

Katrin Bente Karl, Universität Bern, Schweiz

Christian Zehnder, Universität Bamberg, Deutschland

Literarisches Übersetzen als Brückenschlag in der slavistischen Ausbildung

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

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

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

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

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

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



1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 Von der ersten Idee über die Konzeption hin zur Umsetzung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ Nach dem gleichnamigen Werk von Eco (2014).

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

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

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

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

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

4.2 Exemplarische Einblicke in die Übersetzungsarbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Fazit

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

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

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

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

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

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

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

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

In der ersten Version waren die Zusammenhänge noch unklar:

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

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

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

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

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

5. Ausblick

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

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