaft mit Kira ist der / die Leser\*in mit einer Figur konfrontiert, die sich zu nichts aufraffen kann und will, zu niemandem ein freundschaftliches, ungezwungenes Verhältnis hat, und sich immer mehr in die eigenen vier Wände zurückzieht. Dabei geht es Oleg im Vergleich zu anderen Amputierten, die im Roman als Episodenfiguren vorkommen, noch relativ gut, denn er muss sich nicht mit der

## Umwertung à la Nietzsche

staatlichen Bürokratie um Unterstützung herumschlagen, weil er durch seine Mutter, eine erfolgreiche Geschäftsfrau, finanziell abgesichert ist. Sie überlässt ihm die Wohnung, kommt für alles auf und besorgt ihm außerdem Lida, eine junge Frau vom Land, die für sein Wohlergehen zuständig ist – für Haushalt, medizinische Pflege und Sex. Oleg empfindet diese junge Frau als warm und weich, nimmt ihre Dienste auch gerne in Anspruch, schätzt es aber sehr, wenn sie sich möglichst unbemerkt macht. Dessen ungeachtet entwickelt sich aus dieser Beziehung ein quasi-familiäres Verhältnis, da Lida es für notwendig und richtig hält, gemeinsam mit Oleg die Betreuung von Ženja zu übernehmen. Äußerst widerwillig akzeptiert Oleg die ihm zugedachte Rolle, wobei er aber aus seiner Abneigung, ja seinem sich steigernden Hass gegenüber dem Heranwachsenden keinen Hehl macht.

Als Gegengewicht zu solchen gemeinhin als negativ konnotierten Eigenschaften hat Oleg aber genügend Vorzüge, die ihm einen besonderen Status verleihen. Er ist ein guter Beobachter mit analytischem Verstand, dessen Gedanken und Überlegungen durch die Mitsicht der Erzählstimme nobilitiert werden und ein besonderes Gewicht haben. Ein Übriges tun die Kommentare im Part der erzählenden Stimme, die Oleg als eine Ausnahmeerscheinung mit überdurchschnittlicher Begabung charakterisieren. Olegs Fähigkeit abzuheben und im Sprung die Erfahrung der Levitation zu machen, wird gar ins Metaphysische gesteigert, als der Flug eines Gottbegnadeten, der vom personifizierten Bösen zu Fall gebracht wird. Gebündelt kommt das in einer Schlüsselszene zum Ausdruck, in der eine weiße Taube, der von Ženja die Füße abgetrennt wurden, gen Himmel entschwindet. Als Metapher für die Gottverlassenheit der heutigen Welt kommt die Taube nicht wie der Heilige Geist von oben auf die Menschheit herab, sondern entfernt sich, verstümmelt und ohne Landemöglichkeit:

Ведерников с внезапной ясностью кое-что вспомнил. Измученные птицы с заскорузлыми спичками на месте отрезанных лап, хлопающие прелыми крыльями над недостижимым кормом. Среди несчастных, точно, был один совершенно белый, породистый, похожий на кружевной чепец, в окровавленных манжетах, из которых сочилась сукровица; покувыркавшись над ватной, курлычущей стаей, голубь по крутой спирали стал уходить в небеса, превратился в маленькое уплотнение на облаке, исчез насовсем. (Slavnikova, 2017, 310)

### 3. Metaphysik des Bösen

#### 3.1 Ženja

In dieses metaphysische Weltbild fügt sich die Figur des Ženja nahtlos ein. Seine Rolle ist die Personifizierung des Bösen, und es wird nicht an expliziten, negativen emotionslenkenden Signalen gespart. Wenn von ihm die Rede ist, dann wird er meist als „negodjačik“ oder „pacančik“ bezeichnet. Diese negative Sichtweise teilen neben Oleg auch andere Figuren, von denen manch einer findet, es wäre besser gewesen, Ženja nicht zu retten. Der Fahrer des Unglückswagens bezeichnet ihn sogar explizit als Teufel. Und in der Tat birgt die Beschreibung von Ženjas charakterlichen und körperlichen Schieflagen eine ganze Reihe von Teufelssignalen: Fingernägel wie Klauen, borstiges Haar, keine Wimpern, Ohren wie ein Affe.

Im Gegensatz zu Oleg ist Ženja mit seinem gedrungenen Körperbau und den kurzen Beinen fern jeglicher Flugfähigkeit, und sein „hohes spezifisches Gewicht“, das nicht weniger als fünfmal im Roman erwähnt wird, erlaubt ihm nicht einmal kleinere Sprünge. Im sozialen Umgang findet Ženja, dass nur seine eigenen Vorstellungen Gültigkeit haben, Regeln nur dann einzuhalten sind, wenn sie ihm nützen und er sich überhaupt generell alles nehmen kann, was ihm seiner Meinung nach zusteht. Als pragmatischer Macher weiß er das Gesetz des Handelns an sich zu ziehen und sich immer in den Mittelpunkt des Geschehens zu setzen. Dabei entdeckt Ženja die Vorteile von kalkulierter Großzügigkeit, die ihm Sympathien verschafft, Wege ebnet und über Umwegrentabilität Geld einbringt. Kira zum Beispiel findet ihn recht sympathisch, schäkert gerne mit ihm und sieht in ihm einen zwar schrulligen, aber im Prinzip netten Zeitgenossen, der für Stimmung im Studio sorgt und mit Pizzaschnitten die Filmleute bei Laune hält. Andere Figuren wiederum, allen voran die Lehrerschaft und Lida finden, dass man Mitleid mit Ženja haben sollte und ihn aufgrund seiner prekären Familienverhältnisse unterstützen müsse, wo doch der Vater Alkoholiker und die Mutter nach einem Schlaganfall pflegebedürftig seien.

Die Binnenlogik des Romans legt nahe, dass all diese Figuren Fehleinschätzungen erliegen und mit Blindheit fürs große Ganze geschlagen sind. Nur Oleg ist es in Übereinstimmung mit der Erzählstimme vorbehalten, in Ženja einen weit verbreiteten Typus zu erkennen, der eine Gefahr für die Gesellschaft darstellt:

Интернет кишел людьми-женечками. Ведерникова поражало, какое значение придают они себе и всем проявлениям своей



повседневности. Они готовили пищу, лечили насморк, заводили дымчатых котят, интриговали в офисах. Люди-женечки судили обо всем, что попадалось им под руку: о политиках, о книжных новинках, о музыкальных стилях, о военных стратегиях — и основой суждений был не опыт, не особая осведомленность, не ощущаемые в себе таланты, но единственно сам факт существования человека-женечки, фундаментальный и неоспоримый. (Slavnikova, 2017, 219)

### 3.2 Der interplanetarische Kampf dämonischer Mächte

Im metaphysischen Zusammenhang des Romans erweisen sich Ženja und Seinesgleichen als irdische Stellvertreter dämonischer Mächte, die einen interplanetarischen Kampf gegen die Mächte des Guten führen. Zugrunde liegt diesem Weltbild das einflussreiche und in Russland breit rezipierte Buch *Roza Mira*, eine mystische Kosmologie von Daniil Andreev, der den Kampf zwischen Engeln und Dämonen üppig mit Figuren ausstattet und in seinen „Visionen“ die Auswirkungen auf den Planeten Erde, insbesondere auf Russland ausführlich beschreibt.<sup>2</sup> Dieser Lesart nach hat sich die fragile Balance, die noch während der Sowjetzeit zu beobachten war, zugunsten der Dämonen und des Antichrist verschoben, sodass nun Lug und Trug gepaart mit falschen Glücksversprechen und falschen Wundern herrschen, die die verwirrten und verblendeten Menschen aber nicht als solche deuten können. Ein möglicher Rettungsanker wäre nach Andreev die Hochkultur, eine Art von russischem Himmel, der mit Lichtgestalten wie Puškin, Lermontov, Gogol', Dostoevskij, Vladimir Solov'ëv und anderen bevölkert ist – stattdessen würden jedoch Vulgarität und Gleichmacherei regieren.<sup>3</sup>

In *Pryžok v dlinu* wird die Macht der Verwirrung anhand von Spiegeleffekten und verlockendem, täuschenden Glitzer vor Augen geführt und mit der Vorspiegelung einer falschen Realität gekoppelt. Das topographische Zentrum dieser Art von Welt ist die Großstadt Moskau, die als Teil des globalisierten Business gesehen wird, das nicht nur den Schein zum Sein erklärt, sondern immer auf Geld und

---

<sup>2</sup> D. Andreev verfasste *Roza Mira* in den Jahren 1950–58, im Wesentlichen zur Zeit seiner Gefängnishaft. Publiziert wurde das Buch zum ersten Mal 1991, kursierte aber bereits seit den 1960er Jahren im sowjetischen Untergrund. Dieses religiös-mystische Werk, das Andreev sozusagen als „Eingebung von oben“ empfangen hat, wird erstaunlicherweise nach wie vor in russischen naturwissenschaftlichen, philosophischen und theologischen Kreisen ernsthaft diskutiert. Einen guten Überblick und eine Synopse von *Roza Mira* bietet Epstejn (1997).

<sup>3</sup> Auf die Auswirkungen des interplanetarischen Kampfes zwischen Gut und Böse auf Russland geht Andreev vor allem im zweiten Teil seiner „metahistorischen Untersuchung“ ein.

Gewinn ausgerichtet ist. Hinzu kommt noch die Spiegelwelt des Films bzw. des TV-Studios, wo das Biopic über Oleg entsteht, - ein Ambiente, das die falsche Realität potenziert und mit Wörtern wie „Fassade“, „Dekoration“, „Kulisse“ bedacht wird.

Die Künstlichkeit dieser Spiegelwelt färbt nicht zuletzt auch auf die Menschen ab, die sich nur mehr mit Äußerlichkeiten befassen, ihre Authentizität verlieren und mit Puppen, Robotern und Cyborgs verglichen werden. „Unnatürlich“ (неестественно) ist dabei der Schlüsselbegriff, der mehrmals fällt, wobei der Jugendlichkeitswahn von Olegs Mutter ein prägnantes Beispiel bietet:

Вероятно, женщин, подобных матери, раньше просто не существовало ни в одном поколении бабок и прабабок. Это был совершенно новый тип, выпавший из естественного хода вещей. Матери недавно сравнялось сорок пять (полуюбилей, чинный ресторан, именной торт с роем желтых огоньков, из которых один, цепкий, как оса, никак не хотел гаснуть), — но никто не смог бы на взгляд определить ее биологический возраст. При помощи косметических салонов мать превращалась в биоробота, одетого подростком; это не было возвращение молодости — лицо ее, до странности твердое и лишенное теней, совсем не напоминало студенческие снимки, так что человек, не видевший ее с тех самых нежных лет, которые она теперь имитировала, узнал бы ее с меньшей вероятностью, чем если бы она дала годам брать свое. [...] Существо, в которое превращалась мать, изначально не предусматривалось природой — кто же мог теперь догадаться, что у существа на уме? (Slavnikova, 2017, 83–84)

#### 4. Die weibliche Seele Russlands

Eine wichtige Rolle kommt in *Pryžok v dlinu* den drei Frauenfiguren zu. Olegs Mutter, Kira und Lida bilden drei Varianten von Weiblichkeit, deren Grundform auf *Roza Mira* zurückzuführen ist. Wie Andreev ausführt, beruht die zu erwartende allumfassende, friedliche Herrschaft der Weltrose auf einem weiblichen Prinzip, nämlich auf der Wiederherstellung der ursprünglichen Trinität von Gottvater, Mutter und Sohn. Bevor diese ersehnte Zeit jedoch anbrechen kann, verwandelt sich die Verehrung des weiblichen Prinzips, das durch selbstlose Güte und Liebe gekennzeichnet ist, in eine Verehrung der Dämonin Lilit, die diese weiblichen Charakteristika in Härte, Berechnung und Pragmatismus umschlagen

lässt (Andreev, 1991, 97–98). Russland sei darüber hinaus ganz besonders betroffen, da dieser Kultur noch zu Zeiten der Rus' – durch den Mongolensturm – die „kollektive weibliche Seele“ (соборная душа Руси) geraubt wurde, die seither von bösen Mächten gefangen gehalten werde. Zumindest ein Abglanz des „Lichtes ihrer Liebe“ könne aber noch in Müttern und „liebevoll sorgenden Frauen“ wirksam werden.<sup>4</sup>

### 4.1 Olegs Mutter

Legt man den Maßstab von *Roza Mira* an, dann ist Olegs Mutter der Prototyp für eine von Dämonen besetzte Seele. Sie vereinigt alles in sich, was der „natürlichen“ Mütterlichkeit widerspricht: Eine kühl kalkulierende Geschäftsfrau mit scharfem Verstand und noch dazu mit wechselnden „boyfriends“, was als das Gegenteil von liebevoller Sexualität interpretiert werden muss. Ihr Geschäft mit Dessous fügt sich in die Welt der Vorspiegelung genauso wie ihr Jugendlichkeitswahn und ihre Verweigerung, Olegs Behinderung als neue Realität zu akzeptieren. Seine Amputation versucht sie durch immer neue Prothesen zum Verschwinden zu bringen, und seinem Foto auf ihrem Facebookprofil verpasst sie per Photoshop zwei gesunde Beine. Das falsche Glücksversprechen der Businesswelt, auf das sie hereingefallen ist, hat sie emotional verkümmern lassen. Als Folge davon hält sie Emotionen für völlig überflüssig und übt sich darin, ihre Entscheidungen rein nach rationalen bzw. betriebswirtschaftlichen Überlegungen zu treffen. Ohne Zögern und völlig ungerührt entlässt sie ihr Personal, denn jede und jeder ist für sie ersetzbar – so auch Lida, obwohl diese schon so viele Jahre bei Oleg ist:

Думаю, ее пора уволить. [...] Собственно, это надо было сделать еще позавчера. Я тебе буквально завтра пришлю временную девочку, сейчас любая рада подработать. Не думаю, что мы должны заботиться о самолюбии бабы, которая вообразила себе здесь какие-то права. (Slavnikova, 2018, 463)

Emotionale Distanz ist der Mutter auch im Verhältnis zu ihrem Sohn wichtig, den sie zwar pflichtschuldig mit Geld und Ausstattung versorgt, ihm aber ihre mütterliche liebevolle Nähe verweigert. Aus egoistischen Gründen zieht sie bald

---

<sup>4</sup> Die Überlegungen zu Weiblichkeit und zur weiblichen Seele Russlands finden sich in *Roza Mira* an verschiedenen Stellen. Einige Kerngedanken formuliert Andreev im Kapitel „Ženstvennost“ (Andreev, 1991, 119–125).

nach seinem Unfall aus der gemeinsamen Wohnung aus, um weiterhin ungestört ihr Privatleben führen zu können.

Die Handlungen und die Persönlichkeit dieser Figur werden im Erzählprozess immer wieder von distanzierenden und ironischen Kommentaren begleitet, und ihr Scheitern auf allen Linien wird auf eine ähnlich kühle Weise vermittelt, wie es ihr selbst eigen ist. Diese Art der Emotionslenkung führt dazu, dass ihr Scheitern als eine verdiente Strafe empfunden wird, was noch eine zusätzliche Steigerung dadurch erfährt, dass der Tod Olegs sie gerade in einer Phase ereilt, als sie beginnt, die Fruchtlosigkeit ihres Verhaltens zumindest ansatzweise zu reflektieren.

## 4.2 Kira

Im Falle von Kira ist die Emotionslenkung ambivalenter, da sich bei ihr zwei Bewertungsebenen überschneiden: Da ist einerseits die negativ konnotierte Scheinwelt von Film, Fernsehen und Business und andererseits ihre positiv konnotierte Liebe zu Oleg. Als Persönlichkeit ist sie der Typ, der immer fröhliche Zuversicht und eingeübtes positives Denken ausstrahlt, wobei ihr die TV-Show als Podium dient, um ihre heile-Welt-Ansichten zu verbreiten. Sie will den Eindruck vermitteln, dass sie trotz ihrer Behinderung alles meistert, sei es Schifahren, Radfahren oder weite Reisen, sodass sie ein Testimonial für die Erfüllung von eben jenen gesellschaftlichen Erwartungen ist, die Oleg so rigoros ablehnt. Mit ihrer Show und ihrem Wohltätigkeits-Fonds nimmt Kira zudem billigend in Kauf, dass Mitleid zu Geld gemacht wird: Sie lädt Menschen ein, denen ein schweres Schicksal widerfahren ist, bringt sie vor der Kamera zum tränenreichen Erzählen, und gibt dann mit irgendeiner aus der Werbebranche finanzierten Überraschung einen Anstoß, um die Leidgeprüften von ihrem Kummer abzulenken. Dass sich mit dem Mitleidseffekt für Behinderte viel Geld lukrieren lässt, erkennt natürlich auch Ženja, der diese junge Frau an sich binden möchte und dadurch einen Zugewinn an symbolischem und ökonomischem Kapital erwartet. Kira selbst kommt es vor allem darauf an, den Zuschauer\*innen das Schicksal Körperbehinderter bewusst zu machen. Dass das aus ihrer Sicht aber nur unter Einsatz von Mitleids- und Sympathieeffekten geschehen kann, zeigt das Filmdrehbuch, das sie weitgehend selbst entworfen hat. Dort werden die Tatsachen publikumswirksam geschönt und, wenn notwendig, auch in ihr Gegenteil verkehrt. So zum Beispiel etabliert der Film einen fürsorglichen Ženja, der sich rührend um seinen Onkel Oleg kümmert und schon als Jugendlicher verletzte Tauben gesund pflegte, während jemand wie Lida in diesem Film gar nicht vorkommt.

## Umwertung à la Nietzsche

Oleg durchschaut zwar trotz seiner Verliebtheit das hohle Pathos von Kiras Auftritten und erkennt in ihrem Pragmatismus eine gewisse Verwandtschaft mit Ženja, hält ihr aber zugute, dass sie von der positiven Wirkung ihres Tuns überzeugt ist. Zu der positiven Einschätzung, die in der Emotionslenkung dieser Figur offensichtlich überwiegen soll, trägt ihr hübsches Äußeres bei. Ausschlaggebend aber ist Kiras persönliche Integrität, die nicht durch intellektuelle Überlegungen beeinträchtigt ist, sodass ihre Naivität und Impulsivität als Ausdruck von Authentizität gelten sollen. Hinzu kommt ihre Liebe zu Oleg verbunden mit der liebevollen Sexualität, die sie in das Verhältnis einbringt. Die Liebesszenen zwischen den beiden gehören zu den besten im Roman, denn sie blenden weder die Schwierigkeiten aus, die eine körperliche Behinderung mit sich bringt, noch die Schmerzmittel als ständige Begleiter. Kiras Liebe vollbringt darüber hinaus das Wunder, dass in Oleg Zukunftsfreude aufkommt. Mit ihrer Art von Zuneigung und ihrer Sexualität bringt Kira einige Aspekte idealer Weiblichkeit à la *Roza Mira* zum Vorschein, lässt jedoch die dort wichtige umsorgende Seite missen, ja betont sogar, weder kochen zu können noch die Absicht zu haben, es zu lernen.

### 4.3 Lida

Die Verkörperung des Ideals ist letztlich der unscheinbaren Lida vorbehalten. Sie ist ständig am Kochen, Backen und Füttern, hat Muttergefühle und empfindet Sexualität, ohne viel zu reden, als einen natürlichen Teil der weiblichen Fürsorglichkeit. Sie ist diejenige, in der noch das ‚echte Russland‘ mit der „соборная русская душа“ durchschimmert. Nicht Moskau, sondern die russische Provinz ist ihre Heimat, und sie ist weder von der Glitzer- und Geschäftswelt noch von analytischem Intellekt angekränkelt. Lidas persönliches Drama besteht jedoch darin, dass die Werte, die sie mitbringt, in der Gegenwart nicht mehr geschätzt werden und ihr die entsprechenden Gegengefühle verwehrt bleiben. Mangelnde Wertschätzung zeigt nicht nur Olegs Mutter, sondern auch Lidas kaukasischer Freund, der sie nur ausnützt und in ihr eine Art Nebenfrau sieht, die zu Diensten zu sein hat, wenn er in Moskau weilt. In dieses Bild fügt sich schließlich noch die Filmcrew, für die Lida trotz physischer Anwesenheit praktisch nicht existent ist und der beim Besuch im Studio nicht einmal ein Glas Wasser angeboten wird. In erster Linie betrifft das aber Olegs Beziehung zu Lida, da er sich nicht entscheiden kann, ob sie für ihn eine Haushälterin ist, der er vielleicht Geld für ihre sexuellen Dienste geben sollte, wie er anfänglich überlegt, oder doch vielleicht eine warmherzige Frau, die ihm menschliche Nähe entgegenbringt. Er erinnert sich schon

noch daran, dass ihm seinerzeit die sexuelle Vereinigung mit ihr sogar das begehrte Gefühl des Schwebens vermittelte:

Силовая паутина, ответственная за левитацию, жглась, как медуза, но нипочем не желала расправляться. Еще полгода назад Ведерников знал бы, как ее разбудить. Всегда во время близости с Лидой, в тот благословенный момент, когда на место нерешительности и некоторой придушенности ее обильным телом вдруг приходила дивная свобода — в этот самый момент летательный орган отвечал многолучевым сигналом о готовности. Однако теперь он не мог и помыслить, чтобы повалить на себя обиженную Лиду, когда она, вздыхая, трудилась над култьями. (Slavnikova, 2017, 350)

Einen ersten Riss bekommt die asymmetrische Beziehung, als Lida ihre mütterlichen Gefühle auf Ženja projiziert und Oleg die Implikationen dieser Pseudoelternschaft vehement ablehnt. Den entscheidenden Bruch in der Beziehung bringt dann aber Olegs Hinwendung zu Kira, was Lida immer mehr in Alkoholsucht und Aggressivität treibt, während Oleg in ihr wieder eine Putzfrau sehen möchte, die man fristlos entlassen kann.

So wie bei den anderen Figuren ist die Emotionslenkung auch bei Lida ambivalent. Sympathie kann nur schwer aufkommen, denn ihr mütterliches Engagement für Ženja wird ja durch das Bewusstsein Olegs gefiltert, dem die Nähe des jungen Mannes Abneigung verursacht. Zudem ist Lidas Alkoholsucht, begleitet von einem körperlichen Verfall mit Aufgedunsenheit, rinnendem Speichel und nassgeweinten, klebrigen Zierkissen, so beschrieben, dass sich eher Ekel als Sympathie unter den Leser\*innen einstellt. Aber andererseits wird Lida, die Unscheinbare, deren Schlüsselrolle leicht übersehen werden kann, am Schluss des Romans zur tragischen Figur stilisiert. Ihr ist nämlich unter Mitsicht der Erzählstimme die signifikante allerletzte Szene des Romans vorbehalten: Erwartungsfroh sitzt sie im Zug, um zurück in ihr russisches Dorf zu ihrer Mutter zu fahren. Ihre Geldreserven würden ausreichen, um sich dort ein neues Leben einzurichten, vielleicht auch, wie sie überlegt, einen Witwer mit Kindern zu heiraten. Allerdings erleidet Lida im Zugabteil schon nach der ersten Flasche Cognac einen Herzanfall, sodass es mehr als fraglich ist, ob sie je in ihrem Dorf ankommen wird.

