Kai Witzlack-Makarevich/Nadja Wulff (Hg.)
Handbuch des Russischen in Deutschland

Slawistik, Band 5

Kai Witzlack-Makarevich / Nadja Wulff (Hg.)

Handbuch des Russischen in Deutschland

Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb

Frank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: Gelb-Rot-Blau (1925) von Wassily Kandinsky
© bpk | CNAC-MNAM

ISBN 978-3-7329-0227-9
ISBN (E-Book) 978-3-7329-9661-2
ISSN 1863-4478

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2017. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.
Printed in Germany.
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Hans-Werner Huneke
Vorwort **11**

1. Das Bild von Russland und das Russische in Deutschland

Andrea Meyer-Fraatz & Kai Witzlack-Makarevich
Von Lomonosov bis Kaminer: Ein historisch-literarischer Streifzug durch das *russische* Deutschland **19**

Rupprecht S. Baur, Stefan Ossenberg & Natalia Churbanova
Deutsche und russische Stereotype im Vergleich **61**

Rupprecht S. Baur, Christoph Chlosta & Heike Roll
Zur Geschichte der Russlanddeutschen **81**

Barbara Dietz & Heike Roll
Die Einwanderung aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten **101**

Katharina Meng
Russlanddeutsche Sprachentwicklungen im „Zeitalter der Extreme": familien- und generationsbezogene Sprachbiografien **115**

Ekaterina Protassova
Sprachliche Integration und Identität **137**

2. Russisch: in Russland, in Deutschland und in der Welt

Roland Marti
Russisch und die anderen slavischen Standardsprachen **157**

Evgenij Stepanov
Der juristische und soziolinguistische Status des Russischen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion 173

Mark Brüggemann
***sootečestvenniki, diaspora* und *Russkij mir*: Die externe Sprachpolitik Russlands nach 1991 ..... 199**

Holger Kuße
Diskursvarietäten des Russischen 221

Swetlana Mengel
Russisch im Wandel: Sprache während gesellschaftlicher Umbruchsituationen 239

Gerhild Zybatow
Auslandsvarietäten des Russischen 261

Vladislava Warditz
Russisch als Migrationssprache in Deutschland: Zur Typologie des Mikrosprachwandels (Eine systemlinguistische Studie) 283

Tanja Anstatt
Entwicklung des Russischen in Deutschland: Der Verbalaspekt im Russischen als Herkunftssprache 303

Anna Pavlova
Sprachliche Normbrüche russischer EmigrantInnen der zweiten Generation in Deutschland im Vergleich mit sprachlichen Trends im heutigen Russland 323

3. Russisch an Schulen und Hochschulen und im Beruf

Anka Bergmann
Der Russischunterricht und seine institutionellen Bedingungen 345

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Peggy Germer
Bedingungs- und Bezugsfelder der Russischdidaktik in der ersten Phase der Lehrerausbildung.....363

Julia Schatte
Berufsperspektive Russisch.....379

4. Spracherwerb und Sprachkontraste

Natalia Gagarina
Monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb des Russischen: ein Überblick 393

Nataliya Soultanian
Grammatikerwerb bei russisch-deutsch aufwachsenden Kindern: Entwicklungsverläufe und Erkenntnisse für die Sprachförderung.....411

Sarah Schimke
Erwerb der Negation bei russischen Lernern des Deutschen 433

Giulio Pagonis
Nominalmorphologie im Zweitspracherwerb: Zum Erwerb der schwachen Substantivdeklination des Deutschen als Zweitsprache durch zwei Lernerinnen mit russischer Erstsprache 445

Wolfgang Gladrow
Russisch aus der Sicht des Deutschen 461

Martin J. Kümmel
Phonetik und Phonologie kontrastiv: Russisch und Deutsch.....479

Oksana Kovtun-Hensel
Verfahren der Determination in einer artikellosen Sprache.....495

Valiantsina Shautsova & Nadzeya Sinitsyna
Deutsche und russische Phraseologie: ein kontrastiver Ansatz.....513

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

5. Literatur und Kunst

Erhard Hexelschneider
Deutsch-russische kulturelle Wechselbeziehungen 531

Karlheinz Kasper
Kulturtransfer mit hohem Anspruch:
Russische Literatur in deutschen Übersetzungen 1991–2015 549

Monika Riedel
Die deutschsprachige interkulturelle Gegenwartsliteratur
russischer Einwanderer und ihrer Nachfahren 569

Erna Malygin
***Puškin – naše vsë?* Russische Literatur im Unterricht**
am Beispiel von Aleksandr S. Puškin 585

Ludger Udolph
Die Sixtinische Madonna: ein ‚russisches' Kultbild in Sachsen 611

6. Bildungssysteme im Vergleich

Andrej Šatilov
Einrichtungen und Konzepte zur Betreuung von Kindern
im Vorschulalter in der Russischen Föderation 625

Andrej Šatilov
Das Schulwesen in der Russischen Föderation 637

René Lenz
Das russische Hochschulsystem im Wandel 651

7. Mehrsprachigkeit in der Schule

Ludger Hoffmann
Mehrsprachige Schule in Deutschland 673

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bernhard Brehmer, Grit Mehlhorn & Maria Yastrebova
Die Herkunftssprache Russisch als Ressource im Sprachunterricht 687

Ingelore Oomen-Welke
Russisch im Deutschunterricht
– ein kleiner Beitrag zur Mehrsprachigkeit?!.....701

Nadja Wulff
Wortschatz im Unterricht: sprachvergleichende Wortschatzarbeit.....721

Bettina Wild & Nadja Wulff
Russische Märchen im Deutschunterricht 741

Zum Schluss: Neuer Anfang in der Zweitsprache Deutsch:
Vier Erfahrungsberichte

Emilie Gelzer
Mein langer Weg zur Zweisprachigkeit 767

Valeria Krieghoff
Die Geschichte vom kleinen Nomaden 773

Yuriy Remestwenski
Vom Schwarzen Meer nach Sachsen.....779

Alina Kogan
Höhen und Tiefen und wieder Höhen 785

Autorinnen und Autoren 789

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Vorwort

Wie viele Menschen in Deutschland sprechen Russisch? Die Beitragenden in diesem Band nennen unterschiedliche Zahlen – „bis zu 3 Millionen", aber auch 4,5 Millionen. Dabei weisen sie jedoch ausnahmslos darauf hin, wie unsicher der Versuch einer Antwort auf solch eine Frage ausfallen muss. Die Frage selbst ist nämlich unpräzise gestellt:

- Was heißt „Russisch"? Welche Varietäten, welches Repertoire an Varietäten sollen eingeschlossen sein? Geht es um gesprochene oder auch um geschriebene Sprache, konzeptionell und medial? Geht es um Allgemeinsprache oder auch um die Bildungssprache, die Fach- und Berufssprachen? Ist die Sprachverwendung durch Lernende des Russischen als Fremdsprache eingeschlossen? Ab welcher Niveaustufe? Und wie sieht es mit der sprachlichen Kompetenz im Verlauf eines Prozesses des allmählichen Sprachverlustes, des Backsliding, aus?
- Was heißt „sprechen"? Sind alle vier sprachlichen Fertigkeiten gemeint? Zählt nur ein „muttersprachliches" Niveau? Geht es um die Sprachverwendung in allen oder nur in einer reduzierten Zahl von Domänen wie die Familie oder die Peergroup? Reicht die Fähigkeit zur Verständigung im Alltag aus? Und welcher Alltag wäre das: der in einer russischsprachigen Gemeinschaft in der „Diaspora" oder der in Russland? Welche der Spielarten von Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit sind eingeschlossen?

Man sieht: Die Dinge sind komplex und vieldimensional. Das vorliegende Handbuch weicht dieser Komplexität nicht aus, es stellt sich ihr und nimmt folglich viele unterschiedliche Perspektiven ein:

Die Beiträge stellen die kommunikative Reichweite und die verschiedenen Varietäten des Russischen in Russland, im „nahen" und „fernen" Ausland und in Deutschland aus sprachsystematischer, soziolinguistischer und pragmatischer Sicht dar, sie untersuchen die Konstruktion von Bildern vom Russischen, den Bezug zu Medien, Literatur und Kunst, sie schließen die Subjektivität der Individuen und die Prozesse ihrer Identitätsaushandlung ein. Sie gehen auch auf die verschiedenen Phasen und Typen von Migration ein.

So etwas erwartet man von einem Handbuch des Russischen in Deutschland. Dieses Handbuch geht aber darüber hinaus und erkennt die besondere Bedeutung, die dem Spracherwerb und dem Sprachlernen, der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und ihrer Förderung zukommt, wenn es um das Russische in Deutschland und um seine Zukunft geht. Es schließt das Aufwachsen in mehrsprachigen Familien ein, aber auch das Bildungssystem, also Schulen und Hochschulen mit ihren Lehr- und Lernkulturen. Es geht auf die Fremdsprachendidaktik und ganz konkret auf die Fachdidaktik des Russischen ein. Die Perspektive auf das sprachliche Lernen führt bis hin zu einer Didaktik des Sprachkontrasts und der Mehrsprachigkeit. Ohne diesen intensiven Bezug zum Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit, aber auch ohne den Bezug zum lebendigen Austausch mit dem russischen Sprachraum wären die heutige Ausprägung, die Geschichte und die Perspektiven für die Zukunft des Russischen in Deutschland nicht zu verstehen. Dass diese Bezüge aufgenommen und untersucht werden, wird die Benutzung des Handbuches besonders ertragreich machen.

Das erste Kapitel weist darauf hin, dass es ein „russisches Deutschland" gibt, historisch, literarisch und migrationsbedingt. Eine Begleiterscheinung davon ist, dass Bilder von Russland und vom Russischen in Deutschland konstruiert werden, die die Gestalt von wechselseitigen Stereotypen annehmen können. Zu den Rahmenbedingungen, unter denen solche Stereotype entstehen und funktional werden, gehört die Geschichte der Russlanddeutschen, ihrer Einwanderung aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten. Aus dem Verlauf der Geschichte dieser Migration mit ihren sehr unterschiedlichen Facetten haben sich charakteristische Situationen und Spielarten von Mehrsprachigkeit ergeben, die sich in spezifischen familien- und generationenbezogenen Sprachbiographien spiegeln und Wege in sprachliche Ausdifferenzierungen wie auch in Prozesse der sprachlichen Integration weisen. Für die einzelnen Sprecherinnen und Sprecher können sie zu einer ganz wesentlichen Ressource werden, auf die beim Aushandeln von Identität zurückgegriffen werden kann.

Dem Russischen in Russland, Deutschland und der Welt widmet sich das zweite Kapitel. Hier wird das Russische zunächst im Sinne einer überblickshaften Orientierung im Kreis der slavischen Standardsprachen positioniert. Dem schließen sich Beiträge zum rechtlichen und soziolinguistischen Status der russischen Sprache in den einzelnen Nachfolgestaaten der Sowjetunion an, ehe einzelne Aspekte der auswärtigen Sprachpolitik des heutigen Russlands näher untersucht werden. Mit Blick auf die Sprache selbst werden verschiedene Vari-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

etäten des politischen, wirtschaftlichen, religiösen und wissenschaftlichen Diskurses untersucht und zwischen Internationalisierung und spezifischer Ausprägung verortet. Auch der sprachliche Wandel erfuhr nach den gesellschaftlichen Umbrüchen von 1989/1991 einen besonderen Schub, der Beitrag hierzu weist vor allem auf die Tendenzen zur Internationalisierung, zur Kolloquialisierung und zur Abschwächung der Kasusfunktionen hin. Die von Mehrsprachigkeit geprägten Lebenssituationen der meisten Sprecherinnen und Sprecher des Russischen im Ausland führen zum Entstehen von Auslandsvarietäten, die u.a. an den Beispielen der USA und Deutschlands charakterisiert und eingeordnet werden. In der Migrationssprache Russisch in Deutschland lässt sich ein spezifischer Mikrosprachwandel beobachten und modellieren. Von potentiell hoher didaktischer Relevanz ist die Beobachtung der Entwicklungen beim Verbalaspekt in der Herkunftssprache Russisch, wie er von Angehörigen der „zweiten Generation" der Zuwanderer erworben wird. Mit Sprecherinnen und Sprechern der zweiten Generation des Russischen in Deutschland befasst sich auch der letzte Beitrag des Kapitels. Er zeigt vergleichend an Studierenden, angehenden Sprachmittlern, dass viele Normbrüche in ihrer sprachlichen Performanz auch in Russland anzutreffen sind, also wohl Phänomene des sprachlichen Wandels darstellen.

Im dritten Kapitel werden die Situation und die Perspektiven des Russischen im schulischen Fremdsprachenunterricht, im Lehramtsstudium und in beruflichen Tätigkeiten, die sich an ein Studium anschließen, untersucht. Russisch ist als schulische Fremdsprache ein voll ausgebautes Fach mit einer langen Tradition, die sich für die vier Jahrzehnte der deutschen Teilung in den beiden deutschen Staaten allerdings unterschiedlich darstellt, mit schulfachlicher und curricularer Absicherung, mit Lehr- und Lernmedien und mit einer hoch entwickelten universitären Philologie als Grundlage. Die Fremdsprache Russisch ist in das Mehrsprachigkeitskonzept der Europäischen Union eingefügt. Die Ausbildung von Lehramtsstudierenden kann sich neben der Fachdisziplin auf eine ebenfalls weit entwickelte Fachdidaktik stützen. Neben einer Tätigkeit als Lehrkraft kann ein slavistisches Studium, das Fähigkeiten und Kenntnisse zum Russischen und zu Russland vermittelt, eine aussichtsreiche Grundlage für eine berufliche Tätigkeit sein, insbesondere, wenn weitere Kompetenzfacetten hinzutreten.

Das vierte Kapitel setzt sich mit Spracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit und mit deutsch-russischen Sprachkontrasten auseinander. An einen vergleichenden Überblicksartikel zum monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb des Russischen schließt sich ein Beitrag zum Gramma-

tikerwerb im Deutschen bei zweisprachigen Kindern während der Elementarerziehung an. Zu den weiteren Themenfeldern gehört der Erwerb der Negation und der Nominalmorphologie bei Lernenden des Deutschen mit Russisch als L1. Eine wesentliche Grundlage für didaktische Fragestellungen und Konzeptionen sind Erkenntnisse zum Sprachkontrast. Dies leistet ein orientierender Artikel, der um den exemplarisch vertiefenden Blick auf Phonetik und Phonologie sowie auf Verfahren der Determination vor dem Hintergrund einer artikellosen Sprache und Phraseologie erweitert wird.

Im fünften Kapitel stehen Literatur und Kunst im Mittelpunkt. Ein Überblick über die deutsch-russischen Kontakte und Beziehungen, über die wechselseitige Wahrnehmung und Wertschätzung in Literatur, Kunst, Architektur, Musik, Tanz und Sport, aber auch in politischen, wirtschaftlichen und auch militärischen Kontakten und Konflikten wird in Form eines Streifzuges durch mehrere Jahrhunderte des Kontakts und des Austauschs ermöglicht. An die Gegenwart heran führt ein Beitrag über die russische Literatur, die seit 1991 in einem erfreulichen Umfang in deutscher Übersetzung vorgelegt wurde. Komplementär dazu wird die ebenfalls umfangreiche deutschsprachige migrantische und postmigrantische Gegenwartsliteratur von Autorinnen und Autoren mit einem russischsprachigen Hintergrund vorgestellt. Zwei exemplarisch vertiefende Nachsuchen gehen je einem ausgewählten prominenten Gegenstand der Beziehungen in Literatur und Kunst nach, dem Umfang und Profil der Lektüre von Puškin im Deutschunterricht sowie im Russischunterricht in Deutschland (quantitativ rückläufig, obwohl mit erheblichem didaktischem Potenzial versehen) und der breiten und traditionsreichen Rezeption von Raffaels Sixtinischer Madonna, die, vermittelt durch Reisende und Besucher, nach Russland getragen wurde und die ihren Teil dazu beigetragen haben mag, dass das Gemälde 1945 als Beutekunst nach Moskau geholt, 10 Jahre später aber nach Dresden zurückgegeben wurde.

Das sechste Kapitel stellt das Bildungssystem in Russland dar, in je einem Beitrag zur Elementarerziehung, zum Schulsystem und zum Hochschulsystem. Dabei werden auch aktuelle Reformen und Umgestaltungen einbezogen, etwa die Umgestaltungen im Anschluss an die Übernahme des Bologna-Prozesses. Damit ist eine tragfähige Grundlage für einen Vergleich der Bildungssysteme gegeben.

Die Autorinnen und Autoren des siebten Kapitels widmen sich vor einem didaktischen Interessenhintergrund Fragen der Mehrsprachigkeit in der Schule in Deutschland. Die russisch-deutsche Mehrsprachigkeit steht dabei im Mittelpunkt. Den Rahmen liefert ein Verständnis von Schule in Deutschland

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

als einer durchgängig mehrsprachigen Schule. Das Russische wird dabei zu einer Ressource für den Sprachunterricht und insbesondere auch für den Deutschunterricht. Das Potenzial des Sprachvergleichs für die Wortschatzarbeit und der Verwendung russischer Märchen im Deutschunterricht sind zwei Gegenstände, anhand derer solche konzeptionellen Überlegungen dann exemplarisch vertieft und belegt werden.

Zum Abschluss des Handbuches kommen vier junge Erwachsene zu Wort, die zunächst in Russland oder der Ukraine eingeschult wurden und ihre Schulbildung nach der Übersiedlung in Baden-Württemberg, Brandenburg, Sachsen und Thüringen in einer damals für sie noch fast völlig fremden Sprache fortsetzten. In sehr persönlichen und authentischen Schilderungen beschreiben die vier Texte, welche Klippen es auf dem langen Weg zur Zweisprachigkeit zu überwinden galt, aber auch, wo und von wem sie Hilfestellungen erhielten: Sie erlebten „Höhen und Tiefen und wieder Höhen".

Hans-Werner Huneke
Pädagogische Hochschule Heidelberg

1. Das Bild von Russland und das Russische in Deutschland

Andrea Meyer-Fraatz & Kai Witzlack-Makarevich (Jena)

Von Lomonosov bis Kaminer: Ein historisch-literarischer Streifzug durch das *russische* Deutschland

1 Vorüberlegungen

In diesem Beitrag soll es nicht um die großen Linien der im Laufe der Jahrhunderte wechselvollen und oft verworrenen deutsch-russischen Beziehungen gehen, sondern um einzelne Personen und Personengruppen aus dem russischsprachigen Raum, die seit den ersten Kontakten zwischen den deutschen und den russischen Landen aus ganz verschiedenen Gründen Deutschland bereisten oder sich auf der Suche nach einer neuen Heimat zeitweilig oder dauerhaft dort niederließen. Dabei sollen unter knapper Darstellung der historischen Begleitumstände vor allem auch ihre Eindrücke von Deutschland und seinen Bewohnern[1] sowie ihre Lebensumstände fern der Heimat geschildert werden bzw. die Vertreter des *russischen* Deutschland in zahlreichen überlieferten Zitaten und Aussprüchen selbst zu Wort kommen. Dabei wird ein weiter Bogen vom 11. Jahrhundert bis in die Gegenwart gespannt.

Im Laufe der Zeit bildeten sich in Deutschland verschiedene *russische* Zentren heraus, allen voran die Hauptstadt Berlin und die bayerische Metropole München, aber auch die Hafenstadt Hamburg[2], die Universitätsstädte Heidelberg[3] und Leipzig[4] sowie die bei den Russen überaus beliebten Kurorte wie Baden-Baden, Bad Homburg, Bad Nauheim, Bad Ems oder Wiesbaden. Dort erkenne man, so Fedor Dostoevskij (1821–1881), „die Russen natürlich vor allen Dingen an der Sprache, d.h. an dem russischen Französisch, das nur in Rußland vorkommt, und über das sich auch schon die Ausländer zu wundern anfangen“ (Dostojewskij 1921: 378).[5] Um *ihre* Sixtinische Madonna zu sehen,

1 In diesem Beitrag wird das generische Maskulinum verwendet. Es sind hiermit also weibliche wie männliche Personen gleichermaßen gemeint.

2 Zum *Russland in Hamburg* vgl. das gleichnamige Buch von Irlenkäuser (2007).

3 Zum russischen Heidelberg vgl. Birkenmaier (1995).

4 Zum russischen Leben in Leipzig vgl. Tumim/Cheksel'šnejder (2011).

5 Editorischer Hinweis: Russische Namen, Titel und Termini werden nach der wissenschaftlichen Transliteration (DIN 1460) wiedergegeben (‚Lev Kopelev' statt ‚Lew Kopelew'). Bei zitierten deutschsprachigen Titeln wird die in der jeweiligen Publikation verwendete Schreibung jedoch

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

kommen bis heute jedes Jahr Tausende Russen nach Dresden (vgl. hierzu Udolph in diesem Band). In Österreich zog es die Russen vor allem in die Hauptstadt Wien, in der Schweiz lockten die Alpen.[6]

Unter den Russen in Deutschland waren neben Literaten, Künstlern, Geistlichen, Wissenschaftlern oder einfach nur ganz normalen Reisenden auch so bekannte historische Persönlichkeiten wie Zar Peter I. (1672–1725), der das Fenster nach Europa gewaltsam aufstieß und dem Riesenreich ohne Rücksicht auf (menschliche) Verluste eine Zwangsmodernisierung nach westlichem Vorbild verordnete. Und es gab solche, die es gerne werden würden, wie der scheinbar unscheinbare KGB-Offizier Vladimir Putin (geb. 1952), der nach seiner Agententätigkeit in Dresden in den 1980er Jahren und anschließenden Dienstjahren unter dem liberalen Petersburger Bürgermeister Anatolij Sobčak (1937–2000) schließlich eine steile politische Karriere hinlegte und heute als Präsident des Landes das neue Russland seines Amtsvorgängers Boris El'cin (1931–2007) in vielem wieder zum alten macht.

Oft war der schicksalhafte Weg nach Deutschland für die Betroffenen alles andere als freiwillig, ob als *weiße* Flüchtlinge nach der Oktoberrevolution, Kriegsgefangene, Zwangsarbeiter (sogenannte Ostarbeiter) oder KZ-Häftlinge während des Zweiten Weltkriegs, später als Wehrpflichtige in der DDR oder als Dissidenten in der BRD und vor allem in den 1990er Jahren als russlanddeutsche Heimkehrer und jüdische Flüchtlinge oder als Asylsuchende in der Gegenwart. Auch hierauf soll in diesem Beitrag eingegangen werden.

Dieses *russische* Deutschland war und ist also oft nicht allein ein russisches, sondern gerade in der Gegenwart auch ein russlanddeutsches, jüdisches, weißrussisches, ukrainisches oder auch kasachisches. Doch dabei war und ist es jedoch fast immer ein russischsprachiges Deutschland. Deshalb wurde die Bezeichnung *russisches* Deutschland gewählt, die also rein sprachlich und nicht etwa ethnisch zu verstehen ist. Im Rahmen eines *Streifzugs* kann dieses *russische* Deutschland selbstverständlich nicht erschöpfend behandelt werden. Zahlreiche weiterführende Literaturhinweise, insbesondere auch Verweise auf andere Beiträge in diesem Handbuch, eröffnen interessierten Leserinnen und Lesern deshalb die Möglichkeit, sich ausführlicher mit diesem besonderen deutsch-russischen Thema auseinanderzusetzen.

nicht verändert. Im Deutschen fest eingebürgerte Schreibweisen werden ebenfalls beibehalten (‚Sowjetunion' statt ‚Sovetunion'). Bei russischen Personen wird in der Regel auf die im Russischen übliche Angabe des Vatersnamens verzichtet.

6 Auf das *Russische Wien* kann hier nicht näher eingegangen werden, ebenso wenig wie auf russische Reisende in der Schweiz. Vgl. hierzu zur Einführung Leidinger/Moritz (2004) bzw. Bankowski/Brang (1991).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Deutsche und Russen: Eine Wahlverwandtschaft im Wandel der Zeit

Das Verhältnis zwischen Deutschen und Russen umschrieb der sowjetische Dissident Lev Kopelev, der 1912 in Kiew geboren wurde und 1997 in Köln verstarb, einmal als eine Art *Wahlverwandtschaft* (Kopelew 1998). Diese Metapher zur Beschreibung des deutsch-russischen Verhältnisses findet sich bereits in der Schrift *Die Russische Weltanschauung* (1926) des russischen Religionsphilosophen Simon Frank (1877–1950). Dort heißt es, „[d]as religiöse Wesen des russischen Geistes spürt sozusagen unmittelbar seine Wahlverwandtschaft mit dem philosophischen Wesen des deutschen Geistes" (Frank 1967: 47). Doch anders als Charlotte und Eduard in Goethes Original hat sich das deutsch-russische Paar nicht einmal dann dauerhaft auseinanderbringen lassen, als seine Beziehungen im 20. Jahrhundert vor allem durch deutsche Schuld mehrfach auf eine sehr harte Probe gestellt wurden und „[d]er tiefe Respekt vieler Russen vor der deutschen Kultur […] mit dem Entsetzen über die Untaten der Deutschen nicht vereinbar [war]" (Kowalczuk/Wolle 2010: 30f.).

Die „vertrauensvolle Hinneigung zueinander", so Marion Gräfin Dönhoff (1909–2002), sei jedoch stärker gewesen. Und bis heute empfänden viele Russen „die Deutschen von allen Westlern als die vertrautesten" (Dönhoff 1997: 9). Der politische Intellektuelle und Wanderer zwischen beiden Seiten, Fedor Stepun (1884–1965), vertrat gar die Auffassung, Deutschland und Russland ständen sich unter allen Völkern Europas am nächsten (Sawitsch 1991: 252). Diese *seltsame Freundschaft* (Herm 1990) zwischen den beiden sei „gekennzeichnet von Respekt, Einvernehmen und Verehrung ebenso wie von Mißverständnis, Haß und Verweigerung" (Boden 1982: 7). Auch der Historiker und Publizist Gern Koenen konstatiert ein „besonderes gegenseitiges Verhältnis" zwischen Russen und Deutschen und verweist auf immer wiederkehrende „Phantasien einer Synthese oder gar Fusion beider komplementärer Potentiale, Kulturen, Völker oder Rassen, wie es sie in dieser Intensität zwischen zwei Ländern oder Völkern vielleicht nie gegeben hat. Noch die extremsten Verfeindungen, die sich zu hysterischen Angst- und Inferioritätskomplexen verdichten konnten, zeugten von einer Nähe, die den Keim projektiver Besetzungen und Einvernahmen in sich trug." (Koenen 2005: 439). Und erst jüngst sprach der Osteuropahistoriker Andreas Kappeler von einer zwischen Verachtung und Bewunderung schwankenden *Hassliebe*, die beide Seiten vereine (Kappeler 2015).

Leidtragender dieser innigen deutsch-russischen Zuneigung war im Laufe der Geschichte immer wieder der gemeinsame polnische Nachbar, den die beiden europäischen Großmächte mit ihrer innigen Zuneigung ein ums andere Mal förmlich *zerdrückten*, wie etwa im Zuge der drei polnischen Teilungen Ende des 18. Jahrhunderts (Russland und Preußen gemeinsam mit Österreich) oder des Hitler-Stalin-Pakts im Herbst 1939. Der polnische Gegenwartsautor Andrzej Stasiuk (geb. 1960) sieht für sein Land im oft schwierigen Verhältnis zu den beiden großen Nachbarn, die „wie Sauerstoff und Stickstoff, wie Wodka und Saft, wie Dick und Doof in der Geopolitik" seien, aber auch Vorteile und fragt nicht ohne Ironie: „Wer wären wir, wenn wir nur einen Nachbarn hätten, und an der anderen Seite zum Beispiel das Meer oder das Großfürstentum Luxemburg?" Die Antwort liefert Stasiuk gleich selbst: „Wir wären ein niemand. […] Mit solchen Nachbarn indes sind wir länger Menschen guten alten Schlags geblieben. Die Welt erstaunt uns noch immer, und nie wird uns langweilig" (Stasiuk 2008: 65).

3 Deutschland und die Deutschen in russischen Darstellungen: zwischen Anerkennung, Verachtung und Gleichgültigkeit

Eindrücke und Gedanken über Deutschland und natürlich das *russische* Deutschland sind oft Tagebüchern, Reiseberichten[7] oder publizistischen Schriften zu entnehmen, die auch als Quellen für den vorliegenden Beitrag herangezogen wurden, wobei der Schwerpunkt auf dem *kurzen 20. Jahrhundert* liegt. Genannt werden können hier etwa die ersten Aufzeichnungen über die deutschen Lande eines anonymen Mönchs (1438/39), die Reiseberichte des Satirikers Denis Fonvizin (1745–1792), Nikolaj Karamzins (1766–1826) *Briefe eines russischen Reisenden* (1779–1790)[8], die *Erinnerungen* (1911–1916) von Anna Dostoevskaja (1846–1918), Boris Pasternaks (1890–1960) Erzählung *Der Geleitbrief* (1929–1931), der Bericht *Reise auf meinem Krankenbett* (1923) von Lev Lunc (1901–1924), Il'ja Ėrenburgs (1891–1967) *Briefe aus dem Café. Deutschland im Jahre 1922* (1929) und seine Memoiren *Menschen Jahre Leben* (1961–1966, vollständig 1990), Andrej Belyjs (1880–1934) *Wie schön es in Berlin ist* (1924), Vladimir Nabokovs (1899–1977) *Stadtführer Berlin (1925)*, Viktor Šklovskijs (1893–1984) *Sentimentale Reise* (1924) und *Zoo oder Briefe*

7 Vgl. hierzu auch Hexelschneider (1995).

8 Vgl. hierzu auch Panofsky-Soergel (2010).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

nicht über die Liebe (1923), Marija Vasil'čikovas (1916–1978) zwischen 1940 und 1945 verfasste *Berliner Tagebücher*, die Erinnerungen Vadim Andreevs (1902–1976) *Rückkehr ins Leben* (1969), oder Nina Berberovas (1901–1993) Autobiographie *Ich komme aus St. Petersburg* (1972).

Russische Schriftsteller verarbeiteten ihre Aufenthalte auch literarisch und trugen so entscheidend zum Entstehen des russischen Bildes von Deutschland und seinen Bewohnern bei. Zu den bekanntesten fiktionalen Deutschland-Zeugnissen zählen im 19. Jahrhundert Ivan Turgenevs (1818–1883) Novellen *Asja* (1858) und *Frühlingswogen* (1873) oder sein Roman *Rauch* (1867) sowie Fedor Dostoevskijs Roman *Der Spieler* (1867).

Ein russischer Schriftsteller, den Deutschland oder genauer „Berlin hervorbrachte und der acht Romane im Berliner Milieu spielen lässt" (Mierau 1991a: 11) war Vladimir Nabokov, der später vor allem mit seinem auf Englisch verfassten Roman *Lolita* (1955) Eingang in die Weltliteratur finden sollte. Insbesondere in Nabokovs zentralem Berlin-Roman *Die Gabe* (1938), seinem letzten auf Russisch verfassten Werk, schildert der Autor die deutsche Hauptstadt „vordergründig so detailliert und so ausgiebig […], daß manch einer anfängt, Russland zu suchen" (Engel-Braunschmidt 1995: 367).

Nicht zu vergessen sind die gelegentlichen Schilderungen Deutschlands und der Deutschen im literarischen Werk von Aleksandr Puškin (1799–1837), z.B. in seiner Erzählung *Der Sargmacher*, nicht zuletzt auch in den vielzitierten Versen: „Wladimir Lenski hieß der Mensch, / An Seele wahrhaft göttingensch" (Puschkin 1999: 55).[9] Vladimir Odoevskij (1803–1869) bezieht sich auf berühmte Deutsche in seinen Erzählungen *Das letzte Quartett Beethovens* (1830), *Sebastian Bach* (1834) und *Wagner in Moskau* (1863). Nikolaj Gogol' (1809–1852) erwähnt Deutsche u.a. in der Erzählung *Nevskij Prospekt*. Ivan Gončarov (1812–1891) setzt mit der Figur des Štol'c in *Oblomov* dem lethargischen russischen Titelhelden einen tatkräftigen deutschstämmigen Pragmatiker entgegen. Deutsche finden sich ebenso bei Michail Saltykov-Ščedrin (1826–1889), Lev Tolstoj (1828–1910), Nikolaj Leskov (1831–1895) oder Anton Čechov (1860–1904), um nur einige weitere Autoren zu nennen.

Keine Nationalliteratur räume den Vertretern eines anderen Volkes so breiten Raum ein wie die russische den Deutschen. Und dabei kämen „die Deutschen insgesamt nicht einmal schlechter weg als die Russen. Zuweilen ist sogar das Gegenteil der Fall" (Herm 1990: 227). Insbesondere die Literatur biete „für

9 Zum Hintergrund der „göttingenschen" Seele des Vladimir Lenskij vgl. die Ausführungen über die „russische Kolonie" in der Universitätsstadt Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts bei Lauer (2000: 183).

imagologische Interessen ein reiches Anschauungsmaterial. Gerade in ihnen haben sich häufig Begriffe, Urteile, Stimmungen und […] besonders auch Stereotypen und Klischees über das jeweilige andere Land und seine Bewohner herausgebildet, die das gegenseitige Verhältnis richtungsweisend bestimmt haben" (Potthoff 2004: 143).

Und so stecken die „Urteile über die Deutschen in einer nahezu folgerichtigen Weise voller Widersprüche" (Sawitsch 1991: 257). Der Satiriker Denis Fonvizin gelangt auf seiner Reise im Spätsommer 1784 etwa zu der Einsicht: „Es ist hier alles durchweg schlechter als bei uns: die Menschen, der Boden, die Lebensmittelvorräte, mit einem Wort, bei uns ist alles besser, und wir leben weit menschlicher als die Deutschen." Von allen Städten sei Leipzig noch *am erträglichsten* gewesen (Fonwisin 1957: 294). Und bei dem Literaturkritiker Vissarion Belinskij (1811–1848) heißt es, in den Adern der Deutschen fließe kein Blut, „sondern der dicke Bodensatz eines abscheulichen Getränks, das unter dem Namen Bier bekannt ist" (zitiert nach Sawitsch 1991: 256). Etwa zeitgleich schrieb der Slavophile Ivan Kireevskij (1806–1856) aus München, „er hoffe, sich wenigstens im Schlaf von Deutschland zu erholen, das er im Übrigen nicht liebe, sondern verabscheue, wie eine Kette, ein Gefängnis, einen Sarg, in dem man lebendig begraben wird" (zitiert nach Potthoff 2004: 150). Über den vermeintlich schlechten Geschmack der Deutschen äußerte sich Anton Čechov kurz vor seinem Tod im Kurort Badenweiler im Schwarzwald in einem seiner letzten Briefe an seine Schwester Maša (Marija Pavlovna) vom 12. Juni 1904: „Die Deutschen haben entweder den Geschmack verloren, oder sie haben nie welchen besessen: die Damen kleiden sich nicht geschmacklos, sondern geradezu scheußlich, die Männer ebenfalls, in ganz Berlin gibt es keine einzige Frau, die nicht durch ihren Aufputz verunstaltet wäre." Dafür aber, so Čechov weiter, seien sie „auf wirtschaftlichem Sektor Prachtkerle, sie haben Höhen erreicht, die für uns unerreichbar sind" (Čechov 1998: 260).

Ivan Turgenev, der von 1838 bis 1841 in Berlin studiert hatte und später unter anderem mehrere Jahre in Baden-Baden lebte, ist den Deutschen gegenüber gewogener.[10] Turgenev verfasste sogar Gedichte in deutscher Sprache, wie das hörbar unter dem Einfluss der deutschen Romantik entstandene Liebesgedicht *Nemec*. Aus seiner Affinität zu Deutschland machte Turgenev keinen Hehl und erklärte gar, „daß er sich als einen Deutschen betrachte und stolz darauf sei" (ebd.: 151). Auch der Physiologe Ivan Sečenov (1829–1905) zeichnet ein sehr positives Deutschlandbild. Für ihn war der Deutsche gerade we-

10 Zur Rezeption Turgenevs in Deutschland vgl. Lehmann (2015: 31–34).

gen seiner in Russland oft verlachten Zurückhaltung und Gewissenhaftigkeit „zum ersten Menschen in Europa geworden" (zitiert nach Birkenmaier 1995: 49). Das wechselvolle und eng mit der eigenen Biographie verwobene persönliche Verhältnis zu Deutschland lassen auch die Gedichte von Marina Cvetaeva (1892–1941) erkennen. In ihrem Gedicht *Deutschland* (1914) schreibt Cvetaeva auf dem Höhepunkt der russischen Mobilmachung gegen den Kriegsgegner im Westen, als sogar der deutsche Name der Hauptstadt slavisiert wurde und fortan für einige Jahre *Petrograd* lauten sollte: „Die ganze Welt schließt sich zusammen, / verfolgt mit ihrem Hasse dich. / Wie, sollte ich dich auch verdammen, / wie, ließe ich Dich auch im Stich?"[11] Nach der Annexion der tschechischen und mährischen Teile der Tschechoslowakischen Republik durch das Deutsche Reich (März 1939) hat sie für ihre einstige Liebe Deutschland dann nur noch Verachtung übrig. In dem Gedicht *An Deutschland* (1939) heißt es lapidar: „Deutschland! / Deutschland! / Deutschland! / Schande!"[12] Die große Lyrikerin wählte dann im Sommer 1941 in Tatarstan, wohin sie nach Kriegsausbruch evakuiert worden war, aus persönlicher Verzweiflung und „gewiss auch unter dem für ihre Deutschlandliebe furchtbaren Eindruck der sich nähernden deutschen Front" (Peters/Razumovsky 1988: 181) den Freitod.

Auffallend ist, dass Deutschland und seine Menschen für das *russische* Deutschland oft nur den Hintergrund bildeten und Deutsche lediglich eine Nebenrolle spielten, etwa als Vermieter, Kellner, Krankenschwestern, Dienstpersonal, Garderobenfrauen oder Bademeister. Allenfalls wird der lediglich sporadische Kontakt zu den Deutschen thematisiert, wenn sie denn überhaupt wahrgenommen wurden. Über das Berlin der 1920er Jahre heißt es etwa bei Andrej Belyj: „Und hört man doch einmal deutsch, ist das Staunen groß: Wieso? Deutsche? Was haben die in ‚unserer' Stadt zu suchen?" (Bely 1991: 59). Nach Belyjs Weggang aus Berlin konstatiert Nina Berberova, Berlin sei leer geworden, womit sie selbstredend das *russische* Berlin meinte. Das andere, also das *deutsche* Berlin, habe sie nicht gekannt, es sei nur die Kulisse dieser Jahre gewesen (Berberova 1990: 200). Die russische Emigrantenkolonie genügte sich ganz offensichtlich selbst und war von ihrer deutschen Umgebung *gespensterhaft abgeschlossen* (Zimmer 1977: 18).

Bei seinem Kuraufenthalt im französisch besetzten Ruhrgebiet im Sommer 1923 traf der *Serapionsbruder* Lev Lunc in seinem Sanatorium zwar auch auf

11 Deutsch von Josef Müller.

12 Deutsch von Maria Razumovsky.

Einheimische, „[a]ber sie lösten sich in der lauten russischen Masse auf, versteckten sich, welkten dahin“ (Lunz 1991: 171). Land und Leute blieben den Russen so in vielen Fällen fremd, und das Heimweh war ihnen ein ständiger Wegbegleiter. Und dennoch blieben sie in Deutschland oder kehrten immer wieder dorthin zurück. Dies gelte ganz besonders für die *klassischen russischen Intellektuellen*, „die interessanteste Art der Emigranten […].“ Diese verzehrten sich „in der Sehnsucht nach ihrer Heimat, sie hassen die Deutschen nicht nur, sie sind ihnen physisch zuwider, und zwar alles Deutsche, von der Sprache bis zur Küche. Sie leben nur in der Erinnerung. Aber sie kehren nicht zurück. Warum? Das wissen sie selber nicht“ (Lunz 1991: 160). Il'ja Ėrenburg, dem nach 1945 vorgeworfen wurde, wegen seiner während des Zweiten Weltkriegs verfassten Hasspamphlete (*Tötet den Deutschen!*) für die Gewaltexzesse gegenüber der deutschen Zivilbevölkerung eine Mitverantwortung zu tragen und dessen Kurzroman *Tauwetter* (1954) dann einer ganzen Epoche ihren Namen geben sollte, schreibt in seinen *Briefen*, alle seien mit Berlin unzufrieden und ließen sich keine Gelegenheit entgehen, darauf zu schimpfen. Besonders bei den Russen gelte dies als guter Stil (Ehrenburg 1929: 30). Dem Lyriker Osip Mandel'štam (1891–1938), der sich zwischen 1907 und 1910 einige Male in Deutschland aufhielt, im Wintersemester 1909/1910 an der Universität Heidelberg Philologie studierte und dort „eine ungewöhnlich fruchtbare Schaffensperiode“ (Dutli 2016: 13) erlebte (Heidelberger Gedichtszyklus), war hingegen eine *Rückkehr* nach Deutschland nicht mehr vergönnt, als er 1932 in seiner ständigen Furcht vor Repressionen des sowjetischen Regimes Zuflucht in der deutschen Sprache und Kultur suchte, wovon nach Schlott (1988: 289) das Gedicht *An die deutsche Sprache* Zeugnis ablege. Nur wenige Jahre später kam Mandel'štam völlig entkräftet in einem Lager im Fernen Osten der Sowjetunion ums Leben.

4 Das 11.–16. Jahrhundert: Ein früher Reisebericht, eine deutsche Vorstadt in Moskau und Westreisende als erste Dissidenten

Vom 11. bis 15. Jahrhundert waren die Kontakte zwischen Russen und Deutschen noch sporadisch und bestanden allenfalls durch Novgorod und Pskov über die Hanse (Kopelew 1988: 25). Vor allem das sogenannte Tatarenjoch (1243–1480*)* schnitt die russischen Fürstentümer für rund 250 Jahre von den

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Entwicklungen in West- und Mitteleuropa ab oder bewahrte sie, je nach Blickwinkel, vor deren verderblichem Einfluss (Kopelew 1988: 32).

Auch für das 15. und 16. Jahrhundert stellt Josef Matl noch fest, dass Wissen über Westeuropa kaum vorhanden gewesen sei. Westeuropa und damit auch die deutschen Länder wurden weitestgehend „identifiziert mit dem ‚heidnischen häretischen' Lateinertum" (Matl 1939: 30).

Dennoch ist in den russischen Chroniken dieser Zeit immer wieder von *nemcy*, also *Stummen*, die Rede, wie nicht allein *Deutsche*, sondern zunächst westliche Ausländer generell bezeichnet wurden, da sie des Russischen nicht mächtig waren. Auch das berühmteste unter den Moskauer Ausländervierteln, die 1652 begründete *Nemeckaja Sloboda* (dt. *Deutsche Vorstadt*) vor den östlichen Toren der Hauptstadt, war streng genommen „keine deutsche, sondern eine westeuropäische Vorstadt" (Baron 1988: 271). Das bekannte russische Sprichwort, wonach den Russen fromme, was des Deutschen Tod sei, beziehe sich demnach gar nicht primär auf die Deutschen. Schließlich sei zur Zeit seiner Entstehung jeder Ausländer ein *Deutscher* gewesen (Sawitsch 1991: 246). Schon früh nahmen die Deutschen also unter den Ausländern in Russland eine besondere Stellung ein, da sie den „westlichen kulturellen Habitus […] durch ihr zahlenmäßiges Gewicht für Russen besonders einprägsam repräsentierten" (Rüß 1988: 181).

Eine Beschreibung der deutschen Länder und Städte, die als erster russischer Reisebericht überhaupt gilt, hinterließ ein unbekannt gebliebener Mönch, der 1438/39 im Tross des Metropoliten Isodor das Gebiet der *nemcy* von Norden nach Süden auf dem Weg nach Italien zum Konzil von Ferrara-Florenz durchquerte. Angesichts des aus russischer Sicht zwischen dem Dritten Rom und dem ketzerischen und verdorbenen Westen verlaufenden unüberwindbaren Grabens stellte diese Reise damals „ein Politikum ersten Ranges dar" (Otten 1988: 271).

Die Schrift des Mönchs zeige anschaulich, „wie stark die seinerzeitige westliche Kultur, Zivilisation und Technik den ostslawischen Besucher beeindruckte" (Otten 1988: 274). Der Verfasser erwähnt in seinem Bericht unter anderem die Städte Stralsund, Wismar, Lübeck, Lüneburg, Mölln, Braunschweig, Magdeburg, Leipzig, Erfurt, Bamberg, Nürnberg und Augsburg. Voll des Lobes ist er vor allem angesichts der gepflasterten Straßen, steinernen Häuser oder der Wasserversorgung. Aus sprachhistorischer Sicht interessant sind insbesondere seine Anmerkungen zu den dialektalen Unterschieden der deutschen Sprache, die ihn an die Unterschiede zwischen Russisch und Serbisch erinnerten (Stökl 1954: 160, 180; Otten 1988: 274).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bis weit ins 19. Jahrhundert hatten die Moskoviter bzw. Russen wegen des Verbots von Auslandsreisen bzw. der restriktiven Bestimmungen bei der Vergabe von Reisedokumenten kaum die Möglichkeit, sich ein eigenes Bild von Westeuropa und Deutschland zu machen. Wer die Grenzen des heiligen Russland ohne ausdrückliche Erlaubnis des Zaren überschritt, sündigte gegenüber der orthodoxen Kirche und musste sich des Hochverrats gegenüber dem Staat bezichtigen lassen (Vallotton 1996: 122). So stammten Berichte meist nicht aus erster Hand, sondern von den *Dissidenten* ihrer Zeit, wie etwa von Fürst Andrej Michajlovič Kurbskij (1528–1583) oder dem Diplomaten Grigorij Karpovič Kotočin (ca. 1630–1667). Erst unter dem reformorientierten Zaren Alexander II. (1818–1881) waren Reisen nach Westeuropa für einen breiteren Personenkreis möglich geworden, wovon dann vor allem Künstler und Schriftsteller profitierten.

5 Das 17. und 18. Jahrhundert: Ein Zar in friedlicher Absicht, Michail Lomonosov, Aleksandr Radiščev und Nikolaj Karamzin

Bis dahin galt „[e]in Streben in's Ausland […] für Verrath. Die westeuropäische Bildung hielt man für das Seelenheil gefährdend" (Brückner 1878: 4). Es wurde befürchtet, „dass diejenigen, welche ins Ausland reisten, ihr Seelenheil durch Beitritt zu einer fremden Kirche gefährden und dann nicht heimkehren würden." (Brückner 1878: 98) Und diese Sorge kam offenbar nicht von ungefähr: Zu Beginn des 17. Jahrhunderts entsandte Zar Boris Godunow (1551–1605) insgesamt 15 junge Männer nach Westeuropa zum Studium, fünf davon auch ins norddeutsche Lübeck. Und von ihnen sei nur ein einziger zurückgekehrt, während es die übrigen vorzogen, „ihre Heimath zu meiden" (Brückner 1878: 3).

Im 17. Jahrhundert nahm in Russland dann das Wissen über Deutschland stark zu, speiste sich aber in erster Linie immer noch nicht aus eigenen Aufenthalten und Reisen, sondern wurde über die zunehmende Zahl an deutschstämmigen Fachkräften im Moskauer Reich transportiert. Diese *Gastarbeiter* vermittelten dabei „bestimmte markante Züge von Deutschen […], wie Tüchtigkeit, Intelligenz, Fleiß, handwerkliche Kunstfertigkeit, technisches Geschick und wissenschaftliche Kenntnis […], deren eindeutig positiver Gehalt einen weit in die Zukunft hineinwirkenden Traditionsstrang im russischen Deutschlandbild manifestierte" (Rüß 1988: 181).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Für Petr Alekseevič Romanov (1672–1725), der als *Peter der Große* in die Geschichte eingehen sollte und 1682 im Alter von nur zehn Jahren in Moskau den russischen Zarenthron bestieg, war der lange Weg nach Westen zunächst nur ein Katzensprung nach Osten. Immer wieder unternahm der junge Zar Streifzüge in die östlich von Moskau gelegene *Deutsche Vorstadt*, die für seine spätere Westausrichtung des Russischen Reiches prägend werden sollten. Von seinem Schweizer Mentor François Lefort (1655–1699) (auch sprachlich) bestens vorbereitet, passierte dann mit der Großen Gesandtschaft (1697–1699) zum ersten Mal ein russischer Herrscher in friedlicher Absicht die Grenzen seines riesigen Reiches.

Als die russische Gesandtschaft im Frühjahr 1697 schließlich kurbrandenburgisches Territorium erreichte, stieß sie auf reges Interesse. Statt für das eigentliche Ziel der Delegation, westeuropäische technische Errungenschaften in Russland einzuführen oder engere diplomatische Bande zu schmieden, interessierten sich die meisten Berichterstatter allerdings eher für das *Seltsame* und *Fremde*: „die Kleidung der Russen, ihre ungehobelten Manieren, François Leforts exzessives Rauchen und Trinken sowie Peters ‚Wildheit' und seine Art, sich die Nase zu schnäuzen" (Luckscheiter 2012: 9). Der Zar wollte zwar einerseits unerkannt bleiben, andererseits reagierte er aber beleidigt, sofern ihm nicht die gebührende Aufwartung gemacht wurde. Die Kurfürstin von Brandenburg, Sophie Charlotte (1668–1705), sagte über Peter nach einem gemeinsamen Gelage in Hannover, der Zar sei „zugleich sehr gutmütig und sehr bösartig", er habe „den Charakter seines Volkes" (Vallotton 1996: 130).

Heute gilt Peter als derjenige russische Herrscher, der das Fenster des Riesenreichs nach Westen öffnete und begann, das russische Staatswesen und die Gesellschaft des Landes nach westeuropäischem Vorbild umzubauen. Wie so oft liege hier jedoch eine historische Simplifizierung vor. Das Fenster nach Westen sei nämlich bereits vor Peter mehr als einen Spalt weit geöffnet gewesen, so Matl (1939: 28), und die „Intensivierung der Westbeziehungen des Moskauer Staates" habe bereits lange vor Peter eingesetzt (Rüß 1988: 194), auch wenn bis dahin Russen im Westen etwa so häufig anzutreffen gewesen seien wie Chinesen oder Japaner (Brückner 1878: 2). Die Bedeutung Deutschlands bei dieser Westausrichtung des Landes unter Peter wird daran deutlich, dass Aleksandr Gercen (1812–1870) in seiner gegen die vermeintlich in Petersburg *herrschenden* Deutschen gerichteten Schrift *Russische Deutsche und deutsche Russen* (1859) den Zaren als *ersten russischen Deutschen* bezeichnet. Gercen reaktiviere darin auch „die alte Sinnbedeutung des Termins *deutsch* als Synonym für alles Ausländisch-Fremde […]" (Potthoff 2004: 150).

Der Reiseverkehr aus Richtung Russland stieg nach Peters *Westbesuch* im 18. Jahrhundert an, und dies nicht allein zu Studienzwecken oder im diplomatischen Dienst, sondern erstmals waren auch Touristen und Vergnügungsreisende darunter (Brückner 1878: 51). Für die Befürworter der Orientierung an westlicher Kultur bürgerte sich im Russischen dann später der Begriff *zapadniki* (dt. *Westler*) ein. Aber auch deren Gegner, die Slavophilen, empfingen ihre Impulse zum Teil aus westlichen Quellen, etwa der Geschichtsphilosophie Hegels, der Identitätsphilosophie Schellings oder auch dem Reisebericht von Haxthausen (vgl. Lauer 2000: 261).

Die Russen begannen nun auch, zwischen Deutschen und den übrigen Westeuropäern zu differenzieren (Kopelew 1998: 13), wobei die Sammelbezeichnung *nemcy* – allenfalls französische und holländische *nemcy* wurden unterschieden (Brückner 1878: 62) – von nun an allein den Deutschen vorbehalten bleiben sollte. Und mit denen wurden seit Peter I. nicht zuletzt auch dynastische Beziehungen gepflegt. So heirateten viele deutsche Fürstenhäuser, wie etwa die Häuser Sachsen-Coburg, Holstein-Gottorp, Braunschweig-Wolfenbüttel oder Hessen-Darmstadt in den Zarenhof ein. Sophia von Anhalt-Zerbst (1729–1796) regierte das Riesenreich als Katharina II. über 30 Jahre lang. Wie Peter erhielt die aufgeklärte Monarchin später den Beinamen *die Große*. Den Schlusspunkt dieser dynastischen Beziehungen bildeten rund 200 Jahre später die verwandtschaftlichen Bindungen zwischen Kaiser Wilhelm II. (1859–1941) und Zar Nikolaus II. (1868–1918). Sie konnten jedoch nicht verhindern, dass der letzte deutsche Kaiser gegen den letzten russischen Zaren, seinen Vetter, den er in ihrer umfänglichen zwischen 1894 und 1914 auf Englisch geführten Korrespondenz mit *Dearest Nicky* anzureden pflegte (Goetz 1920), in den Ersten Weltkrieg zog.

Unter den jungen Männern, die im 18. Jahrhundert auf Staatskosten zu *Studienzwecken* nach Deutschland entsandt wurden und anschließend in ihre Heimat zurückkehrten, waren auch der Universalgelehrte Michail Lomonosov (1711–1765) und der Schriftsteller Aleksandr Radiščev (1749–1802). Lomonosov kam im Herbst 1736 zunächst zum Studium nach Marburg, und obwohl sein Aufenthalt in erster Linie der Aneignung naturwissenschaftlicher Grundlagen diente, spielte gerade die Marburger Zeit für das spätere Wirken Lomonosovs als Sprach- und Literaturreformer keine geringe Rolle. Dort machte er sich, während er die deutsche Sprache erlernte (vgl. Bauer 1994: 82), mit deutscher Grammatik und Prosodie vertraut, nach deren Muster er später seine russische Grammatik verfasste und die russische Metrik reformierte. Damit schuf er wesentliche Voraussetzungen für die Entstehung einer russischen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Literatur nach westeuropäischem Vorbild. Von Marburg aus ging er nach Sachsen, „um eine Spezialausbildung in der auf hohem Niveau stehenden Freiberger Bergbau- und Hüttenakademie zu absolvieren“ (Naumann 2014: 23). In seinem Buch *Erste Grundlagen der Metallurgie und des Hüttenwesens* (1763) schreibt er über seinen Umzug, er sei in Freiberg gezwungen gewesen, ein zweites Mal die deutsche Sprache zu erlernen, um die Häuer und Schmelzer zu verstehen (ebd.: 27). Nach einem Streit mit seinem Mentor, dem Bergrat Johann Friedrich Henckel (1678–1744), verließ Lomonosov jedoch heimlich die Stadt und begab sich auf Wanderungen durch Deutschland und Holland, ehe er 1841 der Aufforderung nachkam, nach Petersburg zurückzukehren. Lomonosov hatte in Deutschland nicht nur den Grundstein für seine glanzvolle wissenschaftliche Karriere gelegt: Wenig später folgte ihm seine Frau Elisabeth Christina Zilch (1720–1766), die er am 6. Juni 1740 in Marburg geheiratet hatte, mit der gemeinsamen Tochter nach Russland und blieb bis zu seinem Tod an seiner Seite (Hoffmann 2015b: 18).