### 5. Das ‚Mitleid‘ und die ‚Begabten‘

#### 5.1 Mitleid als Ursache allen Übels

Der Zustand Russlands, wie er in Slavnikovas Roman beschrieben wird, ist, wie man sieht, ein äußerst bedenklicher. Bis in die Nebenfiguren hinein werden alle als äußerlich und innerlich deformiert, durch Prothesen gestützt oder in ihrer Form zerfallend beschrieben, wie zum Beispiel Ženjas Mutter: „Была она грузна, грубо сложена из глыб бесформенной плоти, и лицо имела такое же: нагромождение красноватых щек и криво положенного лба, между которыми были защемлены сильные, но мутные очки“ (Slavnikova, 2017, 17). Schuld an diesem Zustand – und daran lässt der Roman keinen Zweifel – ist der Typus Ženja, der in der Gesellschaft die Oberhand gewonnen hat. Solche „Ženečki“, wie dieser Typus im Roman oft genannt wird, haben die 1990-er Jahre hervorgebracht und in den 2010-ern ist er zur vollen Entfaltung gekommen. Obwohl er nichts kann und nichts weiß, beansprucht er die Diskurshegemonie für sich und ist eine ständige Gefahr für seine Umgebung. Auf der Handlungsebene fasst Oleg daher den Entschluss, dass Ženja vom Erdboden verschwinden müsse. Nach mehreren erfolglosen Anläufen, den Mord selbst auszuführen, beauftragt er Aslan, den kaukasischen Freund Lidas mit dieser Aufgabe. Mit Spannung erwarten die Leser\*innen im zweiten Teil des Romans die Realisierung dieses Vorhabens. Verbunden wird die Handlung aber vorrangig mit der zentralen moralischen Fragestellung des Romans, ob Oleg mit Recht nach Ženjas Leben trachtet: Seinerzeit hat er ihm das Leben geschenkt, und so sieht er sich nun im Recht, diesen Fehler auch wieder zu korrigieren. Die Leser\*innenlenkung geht dabei eindeutig dahin, Oleg dieses Recht zuzusprechen und darüber hinaus auch der Begründung zuzustimmen, dass Mitleid als solches eine gesellschaftliche Fehlentwicklung sei. In grober Vereinfachung rekurriert Slavnikova damit auf Positionen, wie sie von Friedrich Nietzsche in mehreren seiner Werke vertreten werden.<sup>5</sup>

Die Pervertierung von Mitleid wird im Roman auf mehreren Ebenen angesprochen. Da sind einerseits die Vermarktungsstrategien, die mithilfe von Charity-Events Geld sammeln, das jedoch nur in geringem Ausmaß den Betroffenen zugutekommt – ein Vorgang, durch den sich Mitleid als Gefühlskategorie in eine

---

<sup>5</sup> So findet man z.B. in *Zarathustra* im Kapitel „Von den Mitleidigen“ den Gedanken: „Wahrlich, ich mag sie nicht, die Barmherzigen, die selig sind in ihrem Mitleiden: zu sehr gebricht es ihnen an Scham“ (Nietzsche, 1982, 90).

rationale, betriebswirtschaftliche, auf Gewinn ausgerichtete Entscheidung verwandelt. Zum anderen aber, so die Hauptargumentation, komme das Mitleid den Falschen zugute. Die Schuld daran wird diesbezüglich den Menschenrechten angelastet, die dem Roman zufolge in gefährlicher Weise eine Gleichwertigkeit aller Menschen postulierten. Nur so sei es möglich, dass die „Ženečki“ alles tun und lassen können, da sie immer von den Begabten gerettet werden, koste es, was es wolle. Der Preis dafür ist sehr hoch – und vor allem bezahlen ihn immer die Begabten, während die „Ženečki“ unbeschadet davonkommen:

Плохо, если у человека есть талант, плохо вдвойне, если талант растёт, замещает собой ординарные, простым питанием занятые ткани: вычти талант, и от человека останется огрызок, а то и вовсе дыра. А вот Женечка, из которого вычитать нечего, при любых обстоятельствах сохраняет полноценность. Он, человек, он имеет права, он — священный объект всей гуманистической культуры и нынешней пост-культуры, поставившей человека-женечку выше всех институций, традиций и прочей фигни. Если человек-женечка в беде, его надлежит спасать, бросить все силы и заплатить любую цену, потому что утрата священного объекта неприемлема. «Дьявол», — все нашептывал Ведерникову — на ухо настырный торговец водкой. (Slavnikova, 2017, 155–156)

Die Häufung an Situationen, in denen jemand bei der Rettung Ženjas zu Schaden kommt, bereiten die zentrale Frage des Romans vor, ob denn jedes Leben gleich viel wert sei. Der Befund, dass dem nicht so sei, wird denn auch über die Figurenperspektive gestellt und mit dem Gewicht der Erzählstimme versehen, die ihre Überlegungen ausführlich und nicht nur einmal vorbringt:

Итак, медсестра, работяга со склада металлолома, Журавлева, учительница физкультуры, еще десятка полтора бройлерных недорослей обоих полов, в разное время попавших под горячую руку учителям в результате Женечкиных спектаклей на уроках. При этом Женечка не признавал перед пострадавшими никаких долгов. [...] Однако именно отсутствие достоинств, этих внешних, оспариваемых аргументов, утверждает Женечку в статусе человека как такового, человека в инфинитиве. Вот взять Ведерникова — он тоже, конечно, человеческое существо. Но Ведерникова угораздило родиться с особым даром: силовой сеткой, позволяющей и требующей быть в воздухе. [...] — теперь Ведерников сделался хуже, бесправнее Женечки. (Slavnikova, 2017, 154)



### 5.2 Aufwertung der Begabten

Slavnikova steht auch als Person hinter solchen Ansichten und ist der Überzeugung, dass statt der horizontalen „Gleichmacherei“ eine Rückkehr zur hierarchischen Ordnung notwendig sei. Dadurch würde dem „Genie“, oder wie sie es auch nennt, den „Begabten“, ein Platz am oberen Ende der Leiter eingeräumt werden, wo aus ihrer Sicht auch die Zunft der Schriftsteller wieder angesiedelt werden müsse:

Сейчас наступило время так называемой постправды. Когда важна не сама правда, а ее интерпретация. Объективной реальности не существует — или она не имеет значения. А почему возникла такая ситуация? В том числе, потому, что победила демократическая идея о всеобщем равенстве. Человек, независимо от своей квалификации, статуса, образования, имеет право высказывать свое мнение, и оно ничем не хуже другого. Один человек — один голос, по любому вопросу. [...] Раньше существовал культ поэта, художника, гения. Сегодня это выродилось в фанатские сообщества, караулящие рок-звезду на ступенях отеля. Посредственность отстояла право не знать, не читать, не изучать — и при этом чувствовать себя сверхполноценно. (Slavnikova in Bukovskaja, 2018)

Abgesehen von den offensichtlichen Anleihen bei Nietzsches Konzept des Übermenschen, dessen sich Slavnikova bedient, stimmt sie auch in den anschwellenden russischen Chor derer ein, die die „humanistische Kultur“ sowie die Postmoderne, die Postkultur oder wie die Schlagwörter alle heißen, als Wurzel allen Übels geißeln – so wie man das in russischen nationalistischen und in orthodoxen Kreisen, bei reaktionären Anhängern der „konservativen Wende“ und Proponenten wie Aleksandr Dugin findet. Slavnikova aber übertritt selbst in einem solchen ideologischen Umfeld eine rote Linie, wenn sie die prinzipielle Gleichwertigkeit des Lebens neu diskutiert haben will.

### 5.3 Reaktionen der Literaturkritik

In diesem Zusammenhang ist es doch sehr erstaunlich, dass gerade dieser Roman als würdig für große Literaturpreise erachtet wurde. Ein Grund dafür mag die zu beobachtende Tendenz sein, bei der Vergabe russischer Literaturpreise Texte von Autor\*innen mit einem Hang zur rechtskonservativen Ideologie zu bevorzugen. Ein erster Schritt in diese Richtung war 2002 die Verleihung des „Nacional'nyj bestseller“ an Aleksandr Prochanov mit seinem Roman *Gospodin Geksogen*, was damals aber noch heftige Debatten nach sich zog. Andere Auszeichnungen, wie z. B. die Verleihung des „Russkij Buker“ 2008 an Michail Elizarovs Roman *Bibliotekar'* verliefen dann bereits ohne große Diskussionen, und die mehrfachen Preisverleihungen an Zachar Prilepin oder Roman Senč'in stießen gar auf breite öffentliche Zustimmung.

Warum jedoch im Zuge der Preisverleihungen an *Pryžok v dlinu* die Übertretung der roten Linie mit keinem Wort angesprochen wurde, bleibt mehr als verwunderlich. Vladislav Otrošenko, dem als einer der Juroren bei „Jasnaja poljana“ die Aufgabe zukam, diesen Roman als Laudator vorzustellen, meint sogar in Verkehrung der Tatsachen, dass der Roman davon spreche, dass ein jedes Leben wertvoll sei:

Роман Славниковой в том числе о том, что любая человеческая жизнь, независимо от того, несет ли она добро или зло, является ценностью. Правильно это или нет, что за этим стоит – какие драмы и трагедии – именно эти глобальные вопросы встают при взгляде на героя романа. (Korobkova, 2018a)

Als Formel des Romans formuliert Otrošenko „das Böse im Guten“ und meint außerdem, dass von all den Bewerbungen Slavnikovas Text der einzige gewesen sei, der die Bezeichnung „Roman“ verdiene und die klassische Tradition des Romans fortsetze (Korobkova, 2018a). In den Rezensionen findet sich die eine oder andere kritische Bemerkung, jedoch nirgends ein Wort zur roten Linie. Da wird zum Beispiel die Angewohnheit der Autorin kritisiert, jede ihrer Figuren mit wenigen Strichen charakterisieren zu wollen, was ihnen karikaturhafte Züge verleihe (Sirotin, 2017); oder es wird bemängelt, dass Oleg statt Ženja am Schluss sterben muss (Sonina, 2018); oder es wird bedauert, dass alle Figuren so negativ gezeichnet seien (Ivanov, 2018). Die Einzige, die die rote Linie zumindest anspricht, ist Evgenija Korobkova. In ihrer Einführung zum Interview mit Slavnikova äußert sie die Ansicht, dass die Autorin mit der unterschiedlichen Wertigkeit des menschlichen Lebens ein sehr heikles Thema berühre (Korobkova, 2018b) – eine Frage, die sie dann im anschließenden Interview allerdings nicht wiederholt.

### 6. Resümee

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Roman *Pryžok v dlinu* als eine Warnung vor einem weiteren Niedergang der russischen Kultur gedacht ist. In Anlehnung an das Denkgebäude von Daniil Andreevs Kosmologie *Roza Mira*, in der die Weltgeschichte als ein interplanetarischer Kampf zwischen den Mächten des Guten und des Bösen gesehen wird, sieht auch Slavnikova die heutige Zeit als die Herrschaft des Antichrist, die geprägt ist durch schädliche Verwirrungen, Irrungen und Vorspiegelungen. So wird zum Beispiel die Ambivalenz in der Bewertung von Gut und Böse, die im Roman auf der Figurenebene zu beobachten ist, von der Erzählstimme schnell mithilfe von ironischen Brechungen und Kommentaren als eine solche Verwirrung, verursacht durch dämonische Mächte, deutlich gemacht. Die Vertreterfigur der bösen Mächte ist Ženja, der nichts als Unheil über seine Mitmenschen bringt – dessen Typ jedoch in der russischen Gesellschaft die Oberhand gewonnen habe und so zu ihrem Untergang beitrage. Die Schuld an dieser gefährlichen Entwicklung wird im Roman einem fehlgelenkten Mitleid angelastet, das in Anlehnung an Friedrich Nietzsche nur eine Entlastungsreaktion der Gesellschaft sei und nur den Falschen zugutekomme. Die emotionale Lenkung im Roman geht dahin, dass sich auch Leser\*innen ertappt fühlen sollen, wenn sie bereit sind, der zweiten Hauptfigur, dem talentierten, aber beinamputierten Oleg unangebrachtes Mitleid entgegenzubringen. Neben dem Mitleid sind es die Menschenrechte mit ihrer Verankerung der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Menschen, die im Roman dafür verantwortlich gemacht werden, dass solche Menschen wie Ženja gerettet werden, während die Talentierten vom Typ Oleg zu Schaden kommen. Recht explizit legt der Roman nahe, das antrainierte Mitleid zurückzufahren und schädliches Leben rechtzeitig zu töten, noch bevor es größeres Unheil anrichten kann. Mit dem Schluss des Romans, dass nämlich der Vertreter der bösen Kräfte am Leben bleibt, während der Hoffnungsträger Oleg sterben muss, signalisiert Slavnikova, dass ihrer Meinung nach gesellschaftlich gesehen dringender Handlungsbedarf besteht.

### Literatur

- Andreev, D. (1991) = Андреев, Д. (1991). *Роза Мира. Метафилософия истории*. Прометей. Scan der Erstausgabe <https://tinyurl.com/3mwxxpyb> (10.05.2023)
- Vukovskaja, A. (2018) = Буковская, А. (2018). Критик-киллер пишет только о себе (Интервью с О. Славниковой). *Литературно*, 02.02.2018. <https://literturno.com/interview/slavnikova/> (10.05.2023)

## Christine Engel

- Epstein, M. (1997). Daniil Andreev and the Russian Mysticism of Femininity (with a synopsis of Daniil Andreev's treatise "The Rose of the World"). In B. Glatzer Rosenthal (Hrsg.), *The Occult in Russian and Soviet Culture* (325–355). Cornell University Press.
- Ivanov, D. (2018) = Иванов, Д. (2018). Подмена. *Литературная Россия*, 14.12.2018. <https://litrossia.ru/item/podmena> (10.05.2023)
- Korobkova, E. (2018a) = Коробкова, Е. (2018a). „Ольга Славникова стала лауреатом премии ‚Ясная поляна‘. Ей досталось три миллиона призовых рублей“. *Комсомольская правда*, 25.10.2018. <https://www.kp.ru/daily/26899/3943971/> (10.05.2023)
- Korobkova, E. (2018b) = Коробкова, Е. (2018b). „Ольга Славникова: К современному писателю относятся как к пушечному мясу (Интервью с О. Славниковой)“. *Комсомольская правда*, 05.11.2018. <https://www.kp.ru/daily/26904/3948921/> (10.05.2023)
- Nietzsche, F. (1982). *Also sprach Zahrathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*. Insel Taschenbuch.
- Sirotin, S. (2017) = Сиротин, С. (2017). „Тень таланта: Ольга Славникова: Прыжок в длину“. *Ноблит*, 21.8.2017. <http://noblit.ru/node/3498> (10.05.2023)
- Slavnikova, O. (2017) = Славникова, О. (2017). *Прыжок в длину. Роман*. АСТ. (Erstveröffentlichung in Знамя 2017, 7–8.)
- Sonina, L. (2018) = Сонона, Л. (2018). Герой в интерьере. *Волга*, 1. <https://magazines.gorky.media/volga/2018/1/geroj-v-interere.html> (10.05.2023)

**Persönliche Einblicke  
ins Lernen und Lehren**



Renate Rathmayr, Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich

## Länge mal Breite oder was ist ein Quadratmeter? Elemente kindlicher Erklärungsdidaktik!

The article presents the pragmalinguistic analysis of an explanatory talk between two didactically untrained speakers, triggered by the question: Why does length multiplied by width represent area? The speakers are Philipp and Michael (two brothers, 12 and 10 years old respectively at the time of recording in February 1989) and — marginally — their parents. The conversation comprises 97 replies, and lasted approximately 12 minutes.

After a brief overview of explaining as a speech act, there follows the pragmalinguistic and didactic interpretation of the conversation. This is continued by its interactive features, in particular the self- and other-positionings and thus the roles that the speakers assign to each other or assume themselves.

In many respects, the conversation reflects the manners of the social roles of teachers and pupils. Remarkable here are the numerous strategies of politeness as well as formulae organising talk. The younger brother's process of understanding proceeds in several phases, whereby in particular the abstraction of the size of the area causes problems, reflected e.g. in the comment on the drawing accompanying the talk: but a square is not 1 meter (R 49). On the other hand, we see an unexpected degree of reflection on the process of understanding. The older brother's patient use of different creative explanatory strategies reveals a high degree of didactic competence.

---

Keywords: explanatory talk, pragmalinguistic analysis, self- and other-positioning, lay didactics

---

### Vorbemerkung zur Festschrift

Als Festschrift bezeichnet man eine Publikation aus festlichem Anlass. Die erste Festschrift der Welt, herausgegeben von Gregor Ritzsch, erschien mit den Beiträgen vieler deutscher Dichter 1640 in Leipzig anlässlich des zweihundertsten Jubiläums der Erfindung der Buchdruckerkunst (Braun, 1889). Das russische „Фестшифт“, eine Übernahme des deutschen „Festschrift“, bezeichnet ein Sammelwerk, das zu Ehren einer Person, am häufigsten eines Wissenschaftlers verfasst wurde: «праздничное сочинение» — сборник, написанный в честь какого-либо лица, чаще всего — в честь учёного.



Für die russische Sprache und Kultur – ein zentrales Forschungsgebiet von Wolfgang Stadler – ist Diffusität bzw. die nicht scharfe Abgrenzung der Bereiche Dienstlich vs. Privat (vgl. Kulikova 2009) charakteristisch. In diesem Sinne seien in dieser Vorbemerkung einige persönliche Bezüge genannt: Wolfgang Stadler war in einem meiner ersten Studierendenjahrgänge, als ich in Innsbruck an der Slawistik begonnen habe, Russisch zu unterrichten, er war seit dem ersten Borschtschkochen und -essen mit den Studierenden bei mir zu Hause dabei und hat die beiden Protagonisten des folgenden Erklärungsgesprächs immer wieder getroffen. Er hat meine Nachfolge als Bundeslehrer im Hochschuldienst am Innsbrucker Institut für Slawistik angetreten, als ich nach Wien an die WU berufen wurde. Und er ist jetzt selbst Professor an diesem Institut.

## 1. Einleitung

Im folgenden Beitrag geht es um ein Erklärungsgespräch, das durch die Frage: „Wieso ist Länge mal Breite Fläche?“ ausgelöst wurde. Zu diesem Gespräch, dessen pragmalinguistische Analyse das Ziel dieses Beitrages ist, ist es zufällig beim Hausaufgabenmachen gekommen.<sup>1</sup> Aufgenommen habe ich es Anfang 1989 in unserer Wohnung, als die Söhne Philipp und Michael 12 bzw. 10 Jahre alt waren und die 3. bzw. 1. Klasse Gymnasium besuchten. Die Aufnahme machte ich absichtlich, weil mich das Gespräch von Anfang an so interessiert hat, dass ich das immer bereitstehende Aufnahmegerät gleich eingeschaltet habe. Eher zufälligerweise waren wir, die Eltern beim Aufgabenmachen anwesend, allerdings nur marginal beteiligt.<sup>2</sup>

Die initiale Frage von Michael: „Wieso ist Länge mal Breite Fläche?“ ist die klassische Frage nach einer kausalen Erklärung, dem Prototyp der Erklärung. Insgesamt umfasst das Gespräch 97 Repliken, und es dauerte ziemlich genau 12 Minuten. Im Folgenden gehe ich kurz auf das Erklären als Sprechakt ein, daran schließt sich die pragmatische und didaktische Interpretation des Gespräches an. Im vierten Teil geht es um die interaktiven Merkmale des Gesprächs, insbesondere um die Selbst- und Fremdpositionierungen und damit um die Rollen, die die Gesprächsteilnehmer einander zuweisen bzw. selbst einnehmen. Dies geschieht

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag bildete die Grundlage für meinen Vortrag beim XLVII. Arbeitstreffen des Konstanzer Slavistischen Kreises im September 2022 in Köln.

<sup>2</sup> Die beteiligten Personen wissen von der Veröffentlichung des Gesprächs und sind damit einverstanden, wobei Philipp, der 1999 verstorben ist, sicher auch nichts dagegen hätte.



meist implizit, gelegentlich aber auch explizit. Ich stütze mich dabei auf die Darstellung der Positionierungspraktiken in Alltagsgesprächen, wie sie von Sarah Torres Cajo (2022) mit einem interaktionalen Ansatz entwickelt wurden. Gestik und Mimik konnten mangels einer Videoaufzeichnung leider nicht berücksichtigt werden. Dieses Gespräch, das im Anhang in voller Länge wiedergegeben wird<sup>3</sup>, ist ein Beleg für Laiendidaktik, also nicht professionelle Lehre. Der Vorteil gegenüber einer professionellen Didaktik, die auf fachlicher und sachlicher Kompetenz beruht, liegt in der sozialen Nähe: „Peers als didaktische Laien zeichnen sich demnach durch eine geteilte Lebenswelt und damit zusammenhängend durch ein gemeinsames Verständnis und gemeinsame Sprachmuster aus“ (Hoffmann et al., 2004, 44 nach Biederbeck, 2013, 97). Durch das Naheverhältnis der beiden Brüder ist dies in besonderem Maße gegeben. Familiäre Hilfe beim Lernen ist zuletzt in der Corona-Pandemie seit März 2020 in breitem Umfang praktiziert worden. Distanzunterricht und zahlreiche Abmeldungen von der Schule haben sich massiv auf das Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt und nicht zuletzt die sozialen Defizite aufgezeigt, die sich durch das Fehlen der persönlichen Kontakte ergeben haben, wobei viele Eltern mit der didaktischen Aufgabe überfordert waren.

Ohne auf Aspekte der Entwicklung<sup>4</sup> der sprachlichen Kompetenz der beiden Protagonisten einzugehen, werde ich im Folgenden den Fokus auf die pragmatischen und didaktischen Strategien sowie die interaktiven Positionierungen und Rollenverteilungen im Gespräch legen.

## 2. Sprechakte des Erklärens

Aus philosophischer Perspektive untersucht von Wright (1991) die Frage, ob Handlungen mithilfe von Intentionen kausal erklärt werden können, oder nur unter Zuhilfenahme einer spezifischen teleologischen Begründung. Ich übernehme zunächst die knappe Definition der Erklärung aus der Wikipedia: „Eine Erklärung ist eine kommunikative Handlung mit zwei unterschiedlichen Bedeutungen:

---

<sup>3</sup> Die Verschriftung konzentriert sich auf den verbalen Teil des Gesprächs, der hier im Fokus steht. Auf die Angabe von Pausen, Geräuschen, die beim Zeichnen von Figuren entstanden sind, Lachen und prosodische Merkmale wurde verzichtet.

<sup>4</sup> Während zum Thema der Sprachentwicklung bei kleinen Kindern viel Literatur vorhanden ist (z.B. Szagun, 2016), gibt es für ältere Kinder wenig (vgl. z.B. den Überblick in Ehlich et al., 2008 und Ahrenholz & Grommes, 2017).

Im allgemeinen Sprachgebrauch und in den Wissenschaften ist eine Erklärung der Versuch, die Ursachen eines beobachteten Sachverhaltes oder Phänomens durch die sprachliche Darlegung seiner logischen und kausalen Zusammenhänge verständlich zu machen. Eine wissenschaftliche Erklärung ist in diesem Sinne die wichtigste Form des Begründens in der Wissenschaftstheorie, nämlich die logische Ableitung einer Tatsachenbehauptung aus einem wissenschaftlichen Gesetz sowie den als gegeben unterstellten Situationsbedingungen, unter denen selbiges Gesetz wirkt.