Aleksandr Radiščev studierte von 1767 bis 1771 in Leipzig, dessen Universität in Russland einen ausgezeichneten Ruf genoss. Zarin Katharina II. hatte Radiščev und weitere junge Männer persönlich ausgesucht und unter Aufsicht des in russischen Diensten stehenden kurländischen Majors Gerhard Georg von Altenbockum mit klaren Studienvorgaben und einem Popen nebst Dienstpersonal nach Sachsen entsandt, wo Radiščev erste zaghafte literarische Versuche unternahm. Die beschwerliche Winterreise auf dem Landweg dauerte vier Monate, ein Mitreisender verstarb gar unterwegs. Radiščev schilderte seine Erlebnisse später in der autobiographischen Schrift *Das Leben des Fjodor Wassiljewitsch Uschakows* (1889). Am 26. Februar 1767 wurde Radiščev schließlich in Leipzig immatrikuliert (Hoffmann 2015a: 41–45) und studierte anschließend unter anderem bei dem Schriftsteller und Philosophen Christian Fürchtegott Gellert (1715–1769), dessen Morallehre Radiščevs Kommilitone Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) Jahre später in seiner Autobiographie *Dichtung und Wahrheit* (1808–1831) als „Fundament der deutschen sittlichen Kultur“ bezeichnete. Von Gellerts Ideen wurde wohl auch Radiščevs Denken entscheidend geprägt, schließlich ist Gellert der einzige Leipziger Hochschullehrer, den Radiščev in seiner Ušakov-Biographie namentlich erwähnt: „Für ein ganz besonderes Glück aber muss man es erachten, wenn man des Umgangs eines Menschen teilhaftig wird, den seine Tugend berühmt gemacht hat. Und dieses Glück genossen wir, wenn auch nur für kurze Zeit, in Leipzig, als wir uns bei dem berühmten Gellert des Unterrichts in der Philologie erfreuten“ (Radistschew 1959: 64). Für Radiščev und seine Landsleute „war die

Leipziger Studentenzeit eine Schule des Lebens, sowohl hinsichtlich der Aneignung von Wissen und der Ausprägung ihrer Anschauungen als auch für die Ausbildung ihrer Persönlichkeit" (Hoffmann 2015a: 88). Mit seinem Hauptwerk, der *Reise von Petersburg nach Moskau* (1790), stellte Radiščev dann seine frühere Stipendiengeberin auf eine harte Probe, welche Katharina, die aufgeklärte Monarchin auf dem Zarenthron, nicht bestand: Sie verurteilte den unbequemen Autor kurzerhand zum Tode, milderte das Urteil später jedoch in zehn Jahre Verbannung ab.

Am Ausgang des 18. Jahrhunderts entstanden Nikolaj Karamzins (1766–1826) *Briefe eines russischen Reisenden* (Karamzin 1959),[13] die vielleicht nicht ausführlichsten, wohl aber die bekanntesten Schilderungen über Land und Leute zwischen Ostsee und Alpen. Karamzin, der sich später als Kopf der sogenannten *novatory* (dt. *Erneuerer*) um die Reform der russischen Schriftsprache große Verdienste erwarb, bereiste Europa 1789 und 1790. Den Auftakt bildeten die deutschen Länder, wo der junge Schriftsteller nach kurzen Aufenthalten in Tilsit, Königsberg und Marienburg auch in Berlin („Eine herrliche Stadt! rief ich, als wir durch die geraden Straßen fuhren."), Dresden („Ja, gutmütiger Trim, *nothing can be so sweet as liberty!* dachte ich, indem ich auf die Stadt zueilte.") oder Leipzig („Hier, meine Teuren, wünschte ich einst meine Jugend zuzubringen; hierher gingen vor mehreren Jahren meine Gedanken.") Station machte. Auf seiner Reise traf Karamzin auch eine Reihe von Geistesgrößen seiner Zeit, wie den Philosophen Immanuel Kant (1724–1804), den Schriftsteller und Philosophen Karl Phillip Moritz (1756–1793), den *großen Geist* Johann Gottfried Herder (1744–1803) oder den Dichter Christoph Martin Wieland (1733–1813). Dabei kamen ihm seine vortrefflichen Deutschkenntnisse zugute. Ein Treffen mit Goethe in Weimar blieb Karamzin hingegen versagt: „Heute morgen, da ich ihn besuchen wollte, fand ich ihn nicht. Er war ganz früh nach Jena gefahren" (Karamzin 1959: 132).

Der Lyriker Vasilij Žukovskij (1783–1852), der in Russland nie aus Puškins Schatten heraustreten konnte (zu Aleksandr Puškin vgl. Malygin in diesem Band), hatte zumindest in Weimar bei Goethe mehr Glück. Bei der Lektüre eines Briefes, in dem Goethe *wertvolle Zeichen des Wohlwollens und der Erinnerung* an ein gemeinsames Treffen übermittelte, seien ihm Tränen in die Augen getreten. Seiner Ehrerbietung gegenüber dem Weimarer Klassiker verlieh Žukovskij, der vor allem auch als Übersetzer deutscher Lyrik ins Russische auftrat, in seinem Gedicht *An Goethe* (1827) Ausdruck. Bereits 1819 hatte er

13 Deutsch von Johann Richter und vom Autor autorisiert 1798.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

den Vierzeiler *Zu Goethes Portrait* verfasst: „Unters Gesetz der Freiheit hat er sich gestellt, / Sich als allsehender Gedanke aufzuschwingen. / Alles Begriff der auf der Welt – / Von keinem ließ er sich je zwingen“ (Shukowski 1988: 55).

Später fand Žukovskij in Deutschland auch sein privates Glück: 1841 heiratete der alternde und kränkelnde russische Dichter und Übersetzer in Düsseldorf die kaum zwanzigjährige baltendeutsche Elisabeth von Reutern (1821–1856) und wurde Vater einer Tochter (1842) und eines Sohnes (1845). Erst nach seinem Tod in Baden-Baden kehrte Žukovskij in seine russische Heimat zurück und wurde auf dem Friedhof des Alexander-Newski-Klosters in Sankt Petersburg beigesetzt.

6 Das 19. Jahrhundert: Roulettenburg, die Anmut der Madonna und die Geburt eines Dichters aus dem Geiste der Philosophie

Lev Kopelev unterstreicht, dass die Russen beginnend mit dem 18. Jahrhundert vor allem mit den Deutschen „unmittelbare und vielfältige Verbindungen“ unterhielten, weshalb ihnen unter allen westeuropäischen Ausländern eine besondere Stellung zukäme (Kopelew 1998: 14). Und mit Beginn des 19. Jahrhunderts kamen sich Russen und Deutsche noch näher: „Immer mehr Russen – Soldaten, Studenten, Handelsleute und Beamte kommen nach Deutschland, immer mehr Deutsche siedeln sich in Russland an“ (ebd.). Das *russische* Deutschland des 19. Jahrhunderts bildeten Adlige wie Bürgerliche, Westler wie Slavophile, Revolutionäre wie Konservative, Schriftsteller, Spielsüchtige und manchmal sogar Literaten und Spieler in einer Person, wie der große Schriftsteller Fedor Dostoevskij. In Dresden entstand der erste Teil des Romans *Die Dämonen* (1873) (dt. auch *Böse Geister*, *Die Teufel* oder *Die Besessenen*), eines seiner bedeutendsten Werke, hier kam 1869 seine Tochter Ljubov’ zur Welt, und in der Gemäldegalerie erlag Dostoevskij der Schönheit der Sixtinischen Madonna (vgl. hierzu Udolph in diesem Band), während er an den Spieltischen in den *Roulettenburgen* Wiesbaden, Bad Homburg und Baden-Baden immer wieder aufs Neue die kargen Finanzmittel seiner Familie durchbrachte. *Ohne Murren* gab ihm seine junge Frau Anna dann wieder *unser letztes Geld* (Dostojewskaja 1976: 173).[14] Auch Lev Tolstoj (1828–1910) erlag dem Reiz des Spiels und verlor im Sommer 1857 in Baden-Baden seine gesamte Barschaft, weshalb er seine Reise durch Europa abbrechen und umgehend

14 Zu Dostoevskij in Deutschland vgl. ausführlich Hielscher (1999).

nach Russland zurückkehren musste (Hexelschneider 1998: 148). Bei einer erneuten Reise nach Westeuropa (1860/1861) kam Tolstoj unter anderem nach Jena, Weimar, Eisenach, Leipzig und am 18. April 1861 schließlich nach Dresden, wo er in den Buchläden vor allem nach pädagogischer Literatur fragte (Hexelschneider 1998: 150).

In den 1860er Jahren entwickelte sich Dresden zu einem der russischen Zentren in Mittel- und Westeuropa. So schrieb der Romantiker Fedor Tjutčev (1803–1873), dem wie dem Poeten und Diplomaten Vil'gel'm Kjuchel'beker (1797–1846) oder dem Dichter und Publizisten Aleksandr Gercen eine wichtige Vermittlerrolle zwischen Deutschland und Russland zukam (Lehmann 2015: 29), er sei dort auf eine ganze Kolonie von Landsleuten gestoßen, darunter Verwandte, die er 20 Jahre nicht gesehen hatte, und Freunde, an deren Namen er sich nicht erinnern konnte (Hexelschneider 1998: 109). Zu diesen Landsleuten, die über einen kürzeren oder längeren Zeitraum an der Elbe weilten, gehörten auch der liberale Westler, Schriftsteller und Kritiker Fürst Petr Vjazemskij (1792–1878), der seine letzten 20 Lebensjahre in Deutschland verbrachte, oder der Dramatiker Aleksandr Ostrovskij (1823–1886). Der Lyriker und Verfasser von historischen Dramen Aleksej Tolstoj (1817–1875) kam bereits im Alter von nur zehn Jahren erstmals nach *Elbflorenz*. Über Dresden schrieb Tolstoj, er könne sich keinen besseren Platz zum Arbeiten vorstellen. Den Bund der Ehe schloss er dann 1863 in der russischen Kirche zu Leipzig (ebd.: 116f.).

In erster Linie ist Dresden aber mit dem Namen Ivan Gončarov (1812–1891) verbunden, dessen weltberühmter Roman *Oblomow* (1859) tiefe Einblicke in die deutsch-russischen Befindlichkeiten eröffnet. Teile des Romans entstanden 1857 im böhmischen Marienbad. In Dresden schrieb Gončarov vor allem an seinem Roman *Die Schlucht* (1869), der den Abschluss einer Romantriologie bildete, deren erster Teil mit *Eine alltägliche Geschichte* bereits 1847 entstanden war. Auch Michail Bakunin (1814–1876) machte in Dresden von sich reden. Auf einer seiner zahllosen Reisen im Dienste der Revolution quer durch Europa spielte der *Vater des Anarchismus* beim Dresdner Maiaufstand (1849) eine tragende Rolle, die ihm schließlich auch eine Verurteilung zum Tode einbrachte, später jedoch in eine lebenslange Haftstrafe umgewandelt wurde.

Zur Herausbildung des russischen Deutschlandbildes trug im 19. Jahrhundert ganz wesentlich auch Nikolaj Gogol' (1809–1852) bei, der sich zwischen 1836 und 1846 jedes Jahr in den deutschsprachigen Ländern aufhielt, oft für Wochen oder gar Monate. Gogol' hatte zu Deutschland ein ambivalentes Ver-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

hältnis. Den zahlreichen negativen Stereotypen in vielen seiner späteren Hauptwerke steht auf der anderen Seite „der Höhepunkt der Gogol'schen Bewunderung und Verehrung für das Deutschland der Dichter und Denker" (Keil 1998: 420) in seinem Erstling, dem Poem *Hans Küchelgarten* (1829), gegenüber. Die Idylle in 18 Bildern und einem Epilog veröffentlichte Gogol' 1829 unter dem Pseudonym V. Alov (Gogol 1914).

Den Abschluss der Ausführungen zum *langen 19. Jahrhundert* sollen einige Betrachtungen über das *Marburger Sommersemester* des jungen Philosophiestudenten und späteren Literaturnobelpreisträgers[15] Boris Pasternak (1890–1960) im Jahr 1912 bilden. In Pasternaks Erzählung *Der Geleitbrief*, die zwischen 1929 und 1931 entstand und dem Andenken Rainer Maria Rilkes (1875–1926) gewidmet ist[16], schreibt Pasternak später, er habe schon in den zwei Jahren, die der Reise vorangingen, das Wort Marburg ständig auf der Zunge gehabt, ehe er sich schließlich in seinem *mittelalterlichen Märchen* (Pasternak 1990: 29) in einem der letzten Häuser in der Gießener Straße in einem Zimmer *mit Balkönchen* bei einer Beamtenwitwe einquartierte. Auch wenn einige seiner Gedichte ganz offensichtlich bereits zu einem früheren Zeitpunkt verfasst worden waren, datierte Pasternak ihre Entstehung später auf die Marburger Sommermonate, wodurch die zentrale Bedeutung Marburgs für sein Frühwerk sichtbar wird. In seinem Gedicht Marburg (1916/Neufassung 1928[17]) kommt implizit auch sein Abschied von der Wissenschaft zur Sprache, wenn es in der zweiten Strophe heißt: „Ich ging hinaus auf den Platz. / Ich könnte gelten als erneut Geborener / Jedes kleine Detail lebte und, ohne mich für nichtig haltend, / wuchs es in seiner Abschiedsbedeutung."

Die Frühjahrs- und Sommermonate in der mittelhessischen Universitätsstadt könnten „als der entscheidende Wendepunkt im Leben Pasternaks angesehen werden […]" (Dorzweiler et al. 1992: 5), womit sie prägender wären als Pasternaks *Berliner Zeiten* 1906 und 1922/1923 (vgl. hierzu Belentschikow 1998). In Marburg kam es, so Pasternaks Sohn Evgenij, zur „‚Sternstunde' der Geburt eines großen Dichters, und die russische Literatur ist der Stadt Marburg darin zu Dank verpflichtet" (Pasternak 1993: IX).

15 Den 1958 verliehenen Preis konnte erst Pasternaks Sohn, Evgenij Pasternak (1923–2012), 1989 in Stockholm stellvertretend für seinen Vater entgegennehmen. Pasternaks Hauptwerk *Doktor Živago* (geschrieben zwischen 1945 und 1955) konnte schließlich im gleichen Jahr auch in der Sowjetunion erscheinen.

16 Deutsch von Elke Erb in Fischer (2016: 262–404)

17 Pasternak überarbeitete viele seiner Gedichte, womit er sie nicht allein *vollenden* oder *verbessern*, sondern auch auf ihre Aktualität für ihn persönlich hinweisen wollte (Raevskaja-Ch'juz 2009: 29).

7 Das 20. Jahrhundert: Erst *Charlottengrad*, dann Zweiter Weltkrieg, schließlich DDR und BRD

7.1 Kein Leben, sondern ein Karneval: Das russische Berlin in den 1920er Jahren

Nach der Oktoberrevolution wurde insbesondere Berlin neben Prag und Paris ein Sammelpunkt vor allem der *weißen* Emigration aus dem sowjetischen Russland. In den 1920er Jahren lebten bis zu 350.000 Russen in der knapp vier Millionen Einwohner zählenden deutschen Hauptstadt, die nach einer umfangreichen Verwaltungsreform ihre Fläche gerade mehr als verzehnfacht und ihre Einwohnerzahl verdoppelt hatte. Die Konzentration der Russen war also in den von den russischen Emigranten bevorzugten Stadtbezirken Wilmersdorf, Tiergarten, Schöneberg und *Charlottengrad* (Charlottenburg) rund um den *NEPski-Prospekt* (Kurfürstendamm), wo es den Berlinern zu teuer war (Bely 1991: 58), weitaus höher, als ihre Zahl vermuten lässt. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Berliner *Russen* eine homogene wohlhabende Schicht gebildet hätten. Das „Päpstliche Hilfswerk" zählte 1923 rund 300.000 Russen in Berlin, die auf Unterstützung angewiesen waren (Volkmann 1966: 5).[18] Über diese *russischen Massen* der Emigration, so Nina Berberova im Vorwort zu ihren im späteren Pariser Exil verfassten *Geschichten aus Billancourt* (russ. *Bijankurskie prazdniki*), habe niemand geschrieben, niemand kenne sie mehr und niemand erinnere sich heute noch ihrer (Berberova 1999: 10).

Auch die politische Orientierung der *Berliner* Russen war trotz *weißer Dominanz* alles andere als einheitlich. Den Anhängern des Zaren standen Demokraten und Liberale genauso gegenüber wie vermeintlich von Moskau gesandte glühende Apologeten der neuen sowjetischen Ordnung.[19] Konflikte wurden dabei auch nach Deutschland importiert und sogar mit der Waffe in der Hand ausgetragen: Vladimir Nabokov (1870–1922), Vater des gleichnamigen Schriftstellers und Chefredakteur der liberal-konservativen Tageszeitung *Rul'* (dt. *Das Ruder*), wurde 1922 in der Berliner Philharmonie bei einem Attentat russischer Monarchisten ermordet.

Die russischsprachige Gemeinschaft unterhielt in der *Stiefmutter der russischen Städte*, so der Dichter Vladislav Chodasevič (1886–1939) über Berlin,

18 Zu den oft komplizierten Fragen im Zusammenhang mit dem Aufenthaltsstatus der russischen Flüchtlinge vgl. Bočorova (2006).

19 Auf das jüdisch-russische Berlin der Zwischenkriegszeit kann hier nicht gesondert eingegangen werden. Vgl. hierzu Budnickij/Poljan (2013).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

eigene Theater[20], wie etwa den *Blauen Vogel*[21], und gab 1923 beinahe 40 Zeitungen und Zeitschriften heraus. Die beständigste unter ihnen war die bereits erwähnte Tageszeitung *Rul'*, die zwischen 1920 und 1931 fast durchgängig mit einer Auflage zwischen 10.000 und 20.000 Exemplaren erschien und nicht nur Leser in Berlin und Deutschland hatte (Hatlie 1995: 155). Anschließend war *Naš Vek* (dt. *Unser Jahrhundert*) eineinhalb Jahre lang wichtigstes Presseorgan der russischen Emigrantenkolonie (vgl. hierzu: Burchard 1995), ehe *Novoe Slovo* (dt. *Neues Wort*) bis 1944 diese Rolle übernahm, wobei sich das Blatt den neuen Machthabern in Deutschland andiente und sich mit ihnen arrangierte (vgl. hierzu: Hufen 1995). In den zahlreichen Berliner russischen Verlagen[22] wurden 1922 und 1923 mehr russischsprachige Bücher verlegt als in Moskau oder Petrograd.[23] Vor allem während der sogenannten Hyperinflation war die deutsche Hauptstadt für viele russische Emigranten dank ihrer Devisen ein sehr preiswerter Ort.[24] Das galt auch für die Herausgabe von Büchern, die in der Regel jedoch nur in sehr kleinen Auflagen erschienen, da den Emigrantenschriftstellern der große sowjetische Markt zumeist verschlossen blieb. Aleksej Remizov (1877–1957), der wie so viele seiner Landsleute in Berlin an starkem Heimweh litt (Urban 2003: 24), veröffentlichte allein 1922 immerhin 17 Bücher. Im Jahr darauf zog er nach Paris weiter. Ilja Ėrenburg (1891–1967) brachte es in seiner Berliner Zeit auf immerhin neun Erstveröffentlichungen. Der Schriftsteller war zumeist in der russischen Dichterkolonie im Café *Prager Diele* zu finden, wo man über Kunst und Literatur philosophierte oder sich einfach nur mit den letzten Neuigkeiten und Nichtigkeiten über das russische Berlin versorgte. Andrej Belyj kreierte hierfür den Neologismus *pragerdil'stvovat'* (Barchach 1975: 301). Es roch also förmlich nach Russland (Bely 1991: 59) und hörte sich auch so an, wenn etwa in den russischen Restaurants kein Geringerer als Sergej Prokof'ev (1891–1953) aufspielte. Geschäfte boten Spezialitäten aus der Heimat feil, die Kinder lernten auf eigenen Schulen, es gab eigene Sportvereine und Klubs. Der Klub der Schriftsteller traf sich wöchentlich im *Café Leon* am Nollendorfplatz (Urban 1999: 28) oder im *Café Landgraf* (Berberova 1990: 204). Zwischen 1923 und 1931 bestand in Berlin

20 Zum russischen Theater in Berlin vgl. Böhmig (1990)

21 Vgl. hierzu Wolf et al. (1978)

22 Zu den russischen Verlagen in Berlin vgl. Beyer et al. (1987).

23 Wichtige Bestände, darunter zahlreiche Raritäten der russischen Emigrantenliteratur, befinden sich heute in der Münchner Tolstoi-Bibliothek (www.tolstoi-bibliothek.de).

24 Nach Einführung der Rentenmark im Zuge der Währungsreform im Jahr 1923 stiegen die Lebenshaltungskosten, und das *russische* Berlin verließ die Stadt, vornehmlich in Richtung Paris.

mit dem *Russischen wissenschaftlichen Institut* eine Lehr- und Forschungsstätte mit den Schwerpunkten Geistes- und Rechtswissenschaften, deren Angebote sich insbesondere an russische Emigranten richteten. Dekan der Abteilung für Geisteskultur wurde zunächst der Philosoph Nikolaj Berdjaev (1874–1948), der im August 1922 aus der Sowjetunion ausgewiesen worden war und auf einem der sogenannten *Philosophenschiffe*, mit denen missliebige Intellektuelle außer Landes gebracht wurden, in Deutschland eintraf. Auf Betreiben Berdjaevs entstand 1922 auch die *Religionsphilosophische Akademie*, die 1924 nach der Übersiedlung des Philosophen nach Frankreich in Paris weitergeführt wurde (Hertfelder-Polschin 2013: 32–35). Trotz öffentlicher Vorträge bestanden zwischen diesen Einrichtungen und Vertretern der deutschen Intelligenz kaum Verbindungen (Reichelt 1999: 28). Das Leben und Wirken des russischen Genetikers Nikolaj Timofeev-Resovskij (1890–1981) in Berlin zwischen 1925 und 1945 schildert Daniil Granin (geb. 1919) in seinem Roman *Sie nannten ihn Ur. Roman eines Lebens* (1988) (anderer Titel: *Der Genetiker. Das Leben des Nikolai Timofejew-Ressowski, genannt Ur).*

Keine andere Stadt erlangte im 20. Jahrhundert „für die russische Selbsterkenntnis" eine solch tragende Bedeutung wie die deutsche Hauptstadt, der Ort, „an dem der Kampf um die Zukunft Russlands in Europa in seiner Leiblichkeit ausgetragen wird, betörend und schreckend zugleich" (Mierau 1991b: XII). Für den Historiker Karl Schlögel ist Berlin der Raum, „wo die deutschen und russischen Wege sich kreuzen" (Schlögel 1998: 11). So manches russische Gedicht wurde Berlin gewidmet, etwa von Vladislav Chodasevič (*Berlinerisches*, 1923), Vladimir Nabokov (*Frühling in Berlin*, 1925), Nikolaj El'jasev (*Fehrbelliner Platz*, 1932) oder Marina Cvetaeva (*An Berlin*, 1922).

Unter den langfristig oder kurzzeitig an der Spree Gestrandeten waren neben den bereits genannten auch die Dichter und Schriftsteller Roman Gul' (1896–1986), Vladimir Majakovskij (1893–1930), Boris Pilnjak (1894–1983), Nadežda Lochvickaja alias Těffi (1872–1952), Semen Liberman (1901–1975), Vera Inber (1890–1972) oder der spätere Nobelpreisträger Ivan Bunin (1870–1953).[25] Viele Emigrantenschriftsteller wurden Mitglied in der von *Affenkanzler* Remizov initiierten Literatenvereinigung *Große und Freie Affenkammer*, in der Maxim Gorki (1868–1936) als *Affenfürst und Stellvertreter des Altmeisters in Deutschland* das Zepter schwang. Der ständig von Liebeskummer geplagte

25 Die lebendige russische Kunstszene im Berlin der 1920er Jahre und deren Vertreter können auf diesem historisch-literarischem Streifzug nicht näher beleuchtet werden. Vgl. hierzu zur Einführung Steneberg (1969).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Viktor Šklovskij erhielt den Titel *Kurzschwänziger Jungaffe* und Ilja Ėrenburg war der *Ritter mit dem Laufkäferrüssel* (Urban 2003: 30).

In seinen Berliner Schilderungen *Im Reich der Schatten. Berlin 1921–1923* aus dem Jahr 1924 beschreibt Andrej Belyj (1880–1934) die ersten Berliner Eindrücke eines *Jemand* (hinter dem sich niemand anders als der Autor verbirgt) als er „vom Bahnhof in den Teil Berlins [kam], der von den Russen ‚Petersburg' und von den Deutschen ‚Charlottengrad' genannt wird. […] In diesem Teil Berlins begegnen Ihnen alle, denen Sie seit Jahren nicht begegnet sind, von guten Bekannten ganz zu schweigen; hier traf der ‚Jemand' ganz Moskau und ganz Piter der jüngsten Vergangenheit, das russische Paris, Prag und sogar Sofia, Belgrad; ja, es kam mir vor, lieber Leser, als wären wir uns in diesem wahren Treibhaus der echt russischen Kultur von gestern begegnet […]." (Belyj 1987: 29f.) Aber Belyj ließ sich nicht von der *Nacht!-Tauentzien!-Kokain!-Das-ist-Berlin!-Stimmung* blenden, der viele der dennoch „stets jammernden Emigranten" (Urban 2003: 108), so schien es, erlegen waren, wenn er schreibt, wie schwer es ihm falle, „auf den geistigen Horizont der vielen Russen einzugehen, die aufs traurigste eingetaucht sind in die Finsternis dieser braungrauen Stadt, die auf traurige Weise die Suppe der überlebten, toten Vergangenheit aufbrühen, im Lauf von fünf Jahren weder im Bereich Kunst noch des Denkens etwas Originelles geschaffen haben […]" (Belyj 1987: 12).

Nachdenklich und desillusioniert äußert sich auch die Schriftstellerin Irina Odoevceva[26] (1895–1990) über das Leben im Ausland, das sie sich doch so ganz anders vorgestellt hatte. In ihren Memoiren heißt es über ihre Berliner Zeit, sie gestehe niemandem, wie enttäuscht sie sei: „Die Mehrheit der aus Russland Geflohenen ist begeistert vom Berliner Leben und genießt es in vollen Zügen. Man könnte meinen, alles sei hier ein nicht enden wollender Festtag: Es gibt Läden, in denen man wirklich alles kaufen kann, Restaurants, Cafés, Taxis. Bleiben denn da überhaupt noch Wünsche offen? An Gedichte denkt hier zumindest niemand mehr. Es ist nur schwer vorstellbar, dass die gleichen Menschen noch vor kurzem ganz Petersburg auf unbeleuchteten, schmutzigen Straßen durchquerten, müde, hungernd und frierend, bei Frost genauso wie bei Regen, und das einzig und allein deshalb, um im Haus der Künste oder im Haus der Literatur Gedichten zu lauschen" (Odoevceva 2011: 241).[27]

26 Ihr erster Roman *Angel smerti* (1927) erschien 1930 in der Übersetzung von Wolfgang Groeger unter dem Titel *Ljuka der Backfisch* im Rembrandt-Verlag Berlin-Zehlendorf.

27 Aus dem Russischen von Kai Witzlack-Makarevich.

Auch Mikulin, die Hauptfigur aus Batalins Roman *Petersburg am Wittenbergplatz* (1931), haderte zunächst mit seinem Emigrantenschicksal: „Emigrant sein ist eine ekelhafte Sache. Im Grunde genommen keinen einzigen lichten Moment. Alles ist hoffnungslos, grau in grau." Erst nachdem alle Fristen der *Emigrantenpropheten* für den Untergang der *Bolschewistenherrschaft* verstrichen waren, habe er begonnen, in der Gegenwart zu leben. Und die hatte es dank der Inflation in sich: „Leichte Verdienste, leichte Vergnügungen. Die feinsten Schnäpse fast gratis. Kein Leben, sondern ein Karneval" (Batalin 1931: 33).

Lev Lunc erlebte Berlin nach seiner Ankunft ebenfalls gleich von seiner russischen Seite. Der erste *Deutsche*, dem er in der fremden Stadt begegnete, antwortete dem jungen Schriftsteller „traurig in gutem Russisch." Und schon am zweiten Tag habe er begriffen, „daß die Russen mit den Deutschen überhaupt nichts im Sinn haben, sie begegnen einander nicht, sie reden nicht miteinander. Es gibt Emigranten, die vier bis fünf Jahre in Berlin wohnen und außer ‚bitte' kein Wort Deutsch zustande bringen." Sein Deutsch vervollkommnete Lunc während seines Aufenthaltes dann freilich auch nicht. Und, so der junge Schriftsteller, „mein Russisch hätte ich mir beinahe verdorben: die Emigranten sprechen manchmal, milde gesagt, seltsam" (Lunz 1991: 157f.). Vladimir Nabokov hielt die deutsche Sprache schon allein deshalb auf Abstand, weil er sich scheute, sein wichtigstes Arbeitswerkzeug, „das literarische Russisch […] den Interferenzen einer fremden Sprache auszusetzen" (Zimmer 2001: 7). Der Dichter Sergej Esenin erklärte bei seiner Stippvisite in Berlin kurz und bündig, außer der russischen erkenne er keine andere Sprache an. Wer sich mit ihm unterhalten wolle, müsse Russisch lernen (Kossuth 1995: 151). Auch die Lyrikerin Raisa Bloch (1899–1943) verwies auf die fehlenden Kontakte zur einheimischen Bevölkerung. Schon zehn Jahre verbringe sie nun jeden Tag unter den Deutschen, doch sie seien ihr fremd geblieben. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten zog sie wie viele russische Juden nach Paris weiter, das allerdings nur für wenige Jahre eine trügerische Sicherheit bot: Die Bewunderin der deutschen Kultur wurde 1943 in den Gaskammern von Auschwitz ermordet (vgl. Urban 2003: 223ff.). Auf der anderen Seite nahmen auch die Berliner „von den Hunderttausenden von Russen, die plötzlich in ihrer Mitte aufgetaucht waren, im Allgemeinen wenig Notiz." (Zimmer 2001: 7) Die letzte Vertreterin dieser vermeintlichen *Goldenen russischen Zwanziger*, die Lyrikerin Vera Lourié, verstarb 1998 im Alter von 97 Jahren in Berlin (vgl. hierzu: Liebermann 2014).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die wohl umfangreichsten Zeugnisse aus dem Deutschland der 1920er und 1930er Jahre verdanken wir Vladimir Nabokov, der 1922 nach Berlin kam und dort bis 1937 ausharrte, ehe er mit seiner jüdischen Frau nach Paris floh. Damit wurde der Schriftsteller zunächst unmittelbar Zeuge des Aufstiegs der Nationalsozialisten und später Opfer ihrer Machtentfaltung. Als die Nabokovs Berlin dann spät, aber nicht zu spät verließen, ging Vladimir Nabokov zum Abschied in einem Brief an einen Freund hart mit seinen Gastgebern der vergangenen 15 Jahre ins Gericht. Er habe „die Deutschen noch nie ertragen, den schweinischen deutschen Geist, aber in der gegenwärtigen Lage (die im übrigen ganz gut zu ihnen paßt), wurde das Leben für mich dort völlig unerträglich, und ich sage das nicht einfach, weil ich mit einer jüdischen Frau verheiratet bin" (zitiert nach Zimmer 1977: 19). Mit der sehr politischen und damit für Nabokov untypischen Erzählung *Genrebild 1945* legte er dann nach Kriegsende „eine Abrechnung mit den angepassten Deutschen [vor], die zu Kriegsbeginn Hitler zujubelten und bei Kriegsende als seine Opfer auftraten" (Urban 1999: 154). An seinem Entschluss, nie wieder nach Deutschland zurückzukehren, hielt Nabokov zeitlebens fest.

7.2 Ein echter Revolutionär in Schwabing und eine falsche Zarentochter im Chiemgau: Bayern als Zentrum der *weißen* Emigration

Die zentrale Persönlichkeit des *russischen* München des 19. Jahrhunderts war sicherlich der Dichter und Diplomat Fedor Tjutčev (1803–1873), Verfasser der berühmten Verse: „Laß dir vom nüchternen Verstand / Die frohe Zuversicht nicht rauben! / Kein Metermaß vermißt dies Land – / Du mußt an Rußlands Sendung glauben" (Tjutčev 2003). Tjutčev lebte gleich zweimal über einen längeren Zeitraum an der Isar: Zunächst von 1822 bis 1837 als Diplomat im Dienste der russischen Gesandtschaft und dann zwischen 1839 und 1844 noch einmal als *Privatier*. Einen Namen als Lyriker machte er sich in seiner Heimat vor allem mit seinen *Aus Deutschland geschickten Gedichten* (1836), um deren Veröffentlichung sich Aleksandr Puškin verdient machte (Polonski 1997: 37).

Bayern und insbesondere München kristallisierten sich dann im 20. Jahrhundert neben Berlin als Zentrum der russischen Emigration in Deutschland heraus. Die verschiedenen russischen Milieus trafen vor allem in den Kneipen und Cafés in Schwabing aufeinander (Baur 1998: 20). In München befand sich

auch die Redaktion der Zeitung *Iskra* (dt. *Der Funke*)[28] um Revolutionsführer Vladimir Ul'janov (1870–1924), der sich hier erstmals Lenin nannte.[29]

Bis 1914 bot München „vor allem der künstlerischen Elite eine Zufluchtsstätte" – zu nennen wäre hier vor allem Vasilij Kandinskij (1866–1944) – während sich die Isarmetropole „nach 1920 zu einem Zentrum der russischen monarchistischen Emigration entwickelte" (Baur 1998: 10) Im Jahr des Hitler-Putsches 1923 gründete der Monarchist Aleksandr Kazem-Bek (1902–1977) in München den *Sojuz Molodaja Rossija* (dt. *Bund der Jungrussen*, ab 1925 *Sojuz mladorossov*), der dann nach 1933 auf die Linie des Nationalsozialismus einschwenkte. Ganz anders der in Orenburg geborene Aleksandr Šmorel' (1917–1943). Als Weggefährte der Geschwister Scholl und Mitglied der Münchner Widerstandsgruppe *Weiße Rose* stand er für das *andere Deutschland* und für das *andere Russland* gleichermaßen. Vor seiner Hinrichtung lehnte er in Verhören der Gestapo den „Nationalsozialismus genauso leidenschaftlich wie den Bolschewismus ab […]" (Selg 2013: 27).

Der Sammelpunkt der Anhänger des ermordeten Zaren war in der Zwischenkriegszeit insbesondere auch Schloss Seeon in Oberbayern, zwischen 1852 und 1934 im Besitz des Adelsgeschlechts der Leuchtenbergs. Herzog Georg von Leuchtenberg (Grigorij Lejchtenbergskij, 1872–1929), ein Verwandter der Zarenfamilie, war „eine der zentralen Figuren der russischen Emigration in Bayern" (Baur 1998: 249). In die Schlagzeilen der Weltöffentlichkeit geriet das beschauliche Schloss Ende der 1920er Jahre, als Anna Anderson (1896–1984), die vermutlich sogar selbst zeitlebens glaubte, die jüngste Zarentochter Anastasia Romanova (1901–1918) zu sein, in Schloss Seeon Aufnahme fand und zur Symbolfigur der russischen Emigration und eines möglichen Gegenmodells zum sowjetischen Staat wurde (Baur 1998: 250). Auf dem orthodoxen Teil des Friedhofs der Kirche St. Walburg in Seeon fand Anna Anderson dann schließlich auch ihre letzte Ruhestätte. Erst 1994 wurde durch einen DNA-Test zweifelsfrei festgestellt, dass es sich bei ihr nicht um die legendäre Anastasia handelte.

Die bayerische Landeshauptstadt sollte dann vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg eine wichtige Rolle für russische Emigranten spielen, die in den 1920er Jahren zunächst in Jugoslawien Zuflucht gesucht hatten (Antic 1997: 205), und später für sowjetische Dissidenten, u.a. die Schriftsteller Aleksandr

28 Die erste Ausgabe der *Iskra* wurde im Dezember 1900 im Leipziger Stadtteil Probstheida gedruckt.

29 Ausführlich zu Lenin in München vgl. Tschernow (2010).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Zinov'ev (1922–2007) und Vladimir Vojnovič (geb. 1932). Auch der Ukrainer Stepan Bandera (1909–1959), der heute vor allem im Westen der Ukraine als Volksheld verehrt wird, während er im Osten und Süden des Landes vielen als Kriegsverbrecher gilt, tauchte nach 1945 in München unter, ehe ihn schließlich der lange Arm des KGB erreichte.[30]

7.3 Keine Kameraden: Kriegsgefangene, Ostarbeiter und Displaced Persons

Nach dem deutschen Überfall auf die Sowjetunion 1941 wurden bis Kriegsende 1945 mehr als zwei Millionen Kriegsgefangene und über drei Millionen Zwangsarbeiter, sogenannte *Ostarbeiter*, ins Deutsche Reich verschleppt (Polian 2010: 27). Zunächst gab es innerhalb der Reichsregierung Bedenken gegen diesen, so Heinrich Himmler, *Fremdvolkarbeitseinsatz*. Der Arbeitskräftemangel infolge der Kriegshandlungen führte jedoch schnell zu einem Umdenken. In den entsprechenden Richtlinien Herman Görings vom Herbst 1941 hieß es: „Arbeitseinsatz der Russen: ja – dafür aber maximale Ausbeutung, denkbar schlechte Behandlung und Ernährung, Todesstrafe auch bei geringen Vergehen" (Herbert 1985: 143).

Gefangene Sowjetsoldaten mussten in Deutschland ein ungleich härteres Schicksal ertragen als Gefangene anderer Nationen. Von den Bestimmungen der Genfer Konvention wurden sie als rassisch Minderwertige ausgenommen. Der Historiker Pavel Polian schreibt: „Jeder der sowjetischen Kriegsgefangenen sah dem Tod ins Auge. Von den insgesamt 5,7 Millionen sowjetischen Kriegsgefangenen lebten zu Kriegsende 1945 nur noch rund 2,4 Millionen. 3,3 Millionen (57 Prozent!) kamen in deutscher Hand um […]. Die auszehrenden Haftbedingungen sowie der Arbeitseinsatz führten zu einer bis dahin unbekannten hohen Sterblichkeit. Die Kriegsgefangenen wurden an die Grenzen ihrer Leidens- und Leistungsfähigkeit getrieben, selbst Kannibalismus kam vor" (Polian 2010: 31). In seiner wegweisenden Darstellung *Keine Kameraden* stellt Christian Streit fest, das Los dieser Gefangenen stehe „offenkundig im Gesamtzusammenhang nationalsozialistischer Ausrottungspolitik […]" (Streit 1978: 10) und sei unter westdeutschen Historikern viele Jahre ein „selbstauferlegtes Tabu" gewesen (Streit 1978: 11). Der Autor widerlegt in seiner Arbeit die im Nachkriegsdeutschland verbreitete Auffassung, „daß die ‚verbrecherischen Befehle' von Hitler einer widerstrebenden militärischen Führung aufgezwun-

30 Zu Stepan Bandera und zum Kult um seine Person in der Ukraine vgl. Rossoliński-Liebe (2014).

gen und in der Praxis kaum durchgeführt worden seien" (Streit 1978: 15).[31] Und jene, die nach Hause zurückkehren konnten, galten dort fortan als Verräter oder zumindest als politisch unzuverlässig. Später wurden sowjetische Kriegsgefangene selbst von den symbolischen Entschädigungszahlungen ausgenommen, die den Zwangsarbeitern per Gesetz über die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" über ein halbes Jahrhundert nach Kriegsende zuerkannt wurden.[32] Oft stellen sich heute deshalb private Initiativen aus Deutschland der Verantwortung vor der Geschichte. Ehemalige SS-Angehörige, etwa aus dem Baltikum oder der Ukraine, sehen sich da vom bundesdeutschen Gesetzgeber bessergestellt: An die *Mörder mit Rentenanspruch* (Mannheimer 2014) fließen bereits seit den 1950er Jahren reguläre Zahlungen.

Den Alltag der sogenannten *Ostarbeiter*, die zur Arbeit im *Reich* abgeworben oder dorthin verschleppt worden waren, schildert Jens Binner in seiner Monografie *„Ostarbeiter" und Deutsche im Zweiten Weltkrieg* (Binner 2008). Der Autor geht darin auch auf die Berührungspunkte zur einheimischen Bevölkerung ein, die in begrenztem Umfang auch außerhalb des Arbeitsumfelds möglich waren. Nach anfänglich vollständiger Abschottung kam es dann nach der Niederlage von Stalingrad 1943 vermehrt zu unkontrollierten „Begegnungen mit Deutschen ohne Überwachung" (ebd.: 309). Überliefert sind in diesem Zusammenhang Beschwerden aufgebrachter Volksgenossinnen und Volksgenossen, etwa über fröhlich karusselfahrende *Ostarbeiterinnen* auf dem Schützenplatz (ebd.: 314), aus denen „trotz mancher Übertreibungen ein real größer werdender Unmut über das Eindringen der Ausländer in die deutsche Kriegsgesellschaft gefolgert werden kann" (ebd.: 317). Die *Ostarbeiter* selbst sahen in diesen Zugeständnissen eine „Konzessionsentscheidung im Lichte einer nahenden Niederlage" (ebd.: 318).

In ihren Erinnerungen zeichnen die ehemaligen Zwangsarbeiter oft ein differenziertes Bild von Deutschland und den Deutschen. Auch wenn erwartungsgemäß negative Schilderungen von Deutschen als „Funktionsträger[n] oder Exekutoren ohne Persönlichkeitsprofil" (ebd.: 97) überwiegen, finden sich auch positive Einschätzungen. So etwa von Nikolaj Storošenko (geb. 1928), der von 1942 bis Kriegsende in Bochum und Umgebung Zwangsarbeit verrichten musste: „Aber nicht alle Deutschen waren schlecht. […] da waren prima Leute, die Bauklempner – wirklich echte Deutsche! […] Sie haben mir

31 Vgl. hierzu auch: Stratievski (2015).

32 Die Stiftung zahlte zwischen 2000 und 2007 über 4,37 Milliarden Euro an 1,665 Millionen frühere Zwangsarbeiter bzw. deren Rechtsnachfolger aus. „Damit sollte über Jahrzehnte Versäumtes nachgeholt werden." (Saathoff 2008: 11)

das Leben gerettet bei der unglaublich schweren Arbeit und Unterernährung" (Jachnow 2002: 115).

Nach der deutschen Kriegsniederlage wurden die sowjetischen *Ostarbeiter* als sogenannte *Displaced Persons* eingestuft und auf der Grundlage eines zwischen den Alliierten 1945 auf der Konferenz von Jalta geschlossenen Repatriierungsabkommens für Personen, die vor dem 1.9.1939 ihren Wohnsitz in der Sowjetunion hatten, rasch in die Sowjetunion zurückgeführt. Dies geschah ohne Rücksicht auf die persönlichen Wünsche der betreffenden Personen, teilweise erfolgte die Rückführung unter Zwang. Jens Binner moniert, dass das Schicksal der *Ostarbeiter* nach ihrer Rückkehr in die Sowjetunion bislang kaum Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten gewesen sei. In den zumeist populärwissenschaftlichen Darstellungen herrsche „bis heute das Bild vor, dass die ‚Repatrianten' Opfer von Massenhinrichtungen wurden oder in die Lager des GULag verbracht wurden" (Binner 2008: 19). Hierbei handele es sich jedoch um eine „unzulässige Übertragung der Behandlung von Sondergruppen wie Angehörigen der Vlassov-Armee oder kriegsgefangenen Offizieren auf die Masse der zivilen Rückkehrer" (ebd.). Gegen eine Heimführung wehrten sich weniger als 20% der sowjetischen *Displaced Persons* (Goeken-Haidl 2006: 28). Auch viele Schwarzmeerdeutsche, deren Vorfahren einst dem Ruf von Katharina der Großen gefolgt waren und die während des Krieges zumeist die Staatsangehörigkeit des Deutschen Reiches angenommen hatten und sich als sogenannte Administrativumsiedler 1945 in Deutschland aufhielten, waren von diesen Zwangsrückführungsmaßnahmen betroffen. Damit gehörten auch sie, so der russisch-amerikanische Historiker Nikolai Tolstoy, zu den *Verratenen von Jalta* (Tolstoy 1978).

Nach der deutschen Niederlage am 8. Mai 1945 wurde dann Berlin „für einen Moment die Weltmetropole der Displaced persons […]." Da diese zum großen Teil aus der Sowjetunion stammten, war die fortan geteilte Stadt für kurze Zeit *russischer* als zum Höhepunkt der russischen Emigration in den 1920er Jahren (Schlögel 1998: 36).

7.4 Medienrummel bei Heinrich Böll in Langenbroich: Sowjetische Dissidenten im Westen Deutschlands

Der Ankunft des Literaturnobelpreisträgers (1970) Aleksandr Solženicyn (1918–2008) im Februar 1974 bei Heinrich Böll (1917–1985) in Langenbroich bei Düren waren diplomatische Verhandlungen auf höchster Ebene vorausgegangen. Bundeskanzler Willy Brandt (1913–1992) persönlich hatte in einer

Rede die Aufnahme des bekanntesten sowjetischen Dissidenten nach dessen von der sowjetischen Führung geplanten Ausbürgerung angeboten. Diese erfolgte dann nur wenige Tage später unter der Vermittlung von Staatssekretär Egon Bahr (1922–2015), des Architekten von Brandts Ostpolitik.[33]

Auch wenn das nur zweitägige Zusammentreffen von Böll und Solženicyn keine Auswirkungen auf das künftige Schaffen der beiden Schriftsteller hatte, komme ihm eine große Symbolkraft für die deutsch-russische Aussöhnung zu, da diese Begegnung eine langjährige Freundschaft der beiden früheren Soldaten des Zweiten Weltkriegs begründet habe (Drabkin/Saal 2014: 288). Bölls Engagement zugunsten sowjetischer Regimekritiker führte für ihn als einem der bekanntesten deutschen Nachkriegsschriftsteller zu einem Druckverbot in der UdSSR, das erst kurz vor seinem Tod durch den reformorientierten Moskauer Machthaber Michail Gorbačëv (geb. 1931) aufgehoben wurde. So begann auch das Exil für Lev Kopelev (1912–1997) und seine Frau Raisa Orlova-Kopeleva (1918–1989) nach ihrer Ausbürgerung 1981 in Langenbroich. Der *Anwalt der Wahrheit* wurde in der Bundesrepublik Deutschland schnell „zu einem kulturellen Ereignis," so der Historiker Wolfgang Eichwede, der sich erinnert: „Wann immer ich mit ihm spazieren ging, in Tübingen oder Berlin, in Göttingen oder Heidelberg, blieben Menschen stehen oder grüßten ihn mit Ehrerbietung. […] Ähnliches habe ich später nur bei Michail Gorbačëv erlebt – nur, dass Lev keine Leibwachen brauchte" (Eichwede 2012: 5f.). Ein neues Zuhause fanden in Westdeutschland bzw. Westberlin unter anderen auch die Schriftsteller und Dissidenten Aleksandr Zinov'ev (1922–2006), Fridrich Gorenštejn (1932–2002) sowie Vladimir Vojnovič (geb. 1932), der 2016 mit dem Lew-Kopelew-Preis geehrt wurde.

7.5 Begehrter Dienst beim *kleinen Bruder*: Sowjetische Streitkräfte in der DDR

Als zu Beginn der 1990er Jahre nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion vor allem Tausende Russlanddeutsche und jüdische Kontingentflüchtlinge aus deren Nachfolgestaaten ein neues russischsprachiges Deutschland entstehen ließen (vgl. hierzu Dietz/Roll in diesem Band) setzte gleichzeitig und beinahe unbemerkt auch eine große Rückreisewelle Richtung Osten ein. Der Abzug der, wie es offiziell hieß, Gruppe der sowjetischen Streitkräfte in Deutschland, begann 1991 und wurde erst 1994 abgeschlossen. Er war „die größte Truppen-

33 Die Ankunft bei Böll schildert Solženicyn in seinen Memoiren. Vgl. hierzu Solschenizyn (2005).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

verlegung zu Friedenszeiten in der Geschichte des Militärwesens" (Kowalczuk/Wolle 2010: 221). Betroffen waren „über 337.800 Soldaten und 208.400 Zivilangestellte und Familienangehörige" (ebd.: 221). Die meisten von ihnen stammten aus Russland, ein Viertel waren Ukrainer, fünf Prozent Weißrussen und zehn Prozent Angehörige sonstiger Nationalitäten der Sowjetunion (ebd. 223). So kam es, dass „die Bevölkerung der relativ abgeschlossenen DDR über fast ein halbes Jahrhundert ständig mit über einer halben Million Sowjetrussen zusammenlebte" (Satjukow 2004: 231).

Vor allem nach der Niederschlagung des Arbeiteraufstands vom 17. Juni 1953 waren *die Russen* trotz offiziell propagierter Völkerfreundschaft in der Bevölkerung oft unbeliebt. Es fiel schwer, zwischen der Machtpolitik Moskaus und den kahlgeschorenen jungen *Muschkoten* in ihren *russengrünen* Uniformen zu unterscheiden, die eher Mitleid erweckten, als Furcht und Hass zu verbreiten (Kowalczuk/Wolle 2010: 10). Der 1976 aus der DDR ausgebürgerte Liedermacher Wolf Biermann (geb. 1936) schrieb Anfang der 1970er Jahre in seinem *Deutschland. Ein Wintermärchen*: „Wenn *ich* wo Rotarmisten seh / Dann blutet meine Wunde / Der Deutsche ist schon wieder fett / – Sie leben wie die Hunde" (Biermann/Heine 1990: 94).

Der Dienst in Wünsdorf, Naumburg, Leipzig oder hoch oben auf dem südthüringischen Schneekopf war jedoch unter den sowjetischen Wehrpflichtigen durchaus beliebt und wurde auch mit einem Bestechungsgeld teuer erkauft, insbesondere, als er die jungen Rekruten in den 1980er Jahren vor einem Kriegseinsatz in Afghanistan bewahrte. Doch der Dienst beim *kleinen Bruder* war alles andere als ungefährlich und die berüchtigte *Dedovščina*[34] auch in den ostdeutschen Kasernen an der Tagesordnung. Schätzungen zufolge kamen beim *Friedensdienst* in der DDR Jahr für Jahr etwa 3.000 bis 4.000 sowjetische Soldaten zu Tode, ein Viertel von ihnen wahrscheinlich durch Selbstmord (Kowalczuk/Wolle 2010: 138).

Im Schatten der offiziell verkündeten deutsch-sowjetischen Freundschaft waren Kontakte zwischen den sowjetischen Soldaten und den Menschen in der DDR abseits von Pioniergeburtstagen und Brigadefeiern oder am Arbeitsplatz[35] zwar unerwünscht und entsprechend selten, aber nicht unmöglich. So

34 Als *Dedovščina* wird die Schikane von Wehrpflichtigen durch Dienstältere in den russischen Streitkräften bezeichnet, die äußerst brutale Formen bis hin zu Knochenbrüchen und lebensgefährlichen Verletzungen annehmen kann und nicht wenige Rekruten in die Desertion oder gar in den Selbstmord treibt. Vgl. hierzu Satjukow (2008: 120–125).

35 Personalengpässe in der Produktion wurden immer wieder durch Anforderung sowjetischer Soldaten überbrückt. Für schwerste Arbeit gab es statt Bezahlung eine kostenlose Mahlzeit (Satjukow 2004: 232).

waren auch Eheschließungen zwischen sowjetischen Soldaten und Frauen aus der DDR aus politischen Gründen nicht gewollt und ihnen wurden „zu jeder Zeit alle denkbaren Hindernisse in den Weg gelegt“ (Satjukow 2008: 297). Dass es sie dennoch gab, zeigt, dass auch private und zwischenmenschliche Kontakte durchaus möglich waren.

Näher kam man sich zum Beispiel im *Magazin*, wie die für die Bevölkerung teilweise zugänglichen Läden auf den Kasernengeländen im Volksmund hießen, oder an Wegesrändern und Feldhainen an den sogenannten *Družba-Tankstellen* (dt. *Freundschaftstankstellen*), wo sowjetische Offiziere ihren Sold mit dem Verkauf von abgezweigtem Treibstoff aufbesserten. Gaststätten in der Nähe der Kasernen wurden häufig zu Stammkneipen, natürlich nur für die Offiziere (Satjukow 2004: 234). Als Familienangehöriger kam auf diesem Weg auch der damals neunjährige Offizierssohn Vladimir Vysockij (1938–1980) in der Nachkriegszeit für zwei Jahre nach Eberswalde.[36] Sein heiserer Bariton sollte dann in den bleiernen Jahren der Stagnation während der Brežnev-Ära die Hoffnung auf Veränderungen in der Sowjetunion wachhalten. Aufnahmen von Vysockijs legendären Konzerten wurden auch im Osten Deutschlands immer wieder von Tonband zu Tonband überspielt.

7.6 Das fehlende Bindeglied zwischen Germanen und Slawen: *Sowjetische Leitkultur* in der DDR

In der späteren DDR wurde bereits unmittelbar nach der offiziell verkündeten und in weiten Bevölkerungsteilen schnell auch so verstandenen Befreiung im Mai 1945 eine versuchte Sowjetisierung und damit auch gewisse Russifizierung des Landes und seiner Bevölkerung in Gang gesetzt. Diese erreichte in der DDR wie in den anderen sogenannten Satellitenstädten der UdSSR freilich nicht die gleichen Ausmaße wie in den nichtrussischen Unionsrepubliken.