In politischen und juristischen Zusammenhängen ist eine Erklärung eine offizielle Mitteilung, um Hintergründe eines bestimmten Themas zu klären und der Öffentlichkeit darzulegen.<sup>5</sup>

Erklären in der ersten Bedeutung, und nur die wird uns im Folgenden beschäftigen, ist eine komplexe konklusive Sprechhandlung (vgl. Klein, 1987) mit einem klaren Ziel: der Adressat/die Adressatin soll die Erklärung verstehen, zustimmen, dass die Dinge so sind, wie erklärt wurde. Wird erklärt, was etwas ist, handelt es sich genau genommen um eine Definition. Wird erklärt, wie eine Speise zuzubereiten ist, um ein Kochrezept. Wird erklärt, wie ein Gerät zu bedienen ist, um eine Bedienungsanleitung. Die letzten beiden Genres werden mit Ketten direkterer Akte realisiert, in die vielfach erklärende Phasen integriert sind, warum die eine oder andere Handlung zu setzen ist, z.B. *mehrfach umrühren, damit es nicht anbrennt*.

Schriftliche Erklärungen sind in Wörterbüchern und Lexika zu finden und können sehr umfangreich sein. In der gesprochenen Alltagssprache werden Erklärungen häufig durch Aufforderungen, etwas zu erklären, oder eine entsprechende Frage ausgelöst. Nicht elizitierte Erklärungen sind im Alltagsdiskurs insofern ein heikler Sprechakt, als sie als Besserwisserei oder Belehrungsversuch interpretiert werden können.

Sprechakte des Erklärens umfassen wie alle Sprechakte nach J. R. Searle (1969) vier Teilakte: Äußerungsakt, also die eigentliche Äußerung, propositionaler Akt, also eine Prädikation, illokutiver Akt, also die mögliche kommunikative Intention, z.B. von der Richtigkeit der Erklärung zu überzeugen, und den perlokutiven Akt, also die Reaktion des Hörers oder der Hörerin, die Erklärung verstanden, nicht oder halb verstanden zu haben. Erklären ist ein komplexer, nur selten aus einem einzigen Teilakt bestehender Sprechakt, was schon Definitionen eindrücklich zeigen. Die Perlokution liegt eindeutig im Bereich der Kognition: Der Adressat oder die Adressatin soll den erklärten Zusammenhang verstehen, überzeugt davon sein, dass es sich so verhält, wie erklärt wurde. Ein Erklärungsakt ist eben dann

---

<sup>5</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Erkl%C3%A4rung> (12.02.2022).

erfolgreich, wenn dieses Ziel erreicht ist, was oft durch die Sequenz Frage (Hast du/haben Sie das verstanden?) und Antwort (Ja/ Nein/Noch nicht ganz) explizit gemacht wird. Erklären ist also graduell perlokutiv. Während Akte des Grüßens oder Dankens unter Umständen nur wenige Worte umfassen (Guten Morgen; Danke), sind Erklärungen umfangreich und umfassen unter Umständen bis zum „erlösenden“ *jetzt habe ich es verstanden* eine ganze Reihe von Sequenzen.

Einen besonderen Stellenwert nehmen Erklärungen in Lehr-Lernsituationen ein, in denen Erklären und Verstehen korrelativ zueinanderstehen, da es die notwendige Funktion des Erklärens ist, etwas verstehbar zu machen (Lehner 2018: 9–10). Eine zentrale didaktische Kompetenz einer Lehrperson ist die „Erklärkompetenz“ (ibid. 7–11).

Den umfangreichen Hauptteil des zu analysierenden Gespräches bildet die Alteration von Erklärungen des älteren Bruders Philipp und ihrer Akzeptanz bzw. Zurückweisung durch Michael, gelegentlich sind Rückversicherungsfragen von Philipp, der sich vergewissern will, dass die Erklärung verstanden wurde, und Präzisionsfragen durch Michael eingestreut. Mehrere missglückte Erklärungsversuche werden immer wieder durch nonverbale Strategien ergänzt: das gemeinsame Zeichnen von Drei- und Vierecken, das Abzählen dabei entstandener Figuren und das kommentierte Hinzeigen auf die Zeichnungen, von denen eine noch erhalten und in den Text inkludiert ist (Abb. 2). Die mehrfache Zurückweisung von Erklärungsversuchen als nicht verständlich oder falsch mündet dank der Anwendung immer wieder neuer Erklärungsstrategien schließlich in die Akzeptanz der Erklärung und die Bekräftigung, den Sachverhalt verstanden zu haben. Der perlokutive Effekt des Verstehens der Erklärung tritt also erst ganz am Schluss des Gespräches ein.

### 3. Pragmatische und didaktische Interpretation im Gesprächsverlauf

Sprachlich wird von guten Lehrpersonen verlangt, dass sie eine positive Einstellung ihren SchülerInnen gegenüber in wertschätzender Sprache zum Ausdruck bringen. Sie sollen sie sprachlich spiegeln, auf ihre Gefühle Rücksicht nehmen, nicht emotional überfordern und ihnen Gelegenheit geben, sich zu äußern (vgl. Yanik, 2020, 17–19, 108–134). Im Gesprächsverlauf sieht man die wertschätzende Sprachverwendung an vielen Stellen, sowohl bei Philipp als auch bei Michael.

Manche Repliken, im Folgenden (R), zitiere ich in meiner Interpretation wörtlich und kursiv gesetzt, unter Angabe der jeweiligen Nummer, um das mühsame Suchen im Anhang zu ersparen. Dabei gestehe ich, dass die Verliebtheit in die

empirisch gesammelten Beispiele, die wahrscheinlich alle mit linguistischer Feldforschung arbeitenden Kolleginnen und Kollegen kennen, in diesem Fall in besonderem Maße gegeben ist. Im Gespräch wiederholen sich viele Strategien, es gibt viele Redundanzen, die ich versucht war herauszunehmen und zu kürzen, aber das wäre eher bei einem weniger persönlichen Gespräch möglich. Die funktional-pragmatische Diskursanalyse (Brünner, 2009) ermöglicht, wie ich in vielen meiner Arbeiten zeigen konnte, die Interpretation des sprachlichen Verhaltens im sozialen Kontext. Auch wenn der interaktionalen Analyse noch der folgende Abschnitt vier gewidmet ist, werde ich um Redundanzen zu vermeiden schon an dieser Stelle immer wieder darauf hinweisen, wie sich die Gesprächsteilnehmer positionieren, welche Rollen sie implizit und explizit einnehmen. Dabei bildet der interaktionale Positionierungsansatz von Sarah Torres Cajo (Torres Cajo, 2022) den methodologisch-theoretischen Rahmen. Dieses Positionierungskonzept wurzelt in der diskursiven Psychologie und geht „von einer Ausrichtung des Individuums gegenüber bestimmten lebensweltlichen Sachverhalten in Bezug auf die eigene Identität aus“ (ebd. 249).

Den Anfang des Gespräches (R 1) bildet eine Informationsfrage nach dem Grund (Begründungsfrage) für eine deduktive mathematische Formel: *Wieso ist Länge mal Breite Fläche?* Die Frage verlangt damit nach einer Erklärung des begründenden Typs *warum?*, nicht beschreibend *was?* oder *wie?* (vgl. Lehner, 2018, 14). Mit dieser Frage positioniert sich Michael als potentiell unwissend gegenüber seinem älteren Bruder. Er hält diese Positionierung mit ganz wenigen Ausnahmen das gesamte Gespräch lang durch. Philipp seinerseits nimmt die Position des Wissenden ein, er zeigt die fachliche und sachliche Kompetenz, wobei das Wissen über den Sachverhalt Quadratmeter bei Philipp eindeutig vorhanden ist. Er gibt eine plausible Erklärung, eingebettet in die didaktisch geschickte Aufforderung, es sich vorzustellen: *Ja schau. Wenn das Vieh jetzt 5 m hoch wäre und des 10 m breit, dann musst du es dir so vorstellen, dass wenn du 5 mal 10 rechnet, weil da gehen 5 solche Dinger rein (1,2,3,4,5) und da gehen 10 solche 5 Meter rein. Und wenn du dann 5 mal 10 so hast, dann ist das ja wohl klar, dass das die Fläche ist. Oder? Kapiert du es jetzt?* (R 2) Wie ein professioneller Lehrer möchte er das Verständnis sichern und fragt nach, ob die Erklärung *kapiert* wurde. Er positioniert sich mit dieser Rückfrage als kompetenter Erklärer, der um den Lernerfolg des Adressaten bemüht ist. „Vieh“ meint offenbar die gezeichnete Figur und diese wird gedanklich in gleich große, quadratische Teilflächen zergliedert, die sich abzählen lassen. Dabei sieht Philipp offenbar nicht mehr das Rechteck als Ganzes, sondern eine diskrete Menge von rechteckig angeordneten, benachbarten gleich großen Quadraten, die er durchzählt.

## Länge mal Breite

Es hat mich verblüfft festzustellen, dass diese Erklärung ziemlich genau der im Mathelexikon<sup>6</sup> angegebenen entspricht, inklusive der dort präsentierten Skizze:

Quadratmeter ist eine der Flächeneinheiten und wird mit  $\text{m}^2$  abgekürzt. Das Wort Quadratmeter setzt sich aus zwei Wortteilen zusammen: Der hintere Wortteil »meter« steht für eine Strecke von 1 m ( $1 \text{ m} = 10 \text{ dm}$ ). Der vordere Wortteil »Quadrat« bedeutet, es handelt sich um eine quadratische Fläche. Also ist Quadratmeter eine quadratische Fläche, deren Seiten jeweils 1 Meter lang und 1 Meter breit sind. Die Fläche von 1 Quadratmeter beträgt somit 100 Quadratdezimeter ( $10 \text{ dm} \cdot 10 \text{ dm} = 100 \text{ dm}^2 = 1 \text{ m}^2$ ).

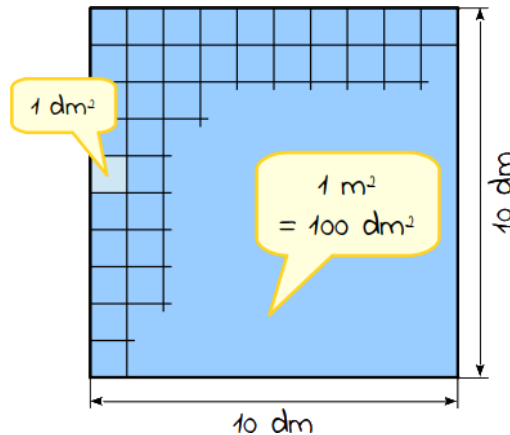


Abbildung 1: Skizze eines Quadratmeters aus dem Mathelexikon (2023)

Abgesehen davon, dass die Striche nicht so gerade und gleichmäßig lang sind, ähneln die Skizzen der beiden Buben der hier vorliegenden.

---

<sup>6</sup> <https://www.mathetreff-online.de/wissen/mathelexikon/quadratmeter> (08.08.2022).

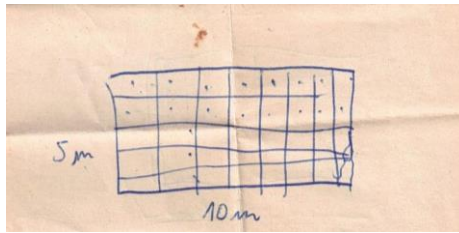


Abbildung 2: Skizze von Philipp zu Replik 2: Ja schau. Wenn das Vieh jetzt 5 m hoch wäre und des 10 m breit [...].

Philipp hat also als Antwort auf Michaels Frage eine korrekte Erklärung gegeben, er betont, *dass das ja wohl klar sei*, ist sich aber nicht wirklich sicher und fragt nach, ob die Erklärung *kapiert* wurde. Die rasche Zustimmung Michaels, verstanden zu haben, wird angezweifelt (*ehrlich?*) und tatsächlich gleich partiell widerufen (R 3-5): *Ja; Ehrlich? Na, net so ganz. Na das kapiert ich schon, aber net das mit dem Quadratmeter*. Auch nach der Wiederholung der Erklärung und einer falschen Antwort auf die neuerliche Kontrollfrage wird es nicht besser (R 6-8): Philipp: *Wie viel Meter hat der Quadratmeter?* Michael: *100 gel?* Philipp: *Nein*. Die falsche Antwort wird mit einem schlichten *Nein* quittiert. Schon zu diesem frühen Zeitpunkt des Gespräches, in das sich nach einigem Hin und Her gelegentlich auch die Eltern inhaltlich einbringen (R 9 und 12), glaubt Michael gewissermaßen mit der Selbstpositionierung als lerntechnischer Optimist, das Problem durchschaut zu haben und resümiert die Frage und die richtige Antwort, kommentiert sie doppelt als ganz klar und logisch, entdeckt aber schon beim Formulieren selbst, dass es so nicht zutreffen kann: *Wie viel m hat der Quadratmeter? Ah, is' ja ganz klar! Is' ja logisch! Das krieg'n ma jetzt raus. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16. Da stimmt was net. Das sind ja gar net 10* (R 14). Hiermit positioniert er sich als laut denkender und selbstkritischer Lernender.

Philipp gibt die Antwort auf die Frage perfekt, weiß allerdings offenbar nicht, wie man dieses Wissen so weitergibt, dass die Erklärung auch verstanden wird. Er modifiziert seine Selbstpositionierung als allwissender Interaktionspartner und ist nun etwas verunsichert. Er bringt als neue Strategie sein gesichertes Wissen ein: Philipp: *1 Quadratmeter hat jedenfalls 100 Quadratdezimeter. So viel weiß ich. Ja, weil es ist ein Schritt von Meter auf Dezimeter und das sind 2 Nullen* (R 15). Diese Strategie geht allerdings voll daneben: Michael kennt sich nicht mehr aus, hat offenbar  $\text{dm}^2$  noch nicht gelernt: *Was? Wie viel?* (R 16). Philipp bringt neuerlich die  $\text{dm}^2$  ins Spiel und reformuliert die  $\text{dm}^2$ -Frage, wobei sein Verweis darauf, auch so gescheit zu sein, leichte Verärgerung erkennen lässt (R 19). Nach einer weiteren falschen Antwort des kleinen Bruders schlägt Philipp die Position

## Länge mal Breite

eines über viele Methoden verfügenden Lehrers einnehmend eine weitere neue, didaktisch als *einfach* qualifizierte Strategie vor, nämlich abzuzählen: *Na, na! Also jetzt zähl' ma halt einfach.* (R 23).

Er wendet damit die anerkannte Lernstrategie „Versuch und Irrtum“<sup>7</sup> an: Die initiale Erklärung (R 2) wurde von Michael nicht verstanden, also versucht Philipp es mit Abzählen, einer neuen Zeichnung und einem neuen Bild und einer neuen Erklärung (R 23, 44). Philipps Verständnis des Zusammenhangs zwischen Länge, Breite und Fläche beruht dabei stabil auf dem Containerkonzept: wie viele Teilflächen beinhaltet die Gesamtfläche. Dabei formuliert Philipp auch eine falsche allgemeine Regel, wonach nämlich jedes Viereck  $2 \text{ m}^2$  habe (R 33), was aber später korrigiert wird.

Michael schlägt zunächst 2 dann 4 vor, worauf Philipp bis 50 geht, was seinerseits von Michael als falsch zurückgewiesen wird (R 26). Mit dieser Zurückweisung positioniert sich Michael als gleichberechtigter Teilnehmer am Erklärungsprozess. Philipp reformuliert die Ausgangsfrage (R 27), *Was bedeutet der Name Quadratmeter?* Michael liegt mit 10 m, die  $1 \text{ m}^2$  ausmachen, weiterhin falsch. Philipp zeichnet ein Quadrat (R 31), ist sicher, dass die gleiche Seitenlänge und dadurch gegebene Einteilungsmöglichkeit in Quadrate die Lösung ist, auch wenn die Schlussfolgerung jedes Viereck habe *2 Quadratmeter* falsch ist, bleibt also beim Containerkonzept als Erklärungsmuster: *Weil des ist es 5, 5, 5. Des gibt 1 Quadrat. Und wenn man dann so was macht, da kann man das immer irgendwie in 1 Quadrat einteilen. Also hat jedes Viereck 2 Quadratmeter* (R 33). Michael zeichnet eine andere Figur und ist sich seinerseits sicher, die Lösung zu haben: *ich hab's* (R 34). Aber der Schein trügt, der Vater hat den Eindruck, dass der nötige Ernst fehlt, positioniert sich damit als erziehungsberechtigter kritischer Beobachter der Situation und ermahnt Michael *g'scheit zu tun* (R 35), der aber mit seinem Versuch bis 10 zu zählen ohnehin falsch liegt.

Michael erweist sich hier schon zum 2. Mal als lernender Optimist (R 24 und 34). Als selbstbewusste Reaktion auf die Ermahnung des Vaters bittet Michael um Aufmerksamkeit für seine Zeichnung in Zehnerschritten (R 38-47), der Vater

---

<sup>7</sup> Ursprünglich wurde das Versuch- und Irrtum-Prinzip bereits Anfang des 20. Jahrhunderts von Herbert S. Jennings und Oliver W. Holmes eingeführt. [...] Die Methode ist denkbar einfach: Um ein Problem zu lösen, werden zahlreiche Versuche (Trials) durchgeführt, bei denen die Zielerreichung kontrolliert und gemessen wird (vgl. Warkentin 2020). Vgl. auch die von Karl Popper begründete Wissenschaftstheorie, wonach sich der Erkenntnisfortschritt durch „trial and error“ vollzieht: „Auf offene Fragen geben wir versuchsweise eine Antwort und unterziehen diese einer strengen Prüfung. Wenn sie diese nicht bestehen, verwerfen wir diese Antwort und versuchen, sie durch eine bessere zu ersetzen.“ (<https://tinyurl.com/mrx4za55>; 05.03.2022).

greift abermals steuernd ein und verlangt, ihn ausreden zu lassen (R 39). Philipp unterbricht durch eine praktische Aktion, nämlich neues Papier zu holen (R 40). Michael hat jetzt offenbar verstanden, dass gleichförmige Flächen wichtig sind und erklärt, dass jede 1 m umfasst, worauf Philipp den Maßstab vergrößert und von 10 m spricht (R 42). Philipp spricht Michael direkt an *Aber schau Michi*, erklärt seinen Denkprozess: *i bin da auf was draufgekommen*, und reformuliert die entscheidende Einsicht bzw. Erklärung: *So viele Quadrate, wie sich drin in der Form bilden lassen, so viele Quadratmeter sind's*. (R 46). Mit dem Bekenntnis, auf etwas draufgekommen zu sein verbalisiert Philipp sein subjektives Lernerlebnis (Lehner, 2018, 154) und positioniert sich damit als Interaktionspartner auf gleicher Augenhöhe, im Sinne von *du lernst und ich auch*.

Philipp versucht, unter Anwendung der „guten“ Erklärungsstrategie „schrittweise und im Zusammenhang erklären, dabei auf Verstehen ausrichten“ (Lehner, 2018, 16) die Gedanken von Michael zu lenken: *Aber des ist ein Quadrat. Doch, des ist ein Quadratmeter. Du musst denken, des ist 10 m und des ist 10 m. Und des und des und des, das ist immer 1m, 1m, 1m!* (R 50). Die Abstraktion, dass es jeweils 10 m sind, egal, wie groß die Zeichnung tatsächlich ist, missfällt Michael, er quittiert sie mit einem entschiedenen *falsch* (R 51). Daraufhin bleibt Philipp beim Containerkonzept und zeichnet und zählt anhand der Zeichnung vor (R 52). Mit der Feststellung: *Wir stehen vor einem Problem* (R 58) wendet er sich möglicherweise an abwesende potentielle Zuhörer und scheint sich erstmals der Aufnahmesituation bewusst zu werden, was dann später, als er sich als Moderator positioniert (R 72), eindeutig explizit wird.

Michael versteht in R 59 erstmals die Abstraktion, dass die exakte Größenanname auf Festlegung beruht: *dann schreiben wir da hinein, des sind 4 m<sup>2</sup>. Des sind 4*. Verwunderlicher Weise ist die Klarheit bei Michael von kurzer Dauer und wird wieder in Frage gestellt, was schließlich Philipp durcheinanderbringt, der 4x4 falsch rechnet: 8 und von Michael sofort korrigiert wird: 16 (R 69-71). Nach diesem Irrtum, der Philipp vermutlich unangenehm ist, wechselt er die Ebene. Er besinnt sich auf das durch die Aufnahme mögliche Publikum und tituliert seinen Bruder als Pumuckl, den damals als Kinderbuch- und Filmhelden populären kindlichen Kobold. Damit positioniert er sich selbst implizit als außerhalb des Erklärungsgesprächs stehender Moderator, während er eine explizite und scherzhaft-abwertende Fremdpositionierung seines Bruders vornimmt: *Ja auf jeden Fall. Meine Damen und Herren, wir haben das Problem gelöst und verabschieden uns aus dem Mathematikstudio. Wir haben etwas lange dazu gebraucht, aber ich habe dem Pumuckl beigebracht, wie man das ausrechnet. Auf Wiedersehen, meine Damen und Herren* (R 72). Das Potential allenfalls zu kränken (Torres Cajo,



## Länge mal Breite

2022, 228) wird nicht aufgegriffen, Michael kommentiert die Positionierung als Pumuckl nicht.

Mit der Bezugnahme auf die Aufnahmesituation und die spielerische Rahmung wie für Publikum leitet Philipp (R 72) die Abschlussphase des Gespräches ein. Für ihn ist die Erklärung mit der Wendung an das imaginäre Publikum beendet, er scheint genug zu haben. Der Vater ist jedoch noch nicht vom Gelingen der Erklärung überzeugt, er fragt zweimal nach: B.R.: *Kennst' dich aus jetzt mit dem?*; B.R.: *Kennst' dich jetzt aus, was ein 1 Quadratmeter ist?* (R 73 und 75). Michael ist überzeugt, was er zweimal mit *ja* bestätigt und bietet an, sein Mathematikbuch zu holen (R 74 und 76). Der Vater zweifelt immer noch am Erfolg der Erklärung und versucht weiterhin den Verstehensprozess und das Lernergebnis abzuschern, indem er die explizite Formulierung der Lösung verlangt (R 77, 78, 79). Die wird mit einem kurzen Versprecher von Michael auch geliefert: *1 Quadratmeter ist ein Quadrat mit 4 m Seitenlänge*. B.R.: *Nein*. Michael: *Halt, mit 1 m Seitenlänge* (R 80-82). Und plötzlich ist es Michael, der offenbar auf die Aufnahmesituation Bezug nimmt, indem er ein weiteres, allerdings überwundenes Problem zur Sprache bringt: *Wir müssen noch dazusagen, dass wir geglaubt haben, 1 Quadratmeter kann man auch in m umwandeln*. Schließlich dränge ich auf Abschluss: *Das war's? Oder?* (R 87). Und hier misstraut Michael auf bemerkenswerte Weise seinem Eindruck, die Erklärung verstanden zu haben, positioniert sich als jemand, der das Problem wirklich gut erklären bzw. die Erklärung wirklich gut verstehen möchte: *„Sprechen wir's noch einmal vor, sonst kann ich's nicht g'scheit“* (R 88). Es folgt die Einsicht auf der Metaebene, dass er es nicht nur so machen will, wie es in der Schule immer gemacht wird (*Länge mal Breite ist Fläche*, R 88), sondern dass er verstehen will, warum das so ist und dass es verwunderlich ist, dass es so einfach ist und nur multipliziert werden muss (R 94). Er nimmt damit die Erklärung auf, wie sie im Mathelexikon steht: *„Wie rechne ich Quadratmeter aus? Ein Quadratmeter ist ein Flächenmaß, das mit qm oder m<sup>2</sup> abgekürzt wird und ein Viereck von 1 Meter Länge und 1 Meter Breite bildet. Die Fläche in Quadratmetern erhält man also, indem die Länge in Metern mit der Breite in Metern multipliziert wird.“*<sup>8</sup> Diese Erkenntnis kommt Michael am Ende des Gespräches zu einfach vor.