Die ersten Nachkriegsjahre sind dabei insbesondere mit dem Namen Sergej Tjul’panov (1901–1984) verbunden, der als einer der führenden Köpfe der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD) die Ausrichtung des Landes nach sowjetischem Vorbild in die Wege leitete. Doch was in Politik, Plan- und Landwirtschaft, Bildungswesen, Wohnungsbau oder Armee scheinbar reibungslos funktionierte (oder wie auch beim *großen Bruder* nicht funktionierte), stieß im Alltag der Menschen schnell an seine Grenzen. Die Bevölke-

36 Aus der Zeit in Eberswalde sind 17 Briefe erhalten, die *Vova* an seine Mutter in Moskau schrieb. Vgl. hierzu Bražnikov (2009: 312–326).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

rung der DDR hatte oft kein Herz für die von Partei- und Staatsführung angeordnete Liebe zu den *Freunden*. Auch wenn sich die *sowjetische Leitkultur* (Hartmann 2006) großflächig nicht durchsetzen konnte, am allerwenigsten sprachlich[37], – trotz Russischunterrichts für alle von Klasse fünf bis zehn[38], in den sogenannten R-Klassen mit erweitertem Russischunterricht sogar schon ab Klassenstufe drei – hinterließ sie doch ihre Spuren. Generationen zwischen Kap Arkona und Sonneberg waren nicht ungern *Pioniere* und *Timurhelfer*, gingen mehr oder weniger freiwillig zum *Subbotnik* und träumten wie ihre Altersgenossen zwischen Brest und Vladivostok von einer Reise ins Ferienlager *Artek* auf der Krim (die hier und dort nur für die allerwenigsten Realität wurde). Oder sie versuchten ebenso irgendwie um die (Pflicht-)Lektüre der Klassiker des sozialistischen Realismus wie Maksim Gor'kijs *Die Mutter* (1907), Nikolaj Ostrovskijs *Wie der Stahl gehärtet wurde* (1934) oder Michail Šolochovs *Neuland unterm Pflug* (1933–1960) herumzukommen. Später arbeiteten auch sie oft in einer *Brigade*, studierten vielleicht in der Sowjetunion oder verdienten bei der Verlegung der sogenannten *Družba-Trasse* (dt. *Trasse der Freundschaft*) ein, gemessen am üblichen Verdienst in der DDR, kleines Vermögen, das für weit mehr reichte als nur für eine *Datsche* in der Kleingartensiedlung nebenan.[39] Und schließlich hat nicht nur die unvergessene Brieffreundschaft zwischen dem braven Schüler Ottokar und seinem Freund Aljoša (Domma 2016) die DDR und die Sowjetunion nun schon um mehr als ein Vierteljahrhundert überdauert. Jüngste Meinungsumfragen zeigen, dass die Ostdeutschen heute eine positivere Haltung gegenüber Russen einnehmen, als ihre westdeutschen Landsleute (vgl. hierzu Baur et al. in diesem Band).

Mit seinem unverwechselbaren Gespür fürs Detail bezeichnet der Pole Andrzej Stasiuk die DDR nach einem knappen halben Jahrhundert *sowjetischer Leitkultur* im europäischen Kontinuum als „das fehlende Bindeglied zwischen Germanen und Slawen. Die DDR ist dieser verlorene Stamm – germanisch oder slawisch – niemand wird das je entscheiden" (Stasiuk 2008: 48). Ein Gefühl für die zwar oft beschworene, aber ansonsten weitestgehend wir-

37 Zu aus dem Russischen ins Deutsche übernommenen politischen Begriffen vgl. Kuße in diesem Band.

38 Das Fach Russisch nahm 1990 „auf der Beliebtheitsskala der Schüler" den vorletzten Platz ein. Unter den Schülern gab es zahlreiche „Leistungs- und Totalverweigerer", die nicht einmal ein Wörterbuch benutzen konnten, da sie kaum in der Lage waren, kyrillische Buchstaben zu lesen (Satjukow 2008: 119).

39 Die DDR machte hier unter der Ägide der Sowjetunion vergleichbare Entwicklungen durch wie die slavischsprachigen Länder, die 1945 unter den Einfluss Moskaus kamen (vgl. hierzu Marti in diesem Band).

kungslose *deutsch-sowjetische Freundschaft*[40] entwickelten die meisten Menschen in der DDR wohl erst Ende der 1980er Jahre dank des jugendlichen Staatschefs Michail Gorbačëv.

8 Das 21. Jahrhundert: Russendisko, Bürger der russischen Sprache und Russisch in Deutschland

Mit der Liberalisierung der Ausreisebestimmungen in der Sowjetunion Ende der 1980er Jahre wurde das ab 1990 vereinigte Deutschland zum Ziel verschiedener russischsprachiger Migrantengruppen aus ihren Unionsrepubliken bzw. später ihren Nachfolgestaaten. Hinsichtlich der Sprecheranzahl des Russischen in Deutschland kursieren in der Literatur sehr unterschiedliche Angaben. Dies ist auf die extreme Heterogenität dieser Personengruppe zurückzuführen, deren Größe statistisch schwer zu erfassen ist. Schätzungen gehen von mindestens drei Millionen Personen aus, womit das Russische zusammen mit dem Türkischen die größte Migrantensprache in Deutschland ist (zur Einwanderung aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten vgl. Dietz/Roll in diesem Band).

Der größte Anteil der russischen Sprachgemeinschaft in Deutschland entfällt auf die (Spät-)Aussiedler (Russlanddeutsche), zusammen mit ihren oft russischen Familienmitgliedern, aus den Ländern der GUS, und in geringerem Umfang auf die sogenannten jüdischen Kontingentflüchtlinge mit ihren Angehörigen. Dmitrij Belkin prägte für diese Personengruppe wegen ihrer großen Bedeutung für die jüdischen Gemeinden in Deutschland den Begriff *deutsches Judentum zwei* (Belkin 2010).

Daneben leben in Deutschland noch zahlreiche weitere russischsprachige Personen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, vor allem aus Russland sowie der Ukraine und Weißrussland, darunter auch viele Studenten und Akademiker. Nach wie vor kommen auch viele Asylsuchende aus der Russischen Föderation nach Deutschland, zum großen Teil aus der Teilrepublik Tschetschenien.

Das *russische* Deutschland hat sich dabei unaufhaltsam von den Großstädten auch in die Provinz ausgeweitet. So stellte der Autor Vladimir Kaminer

40 Die gleichnamige Gesellschaft (DSF) hatte Ende der 1980er Jahre mehrere Millionen Mitglieder (zur DSF vgl. Satjukow (2008: 176–223)).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

(geb. 1967 in Moskau) bei einer Lesereise mit seinem Buch *Russendisko*[41] fest: „Meine Landsleute, die es mittlerweile in jedem kleinen deutschen Dorf gibt, haben mir nahezu überall den Überraschungseffekt versaut. Wohin ich blickte, fand ich Russen und Russendiskos – an den gottverlassensten Orten" (Kaminer 2002). *Russen*, bei denen es sich großenteils eigentlich gar nicht um *Russen* im ethnischen Sinne handelt, sind also auch *Landsleute* für Kaminer, der 1990 als jüdischer Kontingentflüchtling in die DDR kam. Die gemeinsame russische Sprache scheint hier als wichtigstes Mittel der Binnenkommunikation über (nicht immer unproblematische) ethnische Grenzen hinweg eine zentrale integrative Rolle zu spielen. Der russisch-israelische Schriftsteller und Satiriker Mark Galesnik (geb. 1956) formuliert treffend: „Nevažno gde my živem, vse my – graždane russkogo jazyka" (dt. *Egal wo wir wohnen, wir sind alle Staatsbürger der russischen Sprache.*) (Galesnik 2002). Das Russische bestimmt damit vorrangig die Außenwahrnehmung der gesamten Gruppe, auch wenn dies von einigen ihrer Vertreter immer wieder beklagt wird (vgl. hierzu Protassova in diesem Band). Hierin ist sicherlich ein wesentlicher Grund dafür zu sehen, warum die Mitglieder dieser Gruppe von der deutschen Mehrheitsbevölkerung oft vereinfachend als *Russen* wahrgenommen werden. Damit hat sich in Deutschland insbesondere seit Beginn der 1990er Jahre eine ganz besondere *russische Sprachinsel*[42] in anderssprachiger Umgebung herausgebildet.

9 Ausblick

Wie eingangs skizziert, kamen Russen seit dem 11. Jahrhundert aus den unterschiedlichsten Beweggründen nach Deutschland bzw. in deutschsprachige Gebiete – als Bildungs- wie Erholungsreisende, in offizieller Mission oder privat, aus freien Stücken oder vom Schicksal gezwungen. Sie haben Eindrücke und Impulse empfangen, aber auch Spuren hinterlassen. Nicht wenige blieben, freiwillig oder unfreiwillig, für immer. Insbesondere die von Peter I. begonnene Öffnung nach Westen machte (nicht nur) die deutsche Kultur und Technologie zu einem Vorbild, das eifrig nachgeahmt wurde, bis sich im 19. Jahrhundert mit den Slavophilen auch eine Gegenbewegung gegen die von den Zaren des 18. Jahrhunderts betriebene Westorientierung bildete, aber auch hier empfing man Impulse aus der deutschen Philosophie.

41 Das Buch wurde 2012 von Oliver Ziegenbalg (geb. 1971) verfilmt.

42 Zu russischen Sprachinseln vgl. Steinke (2014).

Über Jahrhunderte hinweg entstand so ein komplexes Verhältnis zwischen beiden Nationen, das sich im Hinblick auf Geben und Nehmen zwar lange Zeit eher einseitig gestaltete, dafür aber friedlich war. Vor allem das 20. Jahrhundert brachte mit den beiden Weltkriegen Unfrieden in das deutsch-russische Verhältnis und kehrte, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, zumindest im östlichen Teil Deutschlands das Verhältnis um in eine anders gelagerte Einseitigkeit. Gerade in dieser Zeit der oktroyierten sowjetrussisch geprägten Kultur bestanden nur wenige persönliche Kontakte zwischen Deutschen und Russen.

Die Zeit nach 1989 brachte zum einen eine neue Welle russischsprachiger Einwanderer nach Deutschland, deren Zahl die Anfang der 1920er Jahre in Deutschland lebenden Russen bei Weitem übertraf. Zum anderen wurde die bereits früher bestehende Institutionalisierung des Austauschs auf dem Gebiet der Wissenschaft und Kunst weiter ausgebaut. So kommen immer wieder nicht nur russische Wissenschaftler an deutsche Forschungseinrichtungen, sondern auch mehr und mehr russische Schriftsteller zu Aufenthalten an kulturelle Institutionen wie das Literarische Colloquium Berlin, das ebendort ansässige Wissenschaftskolleg oder auch die Villa Albertina in München (vgl. hierzu Kasper in diesem Band).

Und das *russische* Deutschland schreibt heute oft auf Deutsch, was als Zeichen einer geglückten Integration gedeutet werden kann. Insbesondere seit den 1980er Jahren erfährt die deutschsprachige Literatur aus dem russischen (oder ukrainischen) Sprachraum nach Deutschland übergesiedelter Autorinnen und Autoren eine „besondere Aufmerksamkeit und Wertschätzung […]" (Lehmann 2015: 355). Zu den bekanntesten unter ihnen zählen Olga Martynova (geb. 1962) [u.a. *Sogar Papageien überleben uns* (2010), *Mörikes Schlüsselbein* (2013)], der bereits genannte Vladimir Kaminer (geb. 1967) [u.a. *Russendisko* (2000), *Meine russischen Nachbarn* (2009), *Onkel Wanja kommt* (2012)], Katja Petrovskaja (geb. 1970) [*Vielleicht Esther* (2014)] oder Alina Bronsky (geb. 1978) [u.a. *Scherbenpark* (2008), *Die schärfsten Gerichte der tatarischen Küche* (2010), *Baba Dunjas letzte Liebe* (2015)]. In ihren Werken bringen sie dem deutschen Lesepublikum in seiner Sprache Themen wie deutsch-russische Beziehungen und Begegnungen, russische Geschichte und Literatur und nicht zuletzt auch die zerrissene eigene Biografie einschließlich der Übersiedlung und des Ankommens und Einlebens in Deutschland und damit die Lebenswelt des *russischen* Deutschlands näher (vgl. hierzu Riedel sowie Gelzer/Krieghoff/Remestwenski/Kogan in diesem Band).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die derzeitige politische Situation in Russland setzt eher auf Abgrenzung vom Westen, was den deutsch-russischen Austausch bislang jedoch noch nicht gefährden konnte. Nicht zuletzt die große Gruppe Russischsprachiger in Deutschland lässt erwarten, dass das letzte Kapitel dieser Beziehungen noch lange nicht zu schreiben ist.

Literaturverzeichnis

Antic, Oxana (1997): „Das ‚Russische München' der Nachkriegszeit". In: Lukina, Tatjana (Hg.): *Russische Spuren in Bayern. Portraits, Geschichten, Erinnerungen*. München: MIR, S. 205–209.

Bankowski, Monika/Brang, Peter (Hg.) (1991): *Fakten und Fabeln: Schweizerisch-slavische Reisebegnungen vom 18. bis 20. Jahrhundert*. Basel et al.: Helbig und Lichtenhahn.

Baron, Samuel H. (1988): „Die Ursprünge der Nemeckaja Sloboda". In: Herrmann, Dagmar (Hg.): *Deutsche und Deutschland aus russischer Sicht. 11.–17. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 217–237.

Batalin, R. (1931): *Petersburg am Wittenbergplatz*. Deutsch von Gerhard Lindau. Detmold: Meyer.

Barchach, Aleksandr (1975): „‚Po pamjati, po zapisjam'. Andrej Belyj". In: *Kontinent* (3), S. 288–321.

Baur, Johannes (1998): *Die russische Kolonie in München 1900–1945. Deutsch-russische Beziehungen im 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Belentschikow, Valentin (1998): *Zur Poetik Boris Pasternaks. Der Berliner Gedichtzyklus 1922–1923*. Frankfurt am Main: Lang.

Belkin, Dmitrij (2010): „Mögliche Heimat: Deutsches Judentum zwei". In: Belkin, Dmitrij/Gross, Raphael (Hg.): *Ausgerechnet Deutschland! Jüdisch-russische Einwanderung in die Bundesrepublik*. Begleitpublikation zur Ausstellung im Jüdischen Museum Frankfurt vom 12. März bis 25. Juli 2010. Berlin: Nicolai, S. 25–29.

Bely, Andrej (1991): „Wie schön es in Berlin ist". In: Mierau, Fritz (Hg.): *Russen in Berlin. Literatur, Malerei, Theater, Film. 1918–1933*. Leipzig: Reclam, S. 56–68.

Belyj, Andrej (1987): *Im Reich der Schatten. Berlin 1921 bis 1923*. Deutsch von Birgit Veit. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Berberova, Nina (1990): *Ich komme aus St. Petersburg*. Deutsch von Christine von Süß. Düsseldorf: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Berberova, Nina (1999): *Bijankurskie prazdniki. Rasskazy v izgnanii*. Moskva: Izdatel'stvo imeni Sabošinkovych.

Beyer, Thomas R./Kratz, Gottfried/Werner, Xenia (1987): *Russische Autoren und Verlage in Berlin nach dem Ersten Weltkrieg. Russian Berlin: Publishers and writers*. Berlin: Berlin-Verlag.

Biermann, Wolf/Heine, Heinrich (1990): *Deutschland. Zwei Wintermärchen*. Berlin: Wagenbach.
Binner, Jens (2008): *„Ostarbeiter" und Deutsche im Zweiten Weltkrieg. Prägungsfaktoren eines selektiven Deutschlandbildes*. München: Martin Meidenbauer.
Birkenmaier, Willy (1995): *Das russische Heidelberg. Zur Geschichte der deutsch-russischen Beziehungen im 19. Jahrhundert*. Heidelberg: Wunderhorn.
Bočorova, Zoja S. (2006): „Uregulirovanie prav rossijskich bežencev v Germanii v 1920–1930-e gg". In: Vasil'eva, Marija/Flejšman, Lazar (Hg.): *Russkij Berlin. 1920–1945*. Moskva: Russkij Put', S. 369–405.
Boden, Dieter (1982): *Die Deutschen in der russischen und der sowjetischen Literatur. Traum und Alptraum*. München: Olzog.
Böhmig, Michaela (1990): *Das russische Theater in Berlin. 1919–1931*. München: Sagner.
Bražnikov, Sergej (Hg.) (2009): *Vysockij. Issledovanija i materialy. Detstvo*. 4 Bände. Moskva: GKCM V. S. Vysockogo (Band 1).
Brückner, Alexander (1878): *Culturhistorische Studien. Die Russen im Auslande im 17. Jahrhundert*. Riga: Deubner.
Budnickij, Oleg/Poljan, Aleksandra (2013): *Russko-evrejskij Berlin (1920–1941)*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie.
Burchard, Amory (1995): „Die russische Emigrantenzeitung Naš Vek (Berlin, 1931–1933)". In: Karl Schlögel (Hg.): *Russische Emigration in Deutschland 1918 bis 1941. Leben im europäischen Bürgerkrieg*. Berlin: Akad.-Verl., S. 447–457.
Čechov, Anton (1998): *Briefe 1901–1904*. Herausgegeben und übersetzt von Peter Urban. Zürich: Diogenes.
Domma, Ottokar (Häuser, Otto) (2016): *Der brave Schüler Ottokar*. Unter Mitarbeit von Karl Schrader. Leipzig: leiv.
Dönhoff, Marion Gräfin (1997): „Zum Geleit". In: Lukina, Tatjana (Hg.): *Russische Spuren in Bayern. Portraits, Geschichten, Erinnerungen*. München: MIR, S. 9–10.
Dorzweiler, Sergej/Lauer, Bernhard/Linke, Katharina (1992): *Boris Pasternak und Deutschland*. Kassel: Brüder Grimmm-Museum.
Dostojewskaja, Anna G. (1976): *Erinnerungen*. Berlin: Rütten & Loening.
Dostojewskij, Fjodor (1921): *Tagebuch eines Schriftstellers*. Herausgegeben und Übertragen von Alexander Eliasberg. Zweiter Band. Januar bis September 1876. München: Musarionverlag.
Drabkin, Jankow/Saal, Yulia von (2014): „Die Aufnahme Alexander Solschenizyns bei Heinrich Böll". In: Altrichter, Helmut/Ischtenko, Wiktor/Möller, Horst/Tschubarjan, Alexander (Hg.): *Deutschland – Russland. Stationen gemeinsamer Geschichte, Orte der Erinnerung. Das 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg, S. 279–288.
Dutli, Ralph (2016): *Mandelstam, Heidelberg. Gedichte und Briefe 1909–1910*. Russisch-Deutsch. Göttingen: Wallstein Verlag.
Ehrenburg, Ilja (1929): *Visum der Zeit*. Deutsch von Hans Ruoff. Leipzig: Paul List Verlag.

Eichwede, Wolfgang (2012): „Jahrhundertbiographie. Lev Kopelevs Erbe". In: Sapper, Manfred/Weichsel, Volker (Hg.): *Aufrechter Gang. Lev Kopelev und Heinrich Böll*. Berlin (Osteuropa, Sonderheft), S. 5–43.

Engel-Braunschmidt, Annelore (1995): „Die Suggestion der Berliner Realität bei Vladimir Nabokov". In: Schlögel, Karl (Hg.): *Russische Emigration in Deutschland 1918 bis 1941. Leben im europäischen Bürgerkrieg*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 367–378.

Fischer, Christine (Hg.) (2016): *Boris Pasternak. Zweite Geburt*. Werkausgabe Band 2. Gedichte, Erzählungen, Briefe. Frankfurt am Main: Fischer.

Fonwisin, Denis (1957): *Der Landjunker und andere satirische Dichtungen und Schriften*. Deutsch von Anneliese Bauch. Berlin: Rütten & Loening.

Frank, Simon (1967): *Die russische Weltanschauung*. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Berlin 1926, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Galesnik, Mark (2002): „Vse my – graždane russkogo jazyka". In: *MiR – Medien in Russisch*, 2002 (September), S. 62–66.

Goeken-Haidl, Ulrike (2006): *Der Weg zurück. Die Repatriierung sowjetischer Kriegsgefangener und Zwangsarbeiter während und nach dem Zweiten Weltkrieg*. Essen: Klartext.

Goetz, Walter (Hg.) (1920): *Briefe Wilhelms II. an den Zaren. 1894–1914*. Berlin: Ullstein Verlag.

Gogol, Nikolaus (1914): *Aus dem Briefwechsel mit meinen Freunden.* Zweiter Teil. Hans Küchelgarten. Deutsch von Ulrich Steindorf (Band 8 der achtbändigen Werksausgabe). München/Leipzig: Georg Müller.

Hartmann, Anne (2006): Sowjetische ‚Leitkultur' in der SBZ und frühen DDR. In: Eimermacher, Karl (Hg.): *Tauwetter, Eiszeit und gelenkte Dialoge. Russen und Deutsche nach 1945*. Paderborn, München: Fink (West-östliche Spiegelungen – Neue Folge, Bd. 3), S. 529–584.

Hatlie, Mark R. (1995): „Die Zeitung als Zentrum der Emigrations-Öffentlichkeit: Das Beispiel der Zeitung Rul'". In: Schlögel, Karl (Hg.): *Russische Emigration in Deutschland 1918 bis 1941. Leben im europäischen Bürgerkrieg*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 153–162.

Herbert, Ulrich (1985): *Fremdarbeiter. Politik u. Praxis d. ‚Ausländer-Einsatzes' in der Kriegswirtschaft des Dritten Reiches*. Berlin: Dietz.

Herm, Gerhard (1990): *Deutschland – Russland. Tausend Jahre einer seltsamen Freundschaft*. Hamburg: Rasch u. Röhring.

Hertfelder-Polschin, Olga (2013): *Verbanntes Denken – verbannte Sprache. Übersetzung und Rezeption des philosophischen Werkes von Nikolaj Berdjaev in Deutschland*. Berlin: Frank & Timme (Ost-West-Express: Kultur und Übersetzung, Bd. 15).

Hexelschneider, Erhard (1995): „Europa und Russland in zeitgenössischen Reiseberichten von Fonwisin bis A. Turgenjew". In: Hexelschneider, Erhard/Remer, Claus/Wegner, Michael (Hg.): *Russland und Europa. Historische und kulturelle Aspekte eines Jahrhundertproblems*. Leipzig [Jena]: Rosa-Luxemburg-Verein [Jenaer Forum für Bildung und Wissenschaft], S. 49–63.

Hexelschneider, Erhard (1998): *Ein Schatz in der Tabaksdose. Impressionen russischer Künstler über Dresden*. Dresden: Sächsisches Druck- und Verlagshaus.

Hielscher, Karla (1999): *Dostojewski in Deutschland*. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag.
Hoffmann, Peter (2015a): *Aleksandr Nikolaevič Radiščev (1749–1802). Leben und Werk*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Hoffmann, Peter (2015b): *Lomonosovstudien. Aufsätze aus fünf Jahrzehnten*. Berlin: Nora.
Hufen, Christian (1995): „Die Zeitung Novoe Slovo. Eine russische Zeitung im Nationalsozialismus". In: Schlögel, Karl (Hg.): *Russische Emigration in Deutschland 1918 bis 1941. Leben im europäischen Bürgerkrieg*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 459–467.
Irlenkäuser, Olaf (2007): *Russland in Hamburg*. Hamburg: Ellert & Richter.
Jachnow, Waltraud (Hg.) (2002): *… und die Erinnerung tragen wir im Herzen. Briefe ehemaliger Zwangsarbeiter Bochum 1942–1945*. Bochum: Kamp.
Kaminer, Wladimir (2002): „Wo rothaarige Frauen ihre Kinder prügeln". In: *Die Zeit* (42). Unter der URL: http://www.zeit.de/2002/42/Wo_rothaarige_Frauen_ihre_Kinder_pruegeln/seite-2 (letzter Zugriff: 17.1.2017).
Kappeler, Andreas (2015): „In Hassliebe vereint. Der ewige Konflikt zwischen Ost und West und warum sie trotzdem zusammengehören". In: *Zeit Geschichte*. (3), S. 14–21.
Karamzin, Nikolaj (1959): *Briefe eines russischen Reisenden*. Deutsch von Johann Richter. Berlin: Rütten u. Loening.
Keil, Rolf-Dietrich (1998): „Gogol's Deutsche. Folklore-Erfahrung-Fiktion". In: Herrmann, Dagmar/Ospovat, Alexander L. (Hg.): *Deutsche und Deutschland aus russischer Sicht. 19. Jahrhundert: Von der Jahrhundertwende bis zu den Reformen Alexanders II*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 411–443.
Koenen, Gerd (2005): *Der Russland-Komplex. Die Deutschen und der Osten 1900–1945*. München: C. H. Beck.
Kopelew, Lew (1988): „Zur Vorgeschichte russischer Deutschenbilder". In: Herrmann, Dagmar (Hg.): *Deutsche und Deutschland aus russischer Sicht. 11.–17. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 11–48.
Kopelew, Lew (1998): „Deutsch-russische Wahlverwandtschaft". In: Herrmann, Dagmar/Ospovat, Alexander L. (Hg.): *Deutsche und Deutschland aus russischer Sicht. 19. Jahrhundert: Von der Jahrhundertwende bis zu den Reformen Alexanders II*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 13–107.
Kossuth, Leonhard (Hg.) (1995): *Sergej Jessenin. Gesammelte Werke. Aufsätze, Briefe, Autobiographien*. Berlin: Volk und Welt (Band 3).
Kowalczuk, Ilko-Sascha/Wolle, Stefan (2010): *Roter Stern über Deutschland. Sowjetische Truppen in der DDR*. Berlin: Links.
Lauer, Reinhard (2000): *Geschichte der russischen Literatur. Von 1800 bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck.
Lehmann, Jürgen (2015): *Russische Literatur in Deutschland. Ihre Rezeption durch deutschsprachige Schriftsteller und Kritiker vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
Leidinger, Hannes/Moritz, Verena (2004): *Russisches Wien. Begegnungen aus vier Jahrhunderten*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Liebermann, Doris (Hg.) (2014): *Vera Lourié. Briefe an Dich. Erinnerungen an das russische Berlin*. Frankfurt am Main: Schöffling.
Luckscheiter, Stefan (2012): *Die erste Europa-Reise Peters des Großen im Spiegel des Leibniz-Nachlasses. (1697–1698)*. Hannover: Wehrhahn (Hefte der Leibniz-Stiftungsprofessur, Bd. 9).
Lunz, Lew (1991): „Reise auf meinem Krankenbett". In: Mierau, Fritz (Hg.): *Russen in Berlin. Literatur, Malerei, Theater, Film. 1918–1933*. Leipzig: Reclam, S. 154–174.
Mannheimer, Max (2014): „Mörder mit Rentenanspruch". In: *Jüdische Allgemeine*, 27.03.2014. Unter der URL: http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/18753 (letzter Zugriff: 26.05.2016).
Matl, Josef (1939): „Der Anteil des deutschen Geisteslebens an der Verwestlichung der ukrainischen und großrussischen Kultur (15.–17. Jh.)". In: *Südostdeutsche Forschungen* (IV), S. 14–55.
Mierau, Fritz (1991a): „Begegnung". In: Mierau, Fritz (Hg.): *Russen in Berlin. Literatur, Malerei, Theater, Film. 1918–1933*. Leipzig: Reclam, S. 5–11.
Mierau, Fritz (1991b): „Russen in Berlin". In: Mierau, Fritz (Hg.): *Russen in Berlin. Literatur, Malerei, Theater, Film*. 1918–1933. Leipzig: Reclam, S. XII–XXII[I].
Naumann, Friedrich (2014): „Michail Wassiljewitsch Lomonossows Weg in die Wissenschaft". In: Wulkow, Annett (Hg.): *M. W. Lomonossow in Freiberg*. Freiberg: TU Bergakademie Freiberg, S. 3–48.
Odoevceva, Irina (2011): *Na beregach Nevy. Na beregach Seny*. Moskva: Astrel'.
Otten, Fred (1988): „‚Und die Paläste waren wunderbar'. Russische Reiseberichte". In: Herrmann, Dagmar (Hg.): *Deutsche und Deutschland aus russischer Sicht. 11.–17. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 274–308.
Panofsky-Soergel, Gerda (2010): *Nikolai Mikhailovich Karamzin in Germany. Fiction as facts*. Wiesbaden: Harrassowitz.
Pasternak, Boris (1990): *Sommer 1912. Briefe aus Marburg*. Vorwort, Zusammenstellung, Kommentar und Deutsch von Sergej Dorzweiler. Marburg: Blaue-Hörner-Verlag.
Pasternak, Evgenij (1993): „Marburg v tvorčestve Borisa Pasternaka. Ansprache zur Eröffnung des Symposiums am 31. Mai 1991 in der Alten Aula der Phillips-Universität Marburg". In: Dorzweiler, Sergej/Harder, Hans Bernd (Hg.): *Beiträge zum Internationalen Pasternak-Kongress 1991 in Marburg*. München: Otto Sagner (Pasternak-Studien, 1), S. IX–XX.
Peters, Johanne/Razumovsky, Maria (1988): „‚Deutschland. meine Liebe'– Marina Cvetaeva". In: Herrmann, Dagmar (Hg.): *Deutsche und Deutschland aus russischer Sicht. 11.–17. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 179–216.
Polian, Pavel (2010): „Sowjetische Zwangsarbeiter und Kriegsgefangene im ‚Dritten Reich'". In: Iber, Walter/Ruggenthaler, Peter (Hg.): *Hitlers Sklaven – Stalins „Verräter". Aspekte der politisch-administrativen Repressionen an Zwangsarbeitern und Kriegsgefangenen in der Sowjetunion. Historischer Kontext – Weiterführende Forschungen – Eine Zwischenbilanz*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 27–42.
Polonski, Arkadi (1997): „Der Dichter Fjodor Tjutschew – die Münchner Jahre". In: Lukina, Tatjana (Hg.): *Russische Spuren in Bayern. Portraits, Geschichten, Erinnerungen*. München: MIR, S. 35–58.

Potthoff, Wilfried (2004): „Deutsche und Deutschland in der russischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts“. In: Dahlmann, Dittmar/Potthoff, Wilfried (Hg.): *Deutschland und Russland. Aspekte kultureller und wissenschaftlicher Beziehungen im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 143–168.
Puschkin, Alexander (1999): *Jewgeni Onegin*. Deutsch von Rolf-Dietrich Keil. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel-Verlag.
Radistschew, Alexander (1959): *Ausgewählte Schriften*. Deutsch von Erich Salewski. Berlin: Akademie-Verlag.
Raevskaja-Ch'juz, Ol'ga (2009): „Stichotvorenie ‚Marburg' i tema ‚Vtorogo roždenia. Nabljudenia nad raznymi redakcijami stichotvorenia ‚Marburg'“. In: Pasternak, Evgenij (Hg.): *‚Marburg' Borisa Pasternaka. Temy i variacii*. Moskva: Izd. centr RGGU, S. 29–46.
Reichelt, Stefan G. (1999): *Nikolaj A. Berdjaev in Deutschland 1920–1950. Eine rezeptionshistorische Studie*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
Rossoliński-Liebe, Grzegorz (2014): *Stepan Bandera. The life and afterlife of a Ukrainian nationalist. Fascism, Genocide, and Cult*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
Rüß, Hartmut (1988): „Moskauer ‚Westler' und ‚Dissidenten'“. In: Herrmann, Dagmar (Hg.): *Deutsche und Deutschland aus russischer Sicht. 11.–17. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 179–216.
Saathoff, Günter (2008): „Vorwort“. In: Janka, Kathrin (Hg.): *Geraubte Leben. Zwangsarbeiter berichten*. Herausgegeben von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 11–13.
Satjukow, Silke (2004): „Sowjetische Streitkräfte und DDR-Bevölkerung. Kursorische Phänomenologie einer Beziehungsgeschichte“. In: Ehlert, Hans Gotthard/Rogg, Matthias (Hg.): *Militär, Staat und Gesellschaft in der DDR. Forschungsfelder, Ergebnisse, Perspektiven*. Berlin: Links, S. 225–249.
Satjukow, Silke (2008): *Besatzer. „Die Russen“ in Deutschland 1945–1994*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Sawitsch, Owadi (1991): „Deutschland, von Russen gesehen“. In: Mierau, Fritz (Hg.): *Russen in Berlin. Literatur, Malerei, Theater, Film. 1918–1933*. Leipzig: Reclam, S. 246–258.
Schlögel, Karl (1998): *Berlin, Ostbahnhof Europas. Russen und Deutsche in ihrem Jahrhundert*. Berlin: Siedler.
Schlott, Wolfgang (1988): „Das Hohelied der deutschen Sprache – Osip Mandel'štam“. In: Herrmann, Dagmar/Peters, Johanne (Hg.): *Deutsche und Deutschland in der russischen Lyrik des frühen 20. Jahrhunderts*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 275–293.
Selg, Peter (2013): *Alexander Schmorell 1917–1943. Der Idealismus der „Weißen Rose“ und das geistige Russland*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.
Shukowski, Wassili (1988): *Traumsegel*. (Deutsch von Uwe Grüning) Leipzig: Insel-Verlag.
Solschenizyn, Alexander (2005): *Zwischen zwei Mühlsteinen. Mein Leben im Exil*. München: Herbig.
Stasiuk, Andrzej (2008): *Dojczland*. Deutsch von Olaf Kühl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Steinke, Klaus (2014): „Sprachinseln (russisch)“. In: Gutschmidt, Karl/Kempgen, Sebastian (Hg.): *Die slavischen Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, S. 2103–2107.
Steneberg, Eberhard (Hg.) (1969): *Russische Kunst. Berlin 1919–1932*. Berlin: Gebrüder Mann (Bildende Kunst in Berlin, 4).
Stökl, Günther (1954): „Reisebericht eines unbekannten Russen (1437–1440). Übersetzt, eingeleitet und erklärt von Günther Stökl“. In: Grabler, Franz/Stökl, Günther (Hg.): *Europa im XV. Jahrhundert von den Byzantinern gesehen*. Graz: Styria, S. 151–189.
Stratievski, Dmitri (2015): *Sowjetische Soldaten in deutscher Kriegsgefangenschaft. Menschenschicksale in Selbstzeugnissen*. Berlin: Anthea-Verlag.
Streit, Christian (1978): *Keine Kameraden. Die Wehrmacht und die sowjetischen Kriegsgefangenen 1941–1945*. Stuttgart: DVA.
Tjutčev, Fedor (2003): *Im Meeresrauschen klingt ein Lied*. Herausgegeben und übersetzt von Ludolf Müller. Dresden: Thelem.
Tolstoy, Nikolai (1978): *Die Verratenen von Jalta. Englands Schuld vor der Geschichte*. München: Langen Müller.
Tschernow, Michael (2010): „Herr Meyer aus Sibirien. Lenins Exil in München“. In: Tatjana Lukina/Dmitri Milinski (Hg.): *Das russische München. Erinnerungen, Portraits, Aufzeichnungen. = Russkij Mjunchen. Vospominanija, portrety, zarisovki*. München: MIR, Zentrum russischer Kultur in München, S. 99–113.
Tumim, Elizaveta/Cheksel'šnejder, Èrchard (Hg.) (2011): *Russkij mir Lejpciga*. Leipzig: Nemecko-russkoe blagotvoritel'noe obščestvo Svjatoj Aleksandry.
Urban, Thomas (1999): *Vladimir Nabokov. Blaue Abende in Berlin*. Berlin: Propyläen.
Urban, Thomas (2003): *Russische Schriftsteller im Berlin der zwanziger Jahre*. Berlin: Nicolai.
Vallotton, Henry (1996): *Peter der Grosse. Russlands Aufstieg zur Grossmacht*. München: Diederichs.
Volkmann, Hans-Erich (1966): *Die russische Emigration in Deutschland. 1919–1929*. Würzburg: Holzner.
Wolf, Gerhard; Rennert, Jürgen; Schmidt, Werner (Hg.) (1978): *Elena Liessner-Blomberg oder Die Geschichte vom Blauen Vogel*. Berlin: Buchverlag Der Morgen.
Zimmer, Dieter E. (1977): „Draußen vor dem Paradies“. In: Friesel, Uwe (Hg.): *Letters from Terra. Vladimir Nabokov zu Ehren*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 11–23.
Zimmer, Dieter E. (2001): *Nabokovs Berlin*. Berlin: Nicolai.

Rupprecht S. Baur, Stefan Ossenberg &
Natalia Churbanova (Duisburg-Essen)

Deutsche und russische Stereotype im Vergleich

1 Die Untersuchung von Sodhi und Bergius 1953

Die empirische Stereotypenforschung, die das sogenannte *Merkmallisten-Verfahren* nutzt, wurde durch die amerikanischen Forscher Katz und Braly (1933) begründet, die eine Liste mit 84 Eigenschaften entwickelten und 100 Studierende der Princeton-Universität zu zehn ethnischen Gruppen befragten (vgl. Gilbert 1951, Coffman/Walter 1969, Ossenberg/Baur 2016). Die erste deutsche Untersuchung, welche die Vorgehensweise von Katz und Braly adaptierte, war die Untersuchung der beiden Berliner Sozialpsychologen Kripal Singh Sodhi und Rolf Bergius (Sodhi/Bergius 1953). Auf der Grundlage einer Eigenschaftsliste mit 207 Items befragten sie insgesamt 881 Deutsche in Westberlin zu „14 europäischen und außereuropäischen Völkern" (vgl. Sodhi/Bergius 1953: 15). In der Studie wurden von 177 Personen Zuschreibungen zu ‚den Deutschen' (Autostereotype der Deutschen) und zu 121 Personen Zuschreibungen zu ‚den Russen' (Heterostereotype der Deutschen) erhoben. Für wichtig und methodologisch wegweisend halten wir das Vorgehen der Wissenschaftler, auch die Autostereotype der befragten ethischen Gruppe (in diesem Fall der Deutschen) zu erheben.

	Deutsche über Deutsche	Deutsche über Russen
1	pflichtbewusst	brutal in Trunkenheit
2	heimatliebend	unberechenbar
3	intelligent	primitiv
4	sauber	heimatliebend
5	fleißig	anspruchslos
6	handwerklich begabt	grausam
7	gute Ärzte	kinderlieb

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

	Deutsche über Deutsche	Deutsche über Russen
8	Wissenschaftler	Trinker
9	strebsam	schwermütig
10	Arbeitstier	stur
	N = 177	N= 121

Tab. 1: Eigene Darstellung der TOP-Ten der Ergebnisse von Sodhi/Bergius (1953) zu Deutschen und Russen

Das damalige Bild von den Russen ist äußerst negativ geprägt, was sicherlich als Auswirkung des Zweiten Weltkrieges und der besonderen Situation Berlins nach der Teilung Deutschlands gewertet werden muss. Mit der Listenabfrage erhoben die Autoren darüber hinaus einen sogenannten „Gefühlswert" (auf einer Likert-Skala zwischen -5 und +5) für die affektiven Einstellungen der Deutschen gegenüber den 14 bewerteten Gruppen (vgl. Tab. 2). Auch hierin zeigen sich die Nachwirkungen des Krieges: Die westlichen Siegermächte, die jetzt zu Schutzmächten gegenüber der kommunistischen Sowjetunion geworden waren, erhielten die positivsten Zustimmungswerte, während die Russen als Bedrohung gesehen wurden. Bei der negativen Einstellung gegenüber Tschechen und Polen spielte die Umsiedlung und Flucht der Deutschen aus Osteuropa bei Kriegsende eine entscheidende Rolle.

Gruppe	Platzierung	Nation	Gefühlswert
1	1	Deutsche	+1,67
	2	Engländer	+0,99
	3	Franzosen	+0,91
	4	Amerikaner	+0,82
	5	Spanier	+0,82
2	6	Türken	+0,66
	7	Amerikanische Neger	+0,52
	8	Inder	+0,27
	9	Juden	+0,03
	10	Chinesen	-0,02
	11	Italiener	-0,06

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Gruppe	Platzierung	Nation	Gefühlswert
3	12	Polen	-1,35
	13	Tschechen	-1,53
	14	Russen	-1,78

Tab. 2: Eigene Darstellung der „Gefühlswerte" zu Nationen nach Sodhi/Bergius 1953

Die Studie der beiden Berliner Sozialpsychologen ist bis heute aufschlussreich und methodologisch anregend und bleibt als erste empirische Untersuchung dieser Art eine wichtige historische Quelle (vgl. zu weiteren Aspekten der Studie Ossenberg/Baur 2016).

2 Untersuchungen von Meinungsforschungsinstituten

Neben wissenschaftlichen Studien zu nationalen Stereotypen sind in den vergangenen zehn Jahren auch Erhebungen von Meinungsforschungsinstituten zu diesem Thema durchgeführt worden. Exemplarisch weisen wir hier auf die beiden am meisten beachteten Studien im deutsch-russischen Kontext hin, da sie mediale Aufmerksamkeit in der Bundesrepublik Deutschland erhalten haben und in der breiten Öffentlichkeit diskutiert wurden: Die Forsa-Studien aus den Jahren 2007 und 2016 sowie die Studie der Bertelsmann-Stiftung „Im Osten was Neues?" aus dem Jahr 2013.

Für die Ausstellung „Unsere Russen – Unsere Deutschen. Bilder vom Anderen 1800–2000",[1] die vom 08.12.2007 bis zum 02.03.2008 im Berliner Schloss Charlottenburg gezeigt wurde, befragte Forsa, eines der führenden Markt- und Meinungsforschungsinstitute der BRD, 1003 Deutsche in Deutschland zu ihrem Russlandbild. Erhebungsmethode und Auswahl der Befragten werden jedoch im Ergebnisbericht der Studie nicht beschrieben. Forsa macht auch keine Angaben darüber, ob nur die im Ergebnis benannten Eigenschaften abgefragt wurden, oder ob es sich bei den veröffentlichten Ergebnissen dieser Erhebung um eine Auswahl durch das Forschungsinstitut und/oder seiner Auftraggeber handelt. 45% der Befragten vertreten laut Befragung des Forschungsinstituts die Meinung, dass das Russlandbild der Deutschen allgemein negativ sei, 13% waren gegenteiliger Meinung. Im Gegensatz dazu zeigt sich,

1 Zu der Ausstellung erschien eine Begleitpublikation zu den gegenseitigen Wahrnehmungen von 1800–2000 vgl. Springer/Jahn 2008.

dass das Russlandbild der Befragten selbst mehrheitlich positiv ist. Über mögliche Gründe, die zu dem *vermuteten* negativen Russlandbild im deutschen kollektiven Bewusstsein geführt haben, kann man nur spekulieren (vgl. Baur/Ossenberg/Zarudko 2013).

Bei der Auswahl aus 30 Eigenschaften wurden folgende am häufigsten in Bezug auf Russen genannt: „*trinkfest* (90%), *gastfreundlich* (88%), *tapfer* (78%), *gefühlsbetont* (65%), *großzügig* (62%), *friedliebend* (62%), *staatsgläubig* (60%) und *gebildet* (56%)".

Dieses Ergebnis unterstreiche die positive Bewertung des Russlandbilds der Deutschen, so die Studie. Ebenfalls will man herausgefunden haben, dass immer mehr freundschaftliche Kontakte zwischen Deutschen und Russen bestehen. Die eher negativ zu bewertende Eigenschaft *trinkfest* störe das gute Verhältnis allerdings nicht und sei wahrscheinlich auf den vorurteilsbelasteten Alkoholkonsum (Wodka) der Russen zurückzuführen. Neben den Eigenschaften der Russen interessierte sich die Forsa-Studie auch für Assoziationen, die Deutsche mit Russland verbinden: „*weites Land* (96%), *soziale Ungleichheit* (90%), *Machtbewusstsein* (87%), *große Städte* (74%), *Wachstum* (70%), *Willkür* (65%), *Planwirtschaft* (42%), *freie Marktwirtschaft* (26%), *Freiheit* (19%)".

Die Auftraggeber der Studie (ein Joint-Venture eines deutschen Chemie-Konzerns und des russischen Gasunternehmens *Gazprom*) interessierten sich auch für die Bewertung der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Russland. 85% der Befragten waren demnach der Meinung, dass die wirtschaftlichen Beziehungen sich positiv auf die Völkerverständigung zwischen beiden Staaten auswirken. 91% der Befragten waren der Ansicht, dass die Wirtschaftskooperation zwischen Deutschland und Russland wichtig sei.

Diese wirtschaftlichen Fragen stehen bei der „Wiederauflage" der Erhebung der Forsa 2016 – im Auftrag des Erdöl- und Erdgasproduzenten *Wintershall*, einem Nachfolgeunternehmen des erwähnten Joint-Ventures (Erhebung Ende 2015 nach Beginn des Ukraine-Konflikts, Veröffentlichung 2016) – weiter im Mittelpunkt. Diesmal stimmten 71% der Befragten der Aussage zu, dass sich gute Wirtschaftsbeziehungen positiv auf die politischen Beziehungen auswirken würden. Aussagen zu den zugeschriebenen Eigenschaften fehlen vollkommen, obwohl der Titel der Studie „Das Russlandbild der Deutschen" dies eigentlich vermuten lassen würde. Deswegen ist ein Vergleich mit der Studie von 2007 auch nicht möglich. Die Studie kommt zu folgenden Ergebnissen: Das Vertrauen in Russland sei gewachsen, die Hälfte der Bundesbürger halte die Wirtschaftssanktionen gegen Russland für richtig. Allerdings würden nur 34% glauben, dass die Sanktionen dazu beitragen können, die politische

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Situation in der Ukraine zu lösen. Gute wirtschaftliche Beziehungen würden dagegen die politischen Verhältnisse positiv beeinflussen können.

Die Bertelsmann Studie „Im Osten was Neues?" aus dem Jahr 2013 beschäftigt sich mit der Beziehung Deutschlands zu Russland und Polen. Laut Aussage der Studie wurde eine „repräsentative Gruppe" mit 1045 deutschen BürgerInnen im Alter von über 14 Jahren durchgeführt. Erhoben wurden die Daten mit „modernen und qualitativen Erhebungsverfahren" sowie Instrumenten der Markt- und Sozialforschung. Die Daten wurden durch qualitative CATI-Interviews sowie Online-Befragungen durchgeführt (TNS EMINID). Die Daten der Studie, die für eine longitudinale Auswertung und kontrastive Betrachtung genutzt wurden, stammen aus den Untersuchungen des Instituts für öffentliche Angelegenheiten aus den Jahren 2000, 2006 und 2008 (vgl. Kucharczyk et al. 2013: 1–16).

Befragt wurden die Probanden zu den Themenbereichen: „Allgemeine Bewertung der Beziehung zwischen den Bevölkerungen", „Assoziationen mit den jeweiligen Nationen" sowie „politische Beziehungen und Ziele aus deutscher Sicht und Akzeptanz von Polen und Russen in verschiedenen Rollen". 70% aller Befragten charakterisierten die deutsch-polnische Beziehung dabei als positiv. Die deutsch-russische Beziehung wurde hingegen von nur 47% der Befragten als positiv eingeschätzt. 59% der Befragten auf Seiten der Bundesrepublik wünschten sich darüber hinaus mehr Kooperation mit Polen, was in Bezug auf Russland nur 48% befürworteten. Ein weiterer Aspekt der Studie befasste sich mit Assoziationen, welche die beiden osteuropäischen Länder bei deutschen Befragten auslösten. Hierbei waren beide Ländernamen negativ konnotiert, beispielsweise wurde Russland mit fehlender Demokratie und Alkoholismus assoziiert und Polen mit Kriminalität. Andererseits wurden die Polen von den Deutschen als besonders *gute Arbeitskräfte* geschätzt.

Die Stiftung hat darüber hinaus mit dem Messinstrument der *Sozialen Distanz-Skala* danach gefragt, wie die Befragten einen Polen oder einen Russen in den folgenden Rollen akzeptieren würden: *Arbeitskollege*, *Nachbar*, *Einwohner*, *Staatsbürger*, *Freund*, *Chef*, *Schwiegersohn/-tochter*. Die Ergebnisse zeigten, dass zu beiden ethnischen Gruppen distanzierte Beziehungen (z.B. Arbeitskollege, Nachbar) leichter akzeptiert werden als solche, die mit persönlicher Nähe verbunden sind (z.B. Freund, Schwiegersohn/-tochter). Dabei fiel die Akzeptanz gegenüber Russen niedriger aus als gegenüber Polen. Zusätzlich zeigte sich, dass Befragte der Studie aus dem Gebiet der ehemaligen DDR ein weitaus positiveres Bild von den beiden osteuropäischen Staaten hatten als ihre westlichen Mitbürger.

Wenn auch das methodische Vorgehen der Bertelsmann-Studie (z.B. die Antwortoptionen für die Probanden) kritisch hinterfragt werden kann, zeichnet die Studie ein erheblich differenzierteres Bild (aus dem Jahr 2013) zu den deutsch-russischen Beziehungen als die Forsa-Studien.

3 Die Erhebungen an der Universität Duisburg-Essen

Im Forschungsprojekt SI.DE an der Universität Duisburg-Essen wurde eine 138 Eigenschaften umfassende Liste zur Erhebung nationaler Stereotype erstellt (vgl. Anhang 1 und 2). Sie wurde auf Grundlage der Merkmallisten und Untersuchungen von Katz/Braly (1933), Sodhi/Bergius (1953), Apeltauer (2002) und Grünewald (2005) entwickelt, die in der Tradition des Merkmallisten-Verfahrens stehen, das sich in der Forschung des Fachs „Deutsch als Fremdsprache" und „Deutsch als Zweitsprache" bewährt hat (vgl. Ossenberg/Baur 2016). Sie ist nicht nur im deutschen und russischen, sondern auch im türkischen und chinesischen Sprachraum angewendet und auf ihre kulturkontrastive und interkulturelle Funktionalität in allen vier Sprachen überprüft worden.

Die Befragungen wurden bisher sowohl per Paper-and-Pencil-Verfahren als auch online durchgeführt. Dabei hat sich gezeigt, dass das Online-Verfahren wesentlich effizienter ist. Im Folgenden stellen wir Ergebnisse unserer deutsch-russischen Erhebungen vor und ordnen die Daten so, dass sie auf unterschiedliche Art und Weise miteinander verglichen werden können:

1. Als eine Gegenüberstellung der 20 am häufigsten von Deutschen und Russen genannten Eigenschaften in einem Zeitraum von 2013 bis 2016.
2. Als eine Gegenüberstellung der in Deutschland erhobenen Daten, indem drei Erhebungszeitpunkte voneinander getrennt werden: a) vor der Annexion der Krim bis Anfang des Jahres 2014, b) nach Beginn der Annexion der Krim bis Mitte des Jahres 2015, c) 2016 nach Ausweitung des Ukraine-Konflikts durch die militärischen Auseinandersetzungen mit den Separatisten in der Ostukraine.

Befragt wurden nicht nur Deutsche und Russen, sondern auch die in Deutschland lebenden „Deutsch-Russen", d. h. deutschstämmige Aussiedler und ihre Familien. Sie sind deshalb in den Tabellen als eigene Gruppe ausgewiesen. Die Befragung wurde, nach mehreren Pre-Tests, in der jeweiligen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Landessprache durchgeführt. Dabei wurde der online-Zugang an Kooperationspartner in Deutschland und Russland weitergegeben. Den Kooperationspartnern wurden anonymisierte Zugangsschlüssel zugesendet und sie konnten diese Zugangsschlüssel im Schneeballsystem an 20 Personen verteilen.[2] Die Partner wurden vorab instruiert, bei der Auswahl der Probanden auf eine breite Verteilung soziodemographischer Faktoren zu achten. – Bei den Befragten handelt es sich um Personen zwischen 20 und 70 Jahren verschiedener Berufsgruppen und verschiedener Bildungsniveaus. In Deutschland wurden Personen im Bundesland Nordrhein-Westfalen befragt, in Russland Personen aus den Städten Chita, Moskau, Orenburg, Saratow und Ulan-Ude. Das Alter der Befragten lag zwischen 16 und 70 Jahren, das Durchschnittsalter betrug bei den Deutschen 28 Jahre, bei den Russen 23,5 Jahre. In Russland beteiligten sich deutlich mehr Frauen (70%) als Männer an der Umfrage.

Stereotype zu Deutschen

	Deutsche zu Deutschen	**%**	**Russen zu Deutschen**	**%**	**„Deutsch-Russen“ zu Deutschen**	**%**
1.	pünktlich	**46,14**	pünktlich	**37,87**	pünktlich	**49,50**
2.	bürokratisch	**39,85**	sparsam	**32,05**	bürokratisch	**46,50**
3.	pflichtbewusst	**34,49**	diszipliniert	**31,16**	sparsam	**35,50**
4.	gründlich	**32,39**	umweltbewusst	**27,02**	distanziert	**32,00**
5.	diszipliniert	**29,43**	sauber	**26,73**	diszipliniert	**28,00**
6.	fleißig	**29,35**	nationalstolz	**25,84**	fleißig	**27,50**
7.	trinkfreudig	**29,22**	kultiviert	**25,35**	tierliebend	**26,50**
8.	gute Techniker	**28,71**	gute Techniker	**24,85**	gute Organisatoren	**26,00**
9.	zuverlässig	**27,98**	arbeitsfreudig	**23,67**	gute Techniker	**25,00**
10.	gute Wissenschaftler	**26,65**	gute Ärzte	**23,08**	umweltbewusst	**24,50**
11.	gute Organisatoren	**25,71**	höflich	**21,99**	pflichtbewusst	**24,00**
12.	fernsehbegeistert	**25,36**	intelligent	**21,30**	zielstrebig	**22,50**
13.	fortschrittlich	**25,11**	zielstrebig	**20,91**	gute Ärzte	**21,50**

2 Bei Online-Befragungen nach dem Schneeballsystem können im Gegensatz zu online durchgeführten Panel-Befragungen keine aussagekräftigen Auskünfte zu Rücklaufquoten getroffen werden (vgl. Brosius/Haas/Koschel 1916: 120).

	Deutsche zu Deutschen	%	Russen zu Deutschen	%	„Deutsch-Russen“ zu Deutschen	%
14.	gute Ärzte	**24,72**	rational	**20,51**	gründlich	**21,50**
15.	korrekt	**23,69**	heimatliebend	**20,32**	freundlich	**20,50**
16.	zielstrebig	**23,22**	reserviert	**19,23**	tolerant	**19,50**
17.	arbeitsfreudig	**22,41**	traditionsgebunden	**19,23**	fernsehbegeistert	**19,50**
18.	handwerklich begabt	**22,11**	fortschrittlich	**19,03**	rational	**19,50**
19.	sparsam	**22,07**	nüchtern	**18,93**	arbeitsfreudig	**19,50**
20.	sauber	**21,68**	anspruchsvoll	**18,44**	zuverlässig	**19,00**
		N=2334		*N=1014*		*N=200*

Legende

	wird von allen drei Gruppen geteilt	7 Items
	wird von Deutschen und Russen geteilt	2 Items
	wird von Deutschen und „Deutsch-Russen“ geteilt	7 Items
	wird von Russen und „Deutsch-Russen“ geteilt	2 Items
	nur von einer Gruppe geäußert	DE:3, RU:9, DE-RU:4

Tab. 3: Stereotype zu Deutschen

In Tabelle 3 fällt Folgendes auf: Die von den Russen den Deutschen zugeschriebenen Eigenschaften sind sehr positiv und viele der positiven Eigenschaften stimmen sogar mit der Selbstbewertung der Deutschen überein. Aus Kommentaren, die wir zu den am häufigsten genannten Eigenschaften erhoben haben, geht allerdings hervor, dass die Eigenschaft *sparsam* von den Russen nicht nur positiv gesehen, sondern auch mit *geizig* assoziiert wird. In den Zuschreibungen *sparsam, diszipliniert, arbeitsfreudig, zielstrebig, rational, reserviert* und *nüchtern* finden sich Verbindungen zu dem Deutschenbild wieder, das bereits durch Ivan Gončarovs im Jahr 1858 erschienenen Roman „Oblomow“ gezeichnet und verbreitet wurde. In dem Roman wird der lebensuntüchtige Russe Ilja Iljitsch Oblomow dem Deutschrussen Andrej Iwanowitsch Stolz gegenübergestellt. Oblomow verbringt seine Zeit ziellos und apathisch mit Tagträumen auf seinem Sofa:

> „Einige Jahre lang arbeitete er rastlos an diesem Plan, er dachte nach und überlegte – im Gehen, im Liegen und wenn er unter Menschen war; […].

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

> Kaum war er des Morgens aus dem Bett aufgestanden, legte er sich nach dem Tee auch schon wieder auf den Diwan und begann, den Kopf in die Hand gestützt, nachzudenken, ohne seine Kräfte zu schonen, so lange, bis sein Kopf von der schweren Arbeit schließlich müde wurde und sein Gewissen ihm sagte: heute hast du für das Allgemeinwohl genug getan." (Gontscharow 2012: 97).

Als das genaue Gegenteil von Oblomow wird sein Freund Stolz geschildert:

> „Stolz war Oblomows Altersgenosse; auch er hatte die dreißig schon überschritten. […] Unablässig war er in Bewegung: musste die Gesellschaft einen Agenten nach Belgien oder England schicken, so schickte man ihn; […].
> Er bestand ganz aus Knochen, Muskeln und Nerven, wie ein englisches Vollblutpferd. […]
> Überflüssige Bewegungen gab es bei ihm nicht. Wenn er saß, so saß er ruhig, packte er aber etwas an, dann setzte er gerade so viel Mimik ein wie eben nötig. […] Fest und munter schritt er aus; er lebte nach einem Budget und war darauf bedacht, sich über jeden Tag wie über jeden Rubel ständige, nie nachlassende Rechenschaft abzulegen: über die aufgewendete Zeit, die Arbeit, Seelenkraft und Herzensanstrengung. Für rätselhafte, geheimnisvolle Träume war kein Platz in seiner Seele. Nie sah man ihn schmerzlich und gequält über etwas nachdenken; offenbar peinigten ihn keine Gewissensbisse eines müden Herzens; […].
> Höher als alles andere aber stellte er die Beharrlichkeit […]: das war in seinen Augen ein Zeichen von Charakter […]
> Muss man erwähnen, dass er selbst gradewegs auf sein Ziel zuschritt, dabei unerschrocken alle Hindernisse überwand […]." (Gontscharow 2012: 242–247).

Eine zweite Beobachtung ist, dass die Übereinstimmung zwischen den Deutschen und den Deutsch-Russen größer ist als zwischen den Deutsch-Russen und den Russen. Als negative Selbstbeurteilung teilen sich Deutsche und Deutsch-Russen die Kritik, dass die Deutschen *bürokratisch* sind.

Bei den Stereotypen über die Russen (Tabelle 4) ist das Bild der Deutschen insgesamt ebenfalls positiv. Negativ sind lediglich die Zuschreibungen *militaristisch, schlechte Politiker, schlechte Demokraten, Klassenunterschiede* und *bestechlich,* wobei die ersten drei Eigenschaften nur von den Deutschen und

nicht von den Russen und Deutsch-Russen benannt werden. Die Kritik an der ‚militaristischen Orientierung' von deutscher Seite hat bei den Russen selbst mit *gute Soldaten* und *tapfer* positiv bewertete Pendants. Die Eigenschaften *trinkfreudig, nationalstolz, heimatliebend, gastfreundlich* und *hübsche Frauen* werden von allen drei Gruppen geteilt. Erstaunlich ist die Selbstattribuierung *faul* der Russen.[3] Differenzierende Analysen des Datenmaterials scheinen darauf hin zu deuten, dass es in erster Linie eine Zuschreibung der russischen Frauen für die russischen Männer ist.

In Tabelle 5 zeigt sich, dass sich die Einstellung der Deutschen zu den Russen und Russland durch die Krimkrise erstaunlicherweise nicht verändert hat. Die einzige negativ zu bewertende Eigenschaft, die sich durch den Ukraine-Konflikt statistisch signifikant (um über 4%) verstärkt hat, ist *militaristisch*. Andere kritische Bewertungen *wie schlechte Demokraten* und *schlechte Politiker* bleiben erhalten, sie fallen aber prozentual sogar ab.

Stereotype zu Russen

	Deutsche zu Russen	**%**	**Russen zu Russen**	**%**	**„Deutsch-Russen" zu Russen**	**%**
1.	trinkfreudig	**52,83**	hübsche Frauen	**50,10**	gastfreundlich	**52,00**
2.	nationalstolz	**32,90**	humorvoll	**42,01**	hübsche Frauen	**51,00**
3.	heimatliebend	**27,81**	heimatliebend	**41,22**	familienorientiert	**40,50**
4.	traditionsgebunden	**27,76**	trinkfreudig	**38,26**	trinkfreudig	**38,00**
5.	stolz	**26,48**	gastfreundlich	**37,48**	nationalstolz	**34,50**
6.	militaristisch	**22,88**	ausdauernd	**32,84**	heimatliebend	**32,50**
7.	gastfreundlich	**22,54**	natürlich	**32,74**	großherzig	**32,50**
8.	hübsche Frauen	**21,21**	tapfer	**30,97**	gute Hausfrauen	**32,00**
9.	gesellig	**21,08**	kameradschaftlich	**30,77**	kinderlieb	**31,50**
10.	Klassenunterschiede	**20,95**	kinderlieb	**29,78**	traditionsgebunden	**29,00**
11.	familienorientiert	**19,45**	emotional	**29,59**	stolz	**28,50**
12.	schlechte Politiker	**18,21**	faul	**28,90**	humorvoll	**27,50**
13.	kameradschaftlich	**17,69**	großzügig	**27,71**	emotional	**26,50**
14.	schlechte Demokraten	**17,22**	nationalstolz	**25,35**	gesellig	**26,00**

3 Zu Eigenschaften, die den Russen in ethnischen Witzen zugeschrieben werden, vgl. Baur/Ossenberg 2016.

	Deutsche zu Russen	%	Russen zu Russen	%	„Deutsch-Russen“ zu Russen	%
15.	konservativ	**17,22**	gute Soldaten	**24,75**	schönheitsliebend	**25,00**
16.	bestechlich	**16,92**	abergläubisch	**24,36**	abergläubisch	**24,50**
17.	selbstbewusst	**16,50**	gute Hausfrauen	**23,77**	großzügig	**23,00**
18.	impulsiv	**16,02**	freiheitsliebend	**23,47**	impulsiv	**21,50**
19.	willensstark	**15,64**	gute Wissen-schaftler	**23,47**	Klassenunterschie-de	**21,00**
20.	religiös	**14,65**	großherzig	**22,98**	bestechlich	**20,50**
		N=2334		*N=1014*		*N=200*

Legende

	wird von allen drei Gruppen geteilt	5 Items
	wird von Deutschen und Russen geteilt	1 Item
	wird von Deutschen und „Deutsch-Russen“ geteilt	6 Items
	wird von Russen und „Deutsch-Russen“ geteilt	7 Items
	nur von einer Gruppe geäußert	DE:8, RU:7, DE-RU:2

Tab. 4: Stereotype zu Russen

Vergleich deutscher Stereotype zu Russen vor der Krim-Krise (ab März 2014) und danach

	Deutsche zu Russen vor der Krimkrise 2013–Febr. 2014	%	Deutsche zu Russen November 2014 –August 2015	%	Deutsche zu Russen 2016	%
1.	trinkfreudig	54,46	trinkfreudig	54,46	trinkfreudig	51,75
2.	nationalstolz	30,40	nationalstolz	35,15	nationalstolz	34,57
3.	traditionsgebun-den	25,46	traditionsgebunden	32,92	heimatliebend	29,58
4.	heimatliebend	25,13	heimatliebend	30,69	traditionsgebun-den	29,29
5.	stolz	24,38	stolz	30,32	stolz	27,87
6.	gastfreundlich	23,09	militaristisch	24,88	militaristisch	24,73
7.	Klassenunter-schiede	22,02	hübsche Frauen	24,26	gastfreundlich	22,17
8.	schlechte Politiker	21,48	familienorientiert	24,13	hübsche Frauen	21,88
9.	gesellig	20,30	gastfreundlich	23,76	gesellig	21,60

	Deutsche zu Russen vor der Krimkrise 2013–Febr. 2014	%	Deutsche zu Russen November 2014 –August 2015	%	Deutsche zu Russen 2016	%
10.	hübsche Frauen	20,19	gesellig	23,76	familienorientiert	20,31
11.	militaristisch	20,09	Klassenunterschiede	22,28	Klassenunterschiede	20,24
12.	bestechlich	19,87	Konservativ	21,29	konservativ	18,75
13.	schlechte Demokraten	18,37	kameradschaftlich	20,67	kameradschaftlich	18,18
14.	familienorientiert	18,15	schlechte Politiker	18,19	selbstbewusst	17,18
15.	kameradschaftlich	16,97	selbstbewusst	17,95	schlechte Demokraten	16,46
16.	impulsiv	15,68	schlechte Demokraten	17,33	willensstark	16,46
17.	selbstbewusst	15,47	willensstark	17,20	impulsiv	16,25
18.	konservativ	14,93	impulsiv	16,96	schlechte Politiker	16,04
19.	brutal	14,82	Zusammengehörigkeitsgefühl	16,96	religiös	15,40
20.	kriminell	14,50	bestechlich	16,83	autoritätshörig	15,11
		N=931		*N=808*		*N=1403*

Legende

		2014–2015	2016
	Item ist im Ranking gefallen	5 Items	5 Items
	Item ist im Ranking gestiegen	6 Items	6 Items
	Item ist im Ranking unverändert	5 Items	7 Items
	Neu in der Top 20	2 Items	2 Items

Tab. 5: Deutsche über Russen vor der Krim-Krise und danach

4 Ausblick

Durch die beiden Weltkriege und den Ost-West-Antagonismus in der Nachkriegszeit waren die gegenseitigen Wahrnehmungen und Zuschreibungen von Deutschen und Russen lange Zeit durch Misstrauen und Vorurteile geprägt. Das zeigte sich deutlich in der von uns oben besprochenen ersten empirischen Untersuchung zu Stereotypen von Sodhi und Bergius aus dem Jahr 1953. Seit

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

den 50er Jahren bis heute ist in der BRD eine kaum überschaubare Menge von Publikationen erschienen, die sich mit den deutsch-russischen Beziehungen beschäftigt und dabei auch Stereotype über die Russen verbreitet hat. Das sind in erster Linie Berichte von Journalisten, welche die Sowjetunion und Russland kannten und außer ihren Berichten in den Medien auch Bücher publizierten, die z.T. hohe Auflagen erzielten (vgl. z.B. Mehnert 1958, Schmidt-Häuer 1980, Ruge 1996, Krone-Schmalz 2015). Nicht zu unterschätzen ist unserer Meinung nach auch die Stereotypenbildung durch populäre Unterhaltungsliteraturautoren[4] wie z.B. Konsalik mit seinem Bestseller „Der Arzt von Stalingrad" (1956), in dem die deutschen Kriegsgefangenen moralisch und charakterlich als den Russen überlegen dargestellt werden.

Empirische Untersuchungen zu deutsch-russischen Stereotypen hat es dagegen bisher kaum gegeben. Die von uns durchgeführte Befragung stellt deshalb in mehrfacher Hinsicht ein Novum dar: Es ist nicht nur die erste empirische Untersuchung dieser Größe zu Stereotypen der Russen über Deutsche, die in Russland durchgeführt wurde, sondern es ist auch die erste Befragung, die mit demselben Befragungsinstrument parallel in den beiden untersuchten ethnischen Gruppen (in den jeweiligen Ländern) durchgeführt wurde, und es ist das erste Mal, dass nicht nur die Hetero-, sondern auch die Autostereotype beider Gruppen erhoben wurden.

Insgesamt scheinen die Deutschen in den letzten Jahrzehnten eine relativ stabile und positive Meinung zu Russland entwickelt zu haben, die sich auch durch den Ukraine-Konflikt kaum verändert. Es scheint bei den Deutschen eine Tendenz zu geben, die der Politik zuzurechnenden Wahrnehmungen und daraus abgeleiteten Urteile (*militaristisch, schlechte Politiker, schlechte Demokraten*) von der Wahrnehmung und Beurteilung des ‚normalen russischen Menschen' zu trennen.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (Hg.) (2002): *Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien – Großbritannien*, Tübingen: Günter Narr-Verlag.

Baur, Rupprecht S./Ossenberg, Stefan (2016): „Zur Verbindung von Stereotypen und Komik am Beispiel deutsch-russischer Witze". In: Leontyi, Halyna:

4 Zu ethnischen Stereotypen in der Literatur vgl. Florack 2007.

(Un)Komische Wirklichkeiten. Komik und Satire in (Post-)Migrations- und Kulturkontexten. Buchreihe „Erlebniswelten". Wiesbaden, Springer, S. 329–342.

Baur, Rupprecht S./Ossenberg, Stefan/Zarudko, Marina (2013): „Deutsche und russische Stereotypen im Vergleich – Zur Erforschung von nationalen Bildern in unseren Köpfen". In: Kellermeier-Rehbein, Birte/Haselhuber, Jakob/Schneider-Wiejowski, Karina (Hg.): *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin und New York, de Gruyter, S. 549–562.

Bertelsmann (2013): *Im Osten was Neues? Das Bild Polens und Russlands in Deutschland 2013*. Unter der URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_38167_38168_2.pdf (letzter Zugriff: 30.1.2017).

Brosius, Hans-Bernd/Haas, Alexander/Koschel, Friederike (2016): *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Florack, Ruth (2007): *Bekannte Fremde. Zu Herkunft und Funktion nationaler Stereotype in der Literatur*. Tübingen: Niemeyer.

Forsa (2007): *Das Russland-Bild der Deutschen. Wahrnehmung, Urteile und Stereotype*. http://www.wingas.de/fileadmin/Presse_PDF/2007/Charts_PK_Druckversion.pdf [20. Februar 2014].

Gilbert, Gustave M. (1951): „Stereotype persistence and change among college students". In: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46/2, S. 245–254.

Gontscharow, Iwan (2012): *Oblomow*. München: Carl Hanser Verlag. (Russ. Original 1858)

Grünewald, Matthias (2005): *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender*. München: Iudicium.

Kamp, Andrea/Springer, Philipp (Hg.): *Unsere Russen – Unsere Deutschen. Bilder vom Anderen 1800 bis 2000*. Berlin: Ch. Links Verlag.

Karlins, Marvin/Coffman, Thomas L./Walters, Gary (1969): „On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students". In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 13/1, S. 1–16.

Katz, Daniel/Braly, Kenneth (1933): „Stereotypes of one Hundred College Students". In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 28, S. 280–290.

Konsalik, Heinz. G. (1958): *Der Arzt von Stalingrad*. München: Kindler.

Krone-Schmaltz, Gabriele (2015): *Russland verstehen. Der Kampf um die Ukraine und die Arroganz des Westens*. München: Beck.

Mehnert, Klaus (1958): *Der Sowjetmensch*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

Ossenberg, Stefan/Baur, Rupprecht S. (2016): „Wie kommen wir an die Bilder in unseren Köpfen? Zur Methodologie einer interkulturell anwendbaren Stereotypenerhebung". In: Hallsteinsdóttir, Erla/Kilian, Jörg (Hg.): *{deutsch} und {dänisch} im Stereotyp: Stereotypenwelten und ihre sprachlich-kulturellen Konstituierungsformen*. Publications with the presentations from the conference of the SMiK-Project, 25.–27. February 2015 in Odense/Bern: Linguistik Online, S. 29–37.

Ruge, Gerd (1996): *Weites Land. Russische Erfahrungen. Russische Perspektiven. Erfahrungsberichte*. Berlin: Berlin Verlag.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Schmidt-Häuer, Christian (1980): *Das sind die Russen*. Frankfurt am Main: Ullstein.
Sodhi, Kripal Singh/Bergius, Rudolf (1953): *Nationale Vorurteile*. Berlin: Duncker und Humblot.
Springer, Philipp/Jahn, Peter (2008). *Unsere Russen – unsere Deutschen. Bilder vom Anderen 1800 bis 2000*. Berlin: Ch. Links.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Anhang 1: deutsche Merkmalliste (Baur/Ossenberg: 2016)

○ sprachbegabt	○ natürlich	○ unberechenbar
○ gute Politiker	○ nationalstolz	○ gute Wissenschaftler
○ zuverlässig	○ konservativ	○ militaristisch
○ ruhmsüchtig	○ naiv	○ oberflächlich
○ anständig	○ diplomatisch	○ bequem
○ schlechte Demokraten	○ schlechte Politiker	○ gute Hausfrauen
○ großzügig	○ Massenmenschen	○ brutal
○ gut gewachsen	○ anspruchsvoll	○ sentimental
○ pflichtbewusst	○ gute Organisatoren	○ diszipliniert
○ tolerant	○ rekordsüchtig	○ Handelsvolk
○ materiell eingestellt	○ schönheitsliebend	○ weltmännisch
○ konventionell	○ bestechlich	○ unsoldatisch
○ schmutzig	○ ausdauernd	○ rachsüchtig
○ handwerklich begabt	○ autoritätshörig	○ korrekt
○ kultiviert	○ gute Demokraten	○ Klassenunterschiede
○ heimatliebend	○ zielstrebig	○ revolutionär
○ Herrenvolk	○ Idealisten	○ willensstark
○ reserviert	○ gute Ärzte	○ dekadent
○ tapfer	○ gute Techniker	○ fernsehbegeistert
○ höflich	○ philosophische Lebens-haltung	○ traditionsgebunden
○ Volk von Bauern	○ rassebewusst	○ stolz
○ großspurig	○ arm	○ fleißig
○ jähzornig	○ ungebildet	○ fortschrittlich
○ stur	○ nüchtern	○ humorvoll
○ misstrauisch	○ anspruchslos	○ hübsche Frauen
○ tierliebend	○ fanatisch	○ musikalisch
○ gute Soldaten	○ individualistisch	○ dankbar

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

○ Zusammengehörigkeitsgefühl	○ reich	○ trinkfreudig
○ sportlich	○ impulsiv	○ friedliebend
○ unzuverlässig	○ sparsam	○ emotional
○ religiös intolerant	○ religiös	○ rational
○ Überschätzung des Fremden	○ abergläubisch	○ gesellig
○ leichtlebig	○ sauber	○ arbeitsfreudig
○ Dichter und Denker	○ arrogant	○ kriminell
○ künstlerisch	○ gastfreundlich	○ pünktlich
○ kinderlieb	○ modisch	○ umweltbewusst
○ unterwürfig	○ rücksichtslos	○ ängstlich
○ primitiv	○ streitsüchtig	○ freundlich
○ neidisch	○ umgänglich	○ distanziert
○ familienorientiert	○ gründlich	○ großherzig
○ bürokratisch	○ verschlossen	○ ehrlich
○ maßlos	○ kameradschaftlich	○ friedlich
○ eitel	○ treu	○ attraktive Männer
○ Volk der Zukunft	○ freiheitsliebend	○ ordentlich
○ intelligent	○ selbstbewusst	
○ faul	○ lässig	
○ geizig	○ hinterlistig	

Anhang 2: russische Merkmalliste (Baur/Ossenberg: 2017)

○ способные к изучению языков	○ простые	○ непредсказуемые
○ хорошие политики	○ гордящиеся своей нацией	○ хорошие ученые
○ надежные	○ консервативные	○ воинственные
○ жаждущие славы	○ наивные	○ поверхностные
○ порядочные	○ дипломатичные	○ любящие уют
○ плохие демократы	○ плохие политики	○ хорошие домохозяйки
○ щедрые	○ заурядные	○ жестокие
○ хорошо сложенные	○ требовательные	○ сентиментальные
○ сознающие свой долг	○ хорошие организаторы	○ дисциплинированные
○ толерантные	○ одержимые рекордами	○ торговый народ
○ поглощенные материальными интересами	○ любители прекрасного	○ светские
○ чопорные	○ продажные	○ невоинственные
○ неопрятные	○ выносливые	○ мстительные
○ талантливые ремесленники	○ подвластные авторитетному мнению	○ корректные
○ образованные	○ хорошие демократы	○ классовое неравенство
○ любящие Родину	○ целеустремленные	○ революционеры
○ народ господ	○ идеалисты	○ волевые
○ сдержанные	○ хорошие врачи	○ декадентские
○ смелые	○ хорошие техники	○ телеманы
○ вежливые	○ с философским укладом жизни	○ следующие традициям
○ народ крестьян	○ осознающие расовую принадлежность	○ гордые
○ кичливые	○ бедные	○ прилежные
○ вспыльчивые	○ необразованные	○ прогрессивные

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

○ упрямые	○ рассудительные	○ с чувством юмора
○ недоверчивые	○ непритязательные	○ красивые женщины
○ любители животных	○ фанатичные	○ музыкальные
○ хорошие солдаты	○ индивидуалисты	○ благодарные
○ с чувством сплоченности	○ богатые	○ любители выпить
○ спортивные	○ импульсивные	○ миролюбивые
○ ненадежные	○ экономные	○ эмоциональные
○ религиозно нетерпимые	○ религиозные	○ рациональные
○ переоценивающие чужое	○ суеверные	○ коммуникабельные
○ беззаботные	○ чистоплотные	○ трудолюбивые
○ поэты и мыслители	○ надменные	○ криминальные
○ артистичные	○ гостеприимные	○ пунктуальные
○ любящие детей	○ модные	○ заботящиеся об окружающей среде
○ покорные	○ бесцеремонные	○ боязливые
○ примитивные	○ задиристые	○ приветливые
○ завистливые	○ компанейские	○ соблюдающие дистанцию
○ привязанные к семье	○ основательные	○ великодушные
○ бюрократичные	○ замкнутые	○ честные
○ не знающие меры	○ дружелюбные	○ мирные
○ тщеславные	○ верные	○ привлекательные мужчины
○ народ будущего	○ свободолюбивые	○ любящие порядок
○ интеллигентные	○ самоуверенные	
○ ленивые	○ небрежные	
○ скупые	○ коварные	

Rupprecht S. Baur, Christoph Chlosta & Heike Roll
(Duisburg-Essen)

Zur Geschichte der Russlanddeutschen

0 Vorbemerkung

Die Geschichte der deutschen Minderheit im russischen Reich und in der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten ist nicht zu trennen von der russischen und sowjetischen Nationalitätenpolitik sowie den deutsch-russischen bzw. deutsch-sowjetischen außenpolitischen Beziehungen. Die Zuwanderung von über 2,2 Millionen Russlanddeutschen und ihren Familien nach Deutschland seit der Auflösung der Sowjetunion 1989[1] setzte die Auseinandersetzung mit den historischen Hintergründen dieser Migrationsbewegung in Gang.

Informationsbedarf besteht bis heute nicht nur in der russischen Gesellschaft, sondern ebenso auf Seiten der bundesdeutschen Aufnahmegesellschaft und auch bei den Russlanddeutschen selbst.[2] In vielen ‚russlanddeutschen' Familien sind nicht beide Eltern- oder Großelternteile deutscher Herkunft. Durch die Ausreise nach Deutschland erhalten Fragen nach der familiengeschichtlichen und kollektiven Vergangenheit und ihren transgenerationalen Folgen einen neuen Stellenwert (Roll 2002, Rosenthal et al. 2011). Die folgenden Ausführungen zur Geschichte der Russlanddeutschen können diese notwendigen historischen Hintergründe nur in Ansätzen bieten. Für genauere Informationen verweisen wir auf die angeführte Literatur und insbesondere auf die einschlägigen Darstellungen der Geschichte der Russlanddeutschen in Russland und der Sowjetunion, u.a. von Pinkus/Fleischhauer (1987), Längin (1991), Bade (1992), Brandes (1992), Eisfeld (1992), Dietz (1995), Stricker (1997), Krieger (2013), Dalos (2014). Eine breite Perspektive bietet Kappeler (2008), der die Geschichte Russlands als Vielvölkerreich aufarbeitet.

1 Zwischen 1955 und 1986, bis durch die Politik der Perestroika die Ausreiseerleichterungen einsetzten, verließen insgesamt etwa 104.300 Russlanddeutsche die Sowjetunion (Dietz 1995: 99).

2 In der Sowjetunion begann eine Aufarbeitung der historischen Fakten erst ab Mitte der 1980er Jahre im Zuge der Perestroika, als Archiv- und Quellenbestände zugänglich wurden und die rechtlich-soziale Stellung ethnischer Minderheiten – nicht nur der Deutschen – erstmals öffentlich thematisiert werden konnte (vgl. Stricker 1997). In Deutschland wurde 1996 das „Museum für russlanddeutsche Kulturgeschichte" in Detmold gegründet.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

1 Auswanderung und Gründung deutscher Siedlungen im russischen Reich

Ist heute von der Geschichte der Russlanddeutschen die Rede, wird ihr Beginn meist mit dem Manifest Katharinas II. von 1762/63 angesetzt. Allerdings hatten sich schon lange vor diesem Zeitpunkt zahlreiche Deutsche in Russland angesiedelt und dort eine wichtige Rolle beim Aufbau der Verwaltung, der Armee und bei der Entwicklung des Bergbaus gespielt. Besonders unter der Regentschaft Peters I. (1672–1725), im Zuge seiner Öffnung Russlands nach Europa, wurde diese Entwicklung intensiviert. Schon damals existierten in St. Petersburg und Moskau größere Siedlungen deutscher Auswanderer (siehe hierzu auch den Beitrag von Andrea Meyer-Fraatz und Kai Witzlack-Makarevich in diesem Band).

Nachdem Katharina II. das russische Reich nach Süden erweitert und noch unerschlossene Gebiete angegliedert hatte, wollte sie das Land agrarwirtschaftlich nutzbar machen und verbreitete im Juli 1763 ein Manifest, in dem sie „alle Ausländer" dazu einlud, sich in Russland anzusiedeln. Da die wirtschaftliche und politische Lage für die Landbevölkerung in den deutschen Kleinstaaten desolat war, bot das Manifest für viele Bauern Anreize zur Auswanderung. Den Einwanderern verspricht das Manifest zahlreiche Hilfen und Privilegien:

1. Ganze oder teilweise Erstattung der Reisekosten,
2. freie Religionsausübung,
3. Befreiung von Steuern für 30 Jahre,
4. Gewährung eines zinslosen Darlehens für zehn Jahre,
5. Selbstverwaltung der „Kolonien",
6. Befreiung von Kriegs- und Frondiensten,
7. Besitz des Landeigentums „auf ewige Zeiten".

Neben den wirtschaftlichen Anreizen waren die Punkte 2 und 6 für viele Auswanderer wichtig. Besonders für die Religionsgemeinschaft der Mennoniten, denen der Dienst an der Waffe von der Religion her verboten ist, war das sogar der entscheidende Grund zur Auswanderung.

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts entstanden in Russland, besonders auch im Gebiet von Saratow auf beiden Ufern der Wolga, insgesamt mehr als hundert Siedlungen (auch ‚Kolonien' genannt). Unterschiedliche Dialekte und religiöse Bekenntnisse (Lutheraner, Katholiken, Mennoniten, pietistische Grup-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

pierungen und Brüdergemeinden)[3] trugen dazu bei, dass die deutschen Kolonisten in weitgehend geschlossenen Dörfern lebten. Nachdem die Besiedlung der Wolgaregion abgeschlossen war, verlagerte sich die Migration an die Schwarzmeerküste.

Bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es durch die russischen Zaren immer wieder neue Aufrufe nach Russland einzuwandern. Besonders erfolgreich war im Jahr 1804 das Manifest von Alexander I. Die Auswanderungszahlen waren so hoch, dass die deutschen Fürstentümer unter Strafe Versuche zur Auswanderung verboten und auch das russische Reich versuchte die Zuwanderung zu drosseln.

Die deutschen Siedlungsgebiete an der Wolga, in der heutigen Ukraine, im Transkaukasus und in Bessarabien waren zu einem erheblichen ökonomischen Faktor in der russischen Staatswirtschaft insgesamt geworden, die ehemaligen Kolonisten bildeten eine sozial und wirtschaftlich etablierte Gruppe im Zarenreich. Nach der ersten gesamtrussischen Volkszählung von 1897 lebten knapp 1,8 Millionen „russische Untertanen deutscher Sprache und Herkunft" im russischen Reich (Pinkus/Fleischhauer 1987: 33).

2 Die Gründung des Deutschen Reichs, der Erste Weltkrieg und die Oktoberrevolution

Die Gründung des Deutschen Reichs 1871 weckte antideutsche Tendenzen in Russland und in der Folge änderte sich die Politik gegenüber der deutschen Minderheit grundlegend: Noch 1871 beschloss die russische Regierung Einschränkungen in der Behandlung der deutschen Kolonisten, die zum Teil den Widerruf der im Manifest von 1763 garantierten Rechte bedeutete.

Die Selbstverwaltung der Kolonien wurde aufgehoben, sie kamen unter die russische Verwaltung der Gouvernements. Die gleichzeitige Einführung der Wehrpflicht führte dazu, dass bereits Ende des 19. Jahrhunderts viele Russlanddeutsche – insbesondere die Mennoniten – nach Nord- und Südamerika auswanderten und dort neue Siedlungen gründeten.

Mit Beginn des Ersten Weltkrieges kam es zu einer weiteren Einschränkung der Rechte der deutschen Minderheit: Der Gebrauch der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit wurde verboten, die Möglichkeiten zur Versammlung den Russlanddeutschen genommen. An der Westgrenze Russlands (Wolhynien)

3 Zum russlanddeutschen Kirchenwesen vgl. Stricker (1997).

enteignete die russische Regierung die dort lebenden Deutschen ihrer Ländereien. Die Siedler sollten in den Osten Russlands umgesiedelt werden. In Moskau kam es 1915 zu einem Pogrom gegen die dort lebenden Deutschen.

Im Zuge der Oktoberrevolution von 1917 gewährte die sowjetische Regierung 1918 per Dekret die Autonomie der deutschen Siedlungsgebiete an der Wolga. 1924 erhielten die Gebiete den Status einer eigenen Republik, der „Autonomen Sozialistischen Sowjetrepublik der Wolgadeutschen" (ASSRdWD)[4] mit der Hauptstadt Engels. Die Fläche der ASSRdWD betrug 28.200 km² (was etwa der Fläche des Bundeslands Brandenburg entspricht).

Diese Gründung als Folge der Leninschen Nationalitätenpolitik signalisierte der deutschen Bevölkerung eine deutliche Aufwertung ihres Status.[5] Nach außen, v. a. in Richtung Deutschland, konnte die neue Regierung einen neuartigen Umgang mit nationalen Minderheiten demonstrieren, indem sie ihnen mehr Selbstverwaltungsrechte einräumte. Positive Veränderungen gab es aber nicht nur an der Wolga als dem größten zusammenhängenden deutschen Siedlungsgebiet, sondern auch in anderen Regionen. 1927 wurde der deutsche Rayon (dt. etwa: (Land-)Kreis) im Altaj gegründet. In der Russischen Föderativen Sowjetrepublik (RSFSR) sowie in der Ukraine und Georgien wurde eine Reihe kleinerer deutscher Rayons ins Leben gerufen.

Diese Zeit der politischen Neuordnung war gleichzeitig eine Phase großer ökonomischer Probleme. Das Land war durch den Ersten Weltkrieg und den Bürgerkrieg nach der Oktoberrevolution erschöpft. In weiten Gebieten, so auch an der Wolga, kam es 1921 und 1924 zu Missernten und Hungersnöten, die viele Todesopfer forderten. Für das Wolgagebiet wird der Rückgang der Bevölkerung durch Hungertod und Abwanderung mit ca. 30 Prozent angegeben. Die positive Einschätzung der neuen Nationalitätenpolitik im Ausland war mit ausschlaggebend dafür, dass die Notsituation durch Lebensmittelhilfen – insbesondere aus Deutschland, aber auch aus den USA – abgemildert werden konnte.

4 Autonome Gebiete waren administrative und politische Einheiten, die kleineren ethnischen Gruppen innerhalb der Sowjetunion ein gewisses Selbstbestimmungsrecht (v. a. im Bereich von Sprache und Kultur) ermöglichten. (vgl. Kipke 1991).

5 In den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts konnten ethnische Gruppen innerhalb der Sowjetunion einige Freiheiten wahrnehmen: Allein in der russischen Sowjetrepublik wurde in Grundschulen in mehr als 80 verschiedenen Sprachen unterrichtet, in der Usbekischen Sowjetrepublik waren es immerhin 22. An den Universitäten wurden Dolmetscher eingestellt, die Vorlesungen vom Russischen in die jeweiligen Nationalsprachen dolmetschten. Ebenso wurden an den Universitäten Quoten für nicht-russische Studenten und Dozenten eingeführt. Ein politisches Ziel dieser Maßnahmen war, auf diese Weise nicht-russische Kader für die Verwaltung der einzelnen Sowjetrepubliken auszubilden (vgl. Kipke 1991).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Zeitlich parallel zu dieser innenpolitischen Entwicklung wurden in der Wolgaregion große Anstrengungen in den Bereichen Bildung und Kultur unternommen. Kurz nach der Erklärung der Autonomie war das Deutsche zur Verwaltungs-, Gerichts- und Unterrichtssprache erklärt worden. Eine Folge war ein höherer Bedarf an deutschsprachigen Lehrern an den Schulen, deren Zahl von knapp 800 im Jahre 1922 auf über 3000 im Jahre 1938 anstieg. Die schulische Ausbildung profitierte dabei davon, dass es möglich war, erfahrene Lehrer aus Deutschland anzustellen. Das Hochschulwesen wurde ebenfalls ausgebaut. In den dreißiger Jahren gab es in der ASSRdWD fünf Hochschulen, elf technische Fachhochschulen und drei sog. ‚Arbeiterfakultäten'. An diesen Hochschulen studierten auch zahlreiche Deutsche aus anderen Siedlungsgebieten. Darüber hinaus gab es zahlreiche Kulturhäuser und in Engels ein deutsches National- und Kindertheater; in der Region erschienen mehr als 20 regionale und fünf überregionale deutschsprachige Zeitungen.

Nach den ersten Jahren der Erholung und Konsolidierung wollte die KPdSU(B) nun das in Angriff nehmen, was Stalin als „Aufbau des Sozialismus in einem Land" bezeichnet hatte.

Ein für notwendig gehaltener Schritt in diesem Prozess war die Enteignung der Großbauern, der Kulaken. Als solche wurden – v. a. auch von der ländlichen russischen Bevölkerung – zahlreiche deutsche Siedler angesehen, die noch über einen relativ großen eigenen Hof verfügten. Unter den ca. 700.000 Kulaken im ganzen Land waren rund 15 Prozent Deutsche, bei einem Anteil von weniger als einem Prozent an der gesamten Landbevölkerung.

In dieser angespannten Situation fühlten sich viele auch kleinere Bauern unter den Kolonisten verunsichert und sahen einen Ausweg nur noch in der Auswanderung. Ende 1929 kamen fast 15.000 von ihnen nach Moskau, um zu versuchen, mit Hilfe der Deutschen Botschaft das Land zu verlassen. Etwa einem Drittel dieser Siedler gelang die Ausreise. Deutschland nahm sie aber nicht auf, sondern gestattete ihnen nur die Durchreise nach Amerika. Die anderen mussten in ihre Siedlungsgebiete zurückkehren.

Als es nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten in Deutschland zu den ersten systematischen Verfolgungen von und Prozessen gegen Kommunisten in Deutschland kam, verschlechterten sich die Beziehungen zwischen der UdSSR und dem Deutschen Reich sehr schnell. Die Entwicklung im nationalsozialistischen Deutschland ist wohl der Hauptgrund dafür gewesen, dass sich in den staatlichen Organen der UdSSR mehr und mehr ein Misstrauen gegen die deutsche Minderheit bildete. Damit kündigte sich eine innenpolitische Tendenz an, die ihren negativen Höhepunkt in den politischen

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Prozessen der Jahre 1938/39 fand und ein allgemeines Klima der Verdächtigung schuf. Ende 1935 kam es zu einer ersten größeren Aktion gegen deutsche Siedler: Der deutsche Rayon Pulin in Wolhynien wurde aufgelöst, die Bevölkerung in weiter östlich, am Dnepr, gelegene Gebiete ausgewiesen. 1938 folgten weitere Restriktionen. In der Ukraine wurden deutsche Schulen aufgelöst, Deutsch als Unterrichtssprache wurde verboten. Es folgte die Auflösung des deutschen Rayons im Altai Ende 1938 und der deutschen Rayons in der Ukraine im Frühjahr 1939.

Es blieb nicht bei solchen mehr administrativen Maßnahmen. Besonders ab 1937/38 häuften sich systematische Verhaftungen und Deportationen, v. a. von Männern. Auch dies betraf das ganze Land. Zu den verfolgten Gruppen zählten Personen, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit oder einer bestimmten nationalen Gruppe als potenziell antisowjetisch verdächtigt wurden, also u.a. Ukrainer, Polen, Tschetschenen und Tataren sowie Deutsche. Die Zahl der Deutschen, die sich schon vor Anfang 1941 in Straflagern befanden, wird auf ca. 55.000 geschätzt.

3 Der Zweite Weltkrieg

Am 22. Juni 1941 begann der Überfall der deutschen Wehrmacht auf die UdSSR. Wegen des schnellen Vorrückens der deutschen Armeen war es den sowjetischen Behörden nicht möglich, die gesamte westlich des Dnepr lebende deutsche Bevölkerung zu deportieren. Etwa 100.000 Männer im arbeitsfähigen Alter wurden in verschiedene mittelasiatische Sowjetrepubliken gebracht. Der größte Teil der Ukraine wurde von den deutschen Besatzern zum Reichskommissariat Ukraine (RKU) erklärt. In diesem Gebiet befanden sich noch ca. 200.000 deutsche Siedler. Der Südwesten der Ukraine wurde der Besatzung des mit Deutschland verbündeten Rumäniens überlassen. In diesem Landesteil lebten ca. 130.000 deutsche Siedler.

Die so unter deutsche Herrschaft geratenen Menschen deutscher Herkunft wurden als ‚Volksdeutsche' geführt. Die deutsche Besatzung versuchte, mit ihnen eine ‚Neue Agrarordnung' zu schaffen, d. h., die bisherigen Kolchosen wurden nun als Gemeinwirtschaften unter der Kontrolle bzw. Leitung von Landwirtschaftsfunktionären aus Deutschland geführt. Eine Reprivatisierung der Ländereien, die viele erhofft hatten, gab es nicht. Im Gegenteil wurden von den Bauern sogar höhere Abgabenleistungen gefordert als vor dem Krieg durch die sowjetischen Behörden. Innerhalb eines Jahres versuchten etwa

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

10.000 deutsche Siedler aus der Ukraine sich diesem Druck zu entziehen, indem sie sich als ‚Ostarbeiter' nach Deutschland bringen ließen – bis das Verlassen des Arbeitsortes im Osten unter Strafe gestellt wurde.

Die östlich des Dnepr in der Sowjetunion lebende deutsche Bevölkerung wurde ab Juli 1941 fast vollständig nach Sibirien und Mittelasien deportiert. Am 28. August 1941 beschloss das Präsidium des Obersten Sowjets der UdSSR in einem Erlass die Auflösung der Wolgarepublik und die Deportation der gesamten Bevölkerung nach Sibirien und Kasachstan, um Sabotageakte einer „großen Anzahl von Diversanten und Spionen" (Erlass 1941, vgl. Baur et al. 1999: 38) zu verhindern.[6]

Nach der Umsiedlung wurden die Männer und ein Teil der Frauen, besonders die, die keine Kleinkinder zu versorgen hatten, in der Arbeitsarmee (*trudarmija*) eingesetzt. Dort wurden sie beim Wiederaufbau von den im Westen Russlands demontierten Industrieanlagen, im Straßenbau, in der Rüstungsindustrie oder in der Land- und Forstwirtschaft eingesetzt. Im Herbst 1941 wurden die meisten Russlanddeutschen, die in der Roten Armee dienten, von der Front abgezogen und in die Arbeitsarmee integriert.

In dem Maße, wie sich die deutsche Wehrmacht im weiteren Verlauf des Krieges ab 1943 nach Westen zurückzog, zogen auch die Russlanddeutschen, die im Besatzungsgebiet der Deutschen gelebt hatten, in zahlreichen größeren und kleineren Trecks nach Westen. Etwa 200.000 Russlanddeutsche befanden sich zum Zeitpunkt der Kapitulation Deutschlands im sog. Warthegau auf polnischem Territorium und auf dem Gebiet der späteren sowjetischen Besatzungszone, weitere 150.000 in den künftigen westlichen Besatzungszonen. Die Personen im Einflussbereich der Roten Armee wurden in Sammellagern zusammengefasst und in die UdSSR zurückgebracht, ebenso etwa die Hälfte der Russlanddeutschen in den Westzonen, die von den westlichen Alliierten den Dienststellen der Roten Armee überstellt worden waren. Innerhalb der UdSSR wurden sie in sog. Sondersiedlungen im Ural und in Sibirien gebracht und der Arbeitsarmee zugewiesen. Männer, die nachweislich der deutschen Wehrmacht oder einer Nazi-Organisation angehört hatten, wurden zu langjähriger Lagerhaft verurteilt.

6 Es wurde unmittelbar damit begonnen, die deutsche Bevölkerung auf Bahnhöfen zu sammeln und an die Bestimmungsorte abzutransportieren. Dabei wurden die Familien getrennt. Die Zahl der Menschen, die innerhalb weniger Wochen aus dem Gebiet der Wolgarepublik abtransportiert wurden, wird auf ca. 350.000 geschätzt. Die Umsiedlung war als endgültige Maßnahme geplant, ein Umstand, der erst durch ein Dekret vom November 1948 deutlich wurde, das der Bevölkerung die Rückkehr in ihr Heimatgebiet ausdrücklich untersagte. Interessante Hinweise auf diese Vorgänge enthält die Darstellung einer russlanddeutschen Zeitzeugin, die in Baur et al. (1999: 30ff.) wiedergegeben ist.

4 Nach dem Zweiten Weltkrieg

In den ersten Jahren nach Kriegsende waren die Russlanddeutschen im öffentlichen Leben der UdSSR offiziell nicht existent. Wie man später erfuhr, lebten sie weit verstreut in den Gebieten, in die sie im Kriege oder unmittelbar danach deportiert worden waren. Politische Veränderungen, die auch Auswirkungen für die Russlanddeutschen hatten, brachte erst das Jahr 1955. Die UdSSR erklärte den Kriegszustand mit Deutschland für beendet, es wurden Verhandlungen über die Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen der UdSSR und der BRD begonnen.

Im September 1955 verhandelte Bundeskanzler Konrad Adenauer mit der Regierung in Moskau. Das für die bundesdeutsche Seite wichtigste Ergebnis war die Einigung über die Rückführung der deutschen Kriegsgefangenen. Indirekt haben aber auch die Russlanddeutschen von diesen Verhandlungen profitiert, denn zwei Monate später wurde damit begonnen, die Sondersiedlungen aufzulösen. Diese Entscheidung ging zurück auf ein Dekret, das das Präsidium des Obersten Sowjets der UdSSR am 13. Dezember 1955 beschlossen hatte (dessen Inhalt aber nicht veröffentlicht wurde). Es wird in dem Dekret auch festgestellt, dass die Aufhebung der Sondersiedlungen für die Deutschen weder die Rückgabe des Vermögens zur Folge hat, das bei der Deportation konfisziert worden war, noch das Recht beinhaltet, dass sie in die Gegenden zurückgehen dürfen, aus denen sie 1941 deportiert worden waren. Trotzdem stellte die Entlassung aus den Sondersiedlungen und aus der Kontrolle des Innenministeriums eine Erleichterung der Lebenssituation dar. Viele nutzten diese Möglichkeit und zogen in klimatisch wärmere Gebiete der Sowjetunion (z.B. nach Kasachstan und Kirgisien).

In den Jahren 1957 und 1958 kam es zu weiteren Ausreiseverhandlungen über die Personen, die die deutsche Besatzung als Volksdeutsche eingestuft und noch während des Krieges eingebürgert hatte, die dann aber wieder unter die Verwaltungshoheit der UdSSR gekommen waren. Wie begrenzt diese Repatriierung faktisch war, zeigen die Zahlen des nächsten Jahrzehnts. Die jährliche Anzahl der Aussiedler betrug nur selten mehr als 250. Die Zahlen stiegen erst nach der Verbesserung der Beziehungen zwischen der BRD und der UdSSR im Jahre 1970 (Abschluss des Moskauer Vertrages). In den siebziger Jahren konnten jährlich einige tausend Personen ausreisen. Die höchste Jahresrate betrug knapp 10.000 Personen. Anfang der achtziger Jahre gingen die Zahlen, bedingt durch außenpolitische Klimaveränderungen, wieder zurück.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

1957 wurde im Umfeld der Moskauer Verhandlungen den Russlanddeutschen das Recht auf einen muttersprachlichen Unterricht erneut zugestanden. Die Umsetzung der Verordnung bereitete jedoch in allen Gebieten, in denen Russlanddeutsche lebten, große organisatorische Schwierigkeiten (vgl. Kotzian, o. J.: 170). Dafür gab es mehrere Gründe: Während vor dem Ersten Weltkrieg die übergroße Mehrheit der Russlanddeutschen auf dem Lande und damit in der Regel in deutschsprachigen Dorfgemeinschaften lebte, war dieser Anteil bis 1989 auf weniger als 50 Prozent gesunken. Nicht nur in den Städten, sondern auch in den ‚neuen' ländlichen Siedlungsgebieten lebten die Deutschen nicht mehr in geschlossenen Gemeinschaften, sondern in einer russischsprachigen Umgebung, was zu russisch-deutschen Ehen und zur verstärkten Aufgabe des Deutschen als Familiensprache führte. Die Tatsache, dass die Mehrheit der Russlanddeutschen nach dem Krieg in einer russisch dominierten Umgebung lebte, war ein entscheidender Faktor, der zu einem Rückgang des Gebrauchs der deutschen Sprache in den Familien führte (siehe hierzu auch den Beitrag von Katharina Meng in diesem Band).

Die Forderungen nach Maßnahmen zur Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts und der Zugang zu verschiedenen Medien führten nach 1957 allmählich zu einer verstärkten Kommunikation unter den Russlanddeutschen in den verschiedenen Regionen der Sowjetunion. Durch den Austausch von Berichten über den Alltag in den weit voneinander liegenden Gebieten wurde erkennbar, dass überall ähnliche Schwierigkeiten bei der praktischen Durchsetzung der zugestandenen Rechte herrschten. Als Hauptgrund für die Probleme wurde von russlanddeutscher Seite immer genannt, dass die sowjetische Regierung nicht bereit sei, die Rehabilitierung der Russlanddeutschen öffentlich zu erklären. Solange dies nicht geschehen sei, seien die Russlanddeutschen in den Augen der russischen Mitbürger eine Gruppe mit historischer Schuld und würden dementsprechend in allen Lebensbereichen benachteiligt.

Das Jahr 1964 brachte ein Entgegenkommen der UdSSR in der Frage der Rehabilitierung.[7] Das Präsidium des Obersten Sowjets verabschiedete am 29. August 1964 einen Erlass, in dem – unter ausdrücklichem Bezug auf den Erlass von 1941, der zur Umsiedlung der wolgadeutschen Bevölkerung geführt hatte – die Anschuldigungen gegenüber den Russlanddeutschen als „unbegründet" widerrufen wurden. Es wird sogar die positive Rolle der „überwälti-

7 Es wird darüber spekuliert, ob die entsprechende Verlautbarung mit einem geplanten Staatsbesuch von Nikita Chruščev in der BRD zusammenhing, der jedoch wegen der Absetzung nicht zustande kam, oder mit Bemühungen der Russlanddeutschen, den 200. Jahrestag der Einwanderung nach Russland feiern zu können.

gende(n) Mehrheit der sowjetdeutschen Bevölkerung“ während des Krieges und beim Wiederaufbau des Landes herausgestellt. Die pauschalen Beschuldigungen werden erklärt als „Ausdruck der Willkür unter den Bedingungen des Kults der Person Stalins“ (zit. nach Eisfeld 1988, in Baur et al. 1999: 50). Diese Schuldzuweisung fungiert praktisch als Entlastung aller Verantwortlichen, indem sie Stalin, dessen Politik einige Jahre zuvor auf dem 22. Parteitag offiziell verurteilt worden war, allein verantwortlich machte.

Der Erlass von 1941 wurde in diesem Punkt der Beschuldigungen explizit aufgehoben. Mit Verweis auf den Kostenfaktor und auf die Tatsache, dass das frühere deutsche Gebiet seit langem von anderen bewohnt sei, wurde jedoch die zentrale Forderung der Russlanddeutschen, nämlich die Wiederherstellung der autonomen Wolgarepublik, immer wieder zurückgewiesen.

Die ablehnende Haltung der sowjetischen Regierung in Bezug auf die autonome Republik führte in weiten Kreisen der Russlanddeutschen zu dem Schluss, dass die Deutschen in der UdSSR keine Zukunft mehr hätten. Ausreise und Autonome Republik wurden letztlich von Seiten der russlanddeutschen Verbände und ihren Vertretern zu einem politischen Druckmittel erhoben.

Anfang der 1970er Jahre konnten als (indirekte) Auswirkung der Ostpolitik der BRD unter Bundeskanzler Willy Brandt und der damit verbundenen Verbesserung der Beziehungen zwischen der UdSSR und der BRD zwar wesentlich mehr Russlanddeutsche ausreisen als zuvor, die Zahl der abgelehnten Ausreiseanträge war allerdings noch weit höher als die Zahl der bewilligten. Als Reaktion darauf machten kleinere Gruppen von Ausreisewilligen erstmals öffentlich auf ihre Situation aufmerksam. Die ersten dieser Protestaktionen wurden von Russlanddeutschen aus den baltischen Staaten durchgeführt, bald darauf auch von Russlanddeutschen aus einigen vorderasiatischen Republiken. Da die meisten dieser Proteste in Moskau stattfanden, konnten die Demonstranten durch Berichte ausländischer Journalisten mit Wirkung im Ausland rechnen. Es war die Zeit der langfristigen Vorbereitung der KSZE-Konferenz (1975). Das außenpolitische Interesse der UdSSR war eindeutig auf einen Erfolg der KSZE-Konferenz und der Entspannung mit Europa gerichtet. Sie war daran interessiert, innenpolitisch keine Angriffsflächen für westliche Kritik zu bieten. Einem Teil der Antragsteller bewilligte sie deshalb die Ausreise, ging auf Forderungen nach mehr kultureller Selbständigkeit ein, blieb aber in der Forderung nach einer Autonomen Republik weiterhin unnachgiebig.

Die für die Betroffenen unbefriedigende Haltung der sowjetischen Regierung zeigt ein Dekret von 1972. Das Präsidium des Obersten Sowjets hob die 1955 verfügte Beschränkung bei der Wahl des Wohnsitzes für Russlanddeut-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

schen und einige andere ethnische Minderheiten auf. Gleichzeitig wurde die Veränderung des Wohnsitzes aber abhängig gemacht von der Zustimmung der Behörden und der Ausstellung eines Passes. Für die Praxis bedeutete dies, dass jederzeit unter Berufung auf ein übergeordnetes Interesse des Staates (z.B. Mangel an Arbeitskräften) Versuche, einen neuen Wohnsitz zu nehmen, unterbunden werden konnten.[8]

1979 versuchte die Regierung in Moskau, den Russlanddeutschen in der Frage der Autonomie ein Stück weit entgegenzukommen. Sie gab Weisung, einen ‚deutschen Rayon' im Gebiet von Zelinograd (mittleres Kasachstan) zu schaffen. In dieser Region siedelte eine relativ große Gruppe von Russlanddeutschen. Ein Teil lebte dort seit der Deportation von 1941, ein anderer Teil war aus nördlicheren Gebieten dorthin gezogen, nachdem die Sondersiedlungen ab 1955 aufgelöst worden waren. Die Regierung der UdSSR verlangte von den örtlichen Behörden, ihre Weisung in kurzer Zeit umzusetzen. Als die Funktionäre in Kasachstan Mitte 1979 versuchten, die Maßnahme der einheimischen Bevölkerung zu vermitteln, kam es zu heftigen Protesten der Kasachen. Aufgrund dieser Proteste verzichtete die Moskauer Regierung darauf, die Einrichtung eines ‚deutschen Rayon' durchzusetzen.

Der Vorgang zeigt, dass Probleme des Zusammenlebens zwischen den verschiedenen Nationalitäten auf dem Gebiet der UdSSR in den achtziger Jahren nicht mehr ‚zentral' gelöst werden konnten, wie es lange Zeit der Fall gewesen war. Im Laufe der achtziger Jahre nahmen die Probleme weiter zu und trugen mit zur Auflösung der UdSSR bei. Der Vorgang in Kasachstan zeigte aber auch, dass viele Sowjetrepubliken sich gegen Bevormundung der Zentralregierung in Moskau und eine ‚Russifizierung' wehrten. Die Kasachen waren z.B. in den 1980er Jahren mit ca. 35 Prozent der Bevölkerung im eigenen Land in der Minderheit.

5 Vom Zusammenbruch der Sowjetunion bis in die Gegenwart

An die Wahl von Michail Gorbatschow zum Generalsekretär der KPdSU im Jahre 1985 wurden im In- und Ausland große Erwartungen geknüpft. Tatsächlich kam es in der Folgezeit zu Versuchen, die Wirtschaft zu modernisieren und effizienter zu gestalten sowie die zentralistische Verwaltung zu entbürokratisieren. Insgesamt sollten die demokratischen Rechte des einzelnen Bür-

8 Da auch dieses Dekret nicht veröffentlicht wurde, ist der Nutzen für die Betroffenen zweifelhaft.

gers gestärkt werden. Sicher stand dahinter die Hoffnung, die Sowjetbürger würden sich mit größerem Engagement an den unvermeidlich gewordenen ökonomischen Umwälzungen beteiligen.