Auf die mit drei *ja* verstärkte Wiederholung der Erklärung durch Michael (R 96) folgt schließlich die Anerkennung durch den Vater (B.R.), der sich damit als didaktische Oberinstanz positioniert: *Super. Voll drauf. Super. Da schaust, wie Kinder arbeiten, dass sie das erklären können* (R 97).

---

<sup>8</sup> <https://www.mathetreff-online.de/wissen/mathelexikon/quadratmeter> (16.05.2022).

#### 4. Interaktive Charakteristika des Gesprächs: Positionierungen und Rollen

Zu bzw. vor dem Beginn des Gesprächs wird viel gelacht, offenbar finden die beiden Buben es witzig, dass sie aufgenommen werden. Die Aufnahmesituation haben sie während des Gesprächs aber offenbar vergessen, sie sind nicht anders miteinander umgegangen als sonst auch, haben gelegentlich gelacht und nur an einer Stelle wurde die Aufnahmesituation von Philipp thematisiert (R 72). Es fällt auf, wie rücksichtsvoll, respektvoll und geduldig die beiden Buben miteinander umgehen, so als hätten sie die Anforderungen an die Umgangsformen der gesellschaftlichen Rollen von Lehrperson und Schüler im Hinterkopf. Man findet ein beachtliches Maß an Höflichkeitsstrategien: *ja schau, ja wart, darf ich dir was sagen* (R 53), *Philipp, soll ich dir was sagen, wie wir's gelernt haben? Philipp, darf ich dir was zeigen?* (R 57) Andererseits werden (vermeintlich) falsche Antworten auch ohne jede Abschwächung zurückgewiesen, was vom Ernst, mit dem die beiden bei der Sache sind, zeugt: *na; nein; falsch; du hast das jetzt falsch gemacht* etc.

Bemerkenswert sind auch zahlreiche gesprächsorganisierende Repliken, die keinesfalls nur durch den Vater, sondern auch durch die beiden Hauptakteure eingesetzt werden, z.B.: Michael: *I muss da mal was zeigen* (R 32, 34); *schau einmal* (R 38). Philipp geht auf den Vorschlag von Michael ein: *also wart, zeichnen ma des so aus, wie du's wolltest* (R 44).

Es wurde bereits im Rahmen der chronologischen Verlaufsanalyse des Gesprächs darauf hingewiesen, dass sich die Akteure in unterschiedlicher Weise positionieren und teilweise wechselnde Rollen spielen. Generell übernimmt Philipp die Rolle des Erklärers, der über Wissen verfügt, das er wie eine professionell kompetente Lehrperson in der Schulsituation zu vermitteln versucht. Diese Rolle schreibt ihm Michael von Anfang an schon durch seine initiale Frage zu und bestreitet sie über die gesamte Dauer des Gesprächs nicht, obwohl er seinem Bruder mehrfach inhaltlich zu Recht widerspricht. Michael seinerseits übernimmt die Rolle des „Schülers“, des einer Erklärung Bedürftigen, der bestrebt ist, etwas zu verstehen. Er erweist sich insgesamt als sehr kooperativer „Schüler“, wie ihn sich so manche professionellen Lehrpersonen wünschen würden, die oft genug vergeblich auf Rückmeldungen warten müssen – wobei natürlich in einer normalen Klasse nicht jeder Schüler so aktiv sein kann. Verständnisprobleme bei Michael zeigen sich z. B. gleich am Anfang (R 5) und besonders dort, wo Abstraktion zu verstehen ist: *aber ein Kastel ist net 1 Meter* (R 49). Ein bemerkenswertes Maß an Reflexion über den Prozess des Verstehens bzw. vorherigen Nichtverstehens

## Länge mal Breite

zeigt sich auch anhand der Abstraktion von der konkreten Fläche auf jede beliebige viereckige Form durch Michael: *Und da, wenn wir das machen, dann schreiben wir da hinein, das sind 4 Quadratmeter. Das sind 4* (R 59).

Philipp scheint eine didaktische Ader zu haben, erweist sich als sehr geduldiger „Lehrer“, er antwortet mit einer Rückfrage, geht auf den Bruder ein und behandelt ihn bemerkenswert respektvoll. Hat er ganz zu Beginn des Gespräches schon gemeint, dass Michael die Erklärung *kapiert* haben könnte, wird er späterhin nicht müde, wieder und wieder neue Erklärungsversuche zu machen und die Erklärungen zu modifizieren, ohne seinen Bruder zu kritisieren oder als begriffsstutzig zu bezeichnen. Gegen Ende des Gespräches hat er allerdings genug und möchte das Gespräch beenden.

Betrachten wir abschließend noch die Rolle der Eltern und ihre Positionierungen in diesem Gespräch. Es war eher selten, dass beide Eltern anwesend waren, wenn die Kinder Aufgaben gemacht haben. Die Situation der Quadratmetererklärung hat uns aber irgendwie beide involviert. Und ganz verkneifen konnten wir uns einige Wortmeldungen nicht: der Vater (B.R.) hat sich während des Gespräches insgesamt 17-mal zu Wort gemeldet, ich (R.R.) dreimal. Die meisten Eingriffe sind gesprächssteuernd oder korrektiv, womit der Vater sich als erzieherische Instanz positioniert: ein Appell daran, das eigentliche Ziel nicht aus den Augen zu verlieren: *Was wollt's denn jetzt eigentlich?* (R 20), den Bruder ausreden zu lassen: B.R.: *Lass den Michi auch ausreden.* (R 39), einander ausreden zu lassen: B.R.: *Jeder muss den andern was sagen lassen* (R 54).

Ich (R.R.) habe mich einmal inhaltlich einzubringen versucht, was ich aber sofort wieder aufgegeben habe: *Nein, das ist ein* (R 9). Der Vater ruft im Hauptteil des Gespräches einmal zur Ordnung, weil er den Eindruck hat, dass Michael blödelte: B.R. *Michi, kannst g'scheit tun* (R 35).

In der Abschlussphase sind die Eltern aktiver, ich mit dem Wunsch zu Ende zu kommen: *Einfach sagen, dass man's jetzt wissen muss. So, wie du's mir gesagt hast.* (R 85); *Das war's oder?* (R 87).

Der Vater drängt auf Absicherung der Klarheit, resümiert die Schlussfolgerungen. Er möchte offenbar dem Problem auf den Grund gehen und klären, was genau Michael nicht verstanden hat. Ich gebe diese Passage (R 89-97) hier zur Gänze wieder, weil sie die einzelnen Schritte des Verstehensprozesses bei Michael gut zeigt:

## Renate Rathmayr

B.R.: Was war dein Problem, Michael? Was war es, was du nicht verstanden hast?

Michael.: Dass Länge mal Breite Fläche ist. Wir haben es in der Schule immer so gemacht, aber wenn man des so lose erzählt, dann kommt mir des so kompliziert vor.

B.R.: Ist es das Problem gewesen, dass du gewusst hast, die Länge ist anders als die Breite und es kommt trotzdem Quadratmeter heraus?

Michael: Nein.

B.R.: Sondern?

Michael: Das habe ich nicht verstanden, wenn z. B. des 60 breit und 50 lang ist, dass man dann einfach des mal 60 Meter mal 50 Meter, das dann Quadratmeter ist. Des war für mich so unverständlich.

B.R.: Und des hast du jetzt verstanden?

Michael: Ja. Beim Quadrat, da ist ja die Breite und die Länge. Wenn man jetzt z. B. die Breite so oft nimmt, wie oft die Länge da enthalten ist, dann kommen ja Quadratmeter heraus.

B.R.: Super. Voll drauf. Super. Da schaust, wie Kinder arbeiten, dass sie das erklären können.

Die abschließende Passage auf der Metaebene hat der Vater in die Hand genommen, Philipp hat es geschafft, bei seinem jüngeren Bruder den schrittweisen Verständnisfortschritt auszulösen, diesen auf der Metaebene zu kommentieren hat der Vater – beruflich Professor für Erziehungswissenschaften – übernommen und sich damit selbst als verantwortliche Instanz und professionell zuständig präsentiert. Er schließt das Gespräch mit einem Lob und Kompliment für die Erklärungscompetenz der Kinder ab und liefert damit eine positiv anerkennende Fremdpositionierung der beiden Buben.

## 5. Schlusswort

Kindliche Einsicht in die Didaktik ist vermutlich weiter verbreitet, als man spontan annehmen würde. Dies soll abschließend noch durch eine Situation zwischen meinem inzwischen erwachsenen Sohn Michael und seiner Tochter Finia (zum Gesprächszeitpunkt im Alter von 6 ½, noch nicht in der Schule) belegt werden: Nach großen Fortschritten beim Eislaufen stellte die Kleine fest: „Papa, Übung macht den Meister, so ist das.“ – ohne dass diese Weisheit von den Eltern vorgegeben worden wäre (aber vielleicht im Kindergarten?).

Wolfgang Stadler hat sich in seinen wissenschaftlichen Arbeiten mit Sprechakten z.B. dem Danken befasst, den Akt des Schweigens mit seinen vielen Funktionen und Facetten beschrieben und die Didaktik des Russischen als Fremdsprache, insbesondere auch das unvermeidliche und so wichtige Testen und Beurteilen behandelt. Der vorliegende Beitrag versucht, die beiden Bereiche anhand eines laiendidaktischen Erklärungsgesprächs zu verbinden. Verstehen kann sich nur im Rahmen der Voraussetzungen und Möglichkeiten des jeweiligen Lehr-/Lern-Prozesses vollziehen (Lehner, 2018, 146) und Erklären ist in diesem Beispiel eine weitgehend in der Illokution steckengebliebene Sprechhandlung, ein Versuch jagt den nächsten, wird immer wieder modifiziert und durch Zeichnungen unterstützt und widerlegt. Der intendierte perlokutive Effekt des Verstehens tritt erst ganz am Schluss ein.

## Literatur

- Ahrenholz, B. & Grommes, P. (2017). Deutsch als Zweitsprache und Sprachentwicklung Jugendlicher. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (1–22). De Gruyter.
- Biederbeck, I. (2013). *Die Einbindung Didaktischer Laien im Rahmen methodischer Ansätze zur Individualisierung von Lernwegen. Einführung eines neuen Konzepts in die Debatte zum Umgang mit Heterogenität im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse* [=Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktor der Philosophie (Dr. phil.)]. Universität Koblenz-Landau, Fachbereich 5: Erziehungswissenschaft; <https://tinyurl.com/97w7kvxb> (23.02.2022)
- Braun, J. (1899). Ritzsch, Gregorius. *Allgemeine Deutsche Biographie* 28, 705. <https://www.deutsche-biographie.de/pnd11549801X.html#adbcontent> (26.08.2022)
- Brünner, G. (2009). Linguistische Diskursanalyse und ihre Anwendung auf die Wirtschaftskommunikation. In R. Diaz-Bone & G. Krell (Hrsg.), *Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen* (153–176). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung Band 29/1. BMBF.
- Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., Rebel, G., H.H. Wickel & Wilhelm, E. (2004). *Gestaltungspädagogik in der sozialen Arbeit*. Schöningh.
- Klein, J. (1987). *Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von begründen, erklären-warum, folgern und rechtfertigen*. Max Niemeyer.
- Kulikova, L.V. (2009) = Куликова, Л. В. (2009). *Коммуникативный стиль в межкультурном общении*. Флинта: Наука.
- Lehner, M. (2018). *Erklären und Verstehen: eine kleine Didaktik der Vermittlung*. UTB 4892. Haupt.
- Mathelexikon (2023). Quadratmeter. <https://tinyurl.com/428pr5sm> (08.08.2022)
- Ritzsch, G. (1640). *Jubilaem Typographorum oder zweyhundertjähriges Buchdrucker-Jubelfest*. Leipzig.
- Searle, J.R. (1971). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University, London 1969. Deutsch: *Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay*. Übersetzt von R. und R. Wiggershaus. Suhrkamp.
- Szagon, G. (2016). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. 6. Aufl. Beltz.
- Torres Cajo, S. (2022). *Positionierungspraktiken in Alltagsgesprächen. Die Entwicklung eines interaktionalen Positionierungsansatzes*. Heidelberg, Universitätsverlag Winter.
- Von Wright, G.H. (1991). *Erklären und Verstehen*. 3. Aufl. Anton Hain Meisenheim.
- Warkentin, N. (2020). *Versuch und Irrtum Prinzip: Eine Methode zum Lernen?* <https://karrierebibel.de/versuch-und-irrtum-prinzip> (03.08.2022)
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). *Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences*. *Global Networks*, 2(4), 301–334. doi:10.1111/1471-0374.00043.
- Yanik, M. (2020). *Born to be a teacher - Zum Lehrer geboren. Warum nicht jeder Lehrer\*in sein kann und was gute Lehrer\*innen ausmacht*. wbv Media.

## Länge mal Breite

### Anhang

| Nr. der Replik |   |
|----------------|---|
| 1              | Michael: Wieso ist Länge mal Breite Fläche?   |
| 2              | Philipp: Ja schau. Wenn das Vieh jetzt 5 m hoch wäre und des 10 m breit, dann musst du es dir so vorstellen, dass wenn du 5 x 10 rechnest, weil da gehen 5 solche Dinger rein (1, 2, 3, 4, 5) und da gehen 10 solche 5 m rein. Und wenn du dann 5 mal 10 so hast, dann ist das ja wohl klar, dass das die Fläche ist. Oder? Kapierst du es jetzt? |
| 3              | Michael: Ja   |
| 4              | Philipp: Ehrlich?   |
| 5              | Michael: Na, net so ganz. Na das kapiert' ich schon, aber net das mit dem Quadratmeter.   |
| 6              | Philipp: Ja, des ist eben dann der $m^2$ , weil 1 $m^2$ hat ... wie viel m hat der $m^2$ ?  |
| 7              | Michael: 100 gel?   |
| 8              | Philipp: Nein   |
| 9              | R.R.: Nein, das ist ein ...   |
| 10             | Philipp: 1 $m^2$ hat 10 m oder wie?   |
| 11             | Michael: Nein   |
| 12             | B.R.: Hat 4 ...   |
| 13             | Philipp: Hat 4, hat 1m Seitenlänge  |
| 14             | Michael: Wie viel m hat der $m^2$ ? Ah, is' ja ganz klar! Is' ja logisch! Das krieg'n ma jetzt raus. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16. Da stimmt was net. Das sind ja gar net 10.  |
| 15             | Philipp: 1 $m^2$ hat jedenfalls 100 $dm^2$ . So viel weiß ich. Ja, weil es ist ein Schritt von m auf dm und das sind 2 Null.  |
| 16             | Michael: Was? Wie viel?   |
| 17             | Philipp: 1 $m^2$ hat wie viel $dm^2$ ?  |
| 18             | Michael: Des weiß ich nicht.  |
| 19             | Philipp: Ich weiß des a, dass er 100 $dm^2$ hat. So g'scheit bin i a. Und jetzt mach ma'...   |
| 20             | B.R.: Was wollt's denn jetzt eigentlich?  |
| 21             | Philipp: Ja, wie viel $m^2$ 1m hat? Halt, wie viel m 1 $m^2$ hat.   |
| 22             | Michael: 2  |
| 23             | Philipp: Na, na! Also jetzt zähl' ma halt einfach.  |
| 24             | Michael: 4  |
| 25             | Philipp: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ... 50   |

## Renate Rathmayr

|    |   |
|----|---|
| 26 | Michael: Na.  |
| 27 | Philipp: Zumindest bei dem Quadrat, nein Viereck. Was bedeutet der Name Quadratmeter?   |
| 28 | Michael: 1 m <sup>2</sup> hat 10 m.   |
| 29 | Philipp: Also, des is' 1 m <sup>2</sup> , weil des is ja ein Quadrat. 5 x 5.  |
| 30 | Michael: Ja, wart.  |
| 31 | Philipp: Des muss 1 m <sup>2</sup> sein. Des da.  |
| 32 | Michael: Na, i muss da mal was zeigen.  |
| 33 | Philipp: Weil des ist es 5, 5, 5. Des gibt 1 Quadrat. Und wenn man dann so was macht, da kann man das immer irgendwie in 1 Quadrat einteilen. Also hat jedes Viereck 2 m <sup>2</sup> .   |
| 34 | Michael: I muss dir jetzt was zeigen. Also. Des is 1 m <sup>2</sup> . Ich hab's ...   |
| 35 | B.R.: Michi, kannst g'scheit tun.   |
| 36 | Michael: Des sind 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9   |
| 37 | Philipp: Nein, nicht 10.  |
| 38 | Michael: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Schau einmal die Zeichnung.   |
| 39 | B.R.: Lass den Michi auch ausreden, Philipp.  |
| 40 | Philipp: Ich hol ein neues Papier.  |
| 41 | Michael: Schau, und des ist immer 1 m und des ist immer 1 m   |
| 42 | Philipp: Des ist 10 m und des ist 10 m.   |
| 43 | Michael: Na schau. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ...  |
| 44 | Philipp: Also wart. Zeichne ma des noch einmal so auf, wie du's wolltest. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Und jetzt zähl' ma. Na, des ist ja in jedem Fall anders.   |
| 45 | Michael: Na, i sag' dir's.  |
| 46 | Philipp: Aber, schau Michi. I bin da auf was draufgekommen. Des is' immer 1 Quadrat jetzt da drin. Das ist also bei jedem Dreieck verschieden und dann zählt man immer die Quadrate, die sich da drin bilden und so viel Quadratmeter sind's. |
| 47 | Michael: Na schau! Da hinüber sind's 10. Des ist a Quadratmeter, des ist a Quadratmeter.  |
| 48 | Philipp: Na.  |
| 49 | Michael: Des, und hinüber ... Aber ein Kastel' ist net 1 m.   |
| 50 | Philipp: Aber des ist ein Quadrat. Doch, des ist ein Quadratmeter. Du musst denken, des ist 10 m und des ist 10 m. Und des und des und des, das ist immer 1 m, 1 m, 1 m!  |
| 51 | Michael: Falsch.  |



## Länge mal Breite

|    |  |
|----|--|
| 52 | Philipp: 1 m. Doch, richtig. Des ist in 10 Teile geteilt durch des. Des ist in 10 Teile geteilt durch des. Und da rechne' ma 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Meter ist das insgesamt. Also muss des 1m da sein – der Zwischenraum. Des is' immer 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1 Meter. Verstehst? Und des ist 1 m <sup>2</sup> da drin. Und so viel m <sup>2</sup> wie da Quadrate sind, sind's Quadratmeter. 4 |
| 53 | Michael: Philipp, darf i dir was sagen?  |
| 54 | B.R.: Jeder muss den andern was sagen lassen.  |
| 55 | Michael: Wenn des Quadrat 4 m Seitenlänge hat, da können da drinnen doch nicht 50 m sein.  |
| 56 | Philipp: Nein, net immer. Des ist bei jedem Dreieck verschieden. Zeichne ma' mal ein anderes. 4. Dann teilen wir's da in 4 Teile und da in 8.  |
| 57 | Michael: Philipp, soll ich dir was sagen, wie wir's gelernt haben? Philipp, darf ich dir was zeigen?   |
| 58 | Philipp: Wir stehen vor einem Problem.   |
| 59 | Michael: Und da, wenn wir des machen, dann schreiben wir da hinein, des sind 4 m <sup>2</sup> . Des sind 4.  |
| 60 | Philipp: Des ist es.   |
| 61 | Michael: Nein, des ist es nicht.   |
| 62 | Philipp: Ja. Schau. Dann ist nämlich des 1 m <sup>2</sup> und dann geht noch 1 Quadrat und noch 1 Quadrat und noch 1 Quadrat.  |
| 63 | Michael: Na, schau mal.  |
| 64 | Philipp: Und dann sind das 1, 2, 3, 4 Quadrate. Also sind's 4 m <sup>2</sup> . Kapiertst?  |
| 65 | Michael: Ja, sicher. Und des muss man dann eben mal 8 rechnen.   |
| 66 | Philipp: Na, net mal 8. Ja. Na, net mal 8. Diese 4 Quadrat ...   |
| 67 | B.R.: 4 x 8. Hast schon richtig.   |
| 68 | Philipp: Ja, 4 x 8, aber wenn man's auf direkt, kann man's auch 4 x 4 x 4 rechnen.   |
| 69 | Michael: Du hast das jetzt falsch gemacht. Die Vierer müssten so hinüber sein und die 8 müssten...   |
| 70 | Philipp: Ja. Also wart'. 4 mal 4 sind 8.   |
| 71 | Michael: 16. 4 x 4 sind 16.  |
| 72 | Philipp: Ja, auf jeden Fall. Meine Damen und Herren, wir haben das Problem gelöst und verabschieden uns aus dem Mathematikstudio. Wir haben etwas lange dazu gebraucht, aber ich habe dem Pumuckl beigebracht, wie man das ausrechnet. Auf Wiedersehen, meine Damen und Herren.  |
| 73 | B.R.: Kennst' dich aus jetzt mit dem?  |
| 74 | Michael: Ja, soll ich mir mein Ma-Buch holen?  |
| 75 | B.R.: Kennst' dich jetzt aus, was ein 1 m <sup>2</sup> ist?  |
| 76 | Michael: Ja.   |

## Renate Rathmayr

|    |  |
|----|--|
| 77 | B.R.: Kannst du des sagen?   |
| 78 | Michael: Ja, Länge mal Breite ist ein Quadratmeter.  |
| 79 | B.R.: Michi, was ist ein Quadratmeter?   |
| 80 | Michael: $1 \text{ m}^2$ ist ein Quadrat mit 4 m Seitenlänge.  |
| 81 | B.R.: Nein   |
| 82 | Michael: Halt, mit 1 m Seitenlänge.  |
| 83 | B.R.: So ist es. Und die Fläche wird in $\text{m}^2$ angegeben oder in $\text{cm}^2$ oder was immer. Das heißt, wie viel Quadrate mit 1 m Seitenlänge diese Fläche enthält.                |
| 84 | Philipp: Oder cm, dann ist es halt $\text{cm}^2$ .   |
| 85 | R.R.: Einfach sagen, dass man's jetzt wissen muss. So, wie du's mir gesagt hast.   |
| 86 | Michael: Wir müssen noch dazusagen, dass wir geglaubt haben, $1 \text{ m}^2$ kann man auch in m umwandeln.   |
| 87 | R.R.: Das war's? Oder?   |
| 88 | Michael: Ja. Sprechen wir's nochmal vor, sonst kann ich's nicht g'scheit. Also. Es muss noch gesagt werden, dass wir geglaubt haben, $1 \text{ m}^2$ kann man auch in m umwandeln.         |
| 89 | B.R.: Was war dein Problem, Michael? Was war es, was du nicht verstanden hast?   |
| 90 | Michael: Dass Länge mal Breite Fläche ist. Wir haben es in der Schule immer so gemacht, aber wenn man des so lose erzählt, dann kommt mir des so kompliziert vor.                          |
| 91 | B.R.: Ist es das Problem gewesen, dass du gewusst hast, die Länge ist anders als die Breite und es kommt trotzdem $\text{m}^2$ heraus?   |
| 92 | Michael: Nein.   |
| 93 | B.R.: Sondern?   |
| 94 | Michael: Das habe ich nicht verstanden, wenn z. B. des 60 breit und 50 lang ist, dass man dann einfach des mal 60 m x 50 m, das dann $\text{m}^2$ ist. Des war für mich so unverständlich. |
| 95 | B.R.: Und des hast du jetzt verstanden?  |
| 96 | Michael: Ja. Beim Quadrat, da ist ja die Breite und die Länge. Wenn man jetzt z. B. die Breite so oft nimmt, wie oft die Länge da enthalten ist, dann kommen ja Quadratmeter heraus.       |
| 97 | B.R.: Super. Voll drauf. Super. Da schaut, wie Kinder arbeiten, dass sie das erklären können.  |

Irma Eloff, Universität Pretoria, Südafrika

## Language(s) in education

### An auto-ethnography of meaningful language moments across a lifetime

In this chapter the complexities and intricacies of the psychology of language in education are explored. The chapter draws primarily on the South African socio-political context to investigate shifting perceptions on language use in educational contexts of high diversity, significant inequality and historical contestations. An auto-ethnographic approach is utilised to trace the manifestations of four psychological constructs, i) emotion, ii) motivation, iii) reinforcement, and iv) problem-solving in language decision-making in relation to education, over a period of five decades (1972–2022). The personal narrative study agitates for the creation of dialogic spaces of constructive debate and negotiation, acceptance of partiality and reciprocal, inclusive participation in language landscapes. The study also positions emotion as an incitement to engagement on matters of language diversity. It elevates motivation, reinforcement and problem-solving as critical tools to create long-term solutions to multiple educational challenges. Moreover, the study echoes the effects of the psychology of language on literacy levels, language-of-instruction preferences, perception-and-science dichotomies and the politicisation of language in education. In essence, the chapter seeks to enhance the pursuit of quality education by acknowledging the integral nature of the psychology of language in education across the developmental lifespan.

---

Keywords: language, autoethnography, language diversity, narratives

---

## 1. Introduction

The psychology of language has been studied for many decades (Clark & Clark, 1977; Harley, 2013; Holtgraves, 2013; Tomasello, 2002). As indicated by Langacker (2002, 1), language “has two basic and closely related functions: a semiological function, allowing thoughts to be symbolized by means of sounds, gestures, or writing, as well as an interactive function, embracing communication, expressiveness, manipulation, and social communion”. Although the psychology of language can be found within both these functions, it is often within the



interactive space, where it is most profoundly present. As such, the field of psycholinguistics has seen substantive and consistent growth (Gleitman & Gleitman, 2022; Traxler & Gernsbacher, 2011).

Over the course of several decades, the work of Wolfgang Stadler has reflected the various dimensions of language, language use, language testing and also the role of silence in both formal and informal educational settings (Fuchsbauer et al., 2021; Hinger & Stadler, 2018; Lavric et al., 2008; Stadler, 2015; Stadler & Dreher, 2022; Will et al., 2022). These studies echoed the underpinning psychological processes during language use, e.g. the psychology of language. This included teaching and testing sociopragmatics in the Russian language classroom (Stadler, 2015), extensive work on the linguistics of football (Lavric et al., 2008) and the pragmatics of silence, such as the acts of silence, phases of silence and the silences that accompany actions (Stadler, 2010). Stadler's work depicts these complexities eloquently and it weaves together narratives of language, education, and sociopragmatics in meticulously novel ways. His work has proven to have global relevance in various social contexts.

In the South African context, specifically in relation to education, language has been a highly contested space. It is frequently present in public discourses in terms of privilege, inclusion and exclusion, discussions on quality-of-education, access and historical antecedents of a colonial past. Yet, numerous studies also incline pro-active approaches that seek to contribute to multilingualism, translanguaging and active support for language diversity (Dippenaar et al., 2018; Livingston et al., 2022; Livingstone & Dippenaar, 2022). Nevertheless, debates on language in education often dichotomise the complexities of learning and marginalise attempts to insert nuanced understandings of the dynamics at play.

Yet, it is within this personal, complex space, where the intricacies of language and learning are to be understood most deeply. The psychological processes underpinning learning are simultaneously personal and systemic.

The current study seeks to inform understandings of the psychology of language in education within this personal space. It intentionally seeks a narrative format that ventures to explore personal experiences of language, learning and the consequent psychological dynamics in a context of high language diversity.

## 2. Method

### 2.1 Auto-ethnography of language and psychology

The case for auto-ethnographic research has been argued (Ellis & Bochner, 2000; Pithouse-Morgan et al., 2021) for reasons of expansion of interpretive spaces, the encouragement of multiple perspectives of phenomena, plurality of voice and agitations against unitary theories in social sciences. Specifically, auto-ethnographic studies invite readers to feel and co-experience moral dilemmas, and “to think with our story, instead of about it” (Ellis & Bochner, 2000, 735).

This study adopts an auto-ethnographic approach to illuminate some of the dynamics of the psychology of language and learning over a period of five decades (1972–2022) within the South African and also the global context. The study presents eight ‘moments’ of heightened language awareness over the course of a lifetime. The conceptual departure points of each ‘moment’ are educational in nature. It purposefully connects the personal to the contextual. In particular, the study exposes vulnerable dimensions of personal experience and learning as it seeks to interrogate singular interpretations of language phenomena.

To facilitate this investigation, the study explores four psychological constructs within the auto-ethnography, e.g. i) emotion, ii) motivation, iii) reinforcement, and iv) problem-solving. For the purpose of the study, emotion is defined as an inner psychological state that is personal, evaluative, fleeting and related to the affective dimension of the human experience. Motivation is defined as a driver of the instigation, direction and continuance of human behaviour. Reinforcement is defined as stimuli that strengthen behavioural responses and problem-solving is defined as cognitive processes that direct behaviour to find solutions to internal or external challenges (Colman, 2003; Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2021).

### 2.2 Time and place of study

The auto-ethnography is positioned within a demarcated time period within one lifetime, where some of the first language awareness experiences of the researcher is at approximately four to five years of age; and then continues to most recent experiences at the time of writing of the current chapter. During the period of study, there were substantive shifts in the socio-political landscape in the country. Some of the key moments included the 1976 Soweto uprising in protest

to the introduction of the Afrikaans language in all South African schools, the release of ANC-leader Nelson Mandela in Cape Town in 1990, and the first democratic elections in 1994. In 1996 the Constitution of the Republic of South Africa declared South Africa as a multilingual country. Section 6 of the Constitution of the Republic of South Africa, 1996 (Act No. 108 of 1996) specifically granted official language status to 11 languages, namely Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu (Constitution of the Republic of South Africa, 1996, 245). Geographically, South Africa is situated at the Southern tip of the continent of Africa, which served for centuries as a stopover on the trade routes between Asia and Europe. Indigenous language development and the psychology of language explored in this chapter can be traced within this historical context.

### 2.3 Auto-ethnographic moments of language awareness

The current study utilises select auto-ethnographic moments of language awareness as narrative pivot points to explore the psychology of language in education within the South African context. The selection of 'moments' were conducted reflexively. After generating a list of moments by asking, "What were some key moments of language awareness over the course of this lifetime?", eight key moments were identified. Subsequently, each moment was considered in terms of the contextual and temporal details of the experience. These moments were then described succinctly in short, textual, raw narratives. All eight of the raw narratives were drafted first. Then, each of the narratives were revised and refined into final descriptions of the moments. This process was conducted over a period of numerous months. All the narratives are from the same person, i.e. by me. All the names of the 'others' in the narratives have been anonymized. Revisions entailed slight changes to sentence structures, punctuation, removal of repetitive text and rephrasing.

The consideration of the chronology of the various auto-ethnographic moments constituted the final phase of the development of the auto-ethnographic moments. During the generative phase, no consideration was given to the chronology of the 'moments'. However, in this final phase the 'moments' were rearranged to portray a broad sequential order. The next section presents the descriptions of the auto-ethnographic moments.

### 3. Auto-ethnographic moments

#### 3.1 Moment 1 – Miss Weinberg: 1972-1974

Miss Weinberg lived across the landing in the block of flats where we lived as a family when I was a little girl. We were living in a town called Krugersdorp in the former Transvaal province of South Africa. It was the early 1970s. Miss Weinberg was an 'English lady'. Not a 'lady' in any formal sense, but a lady in the way she played a role in my life. Miss Weinberg was living alone and she often invited me over for tea. I was five years old, and we had a baby brother at home. Since my mom was often very busy with him, I regularly slipped across the landing and went over for tea at Miss Weinberg's flat. The two of us would sit on her small veranda, she would pour us cups of tea, and we would be looking at the gardens in the apartment complex. The tea was always lovely and I still remember the clinking sound of the little tea cups as she would stir in our sugar. I thoroughly enjoyed spending time with Miss Weinberg.

It was only several years later, that I realized that these short interactions I had as a young child with Miss Weinberg assisted me greatly in acquiring the English language later in my life. English was a language that was inaccessible to me in all the other spaces of my life. We were an Afrikaans speaking family in South Africa, and all our socialising was in Afrikaans, my first language. Miss Weinberg was the only person with whom I was speaking English. These delightful interactions with Miss Weinberg at a young age created pathways into the English-speaking world. This realization came subtly and slowly. For instance, when I entered primary school and we had to indicate English synonyms for Afrikaans words, I would know the answers – even though we had moved by then and Miss Weinberg was only a fond memory of my preschool years.

#### 3.2 Moment 2 – My mother: 1975-1981

The moments of accessing a diversity of language worlds were abundant throughout my childhood. In addition to her mother tongue, my mother could speak Sesotho, an indigenous African language, fluently. She grew up on a farm in the Orange Free State province of South Africa and spoke it throughout her childhood. As a young girl, she had older siblings who were more than a decade older than her, and most of her friends were Sesotho.

Years later, during my childhood in the 1970s and 1980s, we would find ourselves in many public spaces where my mother would suddenly start to speak Sesotho with the people around us. We might have been in a shop, at the post office, at a gas station or at a social gathering. My mother would be speaking to us (her children) in Afrikaans at one moment and in the instance, she would be speaking in Sesotho to someone standing behind or beside us. Even though I could not understand a word they were saying, the ambience of the conversation between her and the other person/s would *always* be warm and affectionate. They would be smiling and laughing, and sometimes I could even notice the conversation turning to me and my siblings. These interactions, without fail, emanated affection. I remember having a warm glowing feeling in those moments. My mother was able to enter a world of shared landscapes, shared knowledges and compassionate histories. My siblings and I wanted to share in those moments. Over the course of time, we learned the basic introductory phrases in Sesotho, even though we never developed full conversational skills. To this day, the greeting “Dumela” (hello) is one of the most beautiful, invitational expressions to me.

### 3.3 Moment 3 – Psychology and English: 1987-1989

Psychology and English were my undergraduate major subjects. Entering university in 1987, I was so excited about my fields of studies. I loved the various modules and courses in the two subject areas equally. As an adolescent, I had dreamed of becoming a child psychologist, but at school Psychology was not offered as a subject. We did, however, have language courses and I thoroughly enjoyed every single aspect of languages, whether it was poetry, prose, grammar, vocabulary, reading, writing, speaking or listening.

Upon enrolling at university, one of the methods I used to finance my academic education was by applying for a bursary to pursue a career in teaching. In order to enhance my chances of actually obtaining the bursary I had to look at the scarce subject areas where teachers were needed. At the time the scarce subjects were predominantly Mathematics and English. I promptly chose English as my other major in addition to Psychology.

When I was nearing the end of my undergraduate studies, I was torn to decide between English and Psychology for my postgraduate studies. I still loved both subjects. My lecturers and professors in both subjects at the rural university where I was studying were absolutely excellent, and they instilled in me an even deeper love for both fields.



### 3.4 Moment 4 – Presenting clinical case studies: 1992-1993

We were sitting in a master's degree class of Educational Psychology in early 1992. I was now studying at a large, urban university in the capital city of South Africa. As postgraduate students we were all in our first year of master's degree studies. Every Wednesday we would have case discussions where one of us would bring our practical work that we had done in the preceding week, and we would present it to a multidisciplinary team of health professionals, doctors, educational psychologists, occupational therapists, and sometimes also speech therapists. For the panel discussion, we would have to prepare a written report that was sent out to the entire panel a day before and then on the day, we spent approximately an hour to 90 minutes in discussion. The treatment plan for the particular family or child that we were working with in our clinical practical work were developed and discussed in-depth. There was a substantive amount of information that had to be shared in a very limited period of time.

At one of these panel discussions, one of my peers, Marilyn, started to present her case in her first language. She was a Setswana-speaking woman. Similar to what we had been doing every week, Marilyn started speaking at the speed of light, presenting the case, lifting up all the psychometric assessment tests, speaking to the psychometric instruments of the child she had assessed. About four minutes into her case study discussion, Marilyn stopped. She looked up and she started laughing.

"This is how I feel every week when you start discussing your case studies at great speed" she said. "You present your cases in a language that is easy to speak for you, but for me, English and Afrikaans is a third or a fourth language. But when I speak in my own mother tongue, which is Setswana, I can hold up an academic discussion easily".

On that day, Marilyn, illustrated to me the power of language in such a simple and profound way. I will forever remember that feeling of wanting to understand, but not understanding what she was saying as she presented her case – and her case study.

### 3.5 Moment 5 – Doctoral studies: 1995-1997

I completed my primary school years, my high school years, my undergraduate studies, my postgraduate studies and my doctoral degree in my mother tongue, Afrikaans. This was not something I questioned at the time and it seemed almost without intentional design. It was only many years later when someone asked

me at an academic conference, whether I had completed my doctoral degree in Afrikaans, and I had to think for a moment. I had in actual fact written my thesis in Afrikaans (Eloff, 1997). But at that point in time, much of my academic work was being conducted in English, which was the *lingua franca* of much of the academic world where I was spending my professional life. Looking back, I realized that I unquestioningly participated in a full schooling and university career in a language that was highly accessible to me. My conceptualizations of theoretical constructs, complex processes and all the subject knowledge that I had gained during the course of my years of learning was in my first language. I had rows of dictionaries on my bookshelf, but it was used to find *better words*, when I was writing, rather than the meaning of words.

### 3.6 Moment 6 – A play school: 1997-2002

I was a stay-at-home mom for the first few years of our children's lives. We had two young boys who were born two years apart. When they were approximately five and three years old, I started to look for a little play school where they could spend time during some of the mornings in the week, playing with friends their ages. It was the late 1990s. Our prerequisites for the play school were that it should be in close proximity to our house, be welcoming, have great teachers and focus on informal play.

There were several options in the vicinity. The playschool I found most appealing was just down the street from where we were living in Pretoria. It was the only playschool that met all the requirements that we had considered as their parents. I specifically did not want them to have too much structured learning activities at these ages. I just wanted them to have hours of free play with friends and the ability to explore the world and learning in tactile ways. The language of instruction at this playschool however was English, which was not the mother tongue of our own children. When considering playschools at first, I did not really think about language-of-instruction, since in our minds, the emphasis would be on play and informal learning. There was another preschool with Afrikaans as language of instruction, but their entire day was designed for structured learning with very little time for free play. This presented us with the difficult situation of having to choose a preschool (e.g. 'playschool') where our children would be able to be instructed in their mother tongue, but where there would be lots of structured activities at the ages of three and five. On the other hand, we could put them in a preschool with a language-of-instruction that would be different from their mother tongue, but they could engage in playful learning. As an

educational psychologist, I was hesitant to introduce too much structured play and formal learning this early for them. At the English playschool they would have the opportunity to play almost all the time. In the end, we chose to put them in the preschool with English as a language-of-instruction. When I would fetch them at around 12 o'clock midday, they would be all dirty and full of mud and beaming with smiles of happiness.

### 3.7 Moment 7 – The German-speaking world: 2017-present

I was sitting in a reception area of the Faculty of Education at the University of Innsbruck, Innrain campus, waiting for my first appointment. The year prior (2016), I was invited by the Dean of the Faculty at the time to visit the University during my sabbatical year that was upcoming.

People were coming up and down the corridor, speaking to one another in German. The secretary was arriving and she was speaking to me in partial German and partial English. We could only understand each other a little bit, despite our efforts on both sides. I had a profound sense of excitement about the possibilities of entering a whole language world which was up to that point, inaccessible to me through conventional linguistic pathways. What can be learned? I sensed in that moment, that there may potentially be a journey ahead of mutual learning and understanding.

### 3.8 Moment 8 – Dialogue Forums: 2016 onwards

I was in Mexico City at an international dialogue forum of the UNESCO Teacher Task Force. I was about to present the initiatives of the African Deans of Education Forum, but I had to wait a few minutes for the translators for the new session to settle into their translation booths so that those who were attending this session would be able to follow the presentation in English. The translations were available in Spanish and French, and I was presenting in English.

I had been advised to speak fairly slowly. As I was presenting, I could note the effect of the slight time delay in the translations. This was to be expected, because the translators were only able to translate what I was saying. They did not have access to my presentation beforehand, and I was not reading from a script, so they were translating as I was speaking. Approximately half of the audience was wearing headphones. I could see the reactions to what I was saying to the members of the audience who were not wearing headphones and assumed to

be able to understand English. Every time that I said something that led to a reaction in the audience, there would be two moments of reaction in the audience. First from the 'English-speaking', non-headphone wearing audience members, and then another reaction slightly afterwards in those who were wearing headphones.

Reversely at the same dialogue forum, I experienced it personally when I was attending sessions, where the speakers would be either Spanish-speaking, or French-speaking. In these instances, the translators were translating into English for those of us who were not speaking Spanish or French and we would be the ones wearing headphones.

What I recall about this particular dialogue forum (and many other subsequent dialogue forums) is the fact that even though the languages that were being spoken by the presenters differed so much, the challenges that were being experienced in teacher education were remarkably similar. In my mind, the similarities were more profound than the differences. The presenters were sharing thoughts about the status of the teaching profession, the challenges of keeping and attracting teachers to the profession, the challenges of adapting the curricula so that all children could learn. The language challenges were being overcome through the simultaneous live translations. Presenters were building bridges within our collective understandings of the challenges, but also the rewards of teacher education. At the same time, presenters were signifying the importance of investing in quality teacher education around the world – even though the audience reactions might be moments apart.

#### 4. Discussion

In alignment with the auto-ethnographic approach in this study, the moments of heightened language awareness that are presented here, can be explored multidimensionally. As stated for the purpose of this chapter, it will be reconnoitred in terms of emotion, motivation, reinforcement and problem-solving.

The emotional dimensions within the various language 'moments' constitute numerous moments of delight, joy and positive emotion. In the first moment, where the small ritual of drinking tea with Ms Weinberg on a tiny veranda is depicted, the joy of being together, of connecting, of being still transcends the 'language barrier' between a little girl and an elderly woman. Many years later, the moment of insight on accessing another language-world at an early age, and the concomitant personal value it had over a lifetime, presents a subsequent positive emotion of thankfulness and gratitude. The joy also spreads beyond the

actual moments of tea-drinking – in the realization of the long-term benefits of being able to understand and use a language other than a first language. In Moment 2, when describing the inherent affection that is generated by a mother’s ability to speak an indigenous language, the close proximity of language use and emotional atmosphere is evident. In this instance, sharing a language landscape seems to generate fondness and personal connection. Moment 3, in turn, portrays the inadvertent *decision-making* processes that are often tied to language at the personal level. It also shows the power of the utility of a language as a scarce field in education. In the moment describing the presentation of clinical case studies during postgraduate Psychology studies (Moment 4), the uncertainty, the startling moments of ‘awareness’ and the discomfiture with prior verbal language practices, is shown. This moment depicts emotions of surprise, unease, relief and also thoughtfulness. It illustrates how ‘the personal’ is experienced transversely. The emotions within this clinical case study moment, seem to be slightly related to the slow realization of the unquestioning way in which access to language resources can present over the course of a lifetime (Moment 5). In this instance, the ‘matter-of-factness’ of accepting the availability to first language tuition at various educational phases and developmental levels becomes the startling emotive trigger. Questioning a status quo and simultaneously recognising the role of the self within it, sparks surprise and reflection. In the playschool moment (Moment 6), the ‘emotion’ dimension seems to surpass the personal and considers the intricacies of decision-making at the intergenerational level. Implicitly, this moment ‘asks’, ‘how will my children feel’ with this educational choice I am making on their behalf? The moment that describes the professional moment of connecting with the German-speaking world (Moment 7), shows the excitement of novelty, and the anticipation of new possibilities. Here, the semiological and interactive functions of language (Langacker, 2002) co-mingles to generate elation and enthusiasm for new understandings of knowledge creation. Similarly, in the Dialogue forum moment (Moment 8), the emotive dimension presents interactively within the timelapses of the enunciations of the speaker and the audience reactions. The in-time translations create slight uncertainty in the speaker, but it also inadvertently creates contemplation, due to the delays of emotional reactions in relation to verbal statements. The four psychological constructs that serve as navigational markers in this auto-ethnography are defined by the author, but draw on conceptualisations by various authors (Colman, 2003; Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2021; Holtgraves, 2013). In this chapter *emotion* is broadly defined as an inner psychological state that is personal, evaluative, fleeting and related to the affective dimension of the human experience. The evaluative aspect of emotion connects to the

psychological processes underpinning motivation. Here, motivation is defined as a driver of the instigation, direction and continuance of human behaviour. The moments described in this auto-ethnography illustrate some of the conscious, subconscious and unconscious motivations for decisions on language and education. For instance, in the moment that describes the choice of playschool for children, the intergenerational facet of language, education and the emotional dimension of decision-making within it is presented. It shows how values and priorities impact on language decisions for a future generation; and perhaps most importantly, the emotions that are connected to these decisions. In this scenario, we observe the intention to make a sound decision based on seemingly rational decision-making criteria, while also recognizing the 'emotional' factors that drive parental prioritization when it comes to educational choices. In this instance, informal play is prioritised, and language choices thus becomes secondary. Here, education choices seem to be motivated by much more than the choice of language-of-instruction. This is also evident at the subliminal level, as depicted in Moment 5, with the [late] realization that access to first language instruction may have been inadvertent, yet not necessarily intentional. The motivation for educational choices on language may be invisible, involuntary and often only understood retrospectively. It is impacted by various variables that may be concurrently conscious, subconscious and even unconscious.

Reinforcement is defined in this chapter as stimulus that strengthens behavioural responses. From the moments described, reinforcement often presents at the moment where decisions (be it intentional or unintentional) about language and education are questioned. The act of questioning seems to open up moments of pause, which in turn, creates either diversion from previous practices (see moments 2, 4, 6 and 7) or reinforcement of existing ways of doing (see Moments 1, 5 and 8). Engagement on matters of language is often connected to *learning* or the potential to learn in the future. The context within which the questioning takes place, seems to precipitate the way in which language is enacted. A little girl finds solace in a tea-drinking ritual, despite a seeming language barrier; an undergraduate student chooses a subject field that will provide financial support for university studies; a presenter at a dialogue forum adjusts to the delayed (and varied) responses from an audience. At the personal level, language choices are reinforced or redirected on the basis of competing personal preferences, prior practices, the pre-eminence of surrounding choices of others and the levels of acceptance for existing language practices. The psychology of language and language choices is both inter-and intrapersonal.

The final psychological construct that is leveraged in this chapter to explore the psychology of language is problem-solving. Problem-solving is defined as the

## Language(s) in education

cognitive processes that direct behaviour to find solutions to internal or external challenges. Problem-solving is inherently related to emotion, motivation and reinforcement and in the moments depicted here, these intersections are patent. In terms of language and education, problem-solving is rarely unilateral. The ramifications of language of education extend well beyond the quality and levels of learning. Language of education intersperses with affective atmosphere (Moment 2), the purpose of education (Moments 3, 4 and 6), professional development (Moments 5, 7 and 8) and deeply held personal belief systems. It reverberates attitudes and amplifies value systems. In the Dialogue forum moment (Moment 8) we observe the practical problem-solving in the provision of translation services at an international event. We also note the subsequent effects of the use of these problem-solving strategies, albeit only slightly. Problem-solving regarding language in education seeks to contribute constructively, but ultimately it carries both intended and unintended consequences at the personal level.