In Bezug auf die Russlanddeutschen mag auch folgender Gedanke eine Rolle gespielt haben: Sollte die Politik Gorbatschows Aussicht auf Erfolg haben, war er dringend auf die politische und wirtschaftliche Unterstützung des westlichen Auslands angewiesen. In der Regierungszeit von Gorbatschow war die BRD einer der wichtigsten Handelspartner geworden. Deshalb gab es zwei Gründe, die Situation der russlanddeutschen Minderheit zu verbessern. Erstens sollte die positive Wahrnehmung Russlands und der Sowjetunion in der BRD gestärkt werden und zweitens sollte die nach wie vor starke Tendenz zur Aussiedlung nach Deutschland abgeschwächt werden. Ähnlich wie schon vor einigen Jahren sollten Maßnahmen besonders in den Bereichen Kultur und Bildung die Russlanddeutschen von der Ausreise abhalten. Zu nennen sind hier z.B. die Bemühungen im Jahre 1986 um eine Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts und die Förderung von Gastspielreisen des Deutschen Dramentheaters (mit Sitz in Temirtau, später in Almaty, Kasachstan) in Gebiete mit hohem Anteil deutscher Bevölkerung in den verschiedenen Republiken. Außerdem konnten deutschsprachige Zeitungen wie ‚Neues Leben' und ‚Freundschaft' für einige Jahre zu Diskussionsforen für die deutsche Minderheit werden.

Im Rahmen der Veranstaltungen zum 70. Jahrestag der Oktoberrevolution fand 1987 eine Allunionskonferenz zu Nationalitätenfragen statt, die erstmals nach langer Zeit die Situation der zahlreichen ethnischen Minderheiten – also auch der deutschen – in der UdSSR behandelte. In der Folgezeit entwickelte sich in Teilen der deutschen Minderheit eine Diskussion darüber, ob der gegenwärtige Status akzeptabel sei, bzw. in welcher Weise und mit welchem Ziel er u. U. geändert werden sollte bzw. könnte. Sehr bald schon spitzte sich die Diskussion – dokumentiert vor allem in der Zeitung ‚Neues Leben' – auf die Frage zu, ob die Wiederherstellung der ‚Autonomen Wolgarepubik' (ASSRdWD) gefordert werden sollte oder nicht. Diese Frage wurde, wie die zahlreichen publizierten Stimmen deutlich machen, sehr kontrovers diskutiert. Die Befürworter der Autonomie argumentierten, schon aus Gründen der historischen Gerechtigkeit müsse die ASSRdWD wiedererrichtet werden. Überdies sei die ethnische Identität der Sowjetdeutschen nur so auf Dauer zu sichern. In den Medien in der BRD wurden v. a. diese Stimmen wahrgenommen. Die Gegenposition argumentierte, dass auch schon vor 1941 eine deutliche Mehrheit der Sowjetdeutschen in anderen Gebieten als der Autonomen Republik gelebt habe. Au-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ßerdem sei zu berücksichtigen, dass in den beinahe sechs Jahrzehnten seit der Auflösung der Autonomen Republik die persönliche Situation vieler Betroffener sich so gravierend geändert habe – z.B. durch die Ehe mit einem nichtdeutschen Partner – dass die räumliche Konzentration der Mehrheit der Sowjetdeutschen schon aus diesem Grund nicht mehr praktikabel sei.

Fast die Hälfte der Sowjetdeutschen, nämlich knapp eine Million Personen, lebte 1989 in der Kasachischen Sozialistischen Sowjetrepublik (SSR). Größere Gruppen in anderen asiatischen Republiken der UdSSR waren: 100.000 in der Kirgisischen, knapp 40.000 in der Usbekischen, etwas mehr als 30.000 Sowjetdeutsche in der Tadschikischen SSR. Ein Vergleich mit den Zahlen von vor dem Krieg – in den genannten Republiken waren das insgesamt nur etwa 130.000 – zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Sowjetdeutschen in den 1980er Jahren weitab von ihren früheren Siedlungsgebieten lebte.

An der in den Medien zum ersten Mal öffentlich geführten Diskussion um die Zukunft (und die Vergangenheit) der deutschstämmigen Minderheit lässt sich exemplarisch erkennen, dass *perestrojka* (dt. Umbau) und *glasnost'* (dt. Transparenz) damals tatsächlich alle Bereiche der sowjetischen Gesellschaft erfassten. 1989 gründeten die Verfechter der Autonomie die Vereinigung ‚Wiedergeburt'. Ihre zentrale Forderung war die nach Wiederherstellung der Autonomen Wolgarepublik und der deutschen Rayons. Eine weitere Forderung war die nach vollständiger Rehabilitierung der deutschen Minderheit. Obwohl die Vereinigung von staatlicher Seite nicht anerkannt wurde, gab es Ende 1989 ein deutliches Zeichen. In einer Erklärung des Obersten Sowjets wurde die Deportation von 1941 als gesetzwidrig und verbrecherisch bezeichnet. Der Wiederherstellung der ASSRdWD wurde prinzipiell zugestimmt. Eine staatliche Kommission, die daraufhin eingesetzt wurde, um die Erklärung praktisch umzusetzen, zeigte dann allerdings wieder die andere Seite der offiziellen Politik: die Strategie des Hinhaltens und des Vermeidens von Entscheidungen. Auch ein anderer Vorschlag der Russlanddeutschen, nämlich einen großen Kongress für alle Betroffenen durchzuführen, wurde von dem verantwortlichen Moskauer Ministerium immer wieder verschleppt. Die ‚Wiedergeburt' organisierte daraufhin gegen den Widerstand staatlicher Stellen selbst einen außerordentlichen Kongress. Dieser stellte fest, die ASSRdWD habe *de jure* nie aufgehört zu existieren und forderte die *de facto*-Wiederherstellung. Im Sommer 1991 kam Boris Jelzin als Präsident der Russischen Föderativen Sozialistischen Sowjetrepublik (der Präsident der Sowjetunion war noch Gorbatschow, die bald darauf am 8. Dezember 1991 aufgelöst wurde) zu einem offiziellen Besuch nach Bonn. Dort wurde eine ‚Gemeinsame Erklärung' un-

terzeichnet, in der die russisch-sowjetische Seite eine Absichtserklärung zur Wiedereinrichtung der Autonomen Wolgarepublik unterzeichnete. Anfang 1992, bei einem Besuch an der Wolga, sprach sich Jelzin im russischen Kontext allerdings ausdrücklich gegen eine Wiedergründung aus. Die Vermutung liegt nahe, dass es der deutschen Regierung darum ging, die zu erwartende Ausreisewelle durch verbesserte Zukunftsperspektiven in Russland zu reduzieren, während Russland daran interessiert schien, von deutscher Seite Gelder zu erhalten, um eine zukunftsorientierte Infrastruktur für die Sowjetdeutschen aufzubauen.

Die stetige Verschlechterung der ökonomischen Situation und der öffentlichen Ordnung in den ehemaligen Sowjetrepubliken und in Russland selbst führte jedoch dazu, dass die Zahl derer, die das Land verließen, nach 1989 zunahm und in den 1990er Jahren auf über 200.000 Personen pro Jahr anstieg. Viele Deutsche übersiedelten zunächst aus den ehemaligen Sowjetrepubliken nach Russland und stellten dort dann die Ausreiseanträge in die BRD.

Die „Doppelstrategie" der Bundesregierung, der zufolge versucht wurde, einerseits Anreize zum Bleiben in Russland zu schaffen und andererseits Möglichkeiten zu erhalten, die Aussiedlung besser zu kanalisieren, ist nicht aufgegangen. Der Rückgang der Auswanderungszahlen aus Russland wurde beim Übergang vom 20. in das 21. Jahrhundert zunächst über die schleppende Bearbeitung der Anträge gesteuert. Heute gibt es immer weniger Personen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, die aufgrund der formalen Voraussetzungen die Möglichkeit haben, als Spätaussiedler anerkannt zu werden.

Betrachtet man die Einwanderung der „Deutschen" in das Russische Reich aus heutiger Sicht, lässt sich feststellen, dass verschiedene Gruppen, u.a. Schwaben, Hessen, Mennoniten, nach Russland auswanderten, die aus heutiger Perspektive unter der Kategorie „Russlanddeutsche" zusammengefasst werden. Weder gab es zur Zeit der Auswanderung ein deutsches Reich noch wurde *ein* geschlossenes Siedlungsgebiet in Russland gegründet, welches eine kollektive Identitätsstiftung hätte befördern können. Was die Auswanderer vereinte, war vor allem die Hoffnung, in Russland eine neue, für sie bessere Heimat zu finden. Wenn nun 300 Jahre später von Rückwanderung gesprochen wird, so ist dies eine Verengung der Perspektive. Die Menschen, die seit dem zweiten Weltkrieg aus der ehemaligen Sowjetunion als Aussiedler in die BRD einwandern, waren nicht die, die unter Katharina II. nach Russland auswanderten, es sind auch nicht mehr „die" Russlanddeutschen, sondern vielmehr Familien und Gruppen von Menschen, die insbesondere aufgrund der Zwangsumsiedlungen 1941 und der darauf folgenden Benachteiligungen ihre

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

‚russische Heimat' bereits verloren hatten und in ganz verschiedenen Regionen der Sowjetunion und in unterschiedlichen familiären Kontexten und Glaubensgemeinschaften lebten. Allen gemeinsam ist, dass zumindest ein erwachsenes Familienmitglied die deutsche Herkunft im Sinne der bundesdeutschen Vertriebenengesetzgebung nachweisen kann. „Russlanddeutsch" ist ein medial-sprachliches, ein verwaltungstechnisches und auch ein politisches Konstrukt, das nicht selten von Verbänden und anderen Institutionen instrumentalisiert wurde und wird. Es dient verschiedenen Zwecken der Selbst- und Fremdzuweisung: einerseits Prozessen der Vergemeinschaftung, aber auch der Ausgrenzung, Vereinnahmung oder Einflussnahme.

Nachdem durch die Einwanderung deutscher Familien nach Russland bis in das 19. Jahrhundert deutsche Elemente in die russische Kultur eingebracht wurden, hat die Ausreisebewegung seit Ende des 20. Jahrhunderts das russische Element in der deutschen Kultur erheblich verstärkt. Die deutsch-russischen Beziehungen haben sich durch diese transnationalen Prozesse – die ein Hin-, ein Her- und auch ein Hin- und Herwandern ebenso umfassen wie ein Leben in beiden Kulturen – auf der Ebene der persönlichen Beziehungen vervielfältigt und verfestigt.

Chronologie – Wichtige Daten im Überblick

1763	22. Juli – Manifest der Zarin Katharina II. (1762–1796). Aufruf an Ausländer zur Einwanderung.
1764	Erste deutsche Kolonie an der Wolga gegründet. Festlegung der Agrarordnung für die Kolonien.
1764/1768	An der Wolga werden 104 deutsche Dörfer/Kolonien angelegt.
1774/1792	Russland erobert in zwei Kriegen gegen die Türken das Küstenland am Schwarzen Meer zwischen Dnjestr und Kuban, einschließlich der Krim (Neurussland).
1789	Chortitza, erste mennonitische Kolonie, in Neurussland am Dnjepr gegründet (sog. ‚Altkolonie').
1804	Manifest Alexanders I. (1801–1825). Einladung an Deutsche zur Ansiedlung im Schwarzmeergebiet. Gründung zahlreicher Kolonien im Schwarzmeergebiet durch Einwanderer aus Süddeutschland und aus dem Gebiet um Danzig.
1838	Nikolaus I. (1825–1855) bestätigt die Privilegien und Pflichten der Kolonisten.

1842	Kodifizierung aller Freiheiten, Rechte und Pflichten der Kolonisten und Verleihung der Bürgerrechte an die Kolonisten im ganzen Zarenreich.
1871	Aufhebung des Kolonialstatuts der „ausländischen Kolonisten“ (u.a. Aufhebung der Selbstverwaltung der Kolonien). Erste Auswanderungswelle.
1874	Einführung der Allgemeinen Wehrpflicht. Für Mennoniten Ersatzdienst. Auswanderung aus Russland nach Deutschland, von dort Migration nach Nord- und Südamerika.
1881	Ermordung Alexanders II., danach Thronbesteigung Alexanders III. (1881–1894). Beginn der Russifizierungsversuche.
1887/1892	Fremdengesetz – Beschneidung der Rechte der deutschen Minderheit.
1915	Sog. Liquidationsgesetze: Landbesitz russlanddeutscher Siedler in einem Grenzstreifen von 150 km an der Westgrenze der Ukraine sollte enteignet werden (konnte aufgrund der innenpolitischen Unruhen, aber nicht mehr umgesetzt werden).
1917	Bürg. Revolution (Februarrevolution). Abdankung des Zaren Nikolaus II. Aufhebung der sog. Liquidationsgesetze. Erster Kongress der Deutschen aus allen Siedlungsgebieten in Russland. Gründung eines Zentralkomitees der Russlanddeutschen. Sozialistische Revolution am 7. November (Oktoberrevolution).
1918	Frieden von Brest-Litovsk. Repatriierungsklausel zugunsten der Deutschen in Russland. Dekret über die Autonomie des Gebietes der Wolgadeutschen (‚Arbeitskommune‘).
1921/1927	Neue Ökonomische Politik (NÖP). Wirtschaftliche Erholung und Aufschwung in den deutschen Kolonien.
1924	Gründung der Autonomen Sozialistischen Sowjetrepublik der Wolgadeutschen (ASSRdWD). Hauptstadt Engels (Pokrovsk).
1928/1929	Beginn der Kollektivierung.
1929	Erneute Ausreisewelle als Reaktion auf die Kollektivierung. Nur ein Teil der Ausreisewilligen erhält in Moskau eine Ausreiseerlaubnis nach Deutschland. Deshalb wandern die meisten nach Nord- und Südamerika aus.
1938	In den deutschen Schulen außerhalb der Wolgadeutschen Republik wird Russisch bzw. Ukrainisch als Unterrichtssprache eingeführt.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

1938/1939	Auflösung aller deutschen Rayons außerhalb der ASSRdWD.
1939	Deutsch-sowjetischer Nichtangriffspakt (23. August). Überfall der deutschen Wehrmacht auf Polen (1. September) – Beginn des Zweiten Weltkrieges.
1941	Überfall der deutschen Wehrmacht auf die Sowjetunion (22. Juni). Ab Juli Deportation der Deutschen aus den westlichen Teilen der Sowjetunion (Krim, Kaukasus, Schwarzmeergebiet). 28. August – Beginn der Deportation der Wolgadeutschen nach Sibirien und Mittelasien aufgrund eines Dekrets.
1944	Etwa 350.000 Russlanddeutsche werden im Warthegau angesiedelt und erhalten die deutsche Staatsangehörigkeit.
1945	Bedingungslose Kapitulation der deutschen Wehrmacht am 8. Mai um 23:01 Uhr (wegen der Zeitverschiebung „Tag des Sieges" in Russland am 9. Mai). Deportation der Russlanddeutschen aus den Besatzungszonen der Alliierten nach Sibirien und Mittelasien.
1948	Dekret des Obersten Sowjets: Verbannung der Russlanddeutschen auf „ewige Zeiten" (Verbleib in den derzeitigen Ansiedlungsorten).
1955	Beschluss des Deutschen Bundestages: Anerkennung der im Krieg erfolgten Einbürgerungen von Russlanddeutschen. Besuch des Bundeskanzlers Adenauer in Moskau. Dekret des Obersten Sowjets „Über die Aufhebung der Beschränkungen in der Rechtsstellung der Deutschen und ihrer Familienangehörigen, die sich in der Sondersiedlung befinden". (Keine Rückgabe des vor der Deportation beschlagnahmten Eigentums und keine Rückkehr in die ehemaligen Siedlungsgebiete).
1957	Erscheinen der ersten deutschen Zeitung nach dem Krieg in der UdSSR (‚Neues Leben', Red. Moskau).
1959	Deutsch-sowjetisches Abkommen über Familienzusammenführung.
1964	Erlass über (teilweise) Rehabilitierung der Wolgadeutschen, Aufhebung des Deportationsdekrets von1941 (gilt auch für alle anderen Deutschen in der UdSSR).
1966	Internationale Vereinbarung über bürgerliche und politische Rechte: Recht auf freie Ausreise und Minderheitenschutz garantiert. Von der UdSSR 1973 ratifiziert.

1970	Moskauer Vertrag zwischen der BRD und der UdSSR über gegenseitigen Gewaltverzicht; Aussiedlerzahlen steigen.
1972	Dekret über freie Wahl des Wohnsitzes für Deutsche (unveröffentlicht).
1975	KSZE-Vereinbarungen von Helsinki. Kurzfristiges Ansteigen der Aussiedlerzahlen.
1979	Erlass zur Gründung einer Autonomen Republik der Russlanddeutschen in Kasachstan.
1986	Neues Gesetz über Ein- und Ausreise erleichtert Familienzusammenführung. Anstieg der Aussiedlerzahlen.
1989	Gründung der Gesellschaft „Wiedergeburt" in Russland (Ziel: Wiederherstellung der Wolgarepublik).
1990	Einwanderungs-Anpassungs-Gesetz in der BRD: Leistungskürzungen für die Aussiedler und Zuweisung eines vorläufigen Wohnsitzes für zwei Jahre. Aussiedler-Aufnahme-Gesetz: Aufnahmeverfahren nur vom Herkunftsgebiet aus möglich.
1991	Wiederherstellung des deutschen Rayons Halbstadt (Altai) (1938 aufgelöst).
1992	Beschluss des Obersten Sowjets der UdSSR über Gründung des deutschen Rayons Asowo/Omsk. Dekret über die Bildung eines deutschen Bezirks in den Gebieten Saratow und Wolgograd. Protokoll zwischen Deutschland und Russland zur stufenweisen (4–5 Jahre) Wiederherstellung der Wolgarepublik. Umfrage im Gebiet Saratow ergibt bei der russischen Bevölkerung eine Mehrheit gegen Autonomie der Deutschen.
1993	Kriegsfolgenbereinigungsgesetz: Leistungseinschränkungen für Spätaussiedler; Festlegung einer Aufnahmequote von bis zu ca. 200.000 pro Jahr.

Literaturverzeichnis

Bade, Klaus J. (1992): *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*. München: Beck.

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian/Wenderott, Claus (1999): *Die unbekannten Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler.* Unter Mitarbeit von Iris Bäcker, Dimitri Buchanow und Georg Meder. Hohengehren: Schneider Verlag.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Der Beauftragte der Bundesregierung für Aussiedlerfragen (Hg.) (1995): *Zahlen Daten Fakten*. Bonn (Info-Dienst Deutsche Aussiedler; 69).

Brandes, Detlef (1992): „Die Deutschen in Rußland und der Sowjetunion". In: Bade, Klaus J. (Hg.): *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*. München: Beck, S. 85–134.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) ([3]1991): *Aussiedler*. Bonn (Informationen zur politischen Bildung; 222).

Dietz, Barbara (1995): *Zwischen Anpassung und Autonomie. Rußlanddeutsche in der vormaligen Sowjetunion und in der Bundesrepublik Deutschland.* Berlin: Duncker & Humblot.

Dalos, György (2014): *Geschichte der Russlanddeutschen. Von Katharina der Großen bis zur Gegenwart*. München: C.H.Beck.

Dralle, Lothar (1991): *Die Deutschen in Ostmittel- und Osteuropa. Ein Jahrtausend europäischer Geschichte.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Eisfeld, Alfred (1988): „Die Deutschen in Rußland". In: Stiftung Ostdeutscher Kulturrat (Hg.): *Tausend Jahre Nachbarschaft. Rußland und die Deutschen*, München: Bruckmann, S. 120–143.

Eisfeld, Alfred (1992): *Die Rußland-Deutschen*. München: Langen Müller. (Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat; 2).

Engel-Braunschmidt, Annelore (Hg.) (1993): *Siedlernot und Dorfidyll. Kanonische Texte der Rußlanddeutschen*. Berlin/Bonn: Westkreuz Verlag.

Fleischhauer, Ingeborg (1986): *Die Deutschen im Zarenreich. Zwei Jahrhunderte deutsch-russischer Kulturgemeinschaft*. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt.

Hellmann, Manfred u.a. (Hg.) (1981): *Handbuch der Geschichte Rußlands*, 3 Bde. Stuttgart: Hiersemann.

Kappeler, Andreas ([2]2008): *Rußland als Vielvölkerreich. Entstehung – Geschichte – Zerfall*. München: C.H. Beck.

Krieger, Viktor (2013): *Bundesbürger russlanddeutscher Herkunft: historische Schlüsselerfahrungen und kollektives Gedächtnis*. Berlin, Münster: LIT Verlag.

Kipke, Rüdiger (1991): *Sprachenpolitik im sowjetischen Vielvölkerstaat*. Münster. (Beiträge zur Politikwissenschaft und Verwaltungswissenschaft.

Kotzian, Ortfried (o. J.): *Die Deutschen in den Aussiedlungsgebieten – Herkunft und* Schicksal. München: Dillingen. (Modellversuch Aussiedler; 2).

Kulturrat der Deutschen aus Rußland (Hg.) (1993): *Volk auf dem Weg. Deutsche in Rußland und in der GUS 1763-1993*. Stuttgart: Kulturrat der Deutschen aus Rußland.

Längin, Bernd G. (1991): *Die Rußlanddeutschen unter Doppeladler und Sowjetstern. Städte, Landschaften und Menschen auf alten Fotos*. Augsburg: Weltbild.

Pinkus, Benjamin/Fleischhauer, Ingeborg (1987): *Die Deutschen in der Sowjetunion. Geschichte einer nationalen Minderheit im 20. Jahrhundert*. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft. (Osteuropa und der internationale Kommunismus: 17).

Platen, Bernhard Ludwig von (1767): „Reisebeschreibung der Kolonisten". In: Engel-Braunschmidt, Annelore (1993) (Hg.): *Siedlernot und Dorfidyll. Kanonische Texte der Russlanddeutschen*. Berlin/Bonn: Westkreuz Verlag, S. 11–19.

PÖRTNER, RUDOLF (Hg.) (1992): *Heimat in der Fremde. Deutsche aus Rußland erinnern sich*. Düsseldorf et al.: Econ.
ROLL, HEIKE (2002): *Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag*. München: iudicium.
ROSENTHAL, GABRIELE/STEPHAN, VIOLA/RADENBACH, NIKLAS (2011): *Brüchige Zugehörigkeiten. Wie sich Russlanddeutsche ihre Geschichte erzählen*. Frankfurt/New York: Campus.
STIFTUNG OSTDEUTSCHER KULTURRAT (Hg.) (1988): *Tausend Jahre Nachbarschaft. Rußland und die Deutschen*. München: Bruckmann.
STRICKER, GERD (1997): *Deutsche Geschichte im Osten Europas*. Siedler: Berlin.
STRICKER, GERD (1997): „Das deutsche Kirchenwesen". In: STRICKER, GERD (Hg.): *Deutsche Geschichte im Osten Europas*. Siedler: Berlin, 324–418.
STUMPP, KARL (o. J.): *Die Auswanderung aus Deutschland nach Rußland in den Jahren 1763 bis 1862.* Tübingen: Selbstverlag.
STUMPP, KARL (o. J.). *Die Rußlanddeutschen. Zweihundert Jahre unterwegs*. Stuttgart: Landsmannschaft der Deutschen in Rußland.
STUMPP, KARL ([5]1980): *Das Schrifttum über das Deutschtum in Rußland. Eine Bibliographie*. Stuttgart: Landsmannschaft der Deutschen in Rußland.
TORKE, HANS-JOACHIM (Hg.) (1985): *Lexikon der Geschichte Rußlands. Von den Anfängen bis zur Oktober-Revolution*. München: Beck.
WALTH, RICHARD H. (1990): *Auf der Suche nach Heimat. Die Rußlanddeutschen. In search of a home. The Germans from Russia*. Dülmen: Laumann.
WARKENTIN, JOHANN (Hg.) (1992): *Rußlanddeutsche – Woher? – Wohin?* Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Barbara Dietz (Regensburg) & Heike Roll (Duisburg-Essen)

Die Einwanderung aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten

1 Einleitung

Inzwischen sind Einwanderer aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten zur größten Gruppe in der bundesdeutschen Migrationsgesellschaft geworden. Zwar eint diese Immigranten die russische Sprachpraxis, mit Blick auf die sozialen, ethnischen, kulturellen und religiösen Hintergründe liegen jedoch zahlreiche Unterschiede vor. Dies gilt auch für die Migrationsmotivation und die Aufnahmebedingungen in Deutschland. Ganz im Gegensatz zur öffentlichen Wahrnehmung kommt nur ein Teil der russischsprachigen Einwanderer aus Russland und die meisten unter ihnen haben keine russischen Vorfahren.

An erster Stelle unter den Einwanderern aus dem russischen Sprachraum stehen zweifellos Aussiedler[1] aus der Sowjetunion und deren Nachfolgestaaten, oft als Russlanddeutsche bezeichnet, die seit den 1950er Jahren nach Deutschland kommen. Obwohl diese Einwanderung von westdeutscher Seite stark unterstützt wurde, entfaltete sich ihre Dynamik erst mit dem Abbau sowjetischer Ausreisebarrieren gegen Ende der 1980er Jahre (siehe den Beitrag von Rupprecht Baur et al. in diesem Band). Die weitgehende politische Transformation der Sowjetunion zu dieser Zeit und letztlich deren Auflösung im Jahr 1991 bildeten zudem den Auftakt für neue Migrationsbewegungen aus dem post-sowjetischen Raum. Da sind zunächst jüdische Einwanderer – sogenannte Kontingentflüchtlinge – zu nennen, aber auch Asylbewerber, Arbeitsmigranten und Einwanderer, die im Rahmen des Familiennachzugs oder mit dem Ziel der Ausbildung gekommen sind, gewannen an Bedeutung. Diese Einwanderung hat das Spektrum der Mehrsprachigkeit in Deutschland erweitert –

1 Aussiedler sind Angehörige der deutschen Minderheit in Mittel- und Osteuropa, die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges das Recht zur Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland und zur Aufnahme als deutsche Staatsbürger erhielten. Dies wurde 1949 im Grundgesetz Artikel 116 festgelegt. Mit dem Inkrafttreten des Kriegsfolgenbereinigungsgesetzes zum 1.01.1993 trat an Stelle des mit dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG) von 1953 eingeführten Terminus ‚Aussiedler' der Begriff ‚Spätaussiedler'. Aus stilistischen Gründen wird in diesem Beitrag grundsätzlich der Begriff ‚Aussiedler' verwendet, wenn allerdings Entwicklungen für die Zeit nach 1993 angesprochen werden, wird der Terminus ‚Spätaussiedler' benutzt.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Russisch ist heute, neben dem Türkischen,[2] die am häufigsten gesprochene Herkunftssprache. Der hohe Vitalitätsgrad des Russischen (Achterberg 2005, Brehmer 2007) hat in vielfacher Weise seinen Niederschlag im Alltagsleben gefunden: Russischsprachige Zeitungen und Zeitschriften sind an vielen Kiosken erhältlich, russischsprachige Reisebüros, Dienstleister und Geschäfte sind keine Seltenheit und auf der Straße wird gelegentlich, in manchen Orten oder Stadtteilen (insbesondere mit einem hohen Aussiedleranteil) sogar häufig, russisch gesprochen (Worbs et al. 2013).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung beleuchtet der folgende Beitrag die Frage, wie viele russischsprachige Einwanderer heute in Deutschland leben, welche Aufnahmebedingungen sie hier vorfinden, aus welchen Motiven sie kommen und welche sozialen und kulturellen Hintergründe sie mitbringen.

2 Russischsprachige Einwanderer: Ein Überblick

Da es in Deutschland keine Bevölkerungsstatistik nach Sprachzugehörigkeit gibt, fällt es schwer, die Zahl der hier lebenden russischsprachigen Immigranten einzuschätzen. Allerdings kann mit Hilfe des im Jahr 2005 in die Bevölkerungsstatistik eingeführten Konzepts des ‚Migrationshintergrundes' erfasst werden, wie viele Einwanderer aus dem russischen Sprachraum sich in etwa in Deutschland aufhalten. Einen ‚Migrationshintergrund' haben alle nach Deutschland eingewanderten Personen sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen Personen mit zumindest einem eingewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.[3] Diese Definition ist deutlich weiter gefasst als die Zuordnung von Einwanderern nach der ausländischen Staatsbürgerschaft, da sie auch eingebürgerte Personen mit Migrationserfahrung und Aussiedler einschließt. Gerade unter der letztgenannten Gruppe kommt ein beträchtlicher Anteil aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten.

Im Jahr 2015 besaß ein Fünftel der Bevölkerung Deutschlands (17,1 Millionen Personen) einen Migrationshintergrund. Einwanderer aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten stellten einen hohen Anteil dar: allein 1,2

2 Laut Statistischem Bundesamt (2016) betrug der Anteil der Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund 16% an allen Personen mit Migrationshintergrund.

3 Diese Definition findet sich in Statistisches Bundesamt (2016: 4).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Millionen Personen kamen aus der Russischen Föderation, weitere 946.000 aus Kasachstan und 250.000 aus der Ukraine. Leider weist die Statistik nicht aus, wie viele Personen mit Migrationshintergrund aus anderen Nachfolgestaaten der Sowjetunion einwanderten. Da es jedoch über die letzten Jahre hinweg sowohl Aussiedler-, Asyl-, Arbeits-, Studien- und Familienmigration aus den baltischen Staaten, Moldawien, der post-sowjetischen Kaukasus Region und den zentralasiatischen Staaten gab, dürfte die russischsprachige Einwanderungsbevölkerung in Deutschland mindestens 3 Millionen Personen umfassen. Darunter sind allein 1,4 Millionen Aussiedler, die aus Kasachstan (568.000 Personen), Russland (555.000 Personen), der Ukraine (36.000 Personen) und anderen post-sowjetischen Staaten stammen.

Nur etwa 490.000 Personen leben in Deutschland, die Bürger eines post-sowjetischen Staates sind. Darunter stehen russische Staatsbürger (230.000) an erster Stelle, gefolgt von Personen mit ukrainischem (133.000) und kasachischem (46.000) Pass.

3 Einwanderungsbedingungen, Motivation und Herkunftskontext

3.1 Aussiedler

Unter den Einwanderern aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten sind Aussiedler nicht nur die weitaus größte Gruppe, sondern auch diejenige, die über einen sicheren Aufnahme- und Aufenthaltsstatus verfügt (Dietz/Roll 2016). Wer als Aussiedler anerkannt wird, erhält sowohl die deutsche Staatsangehörigkeit als auch staatliche Unterstützungsleistungen bei der wirtschaftlichen und sozialen Integration. In den Ursprüngen wurden diese gesetzlichen Regelungen mit dem Kriegsfolgenschicksal der deutschen Minderheiten im östlichen Europa begründet, die in Folge des Zweiten Weltkrieges in ihren Heimatländern von Diskriminierungen betroffen waren. Mittlerweile hat sich diese Gesetzesvorlage allerdings fundamental geändert. Bereits zu Beginn der 1990er Jahre, als die Auflösung der Sowjetunion zu einer starken Zunahme der Aussiedlereinwanderung aus dieser Region führte, versuchte die Bundesregierung diese Migration mit Verfahrensänderungen zu begrenzen. Am folgenschwersten war das sogenannte Kriegsfolgenbereinigungsgesetz (KfbG) vom 1. Januar 1993, das neben zahlreichen anderen Maßnahmen eine Terminierung der Aussiedlerzuwanderung beschloss. Dies bedeutet, dass nach 1993 geborene Angehörige der deutschen Minderheit in den Nachfolgestaaten der Sowjetuni-

on keinen Antrag auf die Anerkennung als Spätaussiedler mehr stellen können. Zudem wurde seit dem Jahr 1996 eine Prüfung der deutschen Sprachkenntnisse der Ausreisewilligen in den Nachfolgestaaten der UdSSR durchgeführt, die dem Nachweis der ‚deutschen Volkszugehörigkeit' dienen sollte.[4] Da die in der Nachkriegszeit geborenen Deutschen in der vormaligen Sowjetunion in den meisten Fällen mit der russischen Sprache aufwuchsen und nur über eine geringe deutsche Sprachkompetenz verfügen (u.a. Dietz/Roll 1998, Meng 2001), stellt der Sprachtest de facto eine Einreisebarriere dar (zu russlanddeutschen Sprachbiographien siehe auch den Beitrag von Katharina Meng in diesem Band).

Bis zum Jahre 2004 musste der Personenkreis der nichtdeutschen Ehegatten und Kinder von Spätaussiedlern, die mit dem deutschen Antragsteller das Recht auf Zuwanderung nach Deutschland erhielten, keinen deutschen Sprachtest ablegen. Dies wurde im neuen Zuwanderungsgesetz vom Januar 2005 geändert, und seither ist der deutsche Sprachtest für alle Personen verpflichtend, die als Spätaussiedler oder deren Angehörige nach Deutschland kommen wollen.[5] Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass sich die Spätaussiedlerzuwanderung in den Folgejahren deutlich verringerte und schließlich nahezu zum Stillstand kam. Festzuhalten bleibt allerdings, dass zwischen 1989 und 2015 etwa 2,2 Millionen Aussiedler aus der (vormaligen) Sowjetunion nach Deutschland kamen, während es in der Zeit von 1955 bis 1988 nur 155.000 Aussiedlern gelang, den sowjetischen Staat zu verlassen.

Die Ausreisegründe der Aussiedler sind vielschichtig und sie veränderten sich über die Jahrzehnte deutlich. In der Nachkriegszeit stellte ethnische Diskriminierung ein starkes Motiv dar, wobei Aussiedler häufig ihren bereits in Deutschland lebenden Familienangehörigen folgten, um – wie vielfach formuliert wurde – hier als ‚Deutsche unter Deutschen' zu leben. In späteren Jahren schoben sich politische, soziale und wirtschaftliche Auswanderungsmotive zunehmend in den Vordergrund, wobei ein Sogeffekt entstand, der immer mehr Angehörige der deutschen Minderheit motivierte, nach Deutschland auszureisen.

Aussiedler stammen aus nahezu allen Nachfolgestaaten der Sowjetunion, wobei die wichtigsten Herkunftsländer Kasachstan, Russland, Kirgisistan und

4 Vor Einführung der Sprachtests waren die Angaben der Antragsteller zu ihren deutschen Sprachkenntnissen zugrunde gelegt worden, die jedoch häufig nach der Einreise nicht verifiziert werden konnten; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005: 41).

5 Da bei den Angehörigen der Antragsteller keine ‚deutsche Volkszugehörigkeit' vorausgesetzt und deshalb nicht angenommen wird, dass die deutsche Sprache in der Familie vermittelt wurde, kann der Sprachtest von Angehörigen beliebig oft wiederholt werden.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

die Ukraine sind. Dass jeder zweite Spätaussiedler aus Kasachstan stammt, erklärt sich durch die langfristigen Auswirkungen der sowjetischen Deportationspolitik. Unmittelbar nach dem Beginn des Zweiten Weltkrieges, im August 1941, wurden die meisten Deutschen, die im westlichen Teil der Sowjetunion beheimatet waren, nach Zentralasien und Sibirien deportiert (siehe hierzu den Beitrag von Rupprecht Baur et al. in diesem Band).[6] Von dort traten sie in den Nachkriegsjahren ihre Ausreise nach Deutschland an. Etwa jeder Zweite hatte in ländlichen Gebieten, häufig in einem multi-ethnischen Umfeld gelebt (Dietz 1995). Entscheidend geprägt wurde die Mehrheit der Russlanddeutschen durch die Lebensbedingungen und die russische Sprachkultur in ihren (post)sowjetischen Herkunftsländern. Eine Befragung jugendlicher Aussiedler, die zwischen 1990 und 1994 nach Deutschland eingereist sind, zeigt, dass sich über 80% der Jugendlichen an ihrem früheren Wohnort eingebunden und zugehörig fühlten. Nur wenige der befragten Jugendlichen haben – im Gegensatz zur Generation der Großeltern – ethnisch motivierte Diskriminierung erfahren (Dietz/Roll 1998: 27). Auch lebte nur ein kleiner Anteil der Befragten (15%) in Dörfern oder Siedlungsgebieten, in denen die deutsche Sprache und kulturelle Traditionen der deutschen Minderheit im Alltagsleben eine Rolle spielten. Tatsächlich gab es vor allem in Westsibirien, Kasachstan und Kirgisistan bis in die 1990er Jahre Wohngebiete, in denen dialektale Varietäten des Deutschen gesprochen und in den Familien weitergegeben wurden (u.a. Rosenberg 1997, Berend 1998, Berend 2011). Der Erhalt der deutschen Sprache wurde dort zudem durch die religiöse Zugehörigkeit begünstigt. Insbesondere bei den Angehörigen der mennonitischen und baptistischen Minderheiten sowie den evangelischen Brüdergemeinden (Stricker 1997a, Theis 2006) waren Spracherhalt und religiöses Bekenntnis eng verknüpft.

3.2 Jüdische Kontingentflüchtlinge

Im Juli 1990 beschloss die letzte Regierung der DDR, jüdischen Bürgern der Sowjetunion, die von Verfolgung und Diskriminierung bedroht waren, Asyl zu gewähren. Im Zuge dieser Regelung wanderten Juden aus der Sowjetunion in die DDR ein, größtenteils nach Ostberlin. Die Regierung des vereinigten

6 Zur Geschichte der Russlanddeutschen liegen inzwischen umfassende Darstellungen vor, u.a. Brandes 1992, Stricker 1997a. Eine rekonstruktive Perspektive zu der Frage, welche kollektiven Verarbeitungsstrategien in den Familien mit Blick auf die zum Teil traumatischen Familiengeschichten vorliegen, bietet die Studien von Rosenthal et al. (2011), einen Fokus auf Jugendliche legt Roll (2002).

Deutschlands verständigte sich dann im Februar 1991 mit dem Zentralrat der Juden und den Ministerpräsidenten der deutschen Bundesländer darauf, die Einreise von Juden aus der vormaligen Sowjetunion mit einer an der Genfer Flüchtlingskonvention orientierten Bestimmung gesetzlich zu regeln (Dietz 2009). Diese sogenannte ‚Kontingentflüchtlingsregelung' basierte auf einem Gesetz, das ursprünglich 1980 zur Aufnahme von Flüchtlingen aus Südostasien beschlossen worden war. Es legte die Aufnahme und Verteilung der Flüchtlinge auf die einzelnen Bundesländer nach einem Quotensystem fest. Im Fall der jüdischen Immigranten aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, wozu die Antragsteller einschließlich ihrer Familien (unabhängig von der Religionszugehörigkeit) zählten, wurde auf eine Festlegung von Jahreskontingenten verzichtet. Anders als Asylbewerber erhielten die jüdischen Kontingentflüchtlinge durchgängig eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung (Dietz 2009).

Mit dem Beschluss des Zuwanderungsgesetzes wurde zum 1. Juli 2006 eine Neuregelung für die Aufnahme jüdischer Zuwanderer eingeführt. Nunmehr gilt ein Kriterienkatalog, der von den Antragstellern zunächst den Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (auf einem einfachen Niveau) im Heimatland verlangt.[7] Daneben erstellt die Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) für jeden Einreisewilligen eine ‚Integrationsprognose', die familiäre Bindungen, Alter, Ausbildung und berufliche Pläne berücksichtigt. Erst wenn eine jüdische Gemeinde in Deutschland die Aufnahme des Antragstellers garantiert, kann ein Aufnahmebescheid erteilt werden.

Nach Angaben des Bundesverwaltungsamtes reisten zwischen Februar 1991 und Dezember 2015 ca. 235.000 jüdische Immigranten mit ihren Familienangehörigen aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland ein. Die meisten unter ihnen kamen aus urbanen Gebieten in Russland, Weißrussland, der Ukraine und Moldawien. In der Mehrzahl der Fälle verließen jüdische Immigranten ihre vormalige Heimat aufgrund ethnischer und religiöser Diskriminierung, manchmal spielten wirtschaftliche und politische Unsicherheiten eine verstärkende Rolle. Unabhängig von der Herkunftsregion ist die Muttersprache der jüdischen Immigranten russisch (Dietz 2009). Auch wurden jüdische Einwanderer stark durch die Lebensbedingungen und Kultur ihrer (post-)sowjetischen Herkunftsstaaten geprägt (Dietz/Roll 2016). Obwohl sich die meisten unter ihnen dem Judentum zugehörig fühlen, sind sie nur bedingt

7 Nach den Vorgaben des Bundesverwaltungsamtes werden beim Sprachtest der russlanddeutsche Wortschatz und die für Russlanddeutsche typischen Dialekte berücksichtigt.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

in den Traditionen der jüdischen Religion und Kultur verankert. Auch dies ist ein Erbe der (post)-sowjetischen Sozialisation, in der die ethnische Zuschreibung eine dominante Rolle spielte, während die religiösen und kulturelle Traditionen von Minderheiten diskriminiert wurden.

3.3 Asyl- und Arbeitswanderungen

Der politische Umbruch in der Sowjetunion und die damit einhergehenden politischen Krisen und ethnischen Konflikte ließen die Asylwanderungen aus diesen Staaten nach Deutschland seit Beginn der 1990er Jahre deutlich ansteigen. Dabei spielt auch eine Rolle, dass das Asylrecht für viele migrationswillige Personen aus dieser Region die einzige Möglichkeit darstellte, in Deutschland Aufnahme zu finden. Vor allem die Kaukasus-Staaten (Armenien, Georgien und Aserbaidschan) und Konfliktregionen Russlands (Tschetschenien) sind Herkunftsregionen, die bis heute von Bedeutung für Asylwanderungen sind.[8] So war die Russische Föderation in den Jahren 2000 bis 2013 ein Hauptherkunftsland für Asylbewerber in Deutschland.[9] Allerdings sind die Anerkennungsquoten für Asylbewerber aus den post-sowjetischen Staaten sehr gering.

Aufgrund der strikten Einwanderungsbestimmungen für nicht-EU Staatsangehörige hat die Arbeitskräftemigration aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion nach Deutschland bisher keine große Bedeutung. Für eine Beschäftigung wird eine Aufenthaltserlaubnis zum Zweck der Erwerbstätigkeit benötigt, die an eine Reihe von Bedingungen geknüpft ist. So kann z.B. im Rahmen der Hochqualifizierten-Richtlinie der Europäischen Union die sogenannte Blaue Karte EU beantragt werden, für die jedoch ein in Deutschland anerkannter Hochschulabschluss sowie ein konkretes Arbeitsplatzangebot vorliegen muss. Bisher hat diese Regelung nicht zu einer merklichen Einwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion geführt. Nach Angaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) übt die Mehrheit der ukrainischen, russischen und georgischen Staatsangehörigen eine Beschäftigung aus, die keine qualifizierte Berufsausbildung erfordert.[10] Auch fällt im Falle der Erwerbstätigen aus der Russischen Föderation, der Ukraine und Georgien ein hoher Frauenanteil auf, der sich mit der Zahl der Au-Pair-Beschäftigten aus diesen Ländern erklären lässt.

8 Schmidt (2012).

9 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b :15).

10 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a: 47).

3.4 Familiennachzug

Der Nachzug von ausländischen Ehegatten und Kindern zu ihren in Deutschland lebenden Angehörigen beruht auf dem deutschen Grundgesetz und den Richtlinien der Europäischen Menschenrechtskonvention, die den Schutz von Ehe und Familie sichert. Dabei sieht die deutsche Rechtsprechung nur die Kernfamilie als nachzugsberechtigt an, weshalb im Wesentlichen nur die Kinder und die Ehepartner von in Deutschland lebenden Personen (Deutsche und Ausländer) das Recht auf Nachzug haben. Kinder von in Deutschland lebenden Ausländern dürfen nur einreisen, solange sie das 16. Lebensjahr nicht vollendet haben. Im Falle von nachziehenden Familienangehörigen, die keine EU-Staatsangehörigkeit haben, besteht Visumpflicht.

Im Jahre 2014 war die Russische Föderation (mit 7,1 Prozent der insgesamt ausgegebenen 50.564 Visa für die Familienzusammenführung) nach der Türkei (15,6 Prozent) und Indien (10,1 Prozent) das drittwichtigste Herkunftsland des Ehegatten- und Familiennachzugs in Deutschland.[11] Daneben gehörte die Ukraine mit 3,8 Prozent der Visa für den Ehegatten- und Familiennachzug zu den zehn wichtigsten Herkunftsländern. Es ist anzunehmen, dass vor allem (Spät-)Aussiedler und jüdische Kontingentflüchtlinge ihre Familienangehörigen aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion nachholen.

3.5 Studierende

In den letzten eineinhalb Jahrzehnten nahm die Zahl von Studierenden aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, die als sogenannte Bildungsausländer nach Deutschland kommen, deutlich zu. Zwischen den Wintersemestern 1999/2000 und 2014/2015 verdoppelte sich beispielsweise die Zahl der Studierenden aus der Russischen Föderation. Im Wintersemester 2014/2015 standen Studenten aus der Russischen Föderation unter den in Deutschland lernenden Bildungsausländern an dritter Stelle hinter Studierenden aus China und Indien.[12] Demgegenüber fällt die Bildungsmobilität aus den ehemaligen Anwerbeländern nach Deutschland geringer aus. So gehört die Türkei (2,9 Prozent) zwar zu den zehn wichtigsten Herkunftsländern von Bildungsausländern im Wintersemester 2014/2015, liegt aber in der Platzierung hinter der Russischen Föderation (3,9 Prozent).[13]

11 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a: 123).

12 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a, S. 76).

13 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a, S. 60).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

4 Sprachgebrauch und Mehrsprachigkeit

Die soziale Einbindung von Einwanderern ist in Deutschland ein vordringlicher Aspekt der Integrationspolitik, wobei die deutsche Sprachkompetenz eine herausragende Rolle spielt. Inzwischen ist belegt, dass Deutschkenntnisse nicht nur Voraussetzung für den beruflichen Ein- und Aufstieg von Immigranten sind, sondern dass sie auch die sozialen Kontakte im Alltag befördern (u.a. Dietz 2012). Allerdings hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass auch die bei der Einwanderung mitgebrachte Herkunftssprache eine kognitive und soziale Ressource darstellen kann, gerade dann, wenn sie im Sinne einer mehrsprachigen Kompetenzbildung anerkannt und gefördert wird. (zur Mehrsprachigkeit als Ressource siehe auch Beiträge von Hoffmann, Oomen-Welke und Brehmer/Mehlhorn in diesem Band).

Bei der Aufnahme der Aussiedler wurde davon ausgegangen, dass diese aufgrund ihrer deutschen Herkunft rasch die deutsche Sprache erwerben und nur geringe sprachliche Integrationsprobleme haben würden. Dies bewahrheitete sich jedoch insbesondere bei den nach 1990 eingereisten Russlanddeutschen der Nachkriegsgeneration nicht, die zumeist in den Herkunftsländern mit Russisch als Sozialisationssprache aufgewachsen sind. Hinzu kommt, dass der Anteil der nicht deutschen Familienangehörigen nach 1990 deutlich anstieg, was die positive Einstellung gegenüber dem Russischen als Kommunikationssprache im privaten Umfeld bestärkte.[14] Weitere Faktoren, die den Spracherhalt befördern, sind starke Netzwerkbeziehungen unter Aussiedlerfamilien, eine sich in Städten und Gemeinden partiell durchsetzende räumliche Segregation sowie medial vermittelte russischsprachige Kommunikationsformen (Dietz/Roll 2017).

Ebenso wie bei Spätaussiedlern hat die russische Sprache auch für jüdische Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion einen hohen Stellenwert. Zum einen ist Russisch die Sprache, die innerhalb der Familien und im Freundeskreis genutzt wird. Sie fungiert aber auch innerhalb der jüdischen Gemeinden als Kommunikationsbasis. Eine qualitative Erhebung unter russischsprachigen Juden zeigt, dass die Orientierung an der Standardsprache Russisch einen hohen Stellenwert hat, während alltagssprachliche Formen sowie russisch-deutsche Sprachmischungen vielfach nicht akzeptiert werden (Irwin 2017).

14 Die soziodemographische Zusammensetzung der Zuwanderung veränderte sich mit Beginn der 1990er Jahre. Betrug der Anteil der Aussiedler in eigener Person (nach §4 Abs. 1) im Jahr 1993 noch 78%, lag er im Jahr 2004 nur noch bei 19% (Worbs et al. 2013, 30).

Über die sprachliche Situation anderer Zuwanderergruppen aus dem postsowjetischen Raum ist dagegen kaum etwas bekannt. Es deutet sich jedoch an, dass Immigranten aus dem russischsprachigen Raum, die im Falle der Arbeits- und Ausbildungsmigration häufig zwischen Heimatregion und Deutschland pendeln, transnationale Beziehungen zu den Herkunftsländern fördern. Damit bildet sich eine Migrantenbevölkerung heraus, die zwar partiell in Deutschland – z.B. in den Arbeitsmarkt – integriert ist, die aber dennoch dem Heimatland über freundschaftliche und verwandtschaftliche Beziehungen sowie über die russische Sprache und kulturelle Traditionen verbunden bleibt (Dietz 2012).

Als zentrale Faktoren für den Spracherhalt des Russischen – dies gilt für alle Zuwanderungsgruppen – sind also Prozesse der Transmigration (Besuchsreisen oder Geschäftskontakte in die Nachfolgestaaten der Sowjetunion) zu nennen, die hohe Zahl an Sprechern in bestimmten Stadtteilen oder Orten, die Bindung an religiöse Gemeinschaften (jüdische Gemeinden oder auch evangelische Freikirchen) und die Nutzung russischsprachiger Medien. Hier ist zu unterscheiden zwischen Auslandsmedien und sog. Ethnomedien, die in Deutschland auf Russisch erscheinen (russischsprachige Zeitungen wie z.B. die Zeitung „Russkij Berlin“ oder „Rheinskaja Gazeta“, Radioprogramme und Internetportale). Düvel (2009) zeigt auf der Grundlage von qualitativen Interviews und Netzwerkkarten die lokale und translokale Mehrfachvernetzung russischsprachiger Jugendlicher durch die Nutzung sozialer Medien auf.

Obwohl die Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache aus integrationspolitischer Sicht Priorität hat, sei dies in der ersten oder in der zweiten Generation von in Deutschland lebenden Migranten, geht damit nicht die Forderung nach Einsprachigkeit einher. Es gibt keine Argumente dafür, die Sprache des Herkunftslandes in der Familie oder im Freundeskreis nicht als wesentliches Kommunikationsmittel zu nutzen. Vielmehr hat sich gezeigt, dass Mehrsprachigkeit kein Hindernis für die soziale Integration darstellt, dass sie aber für die schulische und berufliche Laufbahn von Migranten von hohem Nutzen sein kann. Dies setzt allerdings voraus, dass die deutsche und die russische Sprache nicht nur auf einem alltagssprachlichen Niveau beherrscht werden. Kindern und Jugendlichen ist eine vollständige Alphabetisierung in der kyrillischen Schrift zu ermöglichen, die es erlaubt, schrift- und bildungssprachliche Kompetenzen im Russischen aufzubauen. Mit Blick auf das schulische Angebot, Russisch als Herkunftssprache bzw. als Fremdsprache zu lernen, sind jedoch die Optionen im Vergleich zur großen russischen Sprechergruppe gering. Laut Statistischem Bundesamt lernten im Schuljahr 2012/2013 nur

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

noch 110.00 Schüler Russisch (im Vergleich zu 130.000 im Jahr 2004/2005). Dies weist auf eine fehlende institutionelle Verankerung hin, die zu einem rasch voranschreitenden Sprachabbau des Russischen in der zweiten Generation beiträgt. Vorliegende Studien zeigen (im Überblick siehe Böhmer 2015: 63 ff., mit Blick auf Jugendliche Anstatt 2011), dass durch den Sprachkontakt zum Deutschen häufig sprachliche Strukturen oder lexikalische Elemente aus dem Deutschen übernommen und dass bestimmte grammatische Regeln des Russischen nicht mehr beherrscht werden (siehe hierzu Beiträge von Anna Pavlova und Vladislava Warditz in diesem Band). Mit dem tendenziellen Verlust der Herkunftssprache würde jedoch eine Ressource entwertet, die bei der schulischen, beruflichen und sozialen Integration eine zentrale Funktion übernehmen kann und die Grundlage einer mehrsprachigen Kompetenzbildung darstellt.

Literaturverzeichnis

Anstatt, Tanja (2011): „Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen". In: *Wiener Slawistischer Almanach*, 67, S. 7–31.

Achterberg, Jörn (2005): *Zur Vitalität slawischer Idiome in Deutschland. Eine empirische Studie zum Sprachverhalten slawophoner Immigranten*. München: Sagner.

Amelina, Maria (2008): „‚Die werden sonst denken ich bin zweite Klasse'. Ein Immigrant. Zur Mehrsprachigkeit russischsprachiger Transmigranten". In: *OBST* 75, S. 165–188.

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Roll, Heike (in diesem Band): *Die Geschichte der Russlanddeutschen.*

Berend, Nina (1998): *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Berend, Nina (2011): *Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums.* Halle: Projekte Verlag Cornelius Halle.

Böhmer, Jule (2015): *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen.* Münster: Waxmann.

Brandes, Detlef (1992): „Die Deutschsprachigen in Rußland und der Sowjetunion". In: Bade, Klaus J. (Hg.): *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* München: Beck, S. 85–134.

Brehmer, Bernhard (2007): „Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland". In: Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 163–185.

Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2015): „Russisch als Herkunftssprache in Deutschland". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26:1, S. 85–123.
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2004.* Nürnberg.
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2014*. Nürnberg.
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b): *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Modul Asyl*. Nürnberg.
Dietz, Barbara (1995): *Zwischen Anpassung und Autonomie. Rußlanddeutsche in der vormaligen Sowjetunion und in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Duncker und Humblot.
Dietz, Barbara (2009): „Contemporary Migration Patterns of Russian Jews to Germany". In: Avrum Ehrlich, Mark (Hg.): *Encyclopedia of the Jewish Diaspora. Origins, Experience and Culture*, ABC Clio: Santa Barbara California, S. 386–392.
Dietz, Barbara (2012): „Die Immigration aus Mittel- und Osteuropa nach Deutschland: Wanderungsdynamik, Integrationsmuster und politische Implikationen". In: Schomaker, Rahel/Müller, Christian/Knorr, Andreas (Hg.): *Migration und Integration als wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnungsprobleme.* Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 23–42.
Dietz, Barbara/Roll, Heike (1998): *Jugendliche Aussiedler –Porträt einer Zuwanderungsgeneration.* Frankfurt: Campus.
Dietz, Barbara/Roll, Heike (2017): „Ethnic German and Jewish immigrants from post-Soviet countries in Germany: Identity formation and integration prospects". In: Isurin, Ludmilla/Riehl, Claudia Maria (Hg.): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians?* Philadelphia: Benjamins, S. 41–68.
Düvel, Caroline (2010): „Lokal – translokal – digital: Kommunikative Mehrfachvernetzung und die Aneignung digitaler Medienumgebungen in der russischsprachigen Diaspora". In: Hunger, Uwe/Kissan, Kathrin (Hg.): *Internet und Migration.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 257–278.
Erfurt, Jürgen/Amelina, Maria (2008): „Elitenmigration – ein blinder Fleck in der Mehrsprachigkeitsforschung?" In: *OBST* 75, S. 11–42.
Irwin, Vera (2017): „When networks tell just half the story: language and social networks among Russian German and Russian Jewish migrants in Germany". In: Isurin, Ludmila/Riehl, Claudia Maria (eds.): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians?* Philadelphia: Benjamins, S. 99–134.
Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zu sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien.* Tübingen: Narr.
Roll, Heike (2002): *Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag.* München: Iudicium.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Rosenberg, Peter (1997): „Die Sprache der Deutschen in Russland". In: Stricker, Gerd (Hg.) (1997b): *Deutsche Geschichte im Osten Europas*. Berlin: Siedler, S. 585–608.