### 5. Limitations

The unpredictability of reader responses to auto-ethnographic research has been indicated as a limitation (Bochner & Ellis, 1996), along with the challenges of self-disclosure in terms of the description of personal experiences, thoughts and feelings (Méndez, 2013). The “moments” depicted here have thus been written with fair amounts of trepidation, especially in light of the shifting social context in which they are created. It was constructed over a period of several months and although the final versions are quite succinct, these versions have been edited continuously over this period. As stated earlier, the auto-ethnographic design in this chapter was however intentional, despite an awareness of its limitations. Although auto-ethnography cannot be generalised, it can potentially create novel understandings of a phenomenon.

## 6. Conclusion

This auto-ethnography intentionally seeks to create dialogic spaces where inclusive participation in language landscapes is fore fronted. It seeks to acknowledge the partiality and reciprocities of language practices in education. The study also actively positions emotion, and the underpinning psychological processes of language, as a lever to support and actively advance language diversity. In the frequently cited Constitution of the Republic of South Africa, a neglected section indicates the importance of “Recognising the historically diminished use and status of the indigenous languages of our people, the state must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages” (Constitution of the Republic of South Africa, 1996, 245). The current study elevates motivation, reinforcement and problem-solving as critical tools to create long-term solutions to multiple educational challenges and strengthening language diversity. As indicated earlier, the study echoes the effects of the psychology of language on literacy levels, language-of-instruction preferences, perception-and-science dichotomies and the socio-political contexts within which language in education is enacted.

## References

- Bochner, A.P., & Ellis, C. (1996). Talking over ethnography. In C. Ellis & A.P. Bochner (Eds.), *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing* (13–45). Alta Mira Press.
- Clark, H.H., & Clark, E.V. (1977). *Psychology and language*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Colman, A.M. (2003). *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford University Press.
- Constitution of the Republic of South Africa (1996). *Constitution of the Republic of South Africa*. <https://www.gov.za/documents/constitution/constitution-republic-south-africa-1996-1>
- Dippenaar, H., Badroodien, A., & Mashiyi, N. (2018). Learning to Teach Language in the Further Education & Training Phase. In Y. Sayed, N. Carrim, A. Badroodien, Z. McDonald, & M. Singh (Eds.), *Learning to teach in post-apartheid South Africa: student teachers' encounters with Initial Teacher Education* (223–247). African Sun Media.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (733–768). SAGE.
- Eloff, I. (1997). *N Program vir die Kognitiewe Ontwikkeling van leerders met Downsindroom*. [=Doctoral dissertation]. Stellenbosch University. <http://hdl.handle.net/10019.1/55618>



## Language(s) in education

- Fuchsbauer, J., Stadler, W., & Zink, A. (2021). *Kulturen verbinden = Connecting Cultures = Сближая культуры: Festband anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Slawistik an der Universität Innsbruck*. Innsbruck University press. DOI: 10.15203/99106-042-0
- Gleitman, L.R., & Gleitman, C. (2022). Recollecting what we once knew: My life in psycholinguistics. *Annual Review of Psychology*, 73, 1–23.
- Harley, T.A. (2013). *The psychology of language: From data to theory*. Psychology press.
- Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2021). On defining positive affect (PA): Considering attitudes toward emotions, measures of PA, and approach motivation. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 46–51.
- Hinger, B. & Stadler, W. (2018). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Holtgraves, T.M. (2013). *Language as social action: Social psychology and language use*. Psychology Press.
- Langacker, R.W. (2002). Conceptualization, symbolization and grammar. In M. Tomasello (Ed.) (2002), *New Psychology of Language*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lavric, E., Pisek, G., Skinner, A., & Stadler, W. (Eds.) (2008). *The linguistics of football (Vol. 38)*. Narr Francke Attempto.
- Livingston, C., & Dippenaar, H. (2022). Autobiographical Fairy Tales for Authenticity in the English Classroom: A South African Higher Education Case Study. In L. Will, W. Stadler & I. Eloff (Eds), *Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning (201–213)*. Multilingual Matters.
- Livingston, C., Dippenaar, H., Anker, J., Simon, E., & Mashiyi, N. (2022). Integration of Language Across the Curriculum (LAC) and Disciplinary Literacy (DL) at a Faculty of Education: A needs analysis. *Per Linguam - A journal for Language Learning*, 38(1), 102–117.
- Méndez, M. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 279–287.
- Pithouse-Morgan, K., Pillay, D., & Naicker, I. (2021). Autoethnography as/in higher education. In T.E. Adams, S.H. Jones & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography (215–227)*. Routledge.
- Stadler, W. (2010). *Pragmatik des Schweigens: Schweigeakte, Schweigephasen und handlungsbegleitendes Schweigen im Russischen (Vol. 37)*. Peter Lang.
- Stadler, W. (2015). Teaching and testing sociopragmatics in the Russian language classroom. *Athens Journal of Philology*, 2(3), 149-162.
- Stadler, W. & Dreher, A. (2022). «Что такое аутентичность»? The Concept(s) of Authenticity in Russian as a Foreign Language. In L. Will, W. Stadler, & I. Eloff (Eds.), *Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning*. Multilingual Matters.
- Tomasello, M. (2002). *New Psychology of Language*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Traxler, M., & Gernsbacher, M.A. (Eds.) (2011). *Handbook of psycholinguistics*. Elsevier.
- Will, L., Stadler, W. & Eloff, I. (Eds.). *Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning*. Multilingual Matters.



Elizabeta Jenko, Universität Wien, Österreich

## Sprache durch Kultur – Kultur durch Sprache mit Alma Karlin

The article describes the preparation and realization of an excursion to a bilaterally organized exhibition about the Slovenian globetrotter Alma Karlin. She went on a world trip at the beginning of the 20th century. Long forgotten, her cultural-historical significance is being rediscovered in the 21st century. New research results are didactically used in connection with highly topical socio-political issues. In a cross-course setting, cultural and language teaching are considered holistically. Individual and cooperative phases alternate and complement each other.

---

Keywords: Alma Karlin, Slovene as foreign language, holistic language teaching, interculturality

---

### 1. Einleitung

Das Studium der slawischen Sprachen an der Universität Wien ist ohne Vorkenntnisse möglich. Laut Curriculum<sup>1</sup> strebt das Masterstudium (MA) Slawistik in der gewählten ersten slawischen Sprache das Ziel einer „kompetenten Sprachverwendung“ an: „Die Studierenden verfügen über die Fähigkeit zur Analyse und Auswertung auch anspruchsvoller philologischer Texte der slawischen Sprache nach Wahl auf hohem Niveau.“ (Universität Wien, 2022b)

Bei üblicher Rechnung mit 15 Unterrichtswochen pro Semester sind im Curriculum des sechssemestrigen Bakkalaureatstudiums (BA) für den Sprachunterricht der gewählten slawischen Sprache 360 Übungseinheiten und im anschließenden viersemestrigen MA-Studium 60 Übungseinheiten à 45 Minuten vorgesehen (Universität Wien, 2022a, 2022b). Insgesamt werden dafür 48 ECTS veranschlagt. Das entspricht 1200 Arbeitsstunden.

Zur Areal- und Kulturwissenschaft heißt es: „Mit der Wahl einer Sprache [...] ist die Hauptsprache festgelegt. Dies umfasst auch den Erwerb der dazugehörigen

---

<sup>1</sup> Stand August 2022



philologischen und kulturwissenschaftlichen<sup>2</sup> Kernkompetenzen.“ (Universität Wien, 2022a) Das MA-Studium enthält „die Vermittlung vergleichender, kontrastiver, historischer und wissenschaftsgeschichtlicher sowie theoretischer Kenntnisse über die slawischen Sprachen, Literaturen und Kulturen in ihrer Gesamtheit in Geschichte und Gegenwart unter Berücksichtigung ihrer internen und externen Verbindungen“ (Universität Wien, 2022b).

Auch bei hoher Motivation der Studierenden ist die Diskrepanz zwischen den angebotenen Übungseinheiten und den einkalkulierten Arbeitsstunden v. a. im Sprachunterricht unübersehbar und qualitativ schwerlich durch Selbststudium kompensierbar.

## 2. Slowenistik an der Universität Wien: Rahmenbedingungen

Im Rahmen des slawistischen Studiums mit der Hauptsprache Slowenisch wird deshalb an der Universität Wien das Konzept eines umfassenden und flexiblen studienbegleitenden Angebots innerhalb und außerhalb der Universität umgesetzt. Veranstaltungen zu Sprache, Literatur, Kultur und Gesellschaftspolitik, Lesungen, Konzerte und – sehr beliebt – Exkursionen haben sich zu einem zwar außercurricularen, aber weitgehend horizonterweiternden integrativen und i. A. gerne angenommenen Bestandteil des Studiums entwickelt. Im Folgenden möchte ich mich auf letztere beziehen, da sie sich im Laufe meiner Lehrtätigkeit zu einem bewährten und verbindenden Mosaikstein im Rahmen des Slowenistikstudiums entwickelt haben. Die dabei gemachten Erfahrungen bestätigen, dass Sprachlernsituationen „auch wesentlich durch motivationale Faktoren oder die Beziehungen zwischen den Lernenden geprägt“ (Müller-Hartmann & Schocker, 2016, 327) sind. Denn „Inhalte und die Rolle der Lehrenden [sind] wesentliche Kategorien, die lange von der Spracherwerbsforschung ignoriert wurden“ (ibid.). Ich sehe es in meinen Kursen als besonders wichtig an, eine Lehr- und Lernsituation nicht nur als kognitiven Prozess einzustufen, „sondern v. a. auch als kommunikatives und soziales Ereignis“ (ibid.) zu begreifen. Dies gilt besonders für so heterogene Gruppen, wie es traditionell die Slowenischkurse an der Universität Wien sind. Die Studierenden sind Abgänger\*innen slowenischer oder zweisprachiger höherer Schulen in Kärnten, es sind Angehörige der slowenischen Minderheit in Österreich mit Slowenisch(en) Dialekten) als Erst- oder Zweitsprache mit produktiven und/oder nur rezeptiven Sprachkenntnissen. Es sind Studierende,

---

<sup>2</sup> Sieben ECTS im Curriculum BA Slawistik.

die bereits slawische Sprachen können sowie solche, die das Studium ohne slawistische Vorkenntnisse beginnen oder Slowenisch im Rahmen ihres Erweiterungscurriculums belegen. Eine didaktische Herausforderung, die – wie im Beitrag beschrieben – im produktiven Miteinander-Lernen münden kann:

Jeder Lerner bringt in seiner Individualität bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen mit in den Lehrgang. Im Dialog mit den anderen Lernenden wird sich der Einzelne dieser Kompetenzen bewusst, erkennt gleichzeitig deren Begrenztheit und erfährt, dass durch ihr Zusammenwirken in der gemeinsamen Arbeit eine neue Kraft entsteht, die gegenseitiges Lernen anregt. (Hunfeld, 2004, 491)

### 3. Exkursionen fern und nah – Mit Alma Karlin auf Weltreise

Neben Exkursionen nach Slowenien<sup>3</sup> werden für Studienzwecke auch regelmäßig slowenische kulturelle Ereignisse in Wien genutzt, wie etwa die vom 16. September 2021 bis 18. Jänner 2022 in Kooperation mit dem Weltmuseum Wien, dem Regionalmuseum Celje und dem Slowenischen Kulturinformationszentrum SKICA durchgeführte Ausstellung Alma M. Karlin – *Einsame Weltreise/Sama okoli sveta*<sup>4</sup>. Jahrzehntlang unbemerkt und unbeachtet, erlebt die „Reiseschriftstellerin Alma Karlin, die zwischen den Weltkriegen mit Reisebüchern einen hohen Bekanntheitsgrad erlangte“ (Kralj, 2015, 186), durch die Forschungen von Barbara Trnovec, der Leiterin der Alma-Karlin-Sammlung im Regionalmuseum Celje, ein Revival.

### 4. Kulturhistorische Bedeutung

Alma M. Karlin wurde 1889 im Celje der Habsburger-Monarchie geboren. Nach dem frühen Tod ihres Vaters und einer spannungsreichen Beziehung zu ihrer Mutter ging die sprachbegabte junge Frau mit 18 Jahren nach London und brach

---

<sup>3</sup> Hier finden sich das Plakat der Exkursion in verschiedene Städte in Slowenien 2018 (<https://t1p.de/qila0>), eine Powerpointpräsentation der Exkursion nach Ljubljana 2016 (<https://t1p.de/l0zod>) sowie der Exkursion nach Celje 2017 (<https://t1p.de/fa8hs>) (03.05.2023).

<sup>4</sup> Hier der Link zur Ausstellungsinformation im Weltmuseums Wien 2021: <https://t1p.de/ega2z>

1919 ohne finanziellen Rückhalt zu einer nicht ungefährlichen Weltreise auf, die acht Jahre dauern sollte. Alma Karlin verarbeitete ihre Erlebnisse und Eindrücke journalistisch und literarisch und sammelte auf ihrer Reise unzählige Objekte, die heute unschätzbare ethnologische Zeugnisse darstellen.

Im modernen Slowenien wird vermehrt die Rolle von Frauen in der Gesellschaft, Kultur und Interkulturalität als Forschungsthema wahrgenommen (z. B. Šelih et al., 2007; Borovnik, 2018; Antić Gaber, 2020). Dabei ist der Name Alma Karlin nicht nur des Geschlechts wegen präsent. Das Eintauchen in Alma Karlins Leben bietet Raum für hochaktuelle gesellschaftspolitische Themen wie Diversität und Inklusion. Aus Karlins Biographie ist ersichtlich, dass ihre Mutter mit der Behinderung der Tochter, einer leichten Lähmung, ein Problem hatte:

Meine Mutter war tröstlos darüber, weil es [die Behinderung] ein Schönheitsfehler, eine weitere Handhabe zu böartigem Spott war, aber mein Vater sagte sich, daß an einem Zwetschkenbaum keine Pflirsiche hängen und von sehr alten Eltern keine körperlich bevorzugten Kinder kommen konnten, und deshalb erklärte er mir, als ich in die Jahre des Verstehens gekommen war, daß ich ihm so, wie ich eben ausgefallen war, ganz gut paßte. (Karlin, 2018, 9)

Alma Karlin erkannte schon in ihrer Jugend – einer Zeit, als das Recht auf Bildung noch nicht in der Europäischen Menschenrechtskonvention (vgl. Council of Europe, o.D., 34; Artikel 2 des Zusatzprotokolls zur Konvention) verbrieft war – dass Bildung der Schlüssel für ein unabhängiges Leben ist. Aus gesundheitlichen Gründen musste sie den Schulbesuch mehrfach unterbrechen. Sie nutzte dennoch jede Möglichkeit, zu lernen, und konnte sich so ein beachtliches Wissen und reichliche Sprachkompetenzen aneignen (vgl. Trnovec, 2015, 16).

Alma Karlins Weltreise, die sie in ihrem 20. Lebensjahr antrat, bedeutete eine mehrfache Grenzüberschreitung: Die Grenze des weiblichen Geschlechtes, des sozialen Status, physischer Grenzen und der Grenzen des Zeitgeistes (vgl. Trnovec, 2020a, 9). Sie war sich dessen bewusst, schreibt sie doch in ihrer *Einsamen Weltreise*:

Alle diese Gefahren sah ich besser als Männer, die davon weniger berührt werden, oder flüchtige Durchreisende, die mit dem Volk in keinerlei Berührung traten [...]. Ich, die wie eine aus dem Volke leben, mich bewegen und kämpfen musste, ich lernte die Welt ohne Maske kennen... (Karlin, 1929, 92)

Aus heutiger Sicht ist ihre Biographie auch in Verbindung mit Fragen zur nationalen Identität interessant. Nationale Fragen sind in der slowenischen

Geschichtsschreibung durch Jahrhunderte präsent (z. B. Linhart, 1788; Vošnjak, 1905/06; Pogačnik, 1985) und waren auch im Leben Alma Karlins zentral. Im deutsch-slowenischen Celje des 19. Jahrhunderts geboren, war Alma Karlin dem Zeitgeist nationaler Spannungen ausgesetzt, „in einer Zeit, in der aufgrund der Erfolge des slowenischen Bürgertums auf dem wirtschaftlichen und politischen Gebiet die damaligen gesellschaftlichen Machtverhältnisse zum Schaden des dominanten deutschen Bürgertums zu bröckeln begannen. [...] In dieser erhitzten Atmosphäre musste jeder Bürger von Celje seine Zugehörigkeit erklären, denn jede Abweichung vom nationalen Prinzip wurde mit strenger moralischer Segregation bestraft“. (Trnovec, 2020b, 87) Erst im 21. Jahrhundert werden Mythen und Stereotype eines im 19. Jahrhundert, also in der Zeit der slowenischen nationalen Emanzipation und des damit einhergehenden Geschichtsbildes, welches sich auf jahrhundertlange Unterdrückung und Rechtslosigkeit bezieht, dekonstruiert: „Das Feindbild der Deutschen im slowenischen Geschichtsbewusstsein ist so im großen Maße eine Folge der Optik, welche die Geschichte vor allem mit nationalen Brillen gesehen hat.“ (Štih, 2004, 67)

Es waren gesellschaftspragmatische Gründe, die v. a. ihre Mutter dazu bewogen, Alma in deutscher Sprache zu erziehen. „Ihre Entscheidung wurde bestimmt dadurch beeinflusst, dass sie in den Jahren von 1870 bis 1906 als Lehrerin in der städtischen Mädchenschule angestellt war.“ (Trnovec, 2020b, 88) Dies ermöglichte ihr, unabhängig zu sein. Auch der Beschluss des Celjer Gemeindeausschusses im Jahr 1870, „dass von da an im Rahmen des Grundschulwesens ausschließlich Deutsch unterrichtet wird, obwohl die Grundschule nach 1848 schon zweisprachig war“, (ibid.; vgl. auch Orožen, 1974, 176–178) mag dazu beigetragen haben, die deutsche Sprache zu bevorzugen. Die auf Deutsch erschienenen Werke Karlins waren erst nach ihrem Tod in slowenischer Sprache verfügbar. 1969 wurde der Roman *Samotno potovanje v daljne dežele* (Karlin, 1929) ins Deutsche (dt. *Einsame Weltreise*) übersetzt, weitere folgten erst in den 1990er-Jahren, als die Autorin als Slowenin wiederentdeckt wurde.

Zusammenfassend lässt sich klar eine kulturhistorische und gesellschaftspolitische Bedeutung Alma Karlins im Sinne der anzustrebenden kulturwissenschaftlichen – verbunden mit sprachlichen – Kompetenzen der Studierenden ableiten, denn: „Was ist das Abenteuerleben großer Männer gegen ein Frauenleben wie dieses“. (Karlin, 1929, 6)

## 5. Das kursübergreifende Konzept

Jernej Ključevšek unterrichtete im Wintersemester 2021/22 an der Universität Wien u. a. die Sprachkurse *Slowenisch Ausbau 2* und *Vertiefung 15*; mein Lehrangebot enthielt im selben Semester ein *Areal- und kulturwissenschaftliches Konversatorium Slowenisch*<sup>5</sup>. Da sich zu diesem Konversatorium ausschließlich Studierende aus den o. g. Sprachkursen angemeldet hatten, konnte die Idee, ihnen eine kursübergreifende Exkursion in das Weltmuseum zu ermöglichen, realisiert werden. Jernej Ključevšek unterstützte dies organisatorisch und durch seine Begleitung ins Museum. Denn unser beider Erfahrungen entspricht, dass Exkursionen „die direkte Begegnung und damit eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema“ (Seckelmann & Hof, 2020, 2) ermöglichen und insbesondere bei heterogenen Gruppen einen integrativen Effekt haben (vgl. Boyle et al., 2007, 315–316). Das Konzept eines ganzheitlichen Zugangs zum Ausstellungsthema durch eine Verschränkung von struktur- und formorientierten Aspekten der Sprache mit der Vermittlung kultureller Inhalte wurde von den Studierenden erwartungsvoll angenommen. Das Thema wirkte auf sie ansprechend, gerne wollten sie mehr über Alma Karlin erfahren. Das Angebot von Barbara Trnovec, eigens für unsere Studierenden eine Führung in slowenischer Sprache durchzuführen, wirkte als zusätzlicher Motivationsfaktor. Die Studierenden freuten sich darauf, an dieser Führung teilnehmen zu können und möglichst viel davon zu verstehen.

Das übergeordnete Ziel des kursübergreifenden Sprach- und Kulturlernsettings war, kurz gesagt, den Studierenden neue, horizonterweiternde Impulse im Rahmen ihres Studiums anzubieten.

## 6. Die Vorbereitungsphase

Die Vorbereitungsphase wurde als eine Kombination aus Online- und Präsenzphasen mit autonomen und gemeinschaftlichen Lernsequenzen geplant. Sie beruhte auf vier Säulen:

---

<sup>5</sup> Diese Kurse sind Teil des Curriculums BA Slawistik.

<sup>6</sup> Ein Konversatorium bietet Raum für spezielle Themenbereiche abseits eines systematischen Überblicks über die Areal- und Kulturwissenschaft des Landes, wie sie etwa in der entsprechenden Vorlesung gegeben wird (vgl. Universität Wien, 2022a). Für diese Lehrveranstaltung werden vier ECTS veranschlagt, was 100 Arbeitsstunden entspricht.



## Sprache durch Kultur

1. Um inhaltlich nicht ins kalte Wasser geworfen zu werden, wurden im Vorfeld Erstinformationen über Alma Karlin, ihr Leben, ihr Wirken und ihr Werk angeboten, im konkreten Fall mit Hilfe der Aufnahme einer (pandemiebedingt) hybrid durchgeführten Veranstaltung im Rahmen von Bookfest City Festival während der Frankfurter Buchmesse am 16. Oktober 2020, bei der die Reiseschriftstellerin in Texten und Bildern vorgestellt wurde: *In acht Jahren um die Welt: Eine außergewöhnliche Weltreisende und ihre Schreibmaschine*.<sup>7</sup> Des Weiteren über den Geschichtspodcast *Historia Universalis* [Folge 63]<sup>8</sup>, der anlässlich des 130. Geburtstages sowie des 50-jährigen Todestages Alma Karlins ausgestrahlt wurde. Mittlerweile steht dafür auch die bei der Ausstellungseröffnung in Wien präsentierte Monographie über Alma Karlin (Trnovec, 2020b) in deutscher Sprache zur Verfügung. Diese Vorinformationen dienten als Voraussetzung für den weiteren Aufbau des Unterrichts, in dem bereits auf ein Basiswissen zurückgegriffen werden konnte. „[D]as Wichtigste beim Lernen ist das, was der Lerner schon weiß.“ (Ausubel, 1968, Vorwort, zitiert nach Edmundson & House, 2006, 96)
2. Danach hatten die Studierenden Gelegenheit, mit Hilfe von Arbeitsblättern mehr über Alma Karlin zu entdecken sowie dazu Feedback<sup>9</sup> zu geben. Alle Studierenden, unabhängig von deren Sprachkenntnissen, erhielten sämtliche Arbeitsblätter sowohl in analoger als auch digitaler Form, samt Lösungsschlüssel. Bisherige Erfahrungen haben nämlich gezeigt, dass Lernende durch zur Verfügung gestellte Lösungen und die damit verbundene Möglichkeit der Selbstüberprüfung eher motiviert sind, sich mit schwierigeren Fragestellungen zu befassen. Denn ein „leichter, anregender Stress [ist] generell lernfördernd“ und Lernen muss als „positive Anstrengung“ (Roth, 2004, 503) empfunden werden.
3. Dringende Probleme wurden elektronisch geklärt. Bei dreiwöchig stattfindenden Präsenzbesprechungen wurden Fragen zu Inhalt, Form und Struktur, auf die während des autonomen Arbeitens keine Antwort gefunden werden konnte, im Plenum diskutiert und beantwortet. In „regelmäßigen Evaluationsphasen“ wurden die „jeweiligen Schleifen des Verstehens“ durchlaufen und „durch die Kommunikation mit der Gruppe eingetretene

---

<sup>7</sup> Hier der Link zur Videoaufzeichnung der Veranstaltung: <https://tinyurl.com/3x3x9tj6> (03.05.2023).