Rosenthal, Gabriele/Stephan, Viola, Radenbach, Niklas (2011): *Brüchige Zugehörigkeiten. Wie sich Russlanddeutsche ihre Geschichte erzählen.* Frankfurt/New York: Campus.

Schmid, Susanne (2012): „Das Migrationspotential aus der GUS in die Europäische Union". *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungsbericht Nr. 17,* Nürnberg.

Statistisches Bundesamt (2016): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2015*. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.

Stricker, Gerd (1997a): „Das deutsche Kirchenwesen". In: Stricker, Gerd (Hg.) (1997b): *Deutsche Geschichte im Osten Europas*. Berlin: Siedler, S. 324–418.

Stricker, Gerd (Hg.) (1997b): *Deutsche Geschichte im Osten Europas*. Berlin: Siedler.

Theis, Stefanie (2006): *Religiosität von Russlanddeutschen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Worbs, Susanne/Bund, Eva/Kohls, Martin/Babka von Gostomski, Christian (2013): *(Spät-)Aussiedler in Deutschland: Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse.* Forschungsbericht 20. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Katharina Meng (Mannheim)

Russlanddeutsche Sprachentwicklungen im „Zeitalter der Extreme“: familien- und generationsbezogene Sprachbiografien

1 Russlanddeutsche

Seit Jahrhunderten gab es und gibt es im russländischen Reich, in der Sowjetunion und im postsowjetischen Raum Menschen, deren Leben dadurch charakterisiert ist, dass in ihm die deutsche und die russische Sprache und die damit verbundenen Traditionen eng verflochten sind (vgl. Stricker (Hg.) 1997). Mit der Bezeichnung ‚Russlanddeutsche‘ beziehen wir uns in diesem Beitrag nur auf diejenigen unter ihnen, deren Vorfahren auf Einladung russischer Zaren aus deutschsprachigen Regionen nach Russland übersiedelten, um dort dünn besiedelte Landstriche zu erschließen und zu kultivieren – deutschsprachige Menschen in der Kolonisten-Tradition (vgl. Ditc 1997).

Die Idee, Russlanddeutsche in Form familien- und generationsbezogener Sprachbiografien vorzustellen, entwickelte sich Anfang der 1990er Jahre, als überaus zahlreiche Russlanddeutsche nach Deutschland übersiedelten und dort oft auf Unverständnis oder gar Feindseligkeit trafen. Die Frage, wer diese Menschen sind, wie sie geworden sind, wie sie sprechen und agieren und warum sie so sprechen und agieren, wurde zu einer faszinierenden Forschungsaufgabe für Wissenschaftler, Schriftsteller und Filmemacher.[1] In diesem Beitrag wird ein seit nunmehr 25 Jahren verfolgter sprachwissenschaftlicher Forschungsstrang vorgestellt, der sprachliche Entwicklungen von Russlanddeutschen im Kontext ihrer Lebensgeschichte und der Geschichte des Landes, in dem sie aufgewachsen sind, rekonstruiert.

1 Eine sorgfältig recherchierte russlanddeutsche Familiengeschichte bietet Lachauer (2002).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Sprachliche Entwicklungen und Sprachbiografien

Lebenslange sprachliche Entwicklungen und ihre Darstellung in Sprachbiografien sind ein neues Forschungsgebiet. Dies gilt, obwohl es seit Jahrzehnten eine soziologische und psychologische Biografieforschung gibt. Insbesondere die soziologische Biografieforschung erlebt seit den 1970–1980er Jahren einen Aufschwung. Sie richtet sich auf immer neue Arten von Lebensphasen und Lebensläufen und deren individuelle Gestaltungen und Bedingungen, z.B. Kindheiten, Berufs- und Hochschulkarrieren oder Krankheitsgeschichten. Dabei wurden aus funktional-pragmatischer Perspektive auch Diskursformen autobiografischer Darstellungen (Rehbein 1982; 1989) sowie sprachbezogene Diskurse (Rehbein 1986) analysiert. Aber lange wurde die sprachliche Entwicklung in der Biografieforschung nur wenig beachtet. 2001 zog Franceschini folgende Bilanz:

> Das Thema *Sprache* ist […] nirgends spezifisch behandelt worden, und somit fehlt bislang eine konsistente Sammlung von Biographien zum Thema ‚eigene Sprachen', d.h. systematisch gesammelte Dokumente, in denen sich Personen in freier narrativer Form über ihr Verhältnis zu Sprachen äußern […]. Es fehlen Biographien, in denen Sprecher aus ihrer Perspektive erzählen, in welcher Kontaktsituation sie Sprachvarietäten erlernt haben, zu welchen Zwecken, unter welchen Umständen. (Franceschini 2001: 112f.).

Inzwischen liegen jedoch verschiedene Sprachbiografien vor (z.B. Franceschini (Hg.) 2010). Im slawistischen Kontext dürften das „Basel-Prag-Projekt" (vgl. Franceschini/Miecznikowski (Hg.) 2004) sowie das „Aussiedler-Projekt" des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim relevant sein.[2]

Sprachbiografien werden hier als sprachliche Darstellungen verstanden, deren Gegenstand langfristige, idealerweise lebenslange sprachliche Entwicklungen von Individuen sind: ein-, zwei- oder mehrsprachige Entwicklungen als Aufbau oder Verlust von sprachlichen Fähigkeiten im Zusammenhang mit den jeweiligen personalen und gesellschaftlichen Bedingungen ihres Verlaufs. In diesem Verständnis von Sprachbiografie stimmen wir mit Rehbein überein, wenn er schreibt:

2 Vgl. zum „Aussiedler-Projekt" http://www1.ids-mannheim.de/prag/aussiedler/ (letzter Zugriff: 06.12.2016).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

> *Biographieanalytisch* sind zu unterscheiden: Die Sachstruktur des „Lebenslaufs“ (: objektiver Weg des Individuums) mit dessen „*Stationen*“ […]. Die „*Stationen*“ gliedern sich ihrerseits in „*Substationen*“ […]. Die subjektive Seite des Lebenslaufs mag als „Lebensgeschichte“ bezeichnet werden. Unter „*Biographie*“ ist die mündliche oder schriftliche Wiedergabe eines Lebenslaufs (in subjektiven und objektiven Dimensionen) zu verstehen. Die *sprachlichen Formen,* in denen die Biographie mündlich organisiert (rekonstruiert) wird, sind „biographische Diskursformen“ (Rehbein 1989: 164; kursiv im Original).

Jede Person verfügt über Erfahrungen und Erinnerungen an die eigene sprachliche Entwicklung. Diese stellen bereits Deutungen und Verallgemeinerungen der erlebten sprachlichen Entwicklung dar, die im Zuge weiterer Erfahrungen bestätigt oder aber umgedeutet werden. Sprachbezogene Deutungen und Verallgemeinerungen werden im autobiografischen Wissen gespeichert und gehen in das Selbstverständnis der Person ein. In bestimmten Situationen kann es erforderlich oder wünschenswert sein, die eigene sprachliche Entwicklung im Ganzen oder in bestimmten wichtigen Ausschnitten für einen oder mehrere Adressaten sprachlich darzustellen. So entsteht eine alltägliche ‚Sprachbiografie‘. In ihrer konkreten Gestaltung ist diese bestimmt durch das allgemeine Wissen und die Begrifflichkeit, die der Sprecher über Sprachen und sprachliches Handeln besitzt und die sich ihm für die Beschreibung langfristiger sprachlicher Entwicklungen anbieten. Gleichzeitig wirkt sein Bestreben, das Selbstverständnis aufrechtzuerhalten oder bruchlos weiterzuentwickeln und dem bzw. den Adressaten die eigene sprachliche Entwicklung verständlich zu machen und akzeptabel erscheinen zu lassen. In diesem Sinne ist eine alltägliche Sprachbiografie wie jede Biografie immer eine auf die jeweilige Kommunikationssituation zugeschnittene Konstruktion ihres Trägers.[3]

Alltägliche Sprachbiografien sind die wichtigste Grundlage für wissenschaftliche Sprachbiografien. Oft sind sie das einzige, was dem Wissenschaftler an Daten über den Sprecher und seine sprachliche Entwicklung zur Verfügung steht. Wissenschaftler können ungeplant zu Adressaten oder Zuhörern alltäglicher sprachbiografischer Darstellungen werden. Die sprachwissenschaftliche Analyse alltäglicher Sprachbiografien bedarf jedoch der elektronischen Aufzeichnung und der mehr oder weniger genauen und vollständigen Verschriftli-

3 Franceschini charakterisiert autobiografisches Erzählen als „pluridirektionale Hervorbringung“ (2001:115), Tophinke (2002: 10) beschreibt Sprachbiografien als „Ergebnis koproduktiver Aktivitäten“ von Sprecher und Adressat.

chung bis hin zur Transkription. Daher werden in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit lebenslangen sprachlichen Entwicklungen in der Regel sprachbiografische Gespräche elizitiert und elektronisch aufgezeichnet. Die wichtigsten Methoden dabei sind das offene Leitfadeninterview und das von Fritz Schütze entwickelte Verfahren des narrativen Interviews (Schütze 1987). Die Analyse arbeitet mit den Transkripten der Interviews. Aus ihnen wird der Verlauf der sprachlichen Entwicklung in ihren wichtigsten Stationen und Partnerkonstellationen mittels Inhaltsanalyse rekonstruiert. Dabei geht es auch darum, die Einstellungen, Interpretationen und Bewertungen des Sprechers mit Bezug auf seine sprachliche Entwicklung und ihre Bedingungen und Ergebnisse zu erschließen. Dies geschieht mit Verfahren der Diskurs- und der Konversationsanalyse. Zur Ergänzung der Analyse können weitere Daten herangezogen werden, z.B. sprachbiografische Äußerungen von Angehörigen des Sprechers über den Sprecher, Briefe und Zeugnisse des Sprechers. Im Text der wissenschaftlichen Sprachbiografie muss der Prozess der Analyse nachvollziehbar vorgeführt und dargestellt werden. Je nach Erkenntnisinteresse benutzt der ‚Sprachbiograf' auch einschlägige sprachwissenschaftliche, historische oder soziologische Publikationen sowie Zeitzeugenberichte. Darüber hinaus kann er Äußerungen des Sprechers während des sprachbiografischen Interviews als Sprachprobe verwenden, um den Sprachstand des Sprechers zum Zeitpunkt des Interviews zu charakterisieren und zu bewerten und in Beziehung zu den sprachbezogenen Selbstbewertungen des Sprechers zu setzen.

3 Sprachbiografien im Mannheimer Aussiedler-Projekt: Untersuchungszuschnitt und Daten

Die Aufgabe des Mannheimer Aussiedler-Projekts bestand darin, zu analysieren, wie sich Aussiedler aus der GUS und Polen in die Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft integrieren, die sie in Deutschland vorfinden. Diese Aufgabe wurde von unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen aus bearbeitet. Meng entwickelte den Ansatz ‚familien- und generationsbezogener Sprachbiografien'. Er beruhte auf folgenden Voraussetzungen, die eine Konsequenz erster teilnehmender Beobachtungen waren:

a) Die soziale Einheit, die für die Integration der Aussiedler von entscheidender Bedeutung ist, ist die russlanddeutsche Großfamilie.
b) Die sprachliche Integration der Aussiedler ist in hohem Maße durch die sprachlichen Einstellungen, Fähigkeiten und Praktiken geprägt,

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

die sich in den russlanddeutschen Gemeinschaften in der Herkunftsgesellschaft im Laufe von Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten herausgebildet haben.

c) Für die Erkundung sprachlicher Einstellungen, Fähigkeiten und Praktiken und deren Veränderungen sind Selbstaussagen und Selbstbewertungen der Untersuchungsteilnehmer höchst aufschlussreich, aber sie bedürfen der Interpretation und der Ergänzung durch die Beobachtung und Analyse tatsächlicher Kommunikation.

Gemäß diesen Voraussetzungen wurde im Laufe der Jahre eine umfangreiche empirische Basis mit Daten unterschiedlicher Art erarbeitet. Daten, Teilnehmer und Analyseergebnisse sind in zahlreichen Publikationen von Meng oder Protassova (Protasova) sowie von den beiden Autorinnen gemeinsam in Ko-Autorschaft dargestellt worden, vgl. insbesondere Meng (2001), Meng/Protassova (2016) und (2017).

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse generationsbezogen zusammengefasst, wobei das generationstypische Muster der sprachlichen Entwicklung den Ausgangspunkt bildet. Ergänzt wird dies teilweise durch telegrammartige Skizzen bisher nicht beschriebener Sprachentwicklungen, um die individuelle Varianz anzudeuten.

4 Die zweisprachige Entwicklung der russlanddeutschen Urgroßeltern

An der Untersuchung nahmen sieben Urgroßeltern teil. Sie wurden zwischen 1907 und 1924 geboren. Die Geburtsjahre dieser Frauen und Männer lassen bereits erkennen, welche Brüche und Katastrophen ihr Leben im „Zeitalter der Extreme“ (Hobsbawm 1999)[4] prägten: Erster Weltkrieg, Oktoberrevolution, Bürgerkrieg, Schwankungen in der sowjetischen Nationalitätenpolitik, Kollektivierung der Landwirtschaft, Hungersnöte, stalinistischer Terror, Zweiter Weltkrieg, deutsche Besatzung, Umsiedlung in das sog. Generalgouvernement bzw. Deportation, ‚Arbeitsarmee‘ (vgl. German/Kuročkin 1998), nach dem

4 Hobsbawms Publikation „Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts“ bietet grundlegende Hilfe zur Einordnung der Lebensläufe und sprachlichen Entwicklungen unserer Untersuchungsteilnehmer.

Krieg Leben unter Kommandanturaufsicht in Sondersiedlungen, Teilrehabilitierung, Übersiedlung nach Deutschland.[5]

Die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs wirkten sich auf zwei große Gruppen von Russlanddeutschen unterschiedlich aus und dies deutlich auch sprachlich. Die Wolgadeutschen und die Krimdeutschen wurden nach dem deutschen Überfall auf die Sowjetunion in die asiatischen Gebiete des Landes deportiert, die Schwarzmeerdeutschen lebten drei Jahre unter deutscher Besatzung und mussten ab 1944 mit dem Treck in das sog. Generalgouvernement ziehen, um es zu ‚germanisieren'. Gegen Ende des Krieges flohen sie vor der weiter nach Westen rückenden sowjetischen Armee nach Deutschland, wo sie im Frühjahr 1945 im westlichen Brandenburg oder dem Harz von amerikanischen oder sowjetischen Truppen eingeholt wurden (vgl. Stricker 1997; speziell zu den Schwarzmeerdeutschen Buchsweiler 1984, Eisfeld 2012). Allgemein dürfte gelten, dass die Schwarzmeerdeutschen ihr Deutsch etwas besser bewahrt haben als die Wolga- und die Krimdeutschen, weil sie länger in deutschsprachiger Umgebung lebten und zumindest vorübergehend Kontakt mit deutschstandardsprachlicher Kommunikation hatten (dem Deutsch der deutschen Verwaltungen). Die Wolga- und die Krimdeutschen dürften tendenziell über bessere Russischfähigkeiten als die Schwarzmeerdeutschen verfügen.

Für alle Russlanddeutschen der Urgroßelterngeneration trifft jedoch zu: Ihre Eltern waren immer Russlanddeutsche. Die ethnische Homogenität der Familien war ein über Generationen hinweg energisch verfolgtes Ziel. Es diente dem Erhalt der Gruppe und ihrer ökonomischen, kulturellen und sprachlichen Identität. Die Sprache der russlanddeutschen Familien war damals Deutsch. Deutsch wurde so auch die Erstsprache[6] der Urgroßeltern.

Die meisten Urgroßeltern wuchsen in dörflichen oder städtischen Gemeinschaften (Städte: Katharinenstadt und Balzer an der Wolga) auf, die als deutsche Sprachinseln in anderssprachiger Umgebung charakterisiert worden sind (vgl. Schirmunski 1992/1926–1931; Berend/Mattheier (Hg.) 1994). Das auf den Sprachinseln übliche Deutsch war ein stark dialektales Deutsch unterschiedlicher Herkunft (Pfälzisch, Niederdeutsch usw.), und es war bereits deutlich durch die jeweilige Umgebungssprache (meist Ukrainisch oder Russisch) geprägt (vgl. Rosenberg 1997).

5 Zu den wesentlichen Stationen vgl. Auman/Čebotareva (1993).

6 Zu den verschiedenen Typen des Spracherwerbs s. Rehbein/Grießhaber (1996) sowie Skutnabb-Kangas (1981), letztere insbesondere zum wesentlichen Unterschied von Immersion und Submersion.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die meisten unserer teilnehmenden Urgroßeltern hatten in der Schule sowohl Deutsch- als auch Russischunterricht, allerdings unter zunehmend prekären Bedingungen. Sechs der sieben Urgroßeltern lernten zuerst in ihrer Familiensprache Deutsch lesen und schreiben. Für Lehrer an deutschsprachigen Schulen hatte es im Russischen Reich spezielle Lehrerbildungsseminare gegeben (vgl. Ditc 1997: 342–375, Vaškau 1998). Für die lebenslange sprachliche Entwicklung der Urgroßeltern war wichtig, dass sie mehr oder weniger lange (zwischen vier und zehn Jahren) Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache besuchten. Eine zehnjährige deutschsprachige Schulbildung sowie ein dreijähriges deutsch-russisches bilinguales Medizinstudium (das allerdings durch die Deportation abgebrochen wurde) erfuhr Ida Semjonow[7] (geb. 1921) in Saratov. Sie war Tochter eines russlanddeutschen Finanzfachmanns in der Verwaltung von Saratov, der beruflich zweisprachig tätig war und seiner Tochter ebenfalls die Bedingungen zu einer mehrsprachigen Entwicklung zu schaffen versuchte.

Die meisten unserer Teilnehmer aus der Urgroßelterngeneration hatten in der Schule wenigstens kurz Unterricht in Russisch als Fremdsprache. Die Ergebnisse dürften jedoch eher bescheiden gewesen sein. Die dominante Erwerbsform des Russischen war für sie später der ‚Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter', vollzogen unter den Bedingungen vollständiger Diskriminierung ihrer ethnischen Zugehörigkeit und ihrer Erstsprache. Ein umfassender Erwerb des Russischen bei gleichzeitig umfassendem Erwerb des Deutschen war nur Ida Semjonow möglich.

Die meisten Urgroßeltern heirateten russlanddeutsche Männer bzw. Frauen. Für die monoethnischen Paare blieb der russlanddeutsche Dialekt stets die dominante Sprache. Allerdings mussten sie in der Kommunikation mit den Enkeln und Urenkeln – je länger desto häufiger – Russisch sprechen, weil die jungen Leute kein Deutsch mehr verstanden.

Ein oder zwei Jahre nach ihrer Ankunft in Deutschland gaben die Urgroßeltern an, dass sie das gesprochene Deutsch der Deutschen allmählich gut verstehen und auch selbst immer besser sprechen; ihre Deutsch-Lesefähigkeiten hätten sie wieder aktiviert; als am schwächsten schätzen die meisten die eigenen Schreibfähigkeiten im Deutschen ein.

7 Die Pseudonyme für die Untersuchungsteilnehmer berücksichtigen das Vorgehen der bundesdeutschen Behörden bei der Übertragung russischer Familiennamen ins Deutsche. Die Behörden transkribieren die kyrillischen Buchstaben aussprachenah und tilgen in der Regel die femininen Endungen der Familiennamen.

Die Urgroßeltern nahmen in Deutschland altersbedingt keine Berufstätigkeit mehr auf. Das bedeutete auch, dass sie wenig Kontakt mit einheimischen Deutschen hatten. Dennoch veränderte sich ihr Deutsch. Die dialektalen Merkmale wurden zwar nicht aufgehoben, aber doch zurückgedrängt. Einige Merkmale bekamen standardnähere Alternativen. Berend (1998) nennt diesen Vorgang ‚Verhochdeutschung'. Gleichzeitig nahm die Zahl von Übernahmen aus dem Russischen ab. Hier spricht Berend von einer ‚Verdeutschung'. Für die Familien waren die Urgroßeltern eine unverzichtbare Stütze beim Wieder- oder Neuerwerb der deutschen Sprache. Häufig wurden sie gebeten, die kleinen Kinder der Familie zu betreuen und ihnen Deutsch beizubringen.

Die sprachliche Integration von Ida Semjonow durchlief ebenfalls die genannten Stadien, aber deutlich schneller und mit einem höheren Endergebnis. Ida konnte auf gut entwickelten Deutschfertigkeiten auch im schriftsprachlichen Bereich und Fähigkeiten zur Reflexion eigenen und fremden sprachlichen Handelns aufbauen. Sie bemühte sich von Anfang an zu erkennen, worin genau die Unterschiede zwischen ihrem mitgebrachten Deutsch und dem in Deutschland gesprochenen Deutsch bestehen, und konsultierte regelmäßig ihr großes deutsch-russisches und russisch-deutsches Wörterbuch. Bald lernte sie, das Deutsch der Sozialarbeiterinnen zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren, Informationsmaterial der deutschen Behörden zu lesen und ihren Landsleuten die Situation zu erklären. Sie unterstützte andere Russlanddeutsche bei der Ausfüllung von Formularen, begleitete sie auf Behördengängen und dolmetschte in der Kommunikation mit den Beratungsdiensten. Sie war stolz, als die Mitarbeiterinnen der Caritas ihr im vierten Aufenthaltsjahr erklärten, dass sie nunmehr fehlerlos Deutsch schreibe. Gleichzeitig warb sie bei ihren Landsleuten auch für die Bewahrung und den Ausbau der Russischfähigkeiten der Kinder.

5 Die zweisprachige Entwicklung der russlanddeutschen Großeltern

Die meisten russlanddeutschen Großeltern unserer Untersuchung wurden zwischen 1927 und 1940 geboren. Sie stammten noch alle aus ethnisch homogenen Familien. Ihre Familien- und Erstsprache war ein russlanddeutscher Dialekt. Aber der Anteil derjenigen, die in einer Stadt oder einer mehrsprachigen Siedlung aufwuchsen, hatte sich gegenüber den Urgroßeltern vergrößert.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Das heißt, dass die Umgebung bereits früher auf eine mehrsprachige Entwicklung drängte.[8]

Kindheit und Jugend der Großeltern waren geprägt durch den Zweiten Weltkrieg und die damit verbundenen Lebensbedingungen der Russlanddeutschen. Eine schulische Bildung konnte nur bruchstückhaft erworben werden, zum Teil mit großen Verzögerungen. Manchmal begann sie noch mit Deutsch als Unterrichtssprache, wurde dann aber abrupt auf Russisch als Unterrichtssprache umgestellt, so zumindest auf der Krim und im Wolgagebiet. Hier erlebten die Großeltern einen russischsprachigen Unterricht, auf den sie in keiner Weise vorbereitet waren (Entwertung der Erstsprache, Russischerwerb durch Submersion). Zudem war der Schulbesuch zweitrangig, denn viele Großeltern mussten als Halbwüchsige dafür sorgen, dass ihre Großeltern, Mütter oder jüngeren Geschwister nicht erfroren oder hungers starben. Die meisten Großeltern heirateten einen russlanddeutschen Partner. Die Eheleute gingen im Laufe ihres Lebens dennoch mehr und mehr zu Russisch als ihrer meistgebrauchten Sprache über. Dieser Prozess wurde spätestens durch die Aufhebung des Kommandanturregimes Ende 1955 eingeleitet. Die jungen Leute (d.h. unsere späteren Großeltern) entschieden sich schnell, die Sondersiedlungen zu verlassen und einen Neuanfang im multiethnischen und mehrsprachigen Kasachstan zu suchen. Das Zusammenleben mehrerer Generationen verlor seine Selbstverständlichkeit. Damit büßte die deutsche Sprache ihre praktische Funktion ein. Ihr positiver symbolischer Wert in der sowjetischen Gesellschaft war mit dem Beginn der deutschen Invasion nicht nur verloren gegangen, sondern sogar in das Gegenteil verkehrt. So wurden der fortgesetzte Erwerb und der tägliche Gebrauch des Russischen unumgänglich. Russisch sprachen die Großeltern zunächst mit den Nachbarn und Kollegen, dann auch miteinander und mit den Kindern. Deutsch sprachen sie fast nur noch mit den Angehörigen der Urgroßelterngeneration. Das Russisch, das den Großeltern in ihrer Kindheit und Jugend als Grundlage des Russischerwerbs zugänglich war, war allerdings sozial verkümmert und funktional eingeschränkt und später, in Kasachstan, durch Kontakte mit anderen Sprachen geprägt (so in der Arbeitsarmee und den Sondersiedlungen unter Kommandanturaufsicht). Daher blieb der Russischerwerb vieler Großeltern unvollständig und ihre Sprechweise als abweichend markiert.

8 Vgl. Berend (1998) zur soziolinguistischen Charakteristik der Kindheitsorte und ihrer Bedeutung für die sprachlichen Entwicklungen.

In Deutschland konnten die Großeltern ihre deutschsprachigen Verstehens- und Sprechfähigkeiten bald reaktivieren und ausbauen, vor allem, wenn sie noch jung genug waren, um berufstätig zu werden, und bei der Arbeit mit einheimischen Deutschen kommunizierten. Sie legten einen Teil der mitgebrachten Dialektmerkmale ab (‚Verhochdeutschung') und lernten im Gespräch mit Binnendeutschen, auf Wechsel ins Russische zu verzichten (‚Verdeutschung'). Im Familien- und Freundeskreis aber benutzten sie Wechsel zwischen Deutsch und Russisch weiterhin zu diskursstilistischen Zwecken (vgl. u.a. Meng/Protassova 2005, Ries 2013). Die deutschsprachigen Lese- und vor allem Schreibfähigkeiten blieben jedoch bei vielen auch nach längerem Aufenthalt in Deutschland begrenzt. Für ihre Kinder, die jungen Eltern unserer Untersuchung, waren die Großeltern dennoch eine große Hilfe bei der Integration in Deutschland, weil sie dank ihrer mündlichen Deutschfähigkeiten die unbekannte deutsche Gesellschaft schneller erkunden konnten. Zudem brachten sie den Enkelkindern ein elementares Deutsch bei und betreuten sie zumindest zeitweise und ermöglichten so den jungen Eltern, berufstätig zu sein, und den Enkeln, außerschulische Angebote wahrzunehmen.

Ein Paar, dessen sprachliche Entwicklung exemplarisch für Wolgadeutsche bzw. Schwarzmeerdeutsche steht, sind Karl und Frieda Miller. Karl – geboren 1932 in einem wolgadeutschen Dorf. Familiensprache – ein wolgadeutscher Dialekt. Zwei Jahre Elementarunterricht in der deutschsprachigen Schule seines Heimatdorfes. Deportation nach Sibirien in ein tatarisches Dorf. Zweitsprache – Tatarisch. Vater in der Arbeitsarmee. 1944 Tod der Mutter. Aufnahme von Karl in die kinderreiche Familie eines russlanddeutschen Onkels, Unterstützung des Onkels bei der Versorgung der Familie. Drittsprache – Russisch, erworben in der Alltagskommunikation eines mehrsprachigen Dorfes (sukzessiver Bilingualismus). 1946 Rückkehr des Vaters, eines Schmiedes, aus der Arbeitsarmee. Weiterhin deutschsprachige Familienkommunikation. Der Vater stellte fest, dass der Junge auf Russisch Analphabet ist, und bestand darauf, dass er die – natürlich russischsprachige – Schule besuchte, um einen Beruf erlernen zu können. Karl wurde mit 14 Jahren in die zweite Klasse eingeschult. Nach dreijährigem Besuch der Elementarschule Berufsschule für ‚Mechanisierung und Elektrifizierung der Landwirtschaft'. Der Vater unterstützte Karl, da er technische Zusammenhänge auch auf Deutsch erklären konnte, denn die russische Fachsprache war dem Jungen damals nur bedingt verständlich. Arbeit als Schlosser. Aktive Suche nach einer deutschen Braut. Heirat mit Frieda.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Frieda – geboren 1934 in Odessa. Ihre Eltern stammten aus einem deutschen Dorf am Fluss Kučurgan, nordwestlich von Odessa. Familiensprache und Erstsprache von Frieda – Deutsch. Russischerwerb in der Nachbarschaft (sukzessiver Bilingualismus). 1941–1943 Besuch der von den deutschen Besatzungsbehörden wiedereingerichteten deutschen Schule. Erstalphabetisierung auf Deutsch, aber nur elementarste Schulbildung. 1944 Umsiedlung der schwarzmeerdeutschen Familien mit dem Treck in das sog. Generalgouvernement und von dort nach Ostdeutschland. 1946 unfreiwillige Rückkehr in die Sowjetunion. 1950–1953 Verbannung in ein Lager im Ural. Arbeit als Melkerin. Bis zur Aufhebung der Verbannung Leben in dialektaldeutschsprachiger Umgebung. 1955 Heirat mit Karl. Als Karl und Frieda sich kennenlernten, sprach Karl besser Russisch als Frieda und hatte eine positivere Einstellung zur russischen Sprache und den Russen als sie; Frieda sprach besser Deutsch als Karl. Beide lernten sprachlich voneinander. Übersiedlung mit Karl nach Kasachstan. Drei Kinder. Zunehmend russischsprachige Kommunikation, u.a. in den Kursen zur beruflichen Qualifizierung. Russisch wurde auch Familiensprache. Anfang der 1980er Jahre Übersiedlung der Familie nach Deutschland. Frieda und Karl beschlossen, in der Familie nicht mehr Russisch zu sprechen, damit ihr jüngstes Kind schnell Deutsch lernte. Nachdem alle Kinder den elterlichen Haushalt verlassen hatten, wieder russischsprachige Kommunikation zwischen Frieda und Karl. Karl nutzt auch außerhalb der Familie jede Gelegenheit zu Gesprächen auf Russisch, spricht gern über sein Leben in Sibirien und Kasachstan, die berufliche Wertschätzung durch die Kollegen und die guten Beziehungen zu ihnen trotz gelegentlich herabsetzender Bemerkungen und Entscheidungen von Vorgesetzten.

6 Die zweisprachige Entwicklung der jungen russlanddeutschen Eltern

Die Angehörigen der Generation, die hier als ‚junge Eltern' bezeichnet werden, wurden überwiegend zwischen 1955 und 1970 geboren. Die Kindheitsorte waren zur Hälfte mehrsprachige Dörfer, knapp zur Hälfte Städte und nur in einem Fall ein deutsches Dorf. Daraus lässt sich ableiten, dass die meisten Teilnehmer aus dieser Generation bereits früh mehrsprachige Kommunikation erlebten. Genauere Angaben konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer naturgemäß nur mit Vorbehalt machen, da sich der frühe Spracherwerb der Erinnerung entzieht. Ausgehend von familiären Berichten gab die Hälfte der

russlanddeutschen Mütter und Väter an, sie hätten in der Familie als erste Sprache Deutsch gelernt. Sieben Mütter und Väter (17%) sagten, sie hätten als erste Sprache Russisch gelernt, und 12 Mütter und Väter (28%), sie hätten von Anfang an zwei Sprachen, Deutsch und Russisch, gelernt. Für das Deutsch und das Russisch in den Familien gilt das oben (Abschn. 4 und 5) bereits Gesagte. Alle jungen Eltern mit monolingualem Erstspracherwerb erlernten später auch die Mehrheitssprache Russisch bzw., bis zu einem bestimmten Grade, auch die Minderheitensprache Deutsch (sukzessiver Bilingualismus). Dabei ging die Vermittlung des Deutschen vor allem von den Großeltern aus und die Vermittlung des Russischen von Eltern, Geschwistern, Altersgefährten und Nachbarn sowie Erzieherinnen und Lehrerinnen in Kindergarten und Schule. Die jungen Eltern waren also in ihrer Kindheit und Jugend in einem bestimmten Grade deutsch-russisch bilingual. Jedoch die praktische Verwendbarkeit der beiden Sprachen und ihr Ansehen im Alltag waren so unterschiedlich, dass sich bereits früh eine Verdrängung der Minderheitensprache Deutsch durch die Mehrheitssprache Russisch abzeichnete (transitorische Zweisprachigkeit, subtraktiver Bilingualismus). Die durchgängige Verwendung des Russischen als Unterrichtssprache in der Schule und im Beruf förderte den weiteren Ausbau der Russischfähigkeiten und ihre Verwendung in fast allen Lebenssphären. Vor der Ausreise nach Deutschland war Russisch, so sagten die jungen Eltern, ihre bestbeherrschte Sprache, und sie hätten Russisch wie ein Russe bzw. eine Russin gesprochen. Man sollte wohl ergänzen: Sie dürften Russisch wie ein Russe bzw. eine Russin in mehrsprachiger Umgebung gesprochen haben, in der Russisch die allgemein verwendete *lingua franca* war. Die Reduktion einer Sprache auf die Funktion der *lingua franca* ist jedoch mit deutlichen strukturellen und funktionalen Verlusten verbunden.

Die eigenen Deutschfähigkeiten vor der Ausreise und in der ersten Zeit nach der Übersiedlung schätzten die meisten jungen Eltern als eher gering ein, wobei die mündlichen Fähigkeiten (Verstehen, Sprechen) etwas besser bewertet wurden als die schriftbezogenen (Lesen, Schreiben). Das hatte zur Folge, dass die erste Zeit in Deutschland für viele der jungen Eltern eine Lebenskrise bedeutete. Sie konnten sich nicht vorstellen, wie sie in Deutschland je beruflich Fuß fassen und ihren Lebensunterhalt verdienen würden und wie sie ihre Kinder in die deutsche Gesellschaft einführen könnten. Die ‚Sprachlosigkeit' wirkte sich am tiefgreifendsten bei denjenigen (allerdings wenigen) jungen Eltern aus, die in Kasachstan eine höhere berufliche Bildung erworben hatten und die für die Ausübung dieses Berufes unverzichtbar auf gute Deutschkenntnisse angewiesen waren, so die Ingenieurin Inna Markmann, der Sport-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

lehrer Peter Klose und die Musiklehrerinnen Marina Sennwald und Anna Krumm. Sie alle besuchten eine quälend lange Zeit Deutschkurse und absolvierten Praktika, übernahmen Aushilfs- und Gelegenheitsarbeiten, nicht nur um Geld zu verdienen, sondern auch, um im Umgang mit den einheimischen Deutschen Deutsch zu lernen (die bevorzugte Deutschlernstrategie der Aussiedler). Nicht allen war es auf diesem Wege möglich, Arbeit in ihrem Beruf zu finden. Inna Markmann und Peter Klose entschieden sich schließlich zu einem völligen beruflichen Neuanfang mit Hilfe einer Ausbildung, Inna Markmann zur Altenpflegerin, Peter Klose zu einem Beruf im Baugewerbe. Den Schwestern Marina und Anna gelang es jedoch zwölf Jahre nach der Ankunft in Deutschland, sich als zertifizierte Musiklehrerinnen mit Spezialisierung auf musikalische Früherziehung selbstständig zu machen, regelmäßig Verträge mit Kindereinrichtungen und Familien abzuschließen und Anerkennung sowie ein gesichertes Einkommen zu erhalten (vgl. Meng 2006).

Die meisten jungen Eltern kamen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (41%) oder ohne Berufsausbildung (33%) nach Deutschland. Für sie war es bereits ein großer Erfolg, wenn sie ohne längere Arbeitslosigkeit mit anregungsreichen Aufgaben in angelernten Tätigkeiten oder ihrem Beruf betraut wurden, ordentlich verdienen und mit Stolz auf die Ergebnisse ihrer Arbeit verweisen konnten, wie etwa Walter Sennwald (vgl. Meng 2001: Kap. 4.3). Nicht wenige junge Eltern mussten notgedrungen zufrieden sein, wenn sie nach längerer Zeit der Leiharbeit und ähnlich prekären Verhältnissen einen unbefristeten Arbeitsvertrag bekamen, nur schlecht bezahlt wurden und unter zum Teil gesundheitsschädigenden Bedingungen, z.B. in der Autozulieferindustrie oder als Hafenarbeiter, tätig waren. Da sie es bei der Arbeit oft mit Kollegen zu tun hatten, die ebenfalls zugewandert waren, hatte das Konsequenzen für den Ausbau ihrer Deutschfähigkeiten. Die Verstehensfähigkeiten entwickelten sich mit den Jahren natürlich ganz erheblich, das gesprochene Deutsch wurde flüssig, die jungen Eltern konnten nach mehreren Jahren der Integration natürlich ihren kommunikativen Alltag selbstständig bewältigen. Aber ihr Deutsch blieb nach wie vor fremd markiert. Sie sprachen mit ihren Ehepartnern und im Freundeskreis weiterhin Russisch, sogar oft mit zunehmender Aufenthaltsdauer häufiger als kurz nach der Ankunft, denn sie brauchten nicht mehr besorgt zu sein, dass ihre Kinder nicht Deutsch lernten. Sie hatten einen sprachlichen Variationsraum aufgebaut, der von einem substandardsprachlichen Russisch über russisch-deutsch gemischte Varietäten bis hin zu einem substandardsprachlichen Deutsch reichte und in dem sie sich je nach Kommunikationssituation bewegten (vgl. Meng 2001: Kap. 5).

7 Die zweisprachige Entwicklung der russlanddeutschen Kinder

Zu den Teilnehmern der Mannheimer Untersuchung gehörten Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters. Jedoch standen Kinder, die im Kleinkind- oder Vorschulalter nach Deutschland übersiedelten, von Anfang an im Zentrum des Interesses. 15 von ihnen begleiteten und beobachteten wir viele Jahre lang. 20 bis 25 Jahre nach ihrer Übersiedlung suchten wir sie noch einmal auf und führten Interviews zu ihrer Entwicklung in Deutschland durch. Die Daten sind noch nicht vollständig ausgewertet. In diesem Kapitel beziehen wir uns auf die Interviews mit acht dieser nunmehr jungen Erwachsenen, die im Vorschulalter nach Deutschland kamen (vgl. Meng/Protassova 2017).

Der Spracherwerb dieser Kinder war dadurch gekennzeichnet, dass sie in ihren Familien fast durchgängig ein Sprachangebot erhielten, in dem Russisch und Deutsch aufs engste verflochten waren. Allerdings änderte sich die Art der Verknüpfung der beiden Sprachen mit der Zeit. In Kasachstan hatte es noch eine Bindung der Sprachen an unterschiedliche Familienmitglieder gegeben: Die Eltern sprachen mit den kleinen Kindern immer Russisch, wie sie in den sprachbiografischen Interviews berichteten; einige Großeltern und Urgroßeltern sprachen mit den Kindern sowohl Russisch als auch Deutsch und einige wenige sprachen nur Deutsch mit ihnen. Dabei handelte es sich jedoch immer um das dialektale russlanddeutsche Deutsch mit seinen zahlreichen Spuren des Russischen. In Deutschland bemühten sich alle Erwachsenen sofort nach der Übersiedlung, mit den Kindern nur noch Deutsch zu sprechen. Aber das war ihnen nur bedingt möglich. Der Vorsatz hatte immerhin zur Folge, dass der Anteil des Deutschen in den überwiegend russischsprachigen Gesprächen wuchs. Als die Erwachsenen dann beobachteten, dass der Deutscherwerb der Kinder durch den Besuch von Kindergarten und Schule gute Fortschritte machte, überwachten sie ihren Sprachengebrauch zunehmend weniger und nutzten ihre Kenntnis beider Sprachen zur Gestaltung zweisprachiger Kommunikation, deren Regeln sie seit Jahrzehnten verinnerlicht hatten (vgl. u.a. Ries 2013). Die Kinder hatten es unter diesen Umständen schwer, beide Sprachen zu trennen.

Das beeinträchtigte die Bewahrung des Russischen, die fast alle Eltern, Großeltern und Urgroßeltern wünschten, erheblich, zumal es damals, in den 1990er und den beginnenden Nullerjahren, noch so gut wie keine institutionelle Förderung der Russischfähigkeiten der Kinder gab (Meng 2006). In den letzten Interviews, durchgeführt mehr als 20 Jahre nach der Ankunft der Fa-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

milien in Deutschland (Jubiläumsinterviews), konnten wir feststellen, dass die einstigen Kinder und jetzigen jungen Erwachsenen Grundfähigkeiten im Verstehen gesprochener russischer Äußerungen und im Sprechen haben. Sie nutzen diese Fähigkeiten in Alltagsgesprächen, vor allem mit den Eltern. Lese- und Schreibfähigkeiten haben sie meist nicht oder kaum. Ihr gesprochenes Russisch ist substandardsprachlich und zum Teil durch das Deutsche beeinflusst. Die Einstellung zur russischen Sprache ist jedoch positiv. Alle wünschen, dass auch ihre zukünftigen Kinder wenigstens etwas Russisch lernen, wobei sie bei der Vermittlung auf die Unterstützung durch ihre Eltern hoffen (vgl. Meng/Protasova 2012 sowie Meng/Protassova 2017).

Der Deutscherwerb erfolgte hauptsächlich durch Submersion im Kindergarten und in der Schule. Er wurde gefördert durch den Wunsch aller erwachsenen Familienmitglieder, dass die Kinder das Deutsche umfassend erlernen. Problematisch an den gesellschaftlichen Bedingungen für den Erwerb des Deutschen war, dass die Mehrzahl der teilnehmenden Kinder nach dem Abschluss der Grundschule nahezu automatisch eine Empfehlung für die Hauptschule bekam (eine Form struktureller Diskriminierung), wo sie vor allem mit anderen Zuwandererkindern zusammen lernten. Immerhin blieb keines der Kinder ohne Schulabschluss (Meng/Protassova (2017) sowie die Sprachbiografien diesem Band). Zur Zeit der Jubiläumsinterviews hatten zwei Teilnehmer noch keinen Berufsabschluss, die meisten hatten ein oder zwei Berufsausbildungen erfolgreich beendet, zwei studierten. Bei allen war das Deutsche zu diesem Zeitpunkt die dominante Sprache. Die jungen Leute hatten keine Schwierigkeiten, die deutschsprachigen Interviewfragen zu verstehen und mehr oder weniger ausführlich zu beantworten. Sie sprachen ein standardsprachliches Deutsch mit einigen wenigen regionalen Merkmalen. Spuren des Russischen in der Aussprache konnten wir, wenn überhaupt, nur bei einem Teilnehmer feststellen. Es ist jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Auswertung noch zu früh, ihr Deutsch im Vergleich mit dem anderer zugewanderter oder nicht zugewanderter junger Erwachsener umfassend zu charakterisieren.

8 Zusammenfassung

In der Sprachentwicklung der Russlanddeutschen in der Sowjetunion konnten wir eine allmähliche und noch nicht voll erreichte Verdrängung der Minderheitensprache Deutsch durch die Mehrheitssprache Russisch feststellen. Das

Russisch, das die Russlanddeutschen meist als Zweitsprache erwarben, war das Russisch, das als *lingua franca* in Kontaktsituationen mit anderssprachigen Sprechern gesprochen wird (vgl. Protassova 2001). Der Übergang vom Deutschen zum Russischen war gekennzeichnet durch verschiedene Formen deutsch-russischer Zweisprachigkeit. In Übersicht 1 ist zusammengefasst, wie dieser Prozess verlief.

Die Übersiedlung nach Deutschland kehrt den Prozess um. Das mitgebrachte Deutsch wird aufgewertet und der neuen Mehrheitssprache Deutsch durch ‚Verdeutschung' und ‚Verhochdeutschung' (Berend 1998) angenähert. Das mitgebrachte Russisch wird zur Minderheitensprache und gerät in Bedrängnis. Wiederum entstehen Übergangs- und Mischformen (‚Aussiedlerisch', vgl. Meng/Protassova 2005). Dieser Prozess ist in Übersicht 2 zusammengefasst.

In jüngster Zeit gibt es in Deutschland Anzeichen dafür, dass mitgebrachte Sprachfähigkeiten zunehmend wahrgenommen und als das geschätzt werden, was sie sind: individuelle und gesellschaftliche Ressourcen (siehe hierzu Rehbein 2012 sowie Oomen-Welke und Brehmer/Mehlhorn in diesem Band). Es ist zu wünschen, dass dieser Trend sich verfestigt und nachhaltig institutionell unterstützt wird.

Übersicht 1: Generationstypische sprachliche Entwicklungen in der Sowjetunion

Generationen	Deutschfähigkeiten	Russischfähigkeiten
	Russlanddeutscher Dialekt als Familien- und Erstsprache, Deutsch als Unterrichtssprache, Erstalphabetisierung, relativ vollständiger Erwerb	Erwerb als Zweitsprache im Jugend- oder Erwachsenenalter, teilweise und kurzzeitig Russisch als Unterrichtssprache, Zweitalphabetisierung, unvollständiger Erwerb
Die Urgroßeltern	Radikaler gesellschaftlicher Funktions- und Prestigeverlust der deutschen Sprache, Einschränkung des Gebrauchs >>> Entwicklungsstillstand, teilweise Verlust, aber bleibende individuelle Identifizierung	Gesellschaftlicher Funktions- und Prestigegewinn der russischen Sprache, Erweiterung der Gebrauchsdomänen >>> Kompetenzerweiterung, merkliche Einflüsse der deutschen Sprache, bleibende Distanz

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

	Vor der Übersiedlung nach Deutschland: Zweisprachig, deutschpräferent. Sprachwechsel zwischen Deutsch und Russisch vor allem adressatenbezogen	
Die Großeltern	Russlanddeutscher Dialekt als Familien- und Erstsprache, nur selten Deutsch als Unterrichtssprache mit Erstalphabetisierung, unvollständiger Erwerb	Erwerb als Zweit- oder Drittsprache im Kindes- oder Jugendalter, meist Sprache der Erstalphabetisierung unter Bedingungen der Submersion**,** oft verspätet, Ausbau im Erwachsenenalter
	Funktions- und Prestigeverlust der deutschen Sprache, Einschränkung der Gebrauchsdomänen (Sprache mit der Generation der Urgroßeltern) und der Gebrauchshäufigkeit >>> Verdrängung der vorhandenen Fähigkeiten	Erweiterung der Gebrauchsdomänen (Sprache mit Nachbarn, Kollegen, Kindern, Enkeln) und der Gebrauchshäufigkeit >>> flüssiger selbstverständlicher Gebrauch in fast allen Lebensbereichen, teilweise unvollständiger Erwerb, teilweise als fremd markierte Sprechweise
	Vor der Übersiedlung nach Deutschland: Zweisprachig, russischdominant und -präferent. Sprachwechsel zwischen Russisch und Deutsch nur im Familienkreis	
Die jungen Eltern	Familien- und Erstsprache teilweise Deutsch, teilweise Russisch, teilweise zwei- oder gemischtsprachig Ab Kindergarten- und Schulbesuch Verdrängung der Deutschfähigkeiten, selten individuelle Identifizierung	Erstalphabetisierung, teilweise unter Bedingungen der Submersion Relativ vollständiger Erwerb, Gebrauch in allen Lebensbereichen, unauffällige Sprechweise, meist individuelle Identifizierung
	Vor der Übersiedlung nach Deutschland: Fast einsprachig russisch	
Die Kinder	Teilweise elementares Angebot seitens der Urgroß- und Großeltern, entsprechend bruchstückhafte rezeptive und produktive Fähigkeiten	Familien- und Erstsprache, Sprache der Nachbarschaft und des Kindergartens, altersgemäße Fähigkeiten
	Vor der Übersiedlung nach Deutschland: Einsprachig russisch, altersgemäß	

Übersicht 2: Generationstypische sprachliche Entwicklungen in Deutschland

Generationen	Deutschfähigkeiten	Russischfähigkeiten
Die Urgroßeltern	Kein Sprachkurs Deutsch, in der sprachlichen Alltagspraxis Reaktivierung und partieller Ausbau mündlicher rezeptiver und produktiver Fähigkeiten; bevorzugte Familiensprache; ‚Verhochdeutschung' bei Erhalt des Dialekts als Normallage; weiterhin vom Binnendeutschen abweichende Merkmale; zunehmende Trennung zwischen Deutsch und Russisch (‚Verdeutschung'), aber bleibende verdeckte Spuren des Russischen	Abnehmende Gebrauchshäufigkeit, Einschränkung der Gebrauchsdomänen auf die Kommunikation mit den eigenen Kindern und Enkeln, lexikalische Übernahmen aus dem Deutschen
	Nach mehreren Jahren der Integration: Zweisprachig, deutschpräferent, Sprachwechsel zwischen Deutsch und Russisch vor allem adressatenabhängig	
Die Großeltern	Selten Sprachkurs Deutsch, Deutsch als Arbeits- und Familiensprache, vor allem gegenüber den Enkeln, starke Tendenzen der ‚Verhochdeutschung' und ‚Verdeutschung' >>> Aktivierung und Ausbau der Fähigkeiten im Hörverstehen und Sprechen; flüssige mündliche Kommunikation, aber bleibende Spuren der sprachlichen Herkunft	Bewahrung als Familiensprache neben Deutsch und als Sprache der Aneignung der neuen Umgebung mit lexikalischen Übernahmen aus dem Deutschen
	Nach mehreren Jahren der Integration: Zweisprachig, individuell unterschiedliche Präferenz, Sprachwechsel zwischen Deutsch und Russisch adressatenabhängig und mit unterschiedlichen Diskursfunktionen	
Die jungen Eltern	In der Regel Sprachkurs Deutsch, meist als ungeeignete Aneignungsform empfunden. In der sprachlichen Alltagspraxis und bei der Arbeit Wiedererwerb verdrängter Elemente des Deutschen sowie Erwerb mündlicher Fähig-	Bewahrung als Familiensprache mit den erwachsenen Familienmitgliedern; häufige Sprachwechsel

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

	keiten im Erwerbstyp Zweitsprache im Erwachsenenalter >>> flüssige mündliche Kommunikation, aber bleibende Spuren der sprachlichen Herkunft	
	Nach mehreren Jahren der Integration: zweisprachig, teilweise stärkere Identifizierung mit dem Russischen, häufige Sprachwechsel in der russischen Kommunikation	
Die Kinder	Deutscherwerb in Konkurrenz mit dem Russischen, fragmentarisches Deutschangebot in der Familie, Deutscherwerb durch Submersion in Kindergarten, Schule und Ausbildung. Deutsch – meist Sprache im Kollegen- und Freundeskreis, relativ vollständiger Erwerb, meist keine offensichtlichen Spuren der sprachlichen Herkunft der Familie	Gemischtsprachiges Angebot in der Familie, unvollständiger Russischerwerb >>> einfache rezeptive und produktive mündliche Fähigkeiten
	Nach mehreren Jahren der Integration: deutschdominant und -präferent, teilweise zunehmendes Interesse für das Russische	

Literaturverzeichnis

Auman, Vladimir A./Čebotareva, Valentina G. (Hg.) (1993): *Istorija rossijskich nemcev v dokumentach (1763–1992 gg)*. Moskva: MIGUP.

Aussiedler-Projekt. Unter der URL: http://www1.ids-mannheim.de/prag/aussiedler/ (letzter Zugriff: 06.12.2016).

Berend, Nina (1998): *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen*. Tübingen: Narr.

Berend, Nina/Mattheier, Klaus J. (Hg.) (1994): *Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*. Frankfurt/Main: Lang.

Buchsweiler, Meir (1984): *Volksdeutsche in der Ukraine am Vorabend und Beginn des Zweiten Weltkriegs – ein Fall doppelter Loyalität?* Gerlingen: Bleicher.

Ditc, Jakov E. (1997): *Istorija Povolžskich nemcev-kolonistov*. Pod naučn. red. doc. I.R. Pleve. Moskva: Gotika.

Eisfeld, Alfred (2012): *200 Jahre Ansiedlung der Deutschen im Schwarzmeergebiet.* Unter der URL: http://lmdr.de/wp-content/uploads/2012/04/blacksee.pdf (letzter Zugriff: 06.12.2016).

Franceschini, Rita (2001): „Sprachbiographien randständiger Sprecher“. In: Franceschini, Rita (Hg.): *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, S. 111–125.

Franceschini, Rita (Hg.) (2010): „Sprache und Biographie“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. H. 160.

Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien Biographies langagières.* Frankfurt/Main: Lang.

German, Arkadij A./Kuročkin, Aleksandr N. (1998): *Nemcy SSSR v „Trudovoj Armii“ (1941–1945).* Moskva: Gotika.

Hobsbawm, Eric ([2]1999): *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Lachauer, Ulla (2002): *Ritas Leute. Eine deutsch-russische Familiengeschichte*. Reinbek: Rowohlt.

Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen: Narr.

Meng, Katharina (2006): „Russischsprachige Eltern und deutsche Kindergärten“. In: *INTERKULTURELL und GLOBAL. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Bildung* Heft 1/2, S. 69–87. Unter der URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-6728 (letzter Zugriff: 06.12.2016).

Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2005): „‚Aussiedlerisch‘. Deutsch-russische Sprachmischungen im Verständnis ihrer Sprecher“. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis.* Tübingen: Narr, S. 229–266.

Meng, Katarina/Protasova, Ekaterina (2012): „Jazykovaja integracija rossijskich nemcev v Germanii: 20 let spustja“. In: *Nemcy v Rossii: vzgljad iz provincii. Sbornik materialov II vserossijskoj naučnoj konferencii s meždunarodnym učastiem.* Kirov, 28 aprelja 2012 goda. Kirov: VjatGGU, 2012, S. 134–149.

Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2016): *Deutsch und Russisch: Herkunftssprachen in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien.* In: Publikationsserver Institut für Deutsche Sprache Mannheim: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-46150 (letzter Zugriff: 06.12.2016).

Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2017): „Young Russian-German adults 20 years after their repatriation to Germany“. In: Isurin, Ludmila/Riehl, Claudia Maria (Hg.): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam: John Benjamins, S. 159–196.

Protassova, Ekaterina (2001): „Das mitgebrachte Russisch und seine Entwicklung in Deutschland“. In: Meng, Katharina: *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr, S. 445–461.

Rehbein, Jochen (1982): „Biographisches Erzählen“. In: Lämmert, Eberhard (Hg.): *Erzählforschung. Ein Symposion*. Stuttgart: Metzler, S. 51–73.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Rehbein, Jochen (1986): „Sprachnoterzählungen". In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hg.): *Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern*. Tübingen: Narr, S. 63–86.

Rehbein, Jochen (1989): „Biographiefragmente: Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation". In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hg.): *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I*. Frankfurt/Main: Lang, S. 163–254.

Rehbein, Jochen (2012): „Mehrsprachige Erziehung heute – Für eine zeitgemäße Erweiterung des ‚Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland' von 1985". In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung.* Münster etc.: Waxmann, S. 66–92.

Rehbein, Jochen/Grießhaber, Wilhelm (1996): „L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung". In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 67–119.

Ries, Veronika (2013): *„da kommt das so quer rein" Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland*. Münster: Waxmann.

Rosenberg, Peter (1997): „Die Sprache der Deutschen in Russland". In: Stricker, Gerd (Hg.): *Deutsche Geschichte im Osten Europas. Rußland.* Berlin: Siedler, S. 217–238.

Schirmunski, Viktor (1992/1926–1931): *Linguistische und ethnographische Studien 1926–1931*. Hg. von Jürgen Hutterer. München: Südostdeutsches Kulturwerk.

Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I*: *Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften*.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Stricker, Gerd (Hg.) (1997): *Deutsche Geschichte im Osten Europas. Rußland.* Berlin: Siedler.

Tophinke, Doris (2002): „Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht". In: Adamzik, Kirsten/Roos, Eva (Hg.): *Biografie linguistiche Biographies langagières Biografias linguisticas Sprachbiografien. bulletin vals-asla numero* 76, S. 1–14.

Vaškau, Nina Ė. (1998): *Škola v nemeckich kolonijach Povolž'ja 1764–1917 gg.* Volgograd: Izd. Volgogradskogo gos. univers.

Ekaterina Protassova (Helsinki)

Sprachliche Integration und Identität

1 Einführung

Die persönliche Identität oder Persönlichkeit eines Menschen bezeichnet John Edwards als „the summary statement of all our individual traits, characteristics and dispositions […]". Sie beschreibe, so Edwards weiter, „the uniqueness of each human being" (Edwards 2009: 19). Einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Untersuchung von Identität leisteten die Arbeiten von Erik H. Erikson (vgl. z.B. Erikson 1994). Im vorliegenden Beitrag sind vor allem die Zusammenhänge zwischen Sprache, Kultur, Lebensart und Identität von Interesse, mit denen sich insbesondere Harvey Sacks auseinandersetzt, etwa mit der Kategorisierung der Gruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit von verschiedenen sozialen Parametern (Sacks 1992). Darüber hinaus ist Identität ein zentrales Merkmal von Narrativen, innerhalb derer sie häufig konstruiert wird (McAdams/McLean 2013). Das Individuum reiht gewöhnlich nicht einfach Fakten aus seinem Leben aneinander, sondern nimmt eine bewusste Auswahl vor, erwähnt das eine und lässt anderes aus, benennt Ereignisse nach einem bestimmten Muster. Es interpretiert Ereignisse nicht allein, sondern weist ihnen auch eine moralische, emotionale, soziale oder persönliche Bedeutung zu. Biographische Erzählungen können so eine positive Selbstbestätigung zum Ziel haben, weshalb sie in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen (wie z.B der Psychologie oder Medizin) unter den verschiedensten Gesichtspunkten eingesetzt werden.

Manchmal wird die Form der Selbstidentifikation auch von der Art der Emigration bestimmt. Innerhalb der russischsprachigen Gemeinschaft in Deutschland werden hauptsächlich die folgenden Gruppen unterschieden: Russlanddeutsche (die größte Gruppe), manchmal mit ihren nicht deutschstämmigen Familienangehörigen, jüdische Kontingentflüchtlinge, russischsprachige Frauen einheimischer Deutscher, Russen und russischsprachige Vertreter anderer Nationalitäten, beispielsweise als Arbeitsmigranten, Studenten oder Wissenschaftler (vgl. Poljan 2004 sowie Dietz/Roll in diesem Band). Dabei kann es auch zu einer Vermischung der einzelnen Gruppen kommen,

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

wie im Falle von Eheschließungen oder beispielsweise in Kursen an Schulen oder Hochschulen. Die Haltung zum Erhalt und zur Weitergabe des Russischen ist innerhalb der unterschiedlichen Gruppen verschieden ausgeprägt. Die persönlichen und familiären Migrationserfahrungen der einzelnen Generationen führen dabei zur Konstruktion eines kollektiven Narrativs der russisch-deutschen Geschichte (Zeveleva 2014). Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei russischsprachigen Vereinen oder Organisationen im weitesten Sinne zu, wozu auch Kindergärten, Klubs oder Schulen gezählt werden können (vgl. hierzu Burd 2011).

Identität basiert sowohl auf eigenen als auch auf fremden Erfahrungen. So existieren beispielsweise Familienerzählungen über die Vergangenheit, deren Verarbeitung dann zur Herausbildung einer kollektiven familiären Identität auf der Mikroebene führen kann (Kiel 2009). Rosenthal et al. (2011) widmen sich insbesondere dieser Weitergabe der Familiengeschichte von einer Generation zur nächsten und der Herausbildung einer bestimmten Beziehung zur Vergangenheit sowie auch dem Einfluss der älteren Generationen auf das Verhalten der jüngeren. Solche Erzählungen über die Vergangenheit üben zweifellos Einfluss auf die Lebensansichten der nachfolgenden Generationen aus, haben aber keinen entscheidenden Einfluss auf die Herausbildung von Identitäten auf der Makroebene. Darüber hinaus stellen diese mündlich überlieferten *Familiensagas* keine Konstante dar, sondern sind im Laufe der Zeit nicht selten gewissen Schwankungen unterworfen.

Im vorliegenden Beitrag werden zentrale Komponenten der Identitätsbildung der Russlanddeutschen behandelt, wie etwa der soziokulturelle und sprachliche Hintergrund vor und nach der Übersiedlung nach Deutschland. Dabei wird auf eine empirische Basis aus 25 Jahren zurückgegriffen, in denen die sprachliche Integration verschiedener Gruppen von Russlanddeutschen und jüdischen Kontingentflüchtlingen in Rahmen einer Panelstudie untersucht wurde.

2 Soziokulturelle Identität

Gerald Gredinger (2010) hat in einer Studie dargestellt, dass innerhalb der aufnehmenden Gesellschaft verschiedene Einstellungen hinsichtlich der Russlanddeutschen vorherrschen. Die Mehrheit vertritt einen neutralen Standpunkt, wobei sich die Tendenz abzeichnet, dass jüngere Personen mit höherem Bildungsstand eine positivere Haltung gegenüber den Russlanddeutschen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

einnehmen. Andererseits nehmen negative Einstellungen überhand je stärker die Unterschiede zwischen der eigenen Lebensweise und jener der Russlanddeutschen empfunden werden. In Bezug auf herkunftsspezifische Marker ist festzustellen, dass beide Staaten, also Deutschland und das jeweilige Herkunftsland, also etwa Kasachstan oder Russland, Einfluss auf die Selbstidentifikation der Russlanddeutschen ausüben, und zwar in historischer und synchroner Hinsicht sowie bei der Kategorisierung des Gefühls von Inklusion und Exklusion, was durch die Vereine und Verbände der Russlanddeutschen zusätzlich verstärkt wird.

Die mehrdimensionale bzw. multiple Identität der Russlanddeutschen ist bereits in Russland zu beobachten. Russlanddeutsche betrachten sich vor ihrer Ausreise beispielsweise einfach nur als Deutsche, als Deutsche und Russen gleichermaßen bzw. als Russlanddeutsche, oder sie definieren ihre eigene Identität aus einer Verbindung dieser drei Formen. In bestimmten Fällen sehen sie sich weder als Russen noch als Deutsche und verfügen über eine deutsche ethnische Identität sowie eine an ihre Staatsangehörigkeit gekoppelte russische Identität. In jüngster Zeit verstehen sich ferner viele Russlanddeutsche als Teil einer transnationalen Gemeinschaft, die Familienangehörige und Freunde sowohl in Deutschland als auch Russland hat (Mamattah 2009). Gleichzeitig kam es durch Unterstützung aus dem Ausland zu einer Aktivierung zivilgesellschaftlicher Bewegungen in Russland, wodurch auch der Deutschunterricht oder die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit an Bedeutung zunahm (Kurske 2011, Tolmačeva 2014, Avdaškin 2015, Kolesnik/Evenko 2015, Šabaev et al. 2016).

Laut Pfetsch (1999) handelt es sich bei den Russlanddeutschen um eine besondere Minderheit, da sie zwar aus rechtlicher Sicht der einheimischen deutschen Bevölkerung vollkommen gleichgestellt sind und über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, jedoch aufgrund ihres kulturellen Erbes oder ihrer besonderen Geschichte, darunter Migrationserfahrungen und Sprachprobleme, deutliche Unterschiede zwischen ihnen und der deutschen Mehrheitsgesellschaft bestehen. In den 1990er Jahren hatten die Medien noch einen großen Einfluss auf die Herausbildung bestimmter Positionen, aber die russischsprachige Presse der Russlanddeutschen wiegelte die Probleme ihrer Leserschaft oft als banal ab. Damit blieben ein offener Dialog und gegenseitiger Austausch von Meinungen zwischen der Mehrheit und der Minderheit aus und es kam nicht zu einer ernsthaften Diskussion über gemeinsame und verschiedene Werte bzw. kulturelle Erfahrungen. Im Titel ihrer Arbeit verwendet Pfetsch eine Aussage, die typisch für die Lebenswirklichkeit vieler Repatrian-

ten ist: „In Russland waren wir damals Deutsche und in Deutschland sind wir heute Russen." Zu den Besonderheiten der russischen Presse in Deutschland erschien eine Reihe weiterer Publikationen (Protasova (2000), Vitclak-Makarevč (2004), Šovgenin (2007), Smoljarova (2014)). Diese Arbeiten zeigen, dass zwischen dem Russischen und dem Deutschen ein asymmetrisches Verhältnis besteht. Das bedeutet, über Entlehnungen und *Code Switching* werden unter Berücksichtigung der Adressaten, an denen sich Themenauswahl und Vermittlung des Materials orientieren, ganz konkrete kommunikative Ziele realisiert. Unter dem Einfluss der Umgebung wird die neue Situation überdacht und der Diskurs positioniert die eigene Gruppe innerhalb der neuen Gesellschaft.

In den Arbeiten verschiedener Forscher werden zwar vergleichbare, aber keine übereinstimmenden Identitätsparameter verwendet, wenn z.B. das Bekenntnis zu *Deutsch-* oder *Russentum* bzw. zur einen oder anderen Kultur bestimmt wird. Die Abhängigkeit des Identitätstyps von einer erfolgreichen Integration in die deutsche Mehrheitsgesellschaft wies etwa Savoskul (2004) nach. Sie zeigt, wie das Zusammenwirken verschiedener Infrastrukturen (in den Bereichen Wirtschaft, Kultur und Informationspolitik oder landsmannschaftliche Vereinigungen, religiöse Gemeinschaften, Treffpunkte und Clubs, Interessengruppen, Theater, Läden, Reisebüros, Diskotheken, Presse, Internet) die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe der (Spät-)Aussiedler bestimmt. In diesem Zusammenhang werden folgende Gruppen eingeteilt: *Deutsche unter Deutschen*, *Russlanddeutsche, die in zwei Welten zu Hause sind* und insbesondere aus ihrer Zweisprachigkeit einen großen Nutzen ziehen, und *weder Russen noch Deutsche*, die innerhalb ihrer eigenen Strukturen verharren. In diesem Modell hängt der Integrationserfolg von der umfassenden Beteiligung der Repatrianten am gesellschaftlichen Leben ab, sowie ferner davon, ob sich ihnen gleiche Chancen im Hinblick auf die Erlangung eines hohen gesellschaftlichen Status eröffnen.

Ivanova-Bučatskaja (2010) nahm anhand ihrer Untersuchungen zur Selbstidentifikation von Russlanddeutschen in Bamberg eine Einteilung in folgende vier Typen vor: 1) *deutscher Typ, vollständige Integration in die deutsche Mehrheitsgesellschaft*; 2) *russisch-deutscher Typ, deutscher wie russischer Kultur gleichermaßen zugehörig*; 3) *schwankender Typ, fühlt sich keiner Kultur vollständig zugehörig*; 4) *russischer Typ*. Russlanddeutsche, die vor 1990 ausgereist sind, verweisen immer wieder mit Vehemenz auf ihre deutsche Identität, die sie über die Jahrhunderte zusammen mit ihrem deutschen Dialekt bewahrt hätten, wobei es kaum Kontakte zur Bevölkerung in Russland bzw. der Sowjet-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

union gegeben habe, die über das notwendige Maß hinausgingen. Bei den sogenannten Spätaussiedlern (zu diesem Begriff vgl. Dietz/Roll in diesem Band) zählen zu den Faktoren, die ein Gefühl der Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft bewirken, ihre deutschen Familiennamen, die nach Möglichkeit perfekte Beherrschung der deutschen Sprache sowie eine Gleichstellung sowohl in materieller Hinsicht als auch in ihren Lebenseinstellungen. Die Nachfahren dieser beiden Gruppen hegen bezüglich ihrer vollständigen Zugehörigkeit zur bundesdeutschen Gesellschaft keinen Zweifel. Die Mehrheit fühlt sich Typ 2 zugehörig und ist stolz auf ihre Kenntnisse der russischen Sprache und Kultur, auch wenn sich diese Personen vor der Ausreise im Herkunftsland möglicherweise ausschließlich als Deutsche betrachtet haben. Ihnen fällt es schwer, die Frage nach ihrer Heimat zu beantworten, auch wenn sie sich jetzt in Deutschland heimisch fühlen. Der dritte Typ bemüht sich innerhalb seiner schwankenden Gefühlswelt um eine Balance und kann sich keiner Seite eindeutig zuordnen. Die betreffenden Personen fühlen sich weder hier noch dort zuhause und leben oft in ihrer eigenen kleinen Welt. Sie kommunizieren ungern (darunter auch im mitgebrachten deutschen Dialekt) und sind mit ihrer beruflichen Situation häufig unzufrieden (Verlust der beruflichen Selbstanerkennung). Der vierte Typ ist häufig in gemischten Familien anzutreffen und fühlt sich Deutschland weder sprachlich noch kulturell zugehörig. Im engsten Freundeskreis wird ausschließlich Russisch gesprochen und trotz vielfältiger Kontakte mit den einheimischen Deutschen wird das eigene *Russischsein* nach innen und außen demonstrativ zur Schau gestellt. Die alte Heimat bildet den vornehmlichen Bezugspunkt, ein Gefühl zur neuen Heimat entwickelt sich hingegen kaum. Die typischen Selbstbezeichnungen lauten *русак* ((Selbst-)Bezeichnung für ‚Russe', außerdem russisch für ‚Feldhase') oder *наши люди* (‚unsere Leute'). Die Vertreter dieser Gruppe bleiben unter sich und ihr Auftreten scheint die in Deutschland gegenüber *den Russen* verbreiteten Vorurteile zu bestätigen (Alkohol, aufreizend gekleidete Frauen, häufige Verwendung von obszönen Schimpfwörtern, provozierendes Auftreten usw.). Dieses Verhalten kann auch als eine Form des sozialen Protests verstanden werden, das mit einer Aufwertung Russlands einhergeht, die durch das steigende Prestige Russlands in bestimmten gesellschaftlichen Kreisen zusätzliche Nahrung erhielt (die Untersuchungen wurden 2010 durchgeführt). Ferner scheint der Wunsch zu bestehen, die eigenen ausländischen Wurzeln innerhalb der multikulturellen Gesellschaft bewusst zur Schau stellen zu wollen. Bei allen vier Gruppen finden sich in den Schrankwänden neben russischen Andenken vornehmlich Bücher in russischer Sprache, oft hängen Teppiche

nach russischer Art an den Wänden und Bilder der Vorfahren stellen die Verbindung zur Vergangenheit her. (In der jüngeren Generation findet jedoch oft eine Orientierung an einheimischen Schul- und Studienfreunden satt.) Die Vorgärten sollen jedoch nach Möglichkeit so aussehen wie jene der Nachbarn. Ungebrochen ist die Liebe der Russlanddeutschen zu ihrer *Datsche* in der benachbarten Kleingartenanlage und zu typisch russischen Schaschlik-Grillabenden mit Verwandten und Freunden.

Svetlana Borodina untersucht in ihrer Arbeit *Ethnic Identity of Russian Germans in Interaction: Attitudes towards Food Habits* (Borodina 2013) die Essgewohnheiten der Russlanddeutschen und deren Auswirkungen auf die Identität der Gruppe. Häufig würden auch die eingesessenen Nachbarn bewirtet. Allmählich gingen die aus den Herkunftsländern mitgebrachten kulinarischen Traditionen jedoch verloren. Mit den Zusammenhängen von Sprache und Kultur hat sich insbesondere François Grosjean (2015) beschäftigt. Bislang lägen keine eindeutigen Belege dafür vor, dass sprachliches Verhalten eine kulturelle Zugehörigkeit bedinge, was bestätige, dass man eine Sprache sprechen könne, ohne die Kultur anzunehmen, die mit dieser Sprache verbunden werde. Meng/Protassova (2013) sowie Meng/Protasova (2015) vertreten die Auffassung, dass ein bestimmter Teil der Russlanddeutschen seine spezifischen Besonderheiten unter Berücksichtigung der alten und neuen Umgebung und von oft einschneidenden historischen Wandlungen verkörpert und in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation verschiedene Selbstbezeichnungen wählt. Ferner demonstriert Protasova (2003), wie im Zuge der Übersiedlung in ein anderes Land das Bedürfnis nach Selbstidentifikation zunimmt. Ganz plötzlich werden die Repatrianten dann zu Laienpsychologen, -linguisten oder -pädagogen und versuchen den Schock der neuen Umgebung in Gesprächen in ihrem nächsten Kreis zu verarbeiten und zu überwinden. Die Anpassung an das neue Leben wird dabei auch über Änderungen der sprachlichen Gewohnheiten vollzogen.

Die ständige Konfrontation mit der Vergangenheit und der Zukunft kann zur Herausbildung einer doppelten Identität führen (*dual identity*). Wenn beide Identitäten in einem inneren Widerspruch stehen, kann dies zu einer politischen Mobilisierung bis hin zur Radikalisierung führen (Simon et al. 2013). Für die Russlanddeutschen könne eine Rückkehr in die Herkunftsländer einen Ausweg aus dieser Situation und damit eine Rückgewinnung der eigenen Selbstsicherheit bedeuten (Ovsjannikova/Černyšov 2013). Hermann und Öhlschläger (2011) widmen sich insbesondere der Entstehung von hybriden Identitäten, dem Einfluss familiärer Strukturen und der Familiensprache

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

auf Selbstverständnis und Selbstwertgefühl, dem Schwanken zwischen alten und neuen Werten sowie den mit der Integration verbundenen Chancen und Risiken.

3 Sprachliche Identität

In den Standardwerken zum Zusammenhang zwischen Sprache und Identität (vgl. z.B. Skutnabb-Kangas 1996, Fishman 1999, Edwards 2009, 2010) wird der Herausbildung von Gruppenidentitäten besondere Aufmerksamkeit beigemessen, die durch das Sprachverhalten ausgedrückt werden. In der aktuellen Forschung spielen in diesem Zusammenhang vor allem die Wechselwirkungen zwischen globalen und regionalen/lokalen Sprachen, hybriden Varianten, sozialen oder geschlechtsspezifischen Besonderheiten und Kommodifizierung eine Rolle. Diese zeige sich am Beispiel der Mennoniten, die als Minderheit rund 200 Jahre in Russland lebten und während dieser Zeit ihre sprachliche, religiöse und soziale Identität bewahrten. In den vergangenen Jahrzehnten sind etwa 200.000 von ihnen nach Deutschland übergesiedelt, wo sie aufgrund ihres abweichenden sprachlichen Verhaltens (betrifft sowohl das Russische als auch ihre mitgebrachte Variante des Deutschen), ihrer traditionellen Lebensweise und ihrer religiösen Überzeugungen Schwierigkeiten mit ihrer Selbstidentifikation haben (Daller 2005).

Zu den verschiedenen Aspekten des Sprachgebrauchs äußern sich in ihren Arbeiten Berend (2014), Dück (2014), Prediger (2014). Sie vertreten die Auffassung, dass sich die sprachliche Identität aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Bei diesen Komponenten kann es sich um die Sprache des Herkunftslandes, den bewahrten deutschen Dialekt, die in Deutschland erworbene lokale Variante des Deutschen sowie die deutsche Hochsprache handeln, wobei die sich aus ihrer Kombination ergebende Mehrprachigkeit als Vorteil betrachtet wird. Es ist offensichtlich, dass ein enger Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und sonstigen Identitätsmarkern besteht. Die Sprache kann dadurch als eine Ressource zur Identitätsbildung herangezogen werden, wobei dem Russischen auch in der zweiten Generation selbst dann eine zentrale Bedeutung zukommt, wenn der Großteil der Kommunikation in deutscher Sprache erfolgt. Wer das Deutsche einmal beherrscht, für den spielt es keine Rolle mehr, für wen sie oder er gehalten wird, denn die voreingenommene Haltung wegen des als *fremd* markierten Sprachgebrauchs im Deutschen entfällt.

Bei zweisprachigen Personen kann sich die Identität auch am Akzent äußern. Es wurde festgestellt, dass die Aussprache absichtlich verändert wird, um die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zu betonen. So werden etwa phonetische und phonologische Interferenzen aus der Erstsprache in der Zweitsprache simuliert, auch wenn man in der Lage ist, diese vollkommen akzentfrei zu sprechen. In ihrer bekannten Studie haben Berry et al. (2006) für jugendliche Migranten vier Profile (*acculturation profiles*) erstellt. Sie sprechen von einem *ethnic profile*, einem *national profile*, einem *integration profile* bzw. einem *diffuse profile*. Eine Adaption kann unter psychologischen und soziokulturellen Aspekten (*psychological adaptation* oder *sociocultural adaptation)* erfolgen. Im Sinne einer geglückten Integration hat sich das Integrationsprofil am erfolgreichsten erwiesen, während das diffuse Profil einer gelungenen Integration im Wege steht.

Das russische Element innerhalb der sprachlichen Identität kann in einen Widerspruch zur ethnischen Zugehörigkeit treten und wird deshalb etwa in Gruppen (russland-)deutscher oder jüdischer Herkunft nicht allein in Bezug zur aufnehmenden Mehrheitsgesellschaft anders wahrgenommen. Dabei markiert dieses Element Eigenschaften, die eigentlich keine Bedeutung für eine ethnische Bestimmung aufweisen, wie z.B. sozialer Status oder Bildungsstatus (Irwin 2013). Rethage (2012) zeigt in ihrer Untersuchung, dass „das Russische im Kollektiv immer noch stärker vorhält, als das Deutsche an Einfluss gewinnen konnte. Dies zeigt aber auch, dass die sprachliche und ethnische Identität zwei verschiedene Konstrukte sind, die keineswegs deckungsgleich sind." Ferner, so Rethage weiter, habe sich gezeigt, „dass diejenigen, die sich sowohl der deutschen als auch russischen ethnischen Gruppe zugehörig fühlen, in Bezug auf die sprachliche Identität eindeutigere Präferenzen aufweisen, da 13 Personen sich eher nur mit dem Russischen und 12 eher nur mit dem Deutschen identifizieren und sie sich damit bewusst als Mitglied einer bevorzugten Sprachgemeinschaft ausweisen" (Rethage 2012: 184). Dabei komme dem Gefühl der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft eine entscheidende Bedeutung zu.

Laut Dmitri Steiz wird also zu Recht betont, „dass die Sprache des Aufnahmelandes im Prozess der Integration eine Schlüsselfunktion besitzt. Damit wird die Funktionalität der Sprache als Voraussetzung für die Eingliederung angedeutet" (Steiz 2011: 12). Obwohl es auf der Hand liegt, dass dies nicht mehr in jedem Alter ohne weiteres möglich ist, herrscht in Teilen der aufnehmenden Mehrheitsgesellschaft, oft aus Unwissenheit was den Spracherwerb betrifft, die Auffassung vor, dass die Ankommenden die Sprache nicht erler-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

nen wollen. Diese würden dann häufig als *faul* stigmatisiert, ohne zu berücksichtigen, dass ein Spracherwerb auf allerhöchstem Niveau aus den verschiedensten Gründen nicht (mehr) möglich ist. Die Haltungen und Einstellungen der aufnehmenden Gesellschaft sind nicht allein für diese selbst von Bedeutung, sondern wirken sich mittelbar auch auf die Ankommenden aus. Bei Ferdinand-Storb (2014) heißt es diesbezüglich:

> Wenn sie kommen, sind sie fremd. Die meisten versuchen, sich den Einheimischen anzupassen, auch wenn sie anfangs viele Dinge hier in Deutschland nicht verstehen, was nicht nur an den mangelnden Sprachkenntnissen liegt. Wenn die bundesdeutsche Gesellschaft Toleranz, Geduld und Offenheit aufbringt, werden sie mehrheitlich nach einiger Zeit – manche sind es heute schon, andere brauchen mehr Zeit – integriert sein und eine Bereicherung für die bundesrepublikanische Gesellschaft sein. Probleme werden jedoch auch in Zukunft nicht ausbleiben. Sie dürfen weder verschwiegen, noch übertrieben dargestellt werden. Kurz gesagt: Die bundesdeutsche Gesellschaft darf in ihren Integrationsbemühungen nicht nachlassen, die Russlanddeutschen dürfen sich nicht dagegen sperren. Sie leben in zwei Kulturen, der russischen und der deutschen. Die ältere Generation erinnert sich häufig an die glücklichen Zeiten in den russlanddeutschen Dörfern in Russland vor Stalin, die jüngere Generation an eine glückliche Kindheit in der kasachischen Steppe oder einem anderen Gebiet in der ehemaligen Sowjetunion. In Deutschland versuchen sie, sich eine gesicherte Existenz aufzubauen und wenigsten den nachfolgenden Generationen ein zufriedenes Leben als „Deutsche unter Deutschen" zu ermöglichen (Ferdinand-Storb: 108).

Hier spielt insbesondere auch der Vergleich mit den in den Herkunftsländern Verbliebenen eine wichtige Rolle, also den kasachischen (früher in der Kasachischen Sowjetrepublik der UdSSR, heute in der Republik Kasachstan), (russland-)deutschen, ukrainischen, russischen oder auch koreanischen Verwandten oder Bekannten aus dem *alten Leben*, die früher oder später teilweise auch in andere Länder ausgereist sind (Meng/Protasova 2016).

4 Empirische Erhebungen

Im Rahmen einer Panelstudie (vgl. hierzu Meng in diesem Band sowie Meng/Protasova 2002) wurden die Informanten mehrfach dazu befragt, ob sie sich als Deutsche, Russen oder vielleicht etwas Anderes fühlten, etwa als *Rusaki*, und was sie von der Mehrheitsgesellschaft unterscheide. Diese Befragung wurde 2016 in allen an der Studie beteiligten Generationen aus sechs Familien (rund 30 Personen) wiederholt, also ein Vierteljahrhundert nach ihrer Übersiedlung nach Deutschland. Unsere Auswertungen zeigen, dass die Sicht auf die eigene Person keine Konstante ist und Schwankungen unterliegt, wobei sich eine Tendenz hin zu optimistischen Einschätzungen abzeichnet. Obwohl auch Zukunftsängste deutlich wurden, konnte eine positive Grundhaltung festgestellt werden, vor allem bei Fragen im Zusammenhang mit Gesundheit oder Arbeit. Als zentraler Bezugspunkt dienen unseren Informanten ihre Lebensumstände vor der Ausreise, also die komplizierte Übergangszeit in Kasachstan, die durch den Zusammenbruch gefestigter sozialer, politischer und ökonomischer Strukturen im Zuge der Auflösung der Sowjetunion hervorgerufen wurde. Inzwischen haben sich die Lebensverhältnisse in Kasachstan oder Russland stabilisiert und ein solch scharfer Kontrast wie Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre ist nicht mehr spürbar. Ein Vergleich der materiellen Lage oder des kulturellen Angebots zwischen Deutschland und Russland kann unter Umständen sogar zugunsten Russlands ausfallen. Unter den Informanten bereut jedoch kein einziger die damalige Entscheidung, Deutschland als *neue Heimat* zu wählen. Allgemein herrscht die Auffassung vor, dass das Leben in den Herkunftsländern ganz ähnlich wie in Deutschland verlaufen wäre, wenn auch wahrscheinlich bei einem geringeren Lebensstandard. Eine Familie meinte scherzhaft, dass sie wahrscheinlich weniger Kinder hätten und das Familienoberhaupt im Gefängnis sitzen würde. Einer der größten Integrationserfolge besteht nach Meinung der Autorinnen der Studie darin, dass in den russlanddeutschen Familien weniger Alkohol getrunken wird und weniger Personen mit dem Gesetz in Konflikt geraten als vor der Ausreise. Die Tatsache, dass unsere Informanten dazu bereit sind, ihr Leben als kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten und ihres Charakters zu begreifen, lässt auf Zufriedenheit und Stolz auf das Erreichte schließen.

Während der Befragungen wurde deutlich, dass alle Informanten eine klare Vorstellung davon haben, wer zu *ihrer* Gruppe gehört, also Russlanddeutsche einschließlich nicht (russland-)deutscher Familienangehöriger, die ebenfalls als *Deutsche* bezeichnet werden und sich nur bei unmittelbaren Fragen zur

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Identität als *Russen, Ukrainer, Koreaner* usw. zu erkennen geben. Wenn von *Russen* oder Sprechern des Russischen in Deutschland die Rede ist, werden hierunter oft auch Juden oder Vertreter anderer Ethnien aufgefasst (vgl. hierzu Dietz/Roll in diesem Band). Auf die Frage, worin sich ihre Gruppe von den eingesessenen Deutschen unterscheide, werden unter anderem die folgenden Punkte angeführt: andere Essgewohnheiten (sowjetische oder russlanddeutsche), Gastfreundschaft, (gegenseitige) Hilfsbereitschaft (selbst wenn keine Zeit ist oder man eigentlich gar nicht helfen will), das gemeinschaftliche Begehen von Feiertagen (Neujahr oder 8. März), die Aufrechterhaltung enger Familienbande, häusliche Pflege von Eltern oder Großeltern, große Wertschätzung gepflegter und vor allem auch gebügelter Kleidung (selbst beim Einkauf im Laden um die Ecke), das Einkaufen von Lebensmitteln auf Vorrat, Angst und Misstrauen gegenüber staatlichen Behörden oder das Unverständnis dafür, warum man sich im Westen vor Russland fürchtet. Hierbei spielt in hohem Maße auch die oft ländliche Herkunft der Russlanddeutschen eine Rolle. Damit in Verbindung stehende Gewohnheiten werden in das neue oft urbane Umfeld mitgebracht und schleifen sich dort nur ganz allmählich ab. So haben die Russlanddeutschen gewisse Schwierigkeiten mit einigen deutschen Eigenschaften, wie etwa der deutschen Angewohnheit, sich auch auf den Fußboden zu setzen. Hingewiesen wurde auch auf die Unterschiede zwischen deutschen und russischen Friedhöfen oder darauf, dass Fische anders gefangen werden. Auf Ablehnung stoßen auch in Deutschland weitgehend gesellschaftlich akzeptierte Verhaltensmuster wie voreheliche sexuelle Beziehungen, Eheschließungen im höheren als dem in den Herkunftsländern üblichen Alter oder Familienplanung unter vorrangig materiellen Gesichtspunkten. Die Russlanddeutschen selbst bezeichnen sich häufig als *gutmütig*, *großzügig* und *offen*. Diese positiven Zuschreibungen finden sich in allen Erzählungen, vor allem aber bei den Vertretern der jungen Generation. Der deutschen Schulmedizin wird wenig Vertrauen entgegengebracht, und viele, wenn natürlich auch längst nicht alle, stehen dem deutschen Bildungswesen mit Skepsis gegenüber oder sind der Meinung, die Arbeitsmoral der Jugend lasse zu wünschen übrig. Nur wenige Russlanddeutsche leisten ehrenamtliche und gemeinnützige Arbeiten, ganz im Gegensatz zu den eingesessenen Deutschen, die nach Auffassung der Russlanddeutschen sozialer eingestellt sind (vgl. Meng/Protasova 2017).

Die Mehrheit sieht die aktuellen Entwicklungen in Russland positiv. Russland scheint den Russlanddeutschen näher als Kasachstan oder die Ukraine. Davon zeugen Aussagen unserer Informanten wie: *Россия по-новому вздохнула или, скажем так, возобновляется и возвращается к Европе с*

Путиным. [Russland ist wieder auf die Beine gekommen, oder erneuert sich sozusagen, und kehrt mit Putin nach Europa zurück.] Weihnachten ist für die Russlanddeutschen zum wichtigsten Fest des Jahres geworden, während ihnen Karneval und Fasching eher fremd bleiben. Die russischen Feiertage der Nachwendezeit sind relativ unbekannt und die sowjetischen geraten langsam in Vergessenheit. Einige Familien erinnern sich noch gut an das traditionelle kasachische Neujahrsfest *Наурыз*, mit dem Ende März symbolisch das Frühjahr willkommen geheißen wird. Beachtung verdient insbesondere die Haltung zum Tag des Sieges über das nationalsozialistische Deutschland am 9. Mai. Obwohl einige die Auffassung vertreten, dieser könne als Ende des Krieges gefeiert werden, wird dieser Tag in den meisten Fällen nicht begangen und eher als Tag der Niederlage verstanden. Dies betrifft auch ethnische Russen, die nach ihren Worten Deutschland, das sie aufgenommen habe, nicht verraten wollen. Im Fernsehen sind vor allem Serien und Dokumentarfilme der deutschen Programme beliebt, in den russischen Sendern in erster Linie alte sowjetische Filme, Serien und Konzerte. Die Befragten weisen darauf hin, dass die gleichen Ereignisse von den russischen und deutschen Kanälen oft ganz unterschiedlich betrachtet würden (vgl. Bangel 2016). Bei der Herausbildung von Gruppenidentitäten spielen bedeutende Persönlichkeiten aus der eignen Gruppe eine wichtige Rolle. Doch historische Personen deutscher Herkunft, die einen Beitrag zur Entwicklung Russlands geleistet haben, kennen die Informanten kaum. Es fehlen also weitestgehend russlanddeutsche Erfolgsgeschichten. Lediglich die Schlagersängerin Helene Fischer ist allen bekannt. Für die Vertreter der jüngeren Generation verliert im Freundeskreis die russlanddeutsche Herkunft zunehmend an Bedeutung, während die älteren nach wie vor russlanddeutsche oder russische Wurzeln betonen. Diese Angewohnheit ist sicherlich ein Überbleibsel aus den Zeiten der Sowjetunion, wo die Nationalität eines jeden Bürgers im Pass, dem wichtigsten persönlichen Dokument, vermerkt wurde.

Alle Informanten erinnern sich nur zu gut an die schwierige Zeit nach der Übersiedlung, die von immensen Sprach- und damit Kommunikationsproblemen gekennzeichnet war. Jenen Russlanddeutschen, die diese sprachliche Barriere schnell überwinden konnten und einen festen Platz in der Gesellschaft oder im Berufsleben einnehmen konnten, wird innerhalb der Gemeinschaft große Achtung entgegengebracht. Alle sehen, dass mit jeder neuen Generation die Zahl derer zunimmt, die einen Hochschulabschluss erwerben oder einem angesehenen Beruf nachgehen. Bezüglich der Bedeutung von Sprachkenntnissen gehen die Meinungen teilweise auseinander. Einige Infor-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

manten sind der Auffassung, dass diese allein in dem Umfang erforderlich sind, um im Berufsleben zu bestehen. Andere wiederum betonen, man müsse vollständig in die deutsche Sprache eintauchen und mit deutschen Liedern, deutscher Literatur oder Architektur vertraut sein, um, wie es oft heißt, als Deutsche oder Deutscher unter Deutschen zu leben. Große Achtung genießen jedoch auch jene Russlanddeutschen, die das Russische auf hohem Niveau beibehalten oder erlernt haben und dieses im Beruf einsetzen. Während in den ersten Jahren nach der Übersiedlung die Auffassung überwog, man müsse sich mit dem Ziel der Integration wenn nicht ausschließlich, so doch in erster Linie auf den Erwerb des Deutschen konzentrieren, so hat hier in der jüngeren Vergangenheit ein Umdenken eingesetzt und vor allem Mehrsprachigkeit wird als Vorteil in der modernen Welt verstanden. Hiervon zeugen auch die zahlreichen Samstagsschulen, in denen den Kindern die russische Literatursprache vermittelt werden soll. Oft schwingt hier auch eine gewisse Nostalgie gegenüber der eigenen Schulzeit in der Sowjetunion mit, die besser als die Schulbildung im heutigen Deutschland empfunden wird (vgl. hierzu Šatilov in diesem Band).

Die Informanten gehen davon aus, dass ihre Gruppe auf Dauer keinen Bestand haben wird. Sie werde sich weitestgehend auflösen, da die eigenen Kinder bereits schlecht Russisch sprächen und die Enkelkinder wahrscheinlich gar nicht mehr. Die Eheschließungen mit eingesessenen Deutschen leisten dieser Entwicklung weiter Vorschub. In den Familien bedienen sich die Älteren noch vorrangig des Russischen, wenn auch der Anteil des Deutschen zunimmt. Die Kinder sprechen jedoch vor allem Deutsch. Anhand der folgenden Aussagen unserer Gesprächspartner sollen ihre Lebenswirklichkeit und ihre Spracheinstellungen näher illustriert werden:

Russlanddeutsche, ältere Generation: *So werde ich niemals sein; nein, das wird niemals passieren. Wir sind anders erzogen worden und selbst unsere Kinder hier haben eine andere Erziehung als die einheimischen Deutschen. Sie werden auf alle Fälle etwas davon bewahren, was wir an sie weitergegeben haben. Man kann sich sicherlich in diesem Leben hier zurechtfinden, aber unserer Bräuche und Gewohnheiten, so wie sie waren, sind sie auch geblieben.*

Russische Ehepartner der Russlanddeutschen: *Ich würde mich auf jeden Fall als waschechten Russen bezeichnen* [der Informant verweist anschließend jedoch auf seine finno-ugrischen, kosakischen und ukrainischen Wurzeln]. *Also bin ich eigentlich doch kein waschechter Russe. Irgendwie will es mir scheinen,*

dass es ziemlich schwierig ist, auf der Welt irgendeinen wahren Vertreter einer Nationalität zu finden. Irgendwie ist das alles ganz schön degradiert, wenn man das so sagen kann. Alles ist irgendwie so ein Mittelding. Was uns betrifft, ja, wir haben uns integriert. Ich würde sogar sagen, dass ich mich eigentlich ganz ‚gut integriert' [auf Deutsch] *habe. Aber so ein richtiger Deutscher werde ich wohl niemals werden. Dafür habe ich keine Zeit mehr. Das ist dann etwas für die kommende Generation. Meine Tochter ist für mich irgendwie schon eine waschechte Deutsche. Schluss und aus. Obwohl sie einen russischen Vater hat, sind ihre Manieren, ist ihre Mentalität vollkommen deutsch.*

Russlanddeutsche, jüngere Generation: *Natürlich steht in meinem Ausweis, dass ich eine Deutsche bin. Na klar, schließlich bin ich ja auch hier zur Welt gekommen. Also bin ich auch eine Deutsche. Aber irgendetwas Russisches steckt einfach in mir drin. Und wenn mich jemand fragt, ob ich denn eine richtige echte Deutsche sei, dann sage ich immer ja. Ich bin hier geboren. Aber meine Eltern kommen aus Kasachstan und zu Hause sprechen wir oft Russisch, schauen russische Filme und russisches Fernsehen. Oder wir kochen russisches Essen. Ich denke, all das hat einen großen Einfluss auf mein Leben. Und darauf, als was ich mich fühle. Und ich fühle eben irgendetwas Russisches in mir. So eine richtige Deutsche bin ich also nicht.*

Jüdische Kontingentflüchtlinge, ältere Generation: *Ich fühle mich nicht als Deutscher. Das ist meiner Meinung nach auch gar nicht notwendig. Ich sehe mich ganz einfach als eine autonome Person, die sich aus freien Stücken zur Emigration entschieden hat. Wie das bei meiner Enkelin ist, kann ich nicht so genau sagen. Ich glaube aber, dass auch sie verstehen wird, dass sie sich wegen der familiären Einflüsse von den Deutschen unterscheidet. Beim Sport halte ich meistens den Deutschen die Daumen. Aber das hängt sicherlich auch mit dem aktuellen Hurra-Patriotismus in Russland zusammen.*

Jüdische Kontingentflüchtline, jüngere Generation: *Ob ich mich als Deutsche fühle? Diese Frage kann ich ganz klar verneinen. So fühle ich mich nicht und so habe ich mich nie gefühlt, noch nie in meinem Leben. Ich würde sogar noch weitergehen und von mir sagen, dass ich mich dauernd fremd und nicht zu Hause fühle. Irgendwie habe ich wohl einen störenden Komplex. Für meine Tochter hoffe ich, dass sie sich als Deutsche fühlen wird. Ich glaube, das wäre so ganz eindeutig besser für sie. Andererseits fürchte ich natürlich, dass wir uns deshalb nicht ganz nah sein werden, wie zum Beispiel ich meinem Vater. Leider gibt es*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

immer und überall zu wenig Menschen, zu denen wir eine sehr enge Beziehung haben. Aber hier spürt man das besonders. Schon seit einigen Jahren bin ich beim Sport immer für die Deutschen und nie für die Russen.

5 Schlussbetrachtung

Die Dauer des Aufenthalts ist zwar nicht immer das maßgebliche Kriterium für eine gelungene Integration, aber die zweite Generation gehört wesentlich öfter einem anderen Integrationstyp an als die erste. Trotz aller unterschiedlichen Modelle und Konzepte zur Integration werden immer wieder die besondere Bedeutung eines stabilen und positiven Selbstwertgefühls und die vielfältigen Ausdrucksformen der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft betont, in der jeder einzelne lebt. Da die Selbstidentifikation im Laufe der Zeit Änderungen unterworfen sein kann, können aus den Schilderungen unserer Informanten keine eindeutigen Schlussfolgerungen gezogen werden. In Gesprächen wurden in Abhängigkeit von dem Gesprächspartner, den ganz konkreten Lebensverhältnissen oder eigener und fremder Erfahrungen immer verschiedene Seiten der Persönlichkeit offenbart. Wichtig ist dabei vor allem, dass die Übersiedler die Gesetze, Regeln, Normen, Gepflogenheiten und Gewohnheiten des Lebens der aufnehmenden Gesellschaft kennen, sich selbst im Rahmen ihrer Möglichkeiten verwirklichen können und ihre selbstgesteckten Ziele erreichen. Eine demokratische Gesellschaft, die sich Migranten gegenüber loyal verhält, steht dem nicht im Wege, und zwar unabhängig davon, in welcher Sprache die Integration erfolgt. Über das *Leben der Anderen*, wie diese leben, fühlen und denken, erfahren die Übersiedler oft nur aus dem Fernsehen. Signifikante Andere (*significant others*) sind vor allem die eigenen Nachbarn oder Arbeitskollegen, Freunde ihrer Kinder oder die Eltern dieser Freunde und vielleicht auch jene Übersiedler, die schon länger in Deutschland sind und sich erfolgreich integriert haben, bzw. solche, die später kamen und jetzt die Fehler wiederholen, die man einst selbst begangen hat, wie auch Migranten aus anderen Ländern, andere russischsprachige Zuwanderer oder Repatrianten aus anderen Ländern.

In der Zukunft wird es wichtig sein, die Gender-Identität, den negativen Identitätstyp wie auch die Rolle sozialer Netzwerke zu untersuchen oder sich verstärkt informellen Gruppen und ihren Identitäten zuzuwenden, wie sie innerhalb der russischsprachigen Gemeinschaft in Deutschland anzutreffen sind.

Aus dem Russischen von Kai Witzlack-Makarevich

Literaturverzeichnis

Avdaškin, Andrej A. (2015): „Kto my i gde naša Heimat?": ėtničeskaja identičnost' rossijskich nemcev na rubeže XX–XXI vv. *Vestnik archeologii, antropologii i ėtnografii*, 1(28), S. 116–124.

Bangel, Christian (2016): „Die Russlanddeutschen wollen dazugehören". In: *Die Zeit* 14.02.2016. Unter URL: http://pdf.zeit.de/politik/deutschland/2016-02/russland deutsche-deutschland-russland-integration-interview.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2016).

Berend, Nina (2014): „Im Spannungsfeld zwischen Herkunftssprache, Dialekt und Standardsprache: Migration und Remigration am Beispiel russlanddeutscher und russischsprachiger Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion". In: *Deutsche Sprache*, 42 (3), S. 218–237.

Berry, John W./Phinney, Jean S./Sam, David L./Vedder, Paul (Hg.) (2006): *Migrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. London: Erlbaum.

Borodina, Svetlana (2013): *Ethnic Identity of Russian Germans in Interaction: Attitudes towards Food Habits*. Waterloo, Ontario: University of Waterloo.

Burd, Marina (2011): *Psichologo-pedagogičeskie osnovy vzaimodejstvija detskogo sada i sem'i v processe vospitanija i obučenija russkomu jazyku detej-bilingvov doškol'nogo vozrasta*. Moskau: Puškin-Institut.

Daller, Helmut (2005): „Language shift and group identity: Mennonite immigrants from the former Soviet Union in Germany". In: Cohen, James/McAlister, Kara T./Rolstad, Kellie/MacSwan, Jeff (Hg.): *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, S. 583–593.

Düçk, Katharina (2014): „Zum Zusammenhang von Sprache und ethnischer Identität der zweiten Generation der Deutschen aus der ehemaligen Sowjetunion". In: *Deutsche Sprache*, 42(3), S. 261–274.

Edwards, John (2009): *Language and identity: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, John (2010): *Minority Languages and Group Identity. Cases and Categories*. Amsterdam: John Benjamins.

Erikson, Erik H. (1994=1959): *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton & Company.

Ferdinand-Storb, Petra (2014): *Russlanddeutsche in der Bundesrepublik Deutschland: Identität und Anpassung im Kontext der Integrations- und Migrationsforschung*. Hamburg: Diplomica.

Fishman, Joshua (Hg.) (1999): *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Gredinger, Gerald (2010): *Identity beyond the Nation State: The Case of the Russian Germans*. Working Papers 5. Bielefeld/St. Petersburg: Centre for German and European Studies.

Grosjean, François (2015): „Bicultural bilinguals". In: *International Journal of Bilingualism*, 19 (5), S. 572–586.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Hermann, Michael C./Öhlschläger, Rainer (Hg.) (2011): *Hier die Russen – dort die Deutschen. Zur hybriden Identität russlanddeutscher Jugendlicher 250 Jahre nach Katharinas Einladungsmanifest.* Deutsch-russisches Jahr der Bildung, Wissenschaft und Innovation, 12.

Irwin, Vera V. (2009): *More than just ethnic: Negotiation of Ethnicity through Language among Russian German Re-Settlers and Jewish Refugees from the Former Soviet Union in Germany.* Ann Arbor: University of Michigan.

Ivanova-Bučatskaja, Julija (2010): „Rossijskie nemcy v Germanii: znakovye ob"ekty povsednevnoj žizni i identičnost'". In: *Diaspory*, 12 (2), S. 137–166.

Kiel, Svetlana (2009): *Wie deutsch sind Russlanddeutsche? Eine empirische Studie zur ethnisch-kulturellen Identität in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien*. Münster: Waxmann.

Kolesnik, Natal'ja T./Evenko, Sergej L. (2015): „Istoričeskie uslovija formirovanija psichologičeskich predposylok razvitija identičnosti ėtničeskich men'šintsv v uslovijach dispersnogo proživanija (na primere rossijskich nemcev)". In: *Vestnik Ekaterininskogo instituta*, 4 (32), S. 7–12.

Kurske, Vladislav S. (2011): *Množestvennaja ėtničeskaja identičnost': teoretičeskie podchody i metodologija issledovanija (na primere rossijskich nemcev)*. Moskva: MGIMO.

Mamattah, Sophie (2009): *Russian German identity: transnationalism negotiated through culture, the hybrid and the spatial.* Glasgow: University of Glasgow.

McAdams, Dan P./McLean, Kate C. (2013): „Narrative Identity". In: *Current Directions in Psychological Science,* 22 (3), S. 233–238.

Meng, Katarina/Protasova, Ekaterina (2002): „Jazykovaja integracija rossijskich nemcev v Germanii". In: *Izvestija RAN. Serija literatury i jazyka*, 6, S. 29–40.

Meng, Katarina/Protasova, Ekaterina (2015): „Transformacija kul'turno-jazykovogo samosoznanija rossijskich nemcev v Germanii". In: *Ėtnografičeskoe obozrenie*, 89 (6), S. 13–25.

Meng, Katarina/Protasova, Ekaterina (2016): „Četvert' veka v Germanii: opyt odnoj sem'i rossijskich nemcev". In: Kul'moja, Irina P. (Hg.): *Svojo – čužoe v jazyke i reči*. (Acta Slavica Estonica VIII, Trudy po russkoj i slavjanskoj filologii. Lingvistika XVII) Tartu: University of Tartu Press, S. 124–136.

Meng, Katarina/Protasova, Ekaterina (2017): „Svoi i mestnye: četvert' veka rossijskich nemcev v Germanii". In: Stepanov, Aleksandr (Hg.): *Drugoj v literature i kul'ture*. Tver'.

Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2013): „Deutsche or rusaki? Transformations of the cultural self-conceptions after (r)emigration". In: Du Bois, Inke/Baumgarten, Nicole (Hg.): *Multilingual Identities: New Global Perspectives.* Frankfurt/Main: Lang, S. 67–84.

Ovsjannikova, Valentina V./Černyšov, Jurij G. (2013): „O pričinach reėmigracii rossijskich nemcev iz Germanii v Rossiju v konce XX – načale XXI v." In: *Izvestija Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4 (80), S. 183–192.

Pfetsch, Barbara (1999): „‚In Russia, we were Germans, and now we are Russians.' – Dilemmas of identity formation and communication among German-Russian Aussiedler". In: *WBZ Discussion Paper*, FS III, S. 99–103.

Poljan, Pavel (2004): „Russkogovorjaščie v Germanii“. In: *Demoskop Weekly*, S. 183–184. Unter URL: http://demoscope.ru/weekly/2004/0183/analit04.php (letzter Zugriff: 13.12.2016).

Prediger, Alexander (2014): „Erwerb und Produktion alemannischer Dialektmerkmale durch (Spät-)Aussiedler mit Russisch als Erstsprache“. In: *Deutsche Sprache*, 42 (3), S. 207–217.

Protasova, Ekaterina (2000): „Leksičeskie osobennosti russkojazyčnoj pressy v Germanii“. In: *Izvestija AN, serija literatury i jazyka*, 4, S. 49–60.

Protasova, Ekaterina (2003): „Russko-nemeckij bilingvizm i russkij jazyk: opyt Germanii“. In: *Diaspory*, 1, S. 27–47.

Rethage, Wilma (2012): *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland. Kontaklinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München: Otto Sagner.

Rosenthal, Gabriele/Stephan, Viola/Radenbach, Niklas (2011): *Brüchige Zugehörigkeiten: Wie sich Familien von „Russlanddeutschen“ ihre Geschichte erzählen*. Frankfurt: Campus.

Šabaev, Jurij P./Gončarov, Igor' A./Sadochin, Aleksandr P. (2016): „Žiznennye strategii rossijskich nemcev“. In: *Sociologičeskie issledovanija*, 1, S. 100–107.

Sacks, Harvey (1992): *Lectures on conversation*. 2 vols. Edited by Gail Jefferson with introductions by Emanuel A. Schegloff. Oxford: Basil Blackwell.

Savoskul, Marija S. (2004): „Rossijskie nemcy v Germanii: integracija i tipy ėtničeskoj samoidentifikacii“. In: *Ėtnografičeskoe obozrenie*, 78 (4), S. 97–113.

Simon, Bernd/Reichert, Frank/Grabow, Olga (2013): „When dual identity becomes a liability: Identity and political radicalism among migrants“. In: *Psychological Science,* 24 (3), 251–257.

Skutnabb-Kangas, Tove (1996): „Language and Self-Determination“. In: Clark, Donald/Williamson, Robert (Hg.): *Self-determination. International perspectives*. London: The Macmillan Press, S. 124–140.

Smoljarova, Anna S. (2014): *Funkcionirovanie russkojazyčnoj pressy v sovremennoj Germanii (social'no-političeskij aspekt)*. Sankt-Peterburg: SPbGU.

Steiz, Dmitri (2010): *Vertraute Fremdheit – fremde Heimat. Deutsche Sprache und soziale Integration russlanddeutscher Spätaussiedler in Geschichte und Gegenwart*. Marburg: Tectum Verlag.

Šovgenin, Aleksandr N. (2007): *Sociolingvističeskoe prostranstvo russkojazyčnoj diaspory Germanii: na materiale russkojazyčnoj pressy FRG*. Volgograd: VGU.

Tolmačeva, Anastasija J. (2014): „Ėtničeskaja identičnost' sovremennych rossijskich nemcev Orenburgskoj oblasti“. In: *Vestnik Čeljabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 8 (337), S. 58–61.

Vitclak-Makarevič, Kaj (2004): „Vlijanie jazykovogo kontakta ‚nemeckij-russkij‘ na russkij jazyk v FRG“. In: Mustajoki, Arto/Protasova, Ekaterina (Hg.): *Russkojazyčnyj čelovek v inojazyčnom okruženii (= Slavica Helsingiensia 24*). Helsinki: Helsinki University Press, S. 144–149.