<sup>8</sup> Hier der Link zur Aufzeichnung des Podcast: <https://tinyurl.com/4zuh2uff> (03.05.2023).

<sup>9</sup> Die vertrauensvolle Beziehungsebene im Kurs erlaubte offene Rückmeldungen, die stets auch eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Lehrmaterialien darstell(t)en.

Veränderungen“ der „sprachlichen Kenntnisse und kulturellen Perspektiven bewusst erlebt“. (Hunfeld, 2004, 489)

4. In der Woche vor dem Besuch des Weltmuseums war ein sog. Stationenvormittag mit einer Vierfacheinheit à 45 Minuten eingeplant. Dazu wurden im Seminarraum vielfältige themenbezogene Arbeitsblätter verteilt, mit denen sich die Teilnehmer\*innen in beliebiger Reihenfolge allein oder kooperativ befassen konnten. Während dieses Arbeitsprozesses wurden sie bei Bedarf individuell unterstützt.

## 7. Theoretische Aspekte

Im Sinne eines holistischen Sprach- und Kulturzugangs wurden – dem kursübergreifenden Konzept entsprechend – zwei Ebenen miteinander verknüpft: Inhaltsorientierung sowie *Language Awareness*, die „neben der Reflexion über Bausteine der Sprache und ihr Funktionieren auch [...] Sprachvergleiche einbezieht und auch [auf] gesellschaftliche Fragen wie Sprachpolitik im weitesten Sinne“ (Luchtenberg, 1997, 111) eingeht. Sprachvergleichende Übungen zu Wortschatz, Morphologie und Syntax waren so gestaltet, dass die Auseinandersetzung mit grammatischen Fragen immer auf dem vereinbarten inhaltlichen Fokus aufgebaut war: „Indem sie sich mit den Inhalten beschäftigen, wird Sprache gelernt.“ (Grossenbacher et al., 2012, 18) Im Blick waren sowohl deklaratives sprachliches Wissen auf verschiedenen Abstraktionsstufen als auch prozedurales Wissen, ohne die kontextuelle Ebene zu vernachlässigen.

Aus neurowissenschaftlicher Perspektive gilt als gesichert, dass Lernen eine Veränderung im synaptischen Gefüge des Gehirns bedeutet (vgl. Spitzer, 2007, 75), folglich bei jedem einzelnen Gehirn anders verläuft. Aufgrund der Heterogenität der Gruppe war es deshalb notwendig, genügend Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Anforderungen zu entwickeln, um nicht in die Falle eines einheitlichen Maßstabes<sup>10</sup> für die ganze Gruppe zu tappen. Dem individuellen Charakter des Lernens kann nur durch Vielfalt und Abwechslung hinsichtlich Text, Thema, Schwierigkeitsgrad und Schwerpunkt (inhaltlich, syntaktisch, morphologisch etc.) Rechnung getragen werden. Über die Kombination von Inhalt und Form werden beide Bereiche gefestigt. Dies geschieht allerdings nicht

---

<sup>10</sup> Wie ihn etwa die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vorgeben.

## Sprache durch Kultur

linear, sondern in einer „spiralförmigen Progression“ (Hunfeld, 2004, 489; Harsch, 200, 52; Roche, 2005, 59).

Lehrbücher weisen größtenteils einen linearen Aufbau auf. Es ist somit Aufgabe der Lehrenden, im Unterricht Rahmenbedingungen zu schaffen, die der Individualität des Lernens entsprechen. Denn Lernen weist einen stark subjektiven, an einzelne Lernende gebundenen Charakter auf und läuft unbewusst ab (vgl. Roth, 2004, 497). Jeder im Unterricht präsentierte und inhaltlich bedeutsame Text ist ein unabhängiger Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur und hat ein für jede\*n Lernende\*n produktives und rezeptives Eigenleben, das in der Lehr- und Lernsituation genutzt werden kann.

Allgemein gilt, dass die Vernetzung und Speicherung von neuen Inhalten im Gedächtnis besser gelingen, wenn sich Lernende häufiger damit auseinandersetzen. Das bedeutet, dass Übungsformen öfter in leichten Variationen angeboten werden sollten, damit sich für den inhaltlichen Kern des Lerngegenstandes eine breitere neuronale Repräsentanzfläche entwickeln kann (vgl. Schirp, 2010, 105–106).

Es wurde größtenteils mit authentischen, bisweilen leicht modifizierten Texten gearbeitet, da sie die Lernenden stärker involvieren. Wertvolle Unterstützung boten Bilder. Visuelle Information spielt bei der Verarbeitung und beim Lernen von Sprache eine große Rolle (vgl. Roche, 2005, 59). Die Arbeitsblätter für den internen Gebrauch enthielten umfangreiche und ästhetisch wertvolle Illustrationen zu den Textbausteinen, u. a. auch deshalb, um einen Wiedererkennungswert während des Museumsbesuches zu erzielen. In diesem Beitrag wird darauf aus Platzgründen nur andeutungsweise zurückgegriffen (vgl. Anhang).

Linguistische Terminologie wurde minimalistisch verwendet, da sich zu den Interessent\*innen aus der Slawistik auch Studierende anderer Studienrichtungen gesellten. Die Übungen und Aufgaben sollten intuitiv lösbar sein.

Die für die kursübergreifende Lehrveranstaltung gestalteten Arbeitsblätter orientierten sich einerseits an Erfahrungswerten, andererseits an neurobiologischen und lernpsychologischen Erkenntnissen. Ein wesentliches Merkmal dieser beiden Positionen ist die Tatsache, dass keine Theorie „herangezogen werden [kann], um alle Arten des Lernens zu erklären. Tatsächlich wird es aufgrund der Komplexität des Lernens nie nur eine Theorie geben, die für alle Situationen und Kontexte geeignet ist.“ (Lo, 2015, 14)

## 8. Aktuelle Konkretisierung der Arbeitsblätter

Den Studierenden wurden Übungen und Aufgaben entlang der Lebensachse Alma Karlins dargeboten. Im Sinne der Aktivierung von Vorwissen aus der Vorbereitungsphase (1) gab es zum Einstieg eine Kurzbiographie, verbunden mit Fragen zum Text (Anhang A1).

Schon vor Reiseantritt träumte Alma Karlin von den vielen Souvenirs, die sie aus aller Welt mitbringen wollte (vgl. Trnovec, 2020a, 104). Ihre spätere Sammlung umfasste Textilien, Lederwaren, Geschirr, Spielsachen, Kunstwerke, Ansichtskarten u. v. m.<sup>11</sup> Ihre Freundin und Erbin Thea Schreiber Gammelin stellte in den 1950er-Jahren die Gegenstände dem damaligen Stadtmuseum Celje zur Verfügung.

Mit Arbeiten als Sprachlehrerin, Übersetzerin, Journalistin und Botschaftsmitarbeiterin verdiente Alma Karlin das nötige Geld für die Reise bzw. um während der Reise ihren zahlreichen Interessen wie Botanik, Handwerk, Kunst und Kultur, Literatur sowie Religionen nachgehen zu können (Anhang A4). Sie suchte Kontakte zu Einheimischen und erlebte so auch manche gefährliche Situation (Anhang A5).

Einen Einblick in das literarische Oeuvre Karlins<sup>12</sup> (*Literarna dediščina*) erhielten die Studierenden durch einen Vergleich einiger deutscher und slowenischer Buchtitel. Äquivalente Titel wie etwa *Der blaue Mond* bzw. *Modri mesec* als auch solche, die vom Original etwas abweichen, wie z. B. *Ein Mensch wird ... Aus Kindheit und Jugend* bzw. *Sama: iz otroštva in mladosti*, regten zum Reflektieren über Sprache und Inhalt an. Im ersten Beispiel wurde der Gebrauch der bestimmten Form des maskulinen Adjektivs in Erinnerung gerufen, der Vergleich im zweiten Beispiel zeigte: „[v] nemškem naslovu [je] poudarjen proces njenega odraščanja in zorenja, v slovenskem pa bolj osnovni, temeljni vseživljenjski položaj avtorice, ki se je zavedala svoje posebnosti, zato pa tudi izločenosti in samote.“ (Borovnik, 2018, 14)

Almas Buchtitel boten sich – außer für eine Lektüre kurzer Inhaltsangaben sowie dem Genuss von Lese- und Hörproben<sup>13</sup> – dazu an, in eine strukturelle Übung integriert zu werden. Als ewige Begleiter kontrastiver sprachlicher Betrachtungen haben sich im Laufe meiner Lehrtätigkeit deutsche

---

<sup>11</sup> Dieses Thema bot sich zur Wiederholung von Konjunktionen und Zahlen an (Anhang A2 und A3).

<sup>12</sup> Eine Auflistung ihrer Werke findet sich hier: <https://tinyurl.com/yckduhh3> (03.05.2023).

<sup>13</sup> Hier der Link zur Leseprobe (<https://tinyurl.com/mpt2y2az>) und hier der Link zur Hörprobe (<https://tinyurl.com/czjh95f2>) von *Im Banne der Südsee*.

Nomenkomposita herausgestellt, die mit Hilfe verschiedener Konstruktionen ins Slowenische übertragen werden: Als Genitiv (*Schicksalswind/veter usode*), als Präpositionalverbindung (*Kopffäger/lovci na glavo*) oder als adjektivische Verbindung (*Todesdorn/smrtonosni trn, Südsee/Južno morje*) etc.

Das Angebot an Lehrmaterialien für Slowenisch als Fremdsprache ist im 21. Jahrhundert produktiv gewachsen. Es gibt allerdings offene Bereiche, die vor allem erstsprachspezifische Zielgruppen betreffen. Die artikulierten Bedürfnisse der Studierenden aufgreifend, entwickelte ich ein Tabellentool, welches als Begleiter beim Sprachenlernen fungiert und, vollständig mit eigenen Beispielen ausgefüllt, zu einem persönlichen Grammatik-Nachschlagewerk anwächst (Jenko, 2015, 277–302). Dieses Prinzip einer wachsenden Beispielsammlung, welches sich für diverse linguistische Phänomene zum Aufbau von Sprachkompetenz und Sprachgefühl bewährt hat, nutzen wir auch für Nomenkomposita (Anhang A6 und A7). Dabei scheint es sogar von Vorteil zu sein, dass die genannten Buchtitel nicht dem Alltagswortschatz entsprechen, sind sie doch markante und somit auffallende Muster für die entsprechenden Konstruktionstypen, die die zunächst fast leere Liste mit jedem neu bearbeiteten Text füllen.

Die Alma-Karlin-Ausstellung in Wien bot Gelegenheit für einen besonderen interkulturellen Zugang, nämlich Parallelen zur Wienerin Ida Pfeiffer zu ziehen, die bereits Mitte des 19. Jahrhunderts die Welt bereiste. Abgesehen davon, dass beide Frauen ihre Reisen schriftstellerisch verarbeiteten, hatten sie auch einige private Gemeinsamkeiten. Diese wurden u. a. dazu genutzt, den slowenischen Dual zu festigen (Anhang A10).

## 9. Reaktionen der Studierenden

Erwartungsgemäß war das Feedback der Studierenden auf die Arbeitsblätter so verschieden wie die teilnehmenden Personen selbst. So manche Fragestellung, die der eine als interessante Herausforderung aufnahm, betrachtete die andere als reizlose Übung. Als prototypische Beispiele für Polarisierungen mögen folgende zwei Beispiele dienen:

Anhand einer Landkarte sollte Alma Karlins Reise auch sprachlich nachvollzogen werden (Anhang A8). Einerseits hieß es, es handle sich um eine monotone Übung mit vielen grammatikalischen Fallen. Andererseits zeigten Studierende Interesse an der Reiseroute, die sie auf der Landkarte aufmerksam verfolgten. Sie wurden dabei auf slowenische Schreibweisen von geographischen Namen aufmerksam (z. B. *Havaji, Genova*), es wurden Überlegungen zu Singular- und Pluralformen

(z. B. *Hawaii vs. Havaji, Venedig vs. Benetke*) sowie den möglichen Präpositionen angestellt. Dabei wurden Beispiele identifiziert, die zwei Lösungen zulassen (z. B. *v/na Kitajsko*). Dies war eine erfreuliche Erkenntnis, denn einige vermeintliche Fehler konnten im persönlichen Lernrepertoire als erledigt abgehakt werden. Spannend waren für die Studierenden außergewöhnliche Reiseerlebnisse (Anhang A5). Besonders berührend empfanden sie persönliche Details aus dem Leben Alma Karlins, also die affektive Ebene ansprechende Inhalte, etwa, wenn Alma über das Verhältnis der Eltern zu ihrer körperlichen Behinderung erzählt (Karin, 2018, 9 und Anhang A11), oder wenn sie ein Familienfoto aus einer privaten Sammlung betrachten durften (Anhang A12).

Paralleltex te eignen sich ausgezeichnet für kontrastive Überlegungen. Langjährige Unterrichtserfahrung hat mich gelehrt, dass es sehr lohnend ist, dabei auch Individualinteressen einzubeziehen. Das verspricht zusätzliche Abwechslung und die Begeisterung einer Person wird häufig auf die gesamte Gruppe übertragen. Im Hinblick auf eine Medizinerin im Kurs und auf Alma Karlins Erkrankung während ihrer Reise wählte ich im konkreten Fall einen (gekürzten) Wikipediaeintrag zu Malaria in deutscher bzw. in slowenischer Sprache, wobei die slowenischen Entsprechungen der hervorgehobenen deutschen Begriffe im Text zu identifizieren waren (Anhang A9). Neben positiven Rückmeldungen, es sei ein spannender Rechercheauftrag, der Kombinationsfähigkeit abverlange, gab es auch kritisches Feedback. In einer Rückmeldung hieß es, dass die Texte nicht identisch seien. Dabei wurden „Fehler“ penibel aufgelistet und mit einer exakten Übersetzung der einzelnen Begriffe versehen: Im Slowenischen stünde *smrt* (Tod) und nicht *Todesfall* oder *okužba* (Ansteckung) und nicht *Erkrankung* sowie *jetra* (Leber) und nicht *Lebergewebe* etc. Auch der unterschiedliche Gebrauch von Aktiv und Passiv (*Nachdem der Mensch gestochen worden ist vs. Ko pičijo človeka*) wurde bemerkt. Die Studentin hat sich außerdem die Mühe gemacht, den Wikipediaeintrag zu *Malaria* aus ihrer Erstsprache ins Deutsche und Slowenische zu übersetzen, um mir identische Texte nach ihrer Vorstellung zu präsentieren. Es ist wohl überflüssig zu erwähnen, dass der Ertrag dieser kritischen Rückmeldung den erwarteten Output bei Weitem übertroffen hat und ich sie aus meiner Sicht als Lehrende auf der positiven Feedback-Seite verbuchte.

## 10. Stationen

Beim Stationenvormittag wurden neben den bereits präsentierten Übungstypen interaktive Formate bereitgestellt, die grundsätzlich zur Festigung sowohl der Grammatik als auch des Inhalts adaptiert werden können (vgl. Jenko & Liaunigg, 2014, 88). Ein Tandembogen mit einer Übersetzungsübung soll hier stellvertretend gezeigt werden (Abb. 1 und Abb. 2).

Ein Text über Alma Karlin, der von Internetseite *Radiotelevizija Slovenija* (RTVSLO) stammt, wurde sowohl auf Slowenisch als auch auf Deutsch in kurze Abschnitte wie folgt zerlegt:

Na svojem dolgem samotnem raziskovalnem potovanju – je Alma Maksimilijana Karlin doživela različne težave, – mučile so jo tropske bolezni, – njen največji problem pa je bil – večno pomanjkanje denarja. – Kljub vsem problemom in slabemu zdravju – je potovanje uspešno končala – in vtise ter zbrane podatke – zapisala v svojem obširnem literarnem delu. (RTVSLO, 2013)

Die zwei Seiten (Abb. 1 und 2) eines Blattes im Format DIN-A4 wurden, wie im Weiteren ersichtlich, als Tandembogen für paarweises Arbeiten gestaltet. Die Person mit der einsprachigen ersten Zeile beginnt. Im hier gezeigten Fall ist der (inhaltlich bereits bekannten) Text zeilenweise zu übersetzen und wird somit wiederholt. Auf der Seite der zweiten Person ist jeweils die Lösung sichtbar, so dass bei Bedarf ohne Hilfe der Lehrenden korrigiert werden kann. Die beiden Personen wechseln einander zeilenweise ab.

|  |
|--|
| Na svojem dolgem samotnem raziskovalnem potovanju  |
| je Alma Karlin doživela različne težave;<br>erlebte Alma verschiedene Schwierigkeiten;     |
| mučile so jo tropske bolezni,  |
| njen največji problem pa<br>ihr größtes Problem aber                                       |
| je bilo večno pomanjkanje denarja.   |
| Kljub vsem problemom in slabemu zdravju<br>Trotz aller Probleme und schlechter Gesundheit  |
| je potovanje uspešno končala   |
| in vtise ter zbrane podatke zapisala.<br>und notierte ihre Eindrücke und gesammelte Daten. |

Abbildung 1: Tandembogen Seite 1

|  |
|--|
| Na svojem dolgem samotnem raziskovalnem potovanju<br>Auf ihrer langen einsamen Forschungsreise |
| je Alma Karlin doživela različne težave;   |
| mučile so jo tropske bolezni,<br>es quälten sie tropische Krankheiten,                         |
| njen največji problem pa   |
| je bilo večno pomanjkanje denarja.<br>ihr größter Problem aber                                 |
| Kljub vsem problemom in slabemu zdravju  |
| je potovanje uspešno končala<br>schloss sie ihre Reise erfolgreich ab                          |
| in vtise ter zbrane podatke zapisala.  |

Abbildung 2: Tandembogen Seite 2

Der große Vorteil dieses Übungstyps ist, dass alle Kursteilnehmer\*innen gleichzeitig arbeiten und selbst die Kontrollinstanz übernehmen können. Auch bietet dieses Format unzählige Variationsmöglichkeiten, wie in folgendem Beispiel, die Morphologie betreffend, angedeutet:

Variante, Seite 1: Potem, ko je v London\_\_ diplomirala iz osm\_\_ jezik\_\_,  
– se je leta 1919 podala na pot okoli sveta. – Karlinova si je želela ogledati  
dežel\_\_ in njihov\_\_ ljudstv\_\_ – ter med njimi graditi mostove.

Variante, Seite 2: Potem, ko je v Londonu diplomirala iz osmih jezikov, –  
se je let\_\_ 1919 podala na pot okoli svet\_\_. – Karlinova si je želela ogle-  
dati dežele in njihova ljudstva – ter med njimi graditi mostov\_\_.

Zum Abschluss sei ein Übungstool mit ebenfalls breiter Verwendungsmöglichkeit vorgestellt, das zur Festigung der reichen slowenischen Morphologie gestaltet wurde. Es handelt sich um ein „Soloformat“, d. h. es ist zum autonomen Üben geeignet. Hierfür wurde ein quadratisches Papier in vier kleinere, gleich große Quadrate in vier Farben zu je einem helleren und einem dunkleren Farbton eingeteilt. Jeder Farbe wird ein Fragepronomen zugeordnet und es wird je eine entsprechende Frage zu Alma Karlin formuliert.<sup>14</sup> Die Fragen und die Stichworte zur Beantwortung der Fragen sind folgendermaßen verschriftlicht (Abb. 3). Auf der Rückseite des Blattes befinden sich die Fragen mit den ausformulierten Antworten (Abb. 4).

<sup>14</sup> Illustrationen dienten als visuelle Unterstützung. Auf die Bebilderung wie im Original wird hier aus Übersichtsgründen verzichtet.



## Sprache durch Kultur

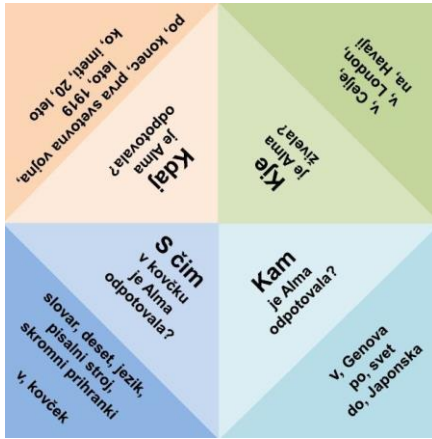


Abbildung 3: Soloformat Vorderseite

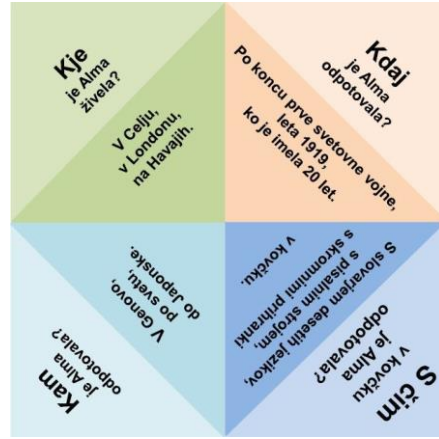


Abbildung 4: Soloformat Rückseite

Die Ecken werden so zur Mitte gefaltet, dass auf der einen Seite die Fragen (Abb. 5), auf der anderen Seite die Stichworte zur Beantwortung der Fragen (Abb. 6) sichtbar sind. Die Studierenden versuchen, die Antworten mit den vorgegebenen Stichworten zu formulieren. Zur Kontrolle – wichtig ist dabei die Möglichkeit der Selbstüberprüfung – öffnen sie das entsprechende gefaltete Feld und können ihre Antwort verifizieren (Abb. 7).

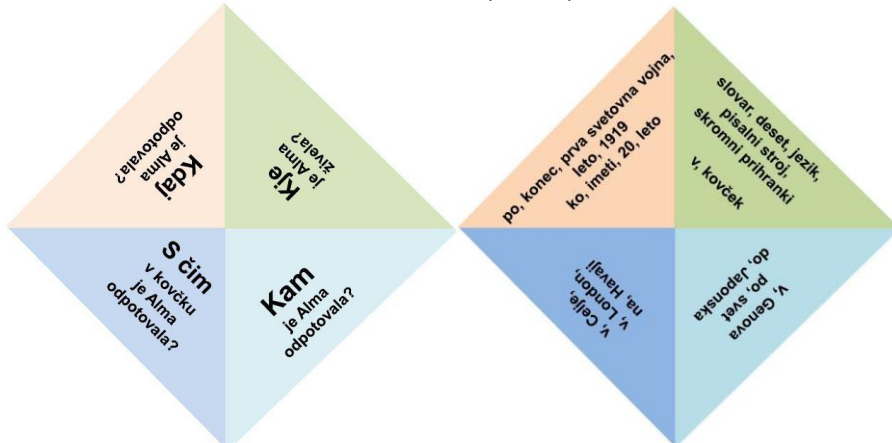


Abbildung 5 und 6: Soloformat gefaltet

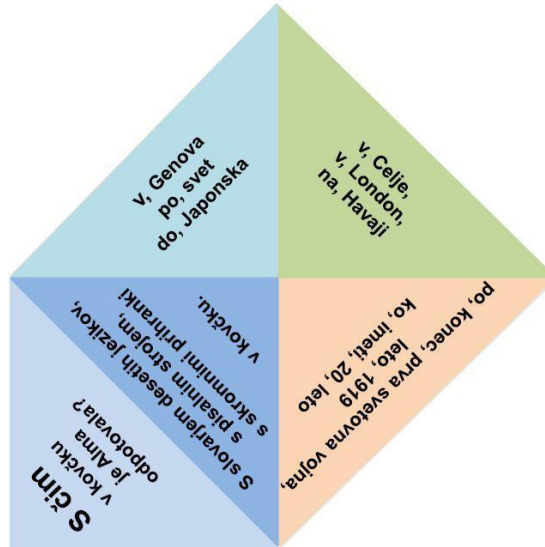


Abbildung 7: Selbstkontrolle

## 11. Conclusio

Rückblickend halte ich fest, dass das beschriebene Setting sowohl für die Studierenden als auch für mich als Lehrende produktiv und bereichernd war. Folgendes möchte ich dabei besonders hervorheben:

Ein wesentliches Moment zur persönlichen Entwicklung haben sich die Plenargespräche erwiesen. Das Reflektieren über die Arbeitsblätter und die dabei angewandten Bewältigungsstrategien gab Raum für individuelle und gemeinsame Überlegungen zum Lernprozess und dem Ertrag desselben. Die Kombination aus Einzel- und kooperativen Phasen wurde als gelungen empfunden. Da der laut Curriculum veranschlagte zeitliche Aufwand für die Bearbeitung der Arbeitsblätter nur einem Durchschnittswert entsprechen konnte, war dieser für Einzelne zu hoch. In Zukunft könnte es also zielführender sein, einen bestimmten Zeitrahmen für das Selbststudium zu vereinbaren. So könnte vermieden werden, dass Studierende der Versuchung unterliegen, Quantität vor Qualität walten zu lassen, etwa, indem sie lieber möglichst viele leichter zu lösende Arbeitsblätter präsentieren, um dadurch Eifer zu beweisen, anstatt sich intensiv mit wenigen schwierigeren Fragen zu beschäftigen, auch

wenn sie dadurch einen wesentlich höheren Lernfortschritt erzielen würden. Die Studierenden berichteten, dass sie sich für die Exkursion sowohl inhaltlich als auch sprachlich gut vorbereitet gefühlt haben und der Führung zufriedenstellend folgen konnten. Besonders positiv wurden in diesem Zusammenhang die in Variationen wiederkehrenden Inhalte hervorgehoben. Dies hätte geholfen, sich die Materie nachhaltig einzuprägen und den Ausführungen während der Führung besser zu folgen. Für die virtuelle Fotogalerie des Instituts für Slawistik der Universität Wien wurde die Exkursion dokumentiert.<sup>15</sup>

### Literatur

- Antić Gaber, M. (2020). *Nepozabne: ženske, ki so premikale meje našega sveta*. Mladinska knjiga.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: a Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Borovnik, S. (2018). Avtobiografija, potopis, avtobiografska potopisna in fiktivna proza Alme Karlin. *Slavia Centralis*, 11(1), 11–32.
- Boyle, A., Maguire, S., Martin, A., Milson, C., Nash, R., Rawlinson, S., Turner, A., Wurthmann, S. & Conchie, S. (2007). Fieldwork is good: The student perception and the affective domain. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 299–317. <https://doi.org/10.1080/03098260601063628>
- Council of Europe (o.D.). *Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten*. [https://www.echr.coe.int/documents/convention\\_deu.pdf](https://www.echr.coe.int/documents/convention_deu.pdf) (15.01.2023)
- Edmondson, W.J. & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. A. Francke.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel Mille feuilles. *Babylonia* 1(12), 17–21. <https://tinyurl.com/yc32ffjr> (08. 07. 2022)
- Hunfeld, H. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls*. Drava.
- Jenko, E.M. & Liaunigg, M. (2014). Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik. *Studie z aplikované lingvistiky. Studies in Applied Linguistics. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta*, 78–90.
- Jenko, E.M. (2015). *Slowenisch als Fremdsprache aus fachdidaktischer Perspektive*. [=Habilitationsschrift]. Universität Wien.
- Karlin, A.M. (1929). *Einsame Weltreise*. Wilhelm Köhler.
- Karlin, A.M. (1969). *Samotno potovanje v daljne dežele*. Mladinska knjiga.
- Karlin, A.M. (2018). *Ein Mensch wird. Auf dem Weg zur Weltreisenden*. Aviva.
- Kralj, M. (2015). Die Entstehung Sloweniens und seiner historischen Grenzen: wie ein neuer Staat durch Grenzphänomene wahrgenommen, vermittelt und erinnert wird. *Europa Regional*, 22.2014 (3–4), 178–191.

---

<sup>15</sup> Hier der Link zu der virtuellen Fotogalerie des Museumsbesuchs: <https://t1p.de/h1s7l>

- Linhart, A.T. (1788). *Versuch einer Geschichte von Krain und den übrigen Slaven Oesterreichs*. mit Egerschen Schriften.
- Lo, M.L. (2015). *Lernen durch Variation*. Waxmann.
- Luchtenberg, S. (1997). Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 111–126.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker, M. (2016). Aufgabenorientierung. In E. Burwitz-Melzer, G. Melhorn, C. Riemer, K-R. Bausch & H-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (325–330). Narr Francke Attempto.
- Orožen, J. (1974). *Zgodovina Celja in okolice: 2. del (1849-1941)*. Kulturna skupnost Celje.
- Pogačnik, J. (1985). *Slovenska misel*. Cankarjeva založba.
- RTVSLO (2013). Sprehodite se po samotni sledi Alme Karlin. RTVSLO vom 12.06.2013. <https://t1p.de/fxcme> (30.03.2023)
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. A. Francke.
- Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 496–506.
- Schirp, H. (2010). Neurowissenschaften und Lernen. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (99–127). Herder.
- Seckelmann, A. & Hof, A. (2020). *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre*. Springer Spektrum.
- Šelih, A., Antić Gaber, M., Puhar, A., Renner, T., Šuklje, R. & Verginella, M. (2007). *Pozabljena polovica*. Založba Tuma.
- Štih, P. (2004). Slowenische Geschichtsmymthen und Feindbilder. *Zeitschrift des Historischen Vereines für Steiermark Jahrgang*, 95, 59–67.
- Trnovec, B. (2015). *Kolumbova hči*. Pokrajinski muzej Celje.
- Trnovec, B. (2020a). *Neskončno potovanje Alme M Karlin*. Pokrajinski muzej Celje; Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Trnovec, B. (2020b). *Die endlose Reise der Alma M Karlin*. Pokrajinski muzej Celje; Wissenschaftlicher Verlag der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana.
- Universität Wien (2022a). *Curriculum für das Bachelorstudium Slawistik (Version 2019)*. <https://tinyurl.com/ybe8wy5y> (19.07.2022)
- Universität Wien (2022b). *Curriculum für das Masterstudium Slawistik*. <https://tinyurl.com/4x4f6d8v> (19.07.2022)
- Vošnjak, J. (1905–06). *Spomini*. Slovenska matica.
- Wikipedia (2022a). Malaria. <https://de.wikipedia.org/wiki/Malaria> (08.07.2022)
- Wikipedia (2022b). Malarija. <https://sl.wikipedia.org/wiki/Malarija> (08.07.2022)

## Anhang

### **(A1) Preberite besedilo in odgovorite na vprašanja!**

Alma M. Karlin se je rodila v Celju 12. oktobra 1889. Po končani osnovni šoli v Celju je v Gorici naredila izpita iz francoščine in angleščine, kar ji je omogočilo poučevanje obeh jezikov. Leta 1908 je odpotovala v London, se zaposlila pri prevajalski agenciji, študirala jezike in se seznanjala z neevropskimi kulturami. V času prve svetovne vojne je bivala na Norveškem in Švedskem, kjer jo je ob študiju literature v stockholmskem muzeju pričela zanimati Južna Amerika. Po vrnitvi v Celje je ustanovila jezikovno šolo, zbrala nekaj denarja in se s svojo eriko (pisalnim strojem) odpravila na skoraj devet let dolgo potovanje okrog sveta. (Zloženska Alma Karlin: <https://tinyurl.com/9dtutkdn>, 03.05.2023)

**Kje se je Alma Karlin rodila? Kje je bila v Londonu zaposlena? Kje je živel med prvo svetovno vojno? [...] Koliko časa je potovala po svetu?**

### **(A2) Preberite besedilo! Povežite, kot kaže primer!**

Karlinova na svojem osemletnem potovanju okoli sveta ni le sprti zapisovala svojih vtisov in literarizirala doživetij, temveč je zapisovala tudi vraže, običaje, noše ljudi, zbirala je manjše in večje predmete, ki jih je sprti pošiljala z ladijsko pošto v domovino [...] ker na potovanju ni imela fotoaparata, je kupovala razglednice krajev, kjer se je nahajala, kjer pa ni bilo razglednic, je kak detajl pokrajine [...] narisala sama. (<http://www.almakarlin.si/index.php?lang=si&cat=7>, 03.05.2023)

Alma je o svojih doživetjih izčrpno poročala. Med potovanjem je zbirala spominke.  
→ *Alma o svojih doživetjih ni samo poročala, ampak/temveč je zbirala tudi spominke.*  
→ *Alma je o svojih doživetjih izčrpno poročala in med potovanjem zbirala spominke.*  
→ *Čeprav je Alma o svojih doživetjih izčrpno poročala, je zbirala tudi spominke.*

Zbirala je predmete. Predmete je pošiljala domov. →

Sprva fotoaparata ni imela. Kupovala je razglednice. Razglednice je risala sama. →

Razglednice niso bile na razpolago povsod. Razglednice je risala sama. →

Na potovanju je sestavljala herbarije. Dva herbarija sta ohranjena. →

### **(A3) Kaj spada skupaj? Nadaljujte, kot kaže primer!**

„S seboj je vzela en kovček, v katerem je našel prostor tudi priročni slovar v desetih jezikih, ki ga je napisala sama, torbico in nepogrešljivo eriko.“ (Trnovec, 2015, 27)

Domov je prinesla ...

(a 1) 103, viel, einige Dutzend, Ansichtskarten. →

*Domov je prinesla  
sto tri razglednice,  
veliko razglednic,  
nekaj ducatov razglednic.*

- (b 6) eine große Anzahl, 50, unzählige, Fächer →  
 (c \_) einige, vier, fünf, japanische Graphiken →  
 (d \_) ein Paar, zwei Paar, mehrere, japanische Schuhe →  
 (e \_) hunderte, 1001, mehr als 1000, Souvenirs →  
 (f \_) 1, 2, 3, 5 kleine Statuen →  
 (g \_) viele, mehrere Arten, vier, Kleidungsstücke →



Abbildung 8: Aus Almas Sammlung  
(Pokrajinski muzej Celje)

**(A 4) Dopolnite zaimke oz. veznike!**

Na Japonskem \_\_\_\_\_ je opravljala različna dela, je preživela celo leto. Vodila je jezikovne tečaje na tokijski univerzi Meji, \_\_\_\_\_ je imela veliko učencev.

V času, \_\_\_\_\_ je poučevala, je bila tudi dopisnica pomembnega tokijskega časopisa Asahi Shimbun.

Najpomembnejše pa je bilo zagotovo delo na nemškem veleposlaništvu, \_\_\_\_\_ ji je omogočilo dostop do mnogih zanimivih in razgledanih ljudi.

Zelo so jo pritegnili japonski umetniki, \_\_\_\_\_ se je družila in s pomočjo \_\_\_\_\_ je spoznavala japonsko kulturo ter tamkajšnji način življenja.

Na Japonskem je imela dovolj denarja, s \_\_\_\_\_ si je verjetno kupila fotoaparatus. Takrat ga namreč v svojih potopisih omenja prvič in zadnjič.

Ne vemo, kako je napredovala z učenjem japonskega jezika, \_\_\_\_\_ ni obvladala. Ko je prispela na Japonsko, je znala le dve japonski besedi: prosim in oprostite.

(Textgrundlage: Trnovec, 2020a, 31)

**(A 5) Določite pravilni vrstni red!**

\_\_1\_\_ Ko se je končno pokazala  
 \_\_ denarja. Imela je srečo, sprejeli  
 \_\_ popra, rekoč, naj ga morebitnemu  
 \_\_ so jo v misijonu Srca  
 \_\_ Malaguni. Po pogovoru s

\_\_ rešila življenje.  
 \_\_ pobegne. Steklenička ji je nekaj

\_\_ otoka, Nove Britanije, je ostala brez  
 \_\_ Jezusovega v  
 \_\_ mesecev kasneje  
 \_\_ sestrami o hudobnih  
 \_\_ moških dvonožcih ji je ena podarila  
 stekleničko  
 \_\_ napadalcu nasuje v oči in  
 \_\_ priložnost za nadaljevanje poti in je  
 plačala

## Sprache durch Kultur

\_\_\_ prevoz do naslednjega

\_\_\_ otoka, Nove Britanije, je ostala brez

(Textgrundlage: Trnovec, 2020a, 5)

### (A6) Kateri nemški in slovenski naslovi knjig spadajo skupaj?<sup>16</sup> (Tab. 1)

|   |   |   |                            |
|---|---|---|----------------------------|
| <b>1</b> Mein kleiner Chinese           | <b>2</b> Einsame Weltreise                | <b>3</b> Im Banne der Südsee                              | <b>4</b> Der Todesdorn     |
| <b>5</b> Drachen und Geister            | <b>6</b> Der blaue Mond                   | <b>7</b> Ein Mensch wird ... Aus Kindheit und Jugend      | <b>8</b> Tränen des Mondes |
| <b>9</b> Vier Mädchen im Schicksalswind | <b>10</b> Erlebte Welt                    | <b>11</b> Als Gefangene bei den Kopffägern auf Neu Guinea | <b>12</b> Ferne Frau       |
| <b>A</b> Samotno potovanje              | <b>B</b> Štiri dekleta v vetru usode      | <b>C</b> Mesečeve solze                                   | <b>D</b> Zmaji in duhovi   |
| <b>E</b> Doživeti svet                  | <b>F</b> Kot ujetnica pri lovcih na glavo | <b>G</b> Moj kitajski ženin                               | <b>H</b> Modri mesec       |
| <b>I</b> Mistika Južnega morja          | <b>J</b> Daljna ženska                    | <b>K</b> Sama: iz otroštva in mladosti                    | <b>L</b> Smrtonosni trn    |

Tabelle 1: Buchtitel

### (A7) Ustvarite si svojo preglednico po vzorcu (Tab. 2) in jo dopolnite z lastnimi primeri!<sup>17</sup>

| A + S       | S + P + S                             | S + Gen                       | S_S                          | S                            | S + S                            |
|-------------|---------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Südsee      |                                       |                               |                              |                              |                                  |
| Južno morje |                                       |                               |                              |                              |                                  |
|             | Kopffäger<br>lovci na<br>glavo        |                               |                              |                              |                                  |
|             |                                       | Schicksalswind<br>veter usode |                              |                              |                                  |
|             |                                       |                               |                              |                              | Einsiedlerkrebs<br>rak samotarec |
|             | Weltreise<br>potovanje<br>okoli sveta |                               |                              |                              |                                  |
|             |                                       |                               | Menschenfresser<br>ljudožrec |                              |                                  |
|             |                                       |                               |                              | Ausichtskarte<br>razglednica |                                  |

Tabelle 2: Tabelle für Beispielsammlung von Nomenkomposita

<sup>16</sup> Beispiele auch im Online-Informationsblatt (*Zloženka*): <https://tinyurl.com/9dtutkdn> (03.05.2023).

<sup>17</sup> Aus Einträgen von Nomenkomposita und ihren slowenischen Entsprechungen (Beispiel auch aus *Zloženka*) in eine Tabelle (Tab. 2), die mit jedem bearbeiteten Text erweitert wird, kann eine persönliche, stetig wachsende Beispielsammlung als Orientierungshilfe und zum Aufbau eines Sprachgefühls zu diesem Kapitel der Wortbildung entstehen. A = Adjektiv, S = Substantiv, P = Präposition, Gen = Genitiv.

**(A8) Sledite Almi Karlin na zemljevidu in jezikovno:** <https://www.pokmuz-ce.si/assets/Uploads/Alma-SLO-zemljevid.pdf>

*Alma Karlin je potovala iz Trsta v Genovo, iz Genove v ...*

**(A9) Nemškim izrazom v krepkem tisku poiščite ustreznice v slovenskem besedilu! (Abb. 9)**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Malaria</b> – auch <b>Sumpffieber</b>, genannt – ist eine <b>Infektionskrankheit</b>, die von einzelligen <b>Parasiten der Gattung Plasmodium</b> hervorgerufen wird. Sie wird heutzutage hauptsächlich in den <b>Tropen und Subtropen</b> durch den Stich einer weiblichen <b>Stechmücke</b> der <b>Gattung Anopheles</b> übertragen.</p> <p>Die Malaria ist mit etwa 200 Millionen <b>Erkrankungen</b> pro Jahr die häufigste Infektionskrankheit der Welt. Für das Jahr 2010 wurden rund 1,2 Millionen <b>Todesfälle</b> aufgrund einer Malariainfektion errechnet, nachdem Daten von 1980 bis 2010 gesammelt worden waren.</p> <p>Der <b>Malariaerreger</b> wurde 1880 vom Franzosen Alphonse Laveran entdeckt. Er erhielt dafür 1907 den <b>Nobelpreis für Medizin</b>.</p> <p>Nachdem der Mensch von einer <b>infizierten Mücke gestochen</b> worden ist, sondert sie mit ihrem Speichel mehrere hundert Sporoziten ab. Diese werden mit dem <b>Blutstrom</b> in die Zellen des <b>Lebergewebes</b> geleitet. Dort <b>vermehrten</b> (Teilung) sie sich und es <b>entstehen</b> Merozoiten. Der Schizont <b>löst sich auf</b> und gibt die Merozoiten schrittweise in die Blutbahn ab.</p> | <p><b>Malarija</b>, tudi močvirska mrzlica, je nalezljiva bolezen, ki jo povzročajo nekatere vrste zajedavskih praživali iz razreda trosovcev, plazmodiji. Prenašalec malarije je komar mrzličar (Anopheles).</p> <p>Letno se pojavi približno 350–500 milijonov okužb in od 1–3 milijonov (sic!) smrti, pretežno v tropih in podsaharski Afriki.</p> <p>Povzročitelja je odkril francoski zdravnik Charles Louis Alphonse Laveran, za kar je leta 1907 prejel Nobelovo nagrado za medicino.</p> <p>Okužene samice komarja prenašajo trose plazmodija v žlezah slinavkah. Ko pičijo človeka, se troši prenesejo v njegovo kri in se začnejo množiti v jetrih. Nastanejo merozoiti, ki vstopajo v rdeča krvna telesa (eritrocite), kjer se nadalje delijo, dokler eritrocit ne počí. Takrat bolnik dobi napad.</p> |
|--|---|

Abbildung 9: Paralleltexre, adaptiert von Wikipedia (2022a, 2022b)

**(A10) Preberite besedilo in dopolnite, kot kaže primer! (Tab. 3)**

Vemo, da [Alma] ni bila prva ženska, ki je prepotovala svet. Pred njo so ženske že potovale, celo na območja, na katera pred njimi niso stopili niti njihovi moški kolegi. [...] Njena vzornica bi lahko bila dunajska popotnica Ida Pfeiffer, ki je sredi 19. stoletja prepotovala svet. Med drugim velja za prvo belko, ki je potovala v notranjost Bornea, kamor se je odpravila leta 1851, ki ji je bilo 54 let. [...] Med Ido in Almo najdemo kar nekaj pomenljivi podrobnosti, poleg tega seveda, da sta se obe podali na pot okrog sveta. Prvo je ime; eno od Alminih štirih imen je tudi Ida. Sledi rojstni datum: Ida je bila rojena skoraj stoletje pred Almo, vendar sta bili obe rojeni oktobra in le dva dni narazen, Ida 14., Alma pa 12. V otroštvu sta si obe bili bolj blizu z očetom kot z materjo. Prvi je oče umrl pri devetih letih, drugi pri osmih, obe pa sta bili nato deležni mamine prevzgoje. Obe sta kršili družbene norme z nesprijemanjem vlog, predpisanih



## Sprache durch Kultur

ženskam. Podobno se je končalo tudi njuno življenje; Ida naj bi umrla zaradi raka ali malarije, zaradi obojega pa je (do)trpela tudi Alma. Prva je umrla stara 61 let, druga pa 60 let. (Trnovec, 2015, 25–26)

|                                       |                                   |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Ida se je rodila oktobra 1857.        | Alma se je rodila oktobra 1889.   |
| <i>Obe sta se rodili oktobra.</i>     |                                   |
| Ida je prepotovala svet.              | Alma ...                          |
|                                       |                                   |
| Pfeifferjevi je bilo ime Ida.         | Almi Karlin je bilo ime tudi Ida. |
|                                       |                                   |
| Obe sta bili bolj blizu z očetom.     |                                   |
| Idi je oče umrl zgodaj.               |                                   |
|                                       |                                   |
| Ida je bila deležna mamine prevzgoje. |                                   |
|                                       |                                   |
| Ida je kršila družbeno normo.         |                                   |
|                                       |                                   |
| Ida je umrla za rakom in malarijo.    |                                   |
|                                       |                                   |
| Ida je umrla, ko je imela 61 let.     |                                   |
|                                       |                                   |

Tabelle 3: Parallelen zu Ida Pfeiffer

**(A11) Povejte v 3. osebi (1) oz. v 1. osebi! (2)**

1. Čeprav naju je z očetom ločevalo več kot pol stoletja, sva se odlično razumela. Imela sva enak temperament in /.../ enak okus. Izogibala sva se ljudem in iskala samotne poti. [...] Dokler je živel moj oče, nisem bila niti sramežljiva niti nisem poznala občutka manjvrednosti. [...] Hotel me je okrepiti telesno in duševno [...] S smrtjo mojega očeta se je končala sončnost mojega bivanja. (Trnovec, 2020a, 78)
2. Zelo drugače kot do mame je čutila do svojega očeta. Bila sta si zelo blizu. [...] Imela ga je raje kot mamo. [...] Vzgaljal jo je kot dečka, v popolnem nasprotju z normami tistega časa. [...] ukazal ji je loviti kobilice in se ni vznemirjal, če si je pri tem umazala oblačila. Nekoč jo je peljal k frizerju in jo dal – na mamino grozo in na dekličin ponos – postriči na kratko, na krtačo. (ibid.)

**(A12) Kdo je kdo? Označite na družinski sliki (Abb. 10)! Preberite besedilo in dopolnite, kot kaže primer!**



Abbildung 10: Almas erweiterte Familie (Bild: Živa Erdlen)

Almina razširjena družina: prva z leve sedi Vilibalda Miheljak, ki v naročju drži še ne dveletno Almo, za njo stoji Jakob. Poleg njega stojita Lovro in Ida Baš. Pred Ido sedi Helena Miheljak, poleg nje pa stoji na mizici portret Martina Miheljaka. Desno od Helene sedijo otroci Lovra in Ide: Otokar, Kamila in Alma, Meta pa stoji (skrajno desno). Poleg Ide stoji Antonija, por[očena]. Končnik, z možem Petrom. Pred njim sedi Warhmund Miheljak, med njim in Meto pa stojita še Kamilo Miheljak in Olga Končnik. Posnetek je nastal ob 75-letnici Helene Miheljak. (Trnovec, 2015, 12)

*Alma sedi med ... Helena sedi zraven ... Meta stoji za ... Otokar stoji pred ... itd.*