Zeveleva, Ol'ga I. (2014): „Migracionnaja politika i kollektivnaja identičnost': opyt rossijskich nemcev v Germanii“. In: *Političeskie issledovanija*, 6, S. 114–126.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2. Russisch: in Russland, in Deutschland und in der Welt

Roland Marti (Saarbrücken)

Russisch und die anderen slavischen Standardsprachen

0. Das Russische ist hinsichtlich der Anzahl der Muttersprachlichen und hinsichtlich des Geltungsbereichs als einzige oder als ko-offizielle Amtssprache mit Abstand die wichtigste slavische Einzelsprache (und auch die größte Einzelsprache in Europa sowie die einzige slavische Standardsprache, die bei den Vereinten Nationen offiziellen Status hat). Im vorrevolutionären Russland, in der Sowjetunion und in der heutigen Russischen Föderation war bzw. ist es entweder *de jure* einzige oder *de facto* dominierende Amtssprache.[1] Außerdem profitierte es in der Sowjetunion vom bildungspolitischen Ziel, Russisch zur zweiten Muttersprache (*второй родной язык*) der gesamten nichtrussischsprachigen Bevölkerung zu machen, was häufig zu einer Beeinträchtigung der eigentlichen Muttersprache führte. Von den slavischen Standardsprachen betraf dies, sieht man von kleineren Minderheiten ab, das Ukrainische und das Weißrussische.

Außerdem war Russisch nach dem zweiten Weltkrieg bis zum Ende des „real existierenden Sozialismus" die erste Fremdsprache in allen Ländern des „Ostblocks", d.h. zunächst auch in allen slavischsprachigen Ländern.[2] In diesem Zeitraum war es auch die offizielle Sprache der entsprechenden supranationalen Organisationen: des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe, RGW (*Совет экономической взаимопомощи, СЭВ*) und des Warschauer Pakts (*Варшавский договор*). Diese Funktion hat es heute noch in der „Nachfolgeorganisation" der UdSSR, der Gemeinschaft unabhängiger Staaten GUS (*Содружество независимых государств*, *СНГ*).

Angesichts dieser Tatsachen ist es nicht verwunderlich, dass das Russische in der slavischsprachigen Welt eine herausgehobene Position einnimmt. Im Laufe der wechselvollen Geschichte der slavischen Völker hat sich aber das

1 In ehemaligen Sowjetrepubliken, insbesondere in Mittelasien, hat das Russische z.T. heute noch den Status einer ko-offiziellen Amtssprache, die insbesondere in der „interethnischen Kommunikation" eine Rolle spielt und in städtischen Milieus sowie in der höheren Bildung klar dominiert (s. dazu den Beitrag von Evgenij Stepanov in diesem Band).

2 Nach der Kominform-Krise (1948) gehörte allerdings Jugoslawien mit Slovenisch, Serbokroatisch und Makedonisch nicht mehr zum „Ostblock", was den geringeren Einfluss des Russischen auf diese Sprachen erklärt (s.u.).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Verhältnis des Russischen zu seinen Schwestersprachen mehrfach geändert, und auch die Herausbildung des Russischen selbst ist das Ergebnis komplexer historischer und kultureller Entwicklungen. Im Folgenden werden zunächst kurz die Stellung der slavischen Sprachgruppe innerhalb der indogermanischen Sprachfamilie (1.) und die innere Gliederung der slavischen Kontinuums (2.) skizziert. Darauf folgt eine historische Darstellung der Herausbildung und weiteren Entwicklung der sprachlichen Situation im ostslavischen Bereich bis zur petrinischen Zeit (3.). Anschließend werden diese für das Russische sprachlich zentrale Periode selbst sowie der Rest des 18. Jahrhunderts (4.), das „lange 19." (5.) und das „kurze 20. Jahrhundert" (6.) beleuchtet. Die Darstellung schließt mit der Gegenwart und einem Ausblick (7.).

Vorauszuschicken ist, dass Sprache grundsätzlich in Form eines Kontinuums existiert, sich also im Raum allmählich ändert, wobei innerhalb des Kontinuums die Verständlichkeit unmittelbar benachbarter Varianten gegeben ist, es hier also zunächst keine scharfen „Sprachgrenzen" gibt.[3] Letztere entstehen erst durch nichtsprachliche Einflüsse (konfessionelle, politische, geographische usw. Grenzen), die dazu führen, dass einheitliche sprachliche Gebilde (meist zunächst als Schriftsprachen, später als Standardsprachen) für einen Teil eines Kontinuums verbindlich werden und diesen „überdachen" (Muljačić 1989).[4] (Im slavischen Bereich erfolgte dieser Überdachungsprozess relativ spät und ist in einigen Punkten auch heute noch umstritten.) Standardsprachen wirken dann ihrerseits auf den von ihnen überdachten Teil des Kontinuums zurück und führen zu einer größeren Einheitlichkeit innerhalb dieses Bereichs und zu einer schärferen Abgrenzung nach außen. Diese Vereinheitlichung wird durch Binnenmobilität und durch Assimilierung Anderssprachiger noch gefördert, die zunehmend über die Standardsprache bzw. deren umgangssprachliche Varietät erfolgt.

1. Die indogermanische Sprachfamilie[5] ist die größte und am besten erforschte Sprachfamilie der Welt. Ursprünglich war sie nur in Eurasien und insbesonde-

3 Diese Situation wurde im Deutschen entsprechend zum Ausdruck gebracht: Das romanische Kontinuum wurde zusammenfassend als „welsch" bezeichnet, das slavische als „wendisch". In der frühen Indogermanistik war es üblich, ein Kontinuum als „Sprache" zu bezeichnen, und das, was heute als Sprache gilt, als „Mundart" (vgl. den Titel von Schaffarik 1826).

4 In einigen Fällen kann eine Standardsprache auch ein ganzes Kontinuum überdachen, vgl. z.B. Griechisch oder Albanisch.

5 Eine Sprachfamilie stellt man in Anlehnung an biologistische Modelle vereinfacht in der Form eines Stammbaums dar. Dabei wird die heutige Situation der sprachlichen Vielfalt auf eine frühere, weniger differenzierte Stufe zurückgeführt. (Diese kann u. U. belegt sein, so im Falle der romanischen „Tochtersprachen" im Verhältnis zum Lateinischen.) Durch Rekonstruktion gelangt man schließlich bis zur Ursprache, im vorliegenden Fall zum Urindogermanischen. Zeitlich noch weiter zurückreichende Rekonstruktionen im Sinne der nostratischen Theorie sind zwar gerade

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

re dessen westlichem Teil verbreitet, heute in der Form der Kolonialsprachen (v.a. Englisch, Spanisch, Französisch, Portugiesisch) auch weltweit. Traditionell nimmt man eine frühe Zweiteilung in eine östliche Satem- und eine westliche Kentum-Gruppe an, wobei in Europa nur das Slavische und das Baltische (am Übergang zwischen West und Ost) zur Satem-Gruppe gehören.[6] Man geht des Weiteren davon aus, dass die slavische Sprachgruppe bis zur Migration der Slaven im frühen Mittelalter relativ einheitlich war. Diese angenommene einheitliche Sprachform, das sogenannte Urslavische, ist allerdings nicht belegt und muss rekonstruiert werden.

2. Im Ergebnis dieser Migration besiedelten die Slaven ein wesentlich größeres Gebiet als in ihrer ursprünglichen Heimat, wodurch sich die Kontakte zwischen den einzelnen Bereichen und Gruppen allmählich lockerten. Das führte zu zunehmender sprachlicher Differenzierung innerhalb des slavischen Kontinuums. Heute wird dieses konventionell in drei linguistisch-geographische Bereiche gegliedert: ostslavisch (ostsl.) mit den Standardsprachen Russisch, Weißrussisch, Ukrainisch,[7] westslavisch (westsl.) mit Polnisch, Nieder- und Obersorbisch, Čechisch, Slovakisch, südslavisch (südsl.) mit Slovenisch, BKMS,[8] Makedonisch, Bulgarisch. Südsl. ist auch die älteste belegte slavische Schriftsprache, das Altkirchenslavische (Altbulgarische), das im 9. Jahrhundert entstand, seit dem 10. Jahrhundert in Handschriften überliefert ist und sich ab dem 11. Jahrhundert zu regional unterschiedlichen Varianten des Kirchenslavischen (Ksl.) weiterentwickelte.[9]

in Russland beliebt, aber sehr umstritten. Alternativen zur Stammbaumkonzeption wie die Wellentheorie (sprachliche Entwicklungen breiten sich in einem ursprünglichen Kontinuum in der Form von Wellen aus, die allmählich immer mehr verebben und damit das Kontinuum gleichsam horizontal differenzieren) dienen zwar häufig dazu, Veränderungen zu erklären, vermochten aber das Stammbaummodell nicht grundsätzlich in Frage zu stellen.

6 Die Bezeichnung erfolgt nach dem Zahlwort für 100 im Lateinischen und im Sanskrit. Der Unterschied besteht darin, dass ein Teil der hinteren Verschlusslaute, die palatalen Tektale, in den Satemsprachen zu Reibelauten wurden, vgl. lat. ***c**ord(is)* [k-], russ. ***c**epð(ue)* [s-] ‚Herz' oder lat. *ang(ustus)* [-g-], poln. *wą**z**(ki)*, russ. *у**з**(кий)* [-z-] ‚eng'. Eigenartigerweise war der am weitesten östlich gelegene Zweig des Indogermanischen, das Tocharische, eine Kentum-Sprache.

7 Aufgezählt sind in dieser Übersicht nur die „traditionellen" Standardsprachen, die auch, mit Ausnahme des Nieder- und Obersorbischen, offiziellen Status als Amtssprachen in slavischsprachigen Staaten haben. Nicht berücksichtigt sind Regional- oder Minderheitensprachen wie etwa das Kaschubische oder die verschiedenen Varianten des Rusinischen sowie weitere „Mikrostandardsprachen"; vgl. zu letzteren allgemein Duličenko 1981.

8 BKMS = Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch, Serbisch, d.h. die Nachfolger des Serbokroatischen, die heute von den jeweiligen Staaten bzw. Bevölkerungsgruppen alle als selbstständige Standardsprachen deklariert werden.

9 Vgl. als Einführung zu allen genannten „traditionellen" Standardsprachen und zu einigen weiteren Rehder 1998.

Eine andere, kulturell-religiös motivierte Einteilung der slavischen Welt äußert sich sprachlich am augenfälligsten in unterschiedlichem Schriftgebrauch: die slavischsprachige Welt wird danach eingeteilt in die *Slavia orthodoxa* mit Übernahme des Christentums samt Terminologie aus Byzanz, einer ursprünglich gemeinsamen Schriftsprache, dem bereits erwähnten Ksl., und kyrillischer Schrift (zur *Slavia orthodoxa* gehören heute die ostsl. Standardsprachen, d.h. Russisch, Ukrainisch und Weißrussisch, und diejenigen im südlichen und östlichen Teil des Südsl., d.h. Bulgarisch, Makedonisch, Serbisch, Montenegrinisch)[10] und in die *Slavia romana* mit Anschluss an die römische Kirche, ursprünglich lateinischer Schriftsprache und lateinischer Schrift (der Rest der Slavia).[11]

Insgesamt sind sich die slavischen Sprachen auch heute noch relativ ähnlich, und zwar sowohl strukturell wie im Wortschatz. Im lautlichen Bereich ist für sie eine relativ große Zahl von Zisch- und Reibelauten (im Russischen z.B. [ʒ], [z], [s], [ʦ], [tɕ], [ʃ], [ɕː], graphisch *ж з с ц ч ш щ*) und das Vorhandensein der Palatalitätskorrelation in unterschiedlich starker Ausprägung typisch (d.h. es gibt bei Konsonanten eine „normale" (harte) und eine palatalisierte (weiche) Variante, die bedeutungsunterscheidend sind, z.B. russisch [von] *вон* ‚hinaus', aber [voɲ] *вонь* ‚Geruch') (zur Phonetik und Phonologie des Russischen siehe den Beitrag von Martin Kümmel in diesem Band). Die Grammatik zeichnet sich im nominalen Bereich durch eine reiche Flexion mit bis zu sieben Kasus aus (neben Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ noch Instrumental, Präpositiv/Lokativ und ggf. Vokativ);[12] für das Verb sind ein „reflexives Passiv" und die Kategorie des Aspekts (und damit verbunden der Aktionsarten) charakteristisch. In der Syntax ist allen das kommunikative Prinzip der Abfolge

10 Serbisch und Montenegrinisch sind offiziell zweischriftig (kyrillisch/lateinisch), wobei kyrillisch präferiert wird. Weißrussisch war früher ebenfalls zweischriftig. Die verschiedenen Varianten des Rusinischen verwenden ausschließlich die kyrillische Schrift.

11 Kroatisch beruft sich auf eine dreischriftige Vergangenheit (glagolitisch, lateinisch, kyrillisch). Bosnisch war, historisch gesehen, ebenfalls dreischriftig (kyrillisch, arabisch, lateinisch), wobei heute besonders die frühere Verwendung der arabischen Schrift in ihrer persisch-türkischen Variante (*arebica*) hervorgehoben wird. (Gelegentlich wird in diesem Zusammenhang auch von der *Slavia islamica* gesprochen, zu der man auch noch die arabisch schreibenden polnisch-weißrussischen Tataren rechnen kann.) Weder in Kroatien noch in Bosnien hat das aber zu einer Wiedereinführung der nicht-lateinischen Schriften geführt. Sie sind lediglich für die nationale Identität wichtig. Das Bulgarische könnte sich im Übrigen ebenfalls auf eine dreischriftige Vergangenheit berufen (glagolitisch, kyrillisch, lateinisch), tut dies aber kaum, sondern betont fast ausschließlich die kyrillische Schrift, so etwa in der Erklärung Bulgariens zur kyrillischen Schrift anlässlich des Beitritts zur Europäischen Union.

12 Ausgenommen sind hier Bulgarisch und Makedonisch, die im Rahmen des Balkansprachbundes die nominale Flexion weitgehend aufgegeben haben. Dafür kennen beide die Kategorie der nominalen Determiniertheit, die durch den (postpositiven) Artikel ausgedrückt wird und die den übrigen slavischen Sprachen weitgehend fehlt.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

der Einheiten im Satz gemeinsam (oft als „freie Wortfolge“ bezeichnet), bei dem in neutraler Aussage Informationsgehalt bzw. Relevanz der Einheiten gegen Ende des Satzes zunehmen.

Besonders deutlich wird die Verwandtschaft im lexikalischen Bereich: Sehr viele Wörter sind sich formal und in der Bedeutung außerordentlich ähnlich,[13] auch wenn es zahlreiche sogenannte falsche Freunde gibt (z.B. *живот* russisch ‚Bauch‘, bulgarisch ‚Leben‘, *неделя* russisch ‚Woche‘, sonst ‚Sonntag‘). Diese relativ große Ähnlichkeit wird heute u.a. dazu genutzt, ausgehend von einer slavischen Sprache (meist Russisch) ein passives Verständnis für andere Sprachen dieser Gruppe zu vermitteln.[14]

3. Für das Russische ist die Zugehörigkeit zur *Slavia orthodoxa* in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Charakteristisch ist für die *Slavia orthodoxa* neben der kyrillischen Schrift, welche die ursprünglich erste slavische Schrift, die *Glagolica*, ablöste, die gemeinsame Schriftsprache Ksl.[15] Auf südslavischer Basis entstanden, entwickelte das Ksl. durch den Einfluss der jeweiligen volkssprachlichen Umgebung allmählich regionale Varianten (Serbisch-Ksl., Russisch-Ksl. usw.). Später ergab sich dann die Konkurrenz zu den Volkssprachen, die zu Standardsprachen ausgebaut wurden. Im Falle des Russischen führte das im Endeffekt zu einem Nebeneinander von ost- und südsl. Sprachformen in der heutigen Standardsprache, vgl. ostsl. *(Нов)г**оро**д*, aber südsl./ksl. *(Ленин)г**ра**д*, *буду**чи*** ‚seiend‘, aber *буду**щий*** ‚zukünftig‘, ***меж**а* ‚Grenze, Rain‘, aber ***межд**у* ‚zwischen‘, ***мол**очный (зуб)* ‚Milch(zahn)‘, aber *М**ле**чный (Путь)* ‚Milch(straße)‘, ***о**днообразный* ‚eintönig‘, aber ***е**динообразный* ‚einheitlich‘ usw. Häufig ist es so, dass Abstrakta bzw. Ausdrücke des gehobenen Registers sprachlich eher ksl. geprägt sind.[16] Bemerkenswerterweise stellt das Ksl. nicht nur einen erstarrten Altbestand im Wortschatz dar, sondern Kirchenslavismen und ksl. Elemente in der Wortbildung spielen im Russischen auch heute noch eine bedeutende Rolle (vgl. etwa ***вр**атарь* ‚Torwart‘, *г**ла**сность* ‚Öffentlich-

13 Vgl. zur Ähnlichkeit die Beispiele in der slavischen Swadesh-Liste unter der URL https://en.wiktionary.org/wiki/Appendix:Slavic_Swadesh_lists (letzter Zugriff: 5.5.2016).

14 Beispiele dafür sind etwa das Projekt EuroComSlav (Tafel 2009) oder Townsend/Komar 2000.

15 Da das ksl. Schrifttum zu einem großen Teil aus Übersetzungen griechischer Vorlagen bestand, enthielt es auch eine erhebliche Anzahl von Gräzismen, von denen viele ins Russische übernommen wurden (vgl. Jordal’ 1966).

16 Man kann hier eine Parallele zum Englischen mit seiner Mischung von germanischen und romanischen Elementen sehen. Der Unterschied besteht darin, dass die Kirchenslavismen im Russischen weniger auffällig sind als die romanischen Elemente im Englischen, da sie aus derselben Sprachgruppe stammen.

keit‘ bei ostsl. ***воро**та* ‚Tor‘, ***голо**с* ‚Stimme‘) (vgl. hierzu: Šachmatov/Ševel’ov 1960)

Im Rahmen des Ksl. war das Russische zunächst nur auf der Nehmerseite, da sowohl die kyrillische Schrift als auch die ksl. Sprache im 10./11. Jahrhundert aus dem südsl. (bulgarischen) Raum übernommen wurden. Dieses südsl. geprägte Ksl. passte sich allmählich in einigen Bereichen der ostslavischen Umgebung an, v.a. lautlich/graphisch und lexikalisch. Im 14./15. Jahrhundert gab es eine vom südsl. Raum ausgehende Gegenbewegung, die eine Vereinheitlichung anstrebte, und zwar wiederum auf südsl. Basis (sogenannter „zweiter südsl. Einfluss“). Erst danach wendete sich das Blatt, und das Russisch-Ksl. wurde umgekehrt im südsl. Raum zu einer Gebersprache (für das Serbische v.a. ab dem 18. Jahrhundert, für das Bulgarische ab dem 19. Jahrhundert).

Innerhalb Russlands war die Herausbildung des Russischen als Schrift- und später Standardsprache, die das Russisch-Ksl. ablöste, ein längerfristiger Prozess, der erst am Ende des 18. bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts zu einem vorläufigen Abschluss kam. Wichtig für die Beschleunigung des Prozesses waren zunächst die Einflüsse von außen im Gefolge der „Zeit der Wirren“ (Ende 16./Anfang 17. Jahrhundert). Im 17. Jahrhundert wirkte das westsl. Polnische (bzw. die sogenannte „westrussische Kanzleisprache“) als Mittlersprache bei lexikalischen Übernahmen aus dem Westen (Kochman 1967) und hier insbesondere aus dem Deutschen (vgl. dazu Gardiner 1965: 35–48), eine Rolle, die es als unmittelbarer westlicher Nachbar Russlands in geringerem Umfange schon früher gespielt hatte. Beispiele dafür sind etwa *вензель* ‚Monogramm‘ aus *węzeł* ‚Knoten‘, *водка* aus *wódka*, *рынок* ‚Markt‘, das über polnisch *rynek* auf mhd. *rinc* ‚Ring‘ zurückgeht (Gardiner 1965: 186f.), oder *противень* aus *Bratpfanne* über polnisch *brytwana* (Gardiner 1965: 173f.).[17] Nach der Eingliederung der Ukraine kamen dazu Einflüsse aus dem südlichen Bereich des ostsl. Raumes, die allerdings später weitgehend wieder ausgemerzt wurden (Kiparsky 1975: 169f.).

4. Noch folgenreicher waren allerdings die petrinischen Sprachreformen am Anfang des 18. Jahrhunderts. Durch die Einführung einer neuen Form der kyrillischen Schrift (*гражданский шрифт*, Zivilschrift) für den nichtkirchlichen Bereich wurde der Einfluss der kirchlichen Tradition des Russisch-Ksl. massiv zurückgedrängt. Dazu kam die Notwendigkeit einer umfassenden

17 Vgl. dazu Kiparsky 1975: 98–105, Kochman 1967, Haarmann 1984: 497f., zum polnischen Einfluss bis in die Gegenwart Witkowski 2006.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sprachlichen Modernisierung, insbesondere durch die Schaffung neuer Benennungen in vielen Bereichen (Technik, Kultur, gesellschaftliches Leben, Wissenschaft usw.) und das Entstehen neuer sprachlicher Ausdrucksformen, etwa durch die Schaffung einer an westlichen Vorbildern orientierten Literatur und einer entsprechenden gesellschaftlichen Kultur. In diesem Prozess spielten weiterhin der westliche und der südliche Teil des ostsl. Raumes, die bis zum 17. Jahrhundert zum polnisch-litauischen Staat gehört hatten, eine besondere Rolle, obwohl die dialektale Basis des heutigen Russischen eher im mittleren bis nördlichen Teil des Sprachgebiets liegt. Sprachlich gelangte auf diesem westlichen und südlichen Weg sehr viel westlich, lateinisch Geprägtes ins Russische (z.T. sogar im kirchlichen Bereich) und drängte den griechischen Einfluss zurück. Indirekt zeigt sich das etwa in der sichtbar an der lateinischen Antiqua orientierten neuen Schrift, aber auch an einer „Latinisierung" der Gräzismen: aus *вивлиофика* (in alter Orthographie *вівліоѳика*) wurde *библиотека* ‚Bibliothek', aus *пиит(а)* (so noch bei Puškin) *поэт* ‚Dichter, Poet' usw.[18] Dazu kam eine immer stärker werdende Orientierung der gebildeten Schichten Russlands an West- und Mitteleuropa bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, die zu einem massiven Eindringen von Fremdwörtern aus nicht slavischen Sprachen führte, zunächst aus dem Deutschen und Niederländischen, später im Rahmen von Gallomanie bzw. Anglomanie aus den betreffenden Sprachen. Puristische Strömungen wirkten dem entgegen, doch lösten sie das Problem oft durch Lehnübersetzungen (Calques), welche die Ausgangsformen meist noch recht deutlich durchschimmern lassen. Die Auseinandersetzung um die endgültige Gestalt der russischen Standardsprache wurde vor allem von Literaten geführt (in der russischen sprachwissenschaftlichen Terminologie wird die Standardsprache bezeichnenderweise bis heute als *литературный язык* ‚Literatursprache' bezeichnet) und ist auch als Kampf zwischen Archaisten und Neuerern (*архаисты и новаторы*) bekannt. Sie endete nach allgemeiner Einschätzung mit dem Sieg der Neuerer um Nikolaj Karamzin (1766–1826) über die Archaisten um Aleksandr Šiškov (1754–1841), wobei aber ein erheblicher Anteil an Kirchenslavismen erhalten blieb, die sogar, wie erwähnt, auch weiterhin produktiv sind. Insofern ist das heutige Russische eine Mischsprache ostsl. Prägung mit zahlreichen südsl. Elementen.

18 Eigentlich handelt es sich um den Übergang von byzantinischer (mittelgriechischer, reuchlinscher) zu klassischer (erasmianischer) Aussprache. Bedeutungsdifferenzierung liegt vor bei der Bezeichnung für zwei Musikinstrumente, *кимвал* ‚Becken' und *цимбалы* ‚Hackbrett', die beide auf griechisch κύμβαλον zurückgehen, wobei letzteres allerdings über lateinisch *cymbalum* und polnisch *cymbały* entlehnt wurde (Vasmer, s.v.).

In der anderen Richtung spielten das Russisch-Ksl. und das Russische im 18. Jahrhundert v.a. für das Serbische eine große Rolle. Durch das Vordringen des Habsburgerreiches auf dem Balkan im Kampf gegen das Osmanische Reich und durch Auswanderung bzw. Flucht aus letzterem in zwei großen Wellen am Ende des 17. und im 18. Jahrhundert (serbisch *велика сеоба*) entstand die Notwendigkeit, für die orthodoxe Bevölkerung im Habsburgerreich ein Bildungswesen aufzubauen, was die serbisch-orthodoxe Kirche aus eigener Kraft nicht leisten konnte. Unterstützt wurde sie deshalb von Russland, was zu einem starken Einfluss des Russisch-Ksl. (die sogar in dessen offizieller Übernahme gipfelte), aber später auch des eigentlichen Russischen führte. Es entwickelte sich eine stark russisch-ksl. und russisch geprägte Mischsprache (serbisch *рускословенски језик*), die im Laufe des Jahrhunderts serbisiert wurde und sich allmählich zum Slavenoserbischen entwickelte (serbisch *славеносрпски језик*), einer wenig stabilen Sprachform mit russisch-ksl., serbisch-ksl., russischen und volkssprachlich serbischen Elementen (vgl. Mladenović 1989).

5. Das Verhältnis des Russischen zu den anderen slavischen Sprachen trat im „langen 19. Jahrhundert" in eine neue Phase. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass nach den napoleonischen Kriegen Russland als Großmacht in Europa anerkannt war und sich verstärkt als Schutzmacht der orthodoxen Slaven, insbesondere derjenigen im Osmanischen Reich, fühlte und entsprechend handelte. Anderseits entstand im 19. Jahrhundert die Konzeption der sogenannten slavischen Wechselseitigkeit, die zunächst eher kulturell und unpolitisch gedacht war, so von ihrem ersten und eifrigsten Propagator, dem auf Tschechisch schreibenden Slovaken Ján/Jan Kollár (1793–1852), der ursprünglich von *literárná vzájemnost* ‚literarischer Wechselseitigkeit' sprach (vgl. Kollár 1929). Sie führte recht bald zu einer (supra)nationalen Bewusstwerdung im slavischsprachigen Raum, die ihre aktivsten Vertreter insbesondere in Böhmen hatte und symbolisch ihren augenfälligsten Ausdruck im (letztlich erfolglosen) Prager Slavenkongress von 1848 fand.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die slavische Bewegung zunehmend politisch. In ihr beanspruchte das Russische Reich aufgrund der realen Verhältnisse und aufgrund des eigenen Selbstverständnisses eine führende Rolle. Diese Vorstellung wurde insbesondere von den sogenannten Slavophilen vertreten. In der Innenpolitik wurde deshalb das Russische sehr stark gefördert, andere Sprachen dagegen marginalisiert. Das betraf gerade auch die slavischen Sprachen innerhalb des Reiches. In dem Teil Polen-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Litauens, der bei den Teilungen an das Russische Reich fiel, traf es das Polnische: Hier gab es durchaus ernsthafte Pläne, das Polnische zu *kyrillisieren*. Dazu kam der schleichende sprachliche Einfluss: Zunehmend drangen Russismen ins Polnische ein, z.B. *szynel* (*шинель* ‚Mantel'), *samodzierżawie* (*самодержавие* ‚Autokratie'), *odkryć* (*открыть* ‚(er)öffnen'), *dworzaństwo* (*дворянство* ‚Adel') (vgl. Karaś 2007). Anderseits wurden Ukrainisch (auch Kleinrussisch genannt) und Weißrussisch lediglich als Dialekte des (Groß)Russischen gesehen und deshalb nicht als selbständige Schrift- bzw. Standardsprachen anerkannt. Im Gegensatz dazu genoss das Ukrainische (meistens als Ruthenisch bezeichnet) im Habsburgerreich sogar offizielle Anerkennung. In diesem Teil des ukrainischen Sprachgebiets spielte der russische Einfluss (im Unterschied zum polnischen) keine bedeutende Rolle.

In scharfem Kontrast zur inneren Sprachenpolitik des Russischen Reiches, die Nichtrussisches marginalisierte oder verbot, wurden slavischsprachige Völker im Ausland unterstützt, von staatlicher Seite mit politischen Hintergedanken, in der Bevölkerung im Rahmen slavophiler Begeisterung, die im Falle der orthodoxen Slaven im Osmanischen Reich auch stark religiös unterfüttert war. Diese Unterstützung betraf insbesondere die Slavischsprachigen und ihre sprachemanzipatorischen Bewegungen in anderen Vielvölkerstaaten Europas: im Habsburgerreich (mit Čechisch, Slovakisch, Slovenisch, Kroatisch), im Osmanischen Reich (vor allem Bulgarisch), in Preußen/Sachsen bzw. später im Deutschen Reich (Ober- und Niedersorbisch).

Die russischen Bemühungen um die slavische „Irredenta" fanden auch sprachlich ihren Niederschlag, und zwar vor allem in der Lexik. Puristische Bestrebungen in den genannten Sprachgebieten versuchten, Nichtslavisches (Germanismen, Magyarismen, Turzismen, Gräzismen) aus dem Wortschatz auszumerzen, entweder durch Lehnübersetzungen (Calques) oder durch „slavischen" Ersatz, der aus dem Russischen kommen konnte. Aufgrund der Vorreiterstellung, die bei den puristischen Bemühungen dem Čechischen zukam, war letzteres aber noch öfter der Lieferant. Dies gilt in besonderem Maße für das (Ober-)Sorbische, etwas weniger für das Kroatische. In den Fällen, wo ein entlehntes Wort im Russischen und im Čechischen, ggf. auch noch im Polnischen vorkommt, lässt sich außerdem nicht immer feststellen, welches die Gebersprache ist: vgl. etwa kroatisch *drevan*, čechisch *dřevní*, russisch *древний* ‚alt' oder *nježan*, *něžný*, *нежный* ‚zart' (Maretić 1892: 86, 88), obersorbisch

čitać, čechisch *čitati*, polnisch *czytać* (und russisch *читать*) ‚lesen' oder *hodźina*, *hodina*, *godzina* ‚Stunde' (Stone 1971: 7, 50f., 92).[19]

Der Einsatz zugunsten der slavischen Brudervölker und ihrer Sprachen seitens des Russischen Reiches galt nicht für das Polnische und Ukrainische im Habsburgerreich und das Polnische in Preußen bzw. im Deutschen Reich. Da beide innerhalb des Russischen Reiches schon nicht gefördert wurden (s.o.), wäre eine Unterstützung im Ausland unglaubwürdig gewesen. Im Vergleich zum vorhergehenden Jahrhundert spielte außerdem der russische Einfluss für das Serbische eine deutlich geringere Rolle, weil die von Vuk Stefanović Karadžić angestoßenen Sprachreformen ein möglichst reines volkssprachliches Serbisch anstelle des Slavenoserbischen propagierten und auch durchsetzten.[20]

Sehr spezifisch gestaltete sich die Situation in Bulgarien. Hier dominierte bis ins 19. Jahrhundert hinein ein russisch geprägtes Ksl., das allmählich mit bulgarischen volkssprachlichen Elementen angereichert wurde. Der Einfluss des Russischen war schon in osmanischer Zeit stark, da viele bulgarische Emigranten im Russischen Reich lebten und sie, wie auch weitere Bulgaren, die in ihre Heimat zurückkehrten, ihre höhere Bildung dort erhielten. Bei der Ausgestaltung der (neu-)bulgarischen Schriftsprache im lexikalischen Bereich im Sinne einer Slavisierung oder Bulgarisierung griffen Autoren häufig auf das Russische zurück, wobei der Kampf hauptsächlich den Turzismen, im abstrakten Bereich auch den Gräzismen galt.[21] Bei den zahlenmäßig stark zunehmenden Übersetzungen aus dem Russischen wurden lexikalische Lücken in der Zielsprache oft durch Entlehnungen aus dem Original gestopft. Nach dem Krieg zwischen dem Russischen und dem Osmanischen Reich wurden die Strukturen des neuen Fürstentums Bulgarien unter starkem russischem Einfluss geschaffen, was natürlich auch sprachliche Konsequenzen hatte.[22] Selbst die zeitweilige Entfremdung zwischen den beiden Staaten gegen Ende des Jahrhunderts hatte keine entscheidenden Auswirkungen auf die kulturellen

19 In der Regel erfolgte beim Obersorbischen die Übernahme aus dem Čechischen. Im Obersorbischen war, wie früher im Čechischen, der Anteil an Germanismen besonders hoch und deshalb der puristische Furor im Hinblick auf eine Slavisierung des Wortschatzes stark ausgeprägt; vgl. die Darstellungen bei Jentsch 1999 und Stone 1971.

20 Indirekt wirkte sich das im Rahmen des Serbokroatischen auch auf das Kroatische aus, aber dort war der „volkssprachliche Purismus" weniger ausgeprägt und der Wortschatz deshalb offener für russischen Einfluss (vgl. Maretić 1892 und, für das Kroatische insgesamt, Menac 2005).

21 In der bulgarischen Grammatik von Neofit Rilski aus dem Jahre 1835, die als die erste Grammatik des (Neu-)Bulgarischen gilt, findet sich am Schluss ein Verzeichnis: „Türkische Wörter und einige griechische, die in heutiger Zeit in ganz Bulgarien im Gebrauch sind, nach Möglichkeit erläutert durch gleichbedeutende slavische oder russische". (Neofit Rilski 1984: 204–211, vgl. auch eine Zusammenstellung weiterer Turzismen und Gräzismen auf S. 5–8).

22 „Russisch war bis 1886 die offizielle Sprache des bulgarischen Militärs." (Damerau 1960: XVII).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Beziehungen und damit auf den Einfluss des Russischen. Dabei geschah es öfters, dass Kirchenslavismen, die ursprünglich aus dem südsl. Raum ins Russische übernommen worden waren, gleichsam zurückkamen: vgl. etwa Zusammensetzungen mit *равно-* (ostsl. eigentlich *ровно-*) ‚gleich-', *плен* (echt ostsl. *полон*) ‚Gefangenschaft', *пишеща* (früher *пишуща*) *машина* (ksl. Morphem *-щ-* für die Bildung des Partizip Präsens statt ostsl. *-ч-*, aber zunächst ostsl. *-у-*, später ersetzt durch bulgarisches *-е-*) zu russisch *пишущая машинка* ‚Schreibmaschine'. In diesen Fällen sind die sprachlichen Elemente durch ksl. Vermittlung in den ostsl. Raum gelangt und wurden nun wieder in den südsl. Raum rückentlehnt.

6. Im „kurzen 20. Jahrhundert" ist für die Zeit bis zum zweiten Weltkrieg das Ostsl. gesondert zu betrachten. Hier kam es im Russischen Reich sogar noch vor dem ersten Weltkrieg zu einem Wandel in der Einstellung gegenüber dem Ukrainischen, das nach 1905 als selbständige Standardsprache anerkannt war. Für das Weißrussische galt das erst gegen Ende des Krieges. Nach den Wirren des Kriegsendes und der Revolution führte die allgemein emanzipatorische Sprachenpolitik in der frühen Sowjetunion im Rahmen der *коренизация* ‚Rückbesinnung auf die [sprachlichen] Wurzeln, Autochthonisierung' zu sprachlichen Autonomiebestrebungen, die sich gerade auch in der Abgrenzung gegenüber dem Russischen äußerten. Diese Politik fand allerdings im Rahmen der stalinistischen Umgestaltung der Sowjetunion ein abruptes Ende, und ab den dreißiger Jahren verstärkte sich der russische Einfluss wieder, und zwar dramatisch und durchaus geplant. Von großer symbolischer Bedeutung waren die Orthographiereform im Weißrussischen im Sinne einer Angleichung an die russische Orthographie und die terminologische Ausrichtung auf das Russische.

Außerhalb der Sowjetunion war die Zeit bis zum zweiten Weltkrieg durch eine Abnahme des russischen Einflusses auf die restliche *Slavia* gezeichnet. Auch die zahlenmäßig bedeutsame russische Emigration in die Tschechoslowakei, Bulgarien und das Königreich der Serben, Kroaten und Slovenen (später Königreich Jugoslawien) änderte daran nichts.

Nach dem zweiten Weltkrieg dominierte Russisch sehr rasch im „Ostblock", dem (mit Ausnahme Jugoslawiens ab 1948) alle slavischsprachigen Staaten angehörten. Verstärkt wurde diese Dominanz noch dadurch, dass der Einfluss der Sowjetunion praktisch alle Bereiche des Lebens erfasste. Er betraf die staatlichen Strukturen der „Volksdemokratien" mit parallelem (eigentlichem) Machtzentrum in Gestalt der kommunistischen Partei ebenso wie wirt-

schaftliche (sozialistische Planwirtschaft mit Verstaatlichung bzw. Kollektivierung), gesellschaftliche („klassenlose" Gesellschaft) und kulturelle Aspekte (sozialistischer Realismus als verpflichtende Kunstdoktrin, obligatorische Zensur, russische Kultur als Vorbild). In allen Bereichen gab die Sowjetunion den Ton an, und das geschah auf Russisch. So bezogen sich Bezeichnungen, die früher für Fremdes verwendet wurden („Exotismen" wie *бригада* ‚(Arbeits-)Brigade', *ЦК* ‚Zentralkomitee', *ударник* ‚Stoßarbeiter'), bald auf die eigene Lebenswirklichkeit und wurden je nachdem als Fremdwort aus dem Russischen übernommen, sprachlich angepasst bzw. durch eigene sprachliche Mittel wiedergegeben. Mitunter wurde auch eine bewusste Ausrichtung am russischen Wortschatz gefordert, um innerhalb des slavischsprachigen Teils des „Ostblocks" größere Einheitlichkeit zu erreichen.[23]

Dies betraf aber nicht nur den lexikalischen Bereich, wo es am auffälligsten war, sondern führte in den Medien, besonders bei ideologisch heiklen Themen, zu der im Russischen bereits etablierten, schablonenhaften „langue de bois" (vgl. Guttke 2009), da Zeitungsredaktionen sehr oft auf Texte der sowjetischen Presseagentur *ТАСС* (Телеграфное Агентство Советского Союза, ‚Nachrichtenagentur der Sowjetunion') zurückgriffen.

Eine besondere Situation ergab sich für das Ukrainische und das Weißrussische, die strukturell dem Russischen ohnehin noch näher waren und in denen, wie erwähnt, nach der kurzen Epoche der *коренизация* sprachenpolitisch die russischen Elemente (statt der autochthonen bzw. polnischen) propagiert wurden. Hier entwickelten sich nichtstandardsprachliche Mischformen, *суржик* für das Ukrainische und *трасянка* für das Weißrussische (vgl. Hentschel/Zaprudski 2008, Hentschel 2013). Diese stellen die normale mündliche Sprachform für größere Bevölkerungsgruppen dar, sind aber im schriftlichen Gebrauch viel seltener.

7. Mit dem Zerfall der Nachkriegsordnung in Europa am Ende der achtziger und Beginn der neunziger Jahre entfiel die bisherige Dominanz des Russischen, und es setzten vielfach sprachpuristische Bemühungen gegen das Russische ein, im Wesentlichen mit dem Ziel, Russismen auszumerzen. Besonders stark waren diese Bestrebungen naturgemäß im Weißrussischen und Ukrainischen, da sie den Einfluss des Russischen am stärksten gespürt hatten. Im Weißrussischen gab es sogar Bestrebungen, zur alten Orthographie zurückzu-

23 So propagierte der bekannte bulgarische Sprachwissenschaftler Vladimir Georgiev 1948 die sprachliche Annäherung der slavischen Völker (damals noch unter Berücksichtigung Jugoslawiens) im Bereich der Terminologie mit faktischer Bevorzugung des Russischen (Georgiev 1948).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

kehren, die sich allerdings offiziell nicht durchgesetzt haben.[24] Der Teil der Russismen, der aufgrund der spezifischen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen des „real existierenden Sozialismus" eingedrungen war, bezieht sich heute nur noch auf historische Gegebenheiten und ist schon jetzt kaum mehr zur aktiven Lexik zu rechnen. In wenigen Jahren wird er vollends historisiert sein.

Der Einfluss des Russischen im slavischsprachigen Raum wird auch deshalb weiter schwinden, weil es immer weniger als innerslavisches Kommunikationsmittel verwendet wird. Diese Funktion ist, wie auch anderswo, auf das Englische übergegangen, jedenfalls für die jüngere Generation. Weiterhin eine Rolle spielen wird es in Weißrussland, wo es neben dem Weißrussischen Amtssprache ist und im städtischen Rahmen klar dominiert, und wohl auch in der Ukraine, wenngleich in geringerem Maße und in Abhängigkeit von der weiteren politischen Entwicklung (siehe hierzu auch den Beitrag von Evgenij Štepanov in diesem Band).

Literaturverzeichnis

Damerau, Norbert (1960): *Russische Lehnwörter in der neubulgarischen Literatursprache*. Berlin; Wiesbaden: Harrassowitz (Veröffentlichungen der Abteilung für slavische Sprachen und Literaturen des Osteuropa-Instituts (Slavisches Seminar) an der Freien Universität Berlin; 24).

Duličenko, Aleksandr D. (1981): *Slavjanskie literaturnye mikrojazyki*. Tallin: Valgus.

Gardiner, Sunray Cynthia (1965): *German Loanwords in Russian 1550–1690*. Oxford: Blackwell (Publications of the Philological Society; 21).

Georgiev, Vladimir (1948): „Ezikovo sbliženie na slavjanskite narodi". In: *Ezik i literatura* 3, S. 243–252.

Guttke, Matthias (2009): „Der institutionell determinierte politische Diskurs in (post)kommunistischen Staaten Mittel- und Osteuropas". In: Kempgen, Sebastian, Kosta, Peter, Berger, Tilman, Gutschmidt, Karl (Hg.): *Die slavischen Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung – The Slavic Languages. An International Handbook of their Structure, their History and their Investigation I*. Berlin; New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 32.1), S. 1106–1116.

24 Immerhin gibt es die weißrussische Wikipedia in zwei Varianten, und die alte Orthographie ist auch sonst im Netz und z.T. im Druck durchaus präsent.

Hentschel, Gerd (Hg.) (2013): *Variation und Stabilität in Kontaktvarietäten: Beobachtungen zu gemischten Formen der Rede in Weißrussland, der Ukraine und Schlesien*. Oldenburg: BIS (Studia Slavica Oldenburgensia; 21).
Hentschel, Gerd/Zaprudski, Siarhiej (Hg.) (2008): *Belarusian Trasjanka and Ukrainian Suržyk. Structural and Social Aspects of their Description and Categorization*. Oldenburg: BIS (Studia Slavica Oldenburgensia; 17).
Haarmann, Harald (1984): „Zu den historischen und rezenten Sprachkontakten des Russischen". In: Jachnow, Helmut (Hg.): *Handbuch des Russisten. Sprachwissenschaft und angrenzende Disziplinen*. Wiesbaden: Harrassowitz (Slavistische Studienbücher N.F.; 2), S. 482–515.
Jentsch, Helmut (1999): *Die Entwicklung der Lexik der obersorbischen Schriftsprache vom 18. Jahrhundert bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bautzen: Domowina (Schriften des Sorbischen Instituts; 22).
Jordal', Knud (1968): „Grečeskie zaimstvovanija v russkom jazyke". In: *Scando-Slavica* 14, S. 227–256.
Karaś, Halina (2007): „Rusycyzmy słownikowe w polszczyźnie ogólnej – historia i współczesność". In: *Poradnik językowy* 5, S. 24–43.
Kiparsky, Valentin (1975): *Russische historische Grammatik III: Entwicklung des Wortschatzes*. Heidelberg: Winter (SLAVICA. Sammlung slavischer Lehr- und Handbücher N.F.).
Kochman, Stanisław (1967): *Polsko-rosyjskie kontakty językowe w zakresie słownictwa w XVII wieku*. Wrocław etc.: Ossolineum (Prace Opolskiego towarzystwa przyjaciół nauk. Wydział języka i literatury).
Kollár, Jan (1929): *Rozpravy o slovanské vzájemnosti*. Praha: Slovanský ústav (Knihovna Slovanského ústavu v Praze; Svazek 1).
Maretić, Tomo (1892): „Ruske i češke riječi u kńiževnom hrvatskom jeziku". In: *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti*, 108, S. 68–98.
Menac, Antica (2005): „Hrvatski u dodiru s ruskim jezikom". In: Sočanac, Lelija u.a. (Hg.): *Hrvatski jezik u dodiru s europskim jezicima. Prilagodba posuđenica*. Zagreb: Globus (Biblioteka Jezični priručnici), S. 149–178, 245–249.
Mladenović, Aleksandar (1989): *Slavenosrpski jezik. Studije i članci*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada (Edicija Novi Sad; 180).
Muljačić, Žarko (1989): „Über den Begriff *Dachsprache*". In: Ammon, Ulrich (Hg.): *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin; New York: de Gruyter (Grundlagen der Kommunikation), S. 252–277.
Neofit Rilski (1984): *Bolgarska gramatika. Fototipno izdanie*. Sofija: Nauka i izkustvo.
Rehder, Peter (Hg.) (1998): *Einführung in die slavischen Sprachen (mit einer Einführung in die Balkanphilologie)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Šachmatov, Aleksej/Ševel'ov, Jurij (1960): *Die kirchenslavischen Elemente in der modernen russischen Literatursprache*. Wiesbaden: Harrassowitz.
Schaffarik, Paul Joseph (1826): *Geschichte der slavischen Sprache und Literatur nach allen Mundarten*. Ofen: Königlich ungarische Universitätsschriften.
Stone, Gerald (1971): „Lexical Changes in the Upper Sorbian Literary Language during and following the National Awakening". In: *Lětopis A* 18/1, S. 1–127.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Tafel, Karin (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr (Narr Studienbücher).
Townsend, Charles Edward/Komar, Eric S. (2000): *Czech through Russian*. Bloomington: Slavica.
Vasmer, Max (1953–58): *Russisches etymologisches Wörterbuch I–III*. Heidelberg: Winter.
Witkowski, Wiesław (2006): *Nowy słownik zapożyczeń polskich w języku rosyjskim*. Kraków: Universitas.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Evgenij Stepanov (Odessa)

Der juristische und soziolinguistische Status des Russischen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion

1 Einführung

Bei Untersuchungen zur russischen Sprache in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion[1] wird deutlich, dass in den neu entstandenen Staaten mit Blick auf den sozialen und juristischen Status des Russischen ganz verschiedene politische Ansätze verfolgt werden. Diese reichen von einer Förderung der russischen Sprache auf sämtlichen Kommunikationsebenen über eine zurückhaltende Politik bis hin zu Versuchen, die Verwendung des Russischen gezielt einzuschränken. Ferner fallen in den verschiedenen postsowjetischen Staaten die Unterschiede bezüglich des juristischen Status der russischen Sprache im Vergleich mit ihrem tatsächlichen sozialen Status auf. Hierfür sind eine ganze Reihe von Faktoren ausschlaggebend, wie etwa die ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern nach dem Zerfall der Sowjetunion, der jeweilige Anteil der russischsprachigen Bevölkerung, die Geschichte der sowjetischen Nachfolgestaaten sowie insbesondere ihr Verhältnis zur Russischen Föderation (RF).[2]

2 Der Status des Russischen in den verschiedenen Verfassungen der Sowjetunion

In den Verfassungen der **UdSSR** der Jahre 1936 und 1977 wurde auf die Festlegung des juristischen Status des Russischen verzichtet. In der Verfassung der UdSSR von 1936 wird die Sprachenfrage lediglich in vier Artikeln angeschnitten (40, 110, 121, 143). Dabei wird keine Sprache konkret benannt, auch nicht

1 Editorische Anmerkung des Übersetzers: Russische Namen, Titel und Termini werden nach der sogenannten wissenschaftlichen Transliteration (DIN 1460) wiedergegeben. Im Deutschen fest eingebürgerte Schreibweisen werden jedoch beibehalten (‚Sowjetunion' statt ‚Sovetunion').

2 Anmerkung des Übersetzers: Zur Vereinfachung des Sprachgebrauchs wird in diesem Beitrag unter Berücksichtigung des deutschen Sprachusus die Bezeichnung ‚russisch' statt korrekt ‚russländisch' verwendet. Also ‚Russische Föderation' statt ‚Russländische Föderation'.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

die russische. So heißt es zum Beispiel: „Die vom Obersten Sowjet der UdSSR angenommenen Gesetze werden […] in den Sprachen der Unionsrepubliken veröffentlicht" (Artikel 40); „Das Staatswappen der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken besteht aus Hammer und Sichel auf einem sonnenüberstrahlten, von Ähren umrahmten Erdball mit der Aufschrift „Proletarier aller Länder, vereinigt euch!" in den Sprachen der Unionsrepubliken. (Artikel 143); „Das Gerichtsverfahren wird in der Sprache der Unionsrepublik bzw. der autonomen Republik oder des autonomen Gebiets durchgeführt, wobei Personen, die dieser Sprache nicht mächtig sind, volle Akteneinsicht mit Hilfe eines Dolmetschers sowie das Recht, sich vor Gericht der Muttersprache zu bedienen, gewährleistet werden." (Artikel 110); „Dieses Recht [das Recht auf Bildung, KWM] wird gewährleistet […] durch Erteilung des Unterrichts in der Muttersprache […]." (Artikel 121).[3]

In der Verfassung der UdSSR aus dem Jahr 1977 findet das Wort *Sprache* in insgesamt sechs Artikeln (34, 36, 45, 118, 159, 169) Verwendung, in denen es insgesamt zehnmal genannt wird. Wie auch in der vorangegangenen Verfassung von 1936 wird auf den Status von Sprachen verwiesen, ohne diese aber zu benennen. So wird die Gleichheit der Bürger der UdSSR „unabhängig von ihrer Herkunft, der sozialen Stellung und der Vermögenslage, der rassischen und nationalen Zugehörigkeit, dem Geschlecht, der Bildung, der Sprache, dem Verhältnis zur Religion" und weiteren Umständen garantiert (Artikel 34). Hierzu zählt das Recht, „die Muttersprache und die Sprachen anderer Völker der UdSSR zu gebrauchen" (Artikel 36) sowie „die Möglichkeit der Erteilung des Schulunterrichts in der Muttersprache" (Artikel 45). Gesetze und andere staatliche Dokumente erscheinen „in den Sprachen der Unionsrepubliken" (Artikel 118). Gerichtsverfahren werden „in der Sprache der Unionsrepublik oder der autonomen Republik, des autonomen Gebiets, des autonomen Bezirks oder in der Sprache der Mehrheit der Bevölkerung des betreffenden Gebiets durchgeführt. Den Personen, die der Sprache, in der das Gerichtsverfahren durchgeführt wird, nicht mächtig sind, werden volle Akteneinsicht, Beteiligung an der Gerichtsverhandlung mit Hilfe eines Dolmetschers sowie das Recht gewährleistet, sich vor Gericht der Muttersprache zu bedienen." (Artikel 159).[4]

3 Anmerkung des Übersetzers: Deutsch nach *Verfassung (Grundgesetz) der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (Stalin-Verfassung)*. Unter der URL: http://www.verfassungen.net/su/udssr36-index.htm (letzter Zugriff: 16.10.2016).

4 Anmerkung des Übersetzers: Deutsch nach *Verfassung (Grundgesetz) der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken*. Unter der URL: http://www.verfassungen.net/su/udssr77-index.htm (letzter Zugriff: 05.11.2016).

Ende der 1980er Jahre waren nach verschiedenen Darstellungen alle 286 Millionen sowjetischen Bürger in der Lage, Russisch zu sprechen (P'janov 2011: 55), davon laut offiziellen Angaben aus dem Jahr 1989 rund 232,5 Millionen als Muttersprache (81,4% der Bevölkerung des Landes) (Celiščev 2014: 53). Ferner war das Russische faktisch Staatssprache sowie Verkehrssprache zur Verständigung unter den verschiedenen Nationalitäten der UdSSR (*jazyk mežnacional'nogo obščenija*).

In den einzelnen Unionsrepubliken und autonomen Republiken lag im öffentlichen und gesellschaftlichen Bereich Zweisprachigkeit mit Russisch als einer Komponente vor, selbstverständlich mit individuellen Unterschieden in der Sprachbeherrschung. Eine Ausnahme bildeten lediglich Bewohner von Territorien in extremen Randgebieten der Sowjetunion, sofern sie nur über ein niedriges Bildungsniveau verfügten. Wegen des Dienstes in der Armee, wo das Russische als obligatorisches Kommunikationsmittel fungierte, waren die Russischkenntnisse bei Männern im Unionsdurchschnitt besser als bei Frauen.

3 Der Status des Russischen im postsowjetischen Russland

In der Verfassung der **Russischen Föderation** aus dem Jahr 1993 wurde nach dem Zerfall der Sowjetunion der Status des Russischen auf dem gesamten Territorium des Landes erstmals in der Geschichte als Staatssprache festgeschrieben (Artikel 68 Absatz 1). Unter Berücksichtigung des föderativen Staatsaufbaus der RF wird den einzelnen Teilrepubliken das Recht eingeräumt, in den Organen der lokalen Selbstverwaltung und in staatlichen Einrichtungen ihre eigenen Staatssprachen gleichberechtigt neben dem Russischen als Amtssprachen zu verwenden (Artikel 68 Absatz 2). Ferner garantiert die Russische Föderation „allen ihren Völkern das Recht auf Erhalt ihrer Muttersprache sowie die Schaffung von Bedingungen für deren Erlernen und deren Entwicklung" (Artikel 68 Absatz 3).[5] Diese konstitutionelle Regelung reguliert auf staatlicher Ebene also Fragen der Zweisprachigkeit der russischen Staatsangehörigen in Tatarstan, Baschkortostan, Dagestan, Tschetschenien und weiteren Subjekten der Russischen Föderation. Sie ist ebenfalls in Artikel 3 des Gesetzes über die Völker der Russischen Föderation (in der Fassung des Föderalen Gesetzes vom 24.7.1998, Nr. 126-F3) verankert. In der Verfassung von Tatars-

5 Anmerkung des Übersetzers: Deutsch nach *Die Verfassung der Russischen Föderation*. Unter der URL: http://www.constitution.ru/de/ (letzter Zugriff: 18.10.2016).

tan aus dem Jahr 1993 wurde etwa in Artikel 8 festgelegt, dass in der Republik Tatarstan Tatarisch und Russisch Staatssprachen sind und in staatlichen Organen, der lokalen Selbstverwaltung sowie in staatlichen Behörden der Republik Tatarstan gleichberechtigt verwendet werden können.[6] Analoge gesetzliche Regelungen wurden in weiteren Subjekten getroffen.

Zahlreiche Teilrepubliken der Russischen Föderation weisen in ethnischer Hinsicht ein sehr komplexes Bild auf. Staats- und Amtssprachenregelungen sind dementsprechend vielfältig und individuell. So fungieren in der Republik Sacha (Jakutien) Russisch und Jakutisch als wichtigste Amtssprachen. Die jungen Schriftsprachen bzw. Sprachen der kleineren autochthonen Minderheiten, wie etwa Evenisch, Evenkisch, Jukagirisch, Dolganisch oder Tschuktschisch können in deren kompakten Siedlungsgebieten ebenfalls als Amtssprachen verwendet werden (Verfassung der Republik Sacha 1992, Artikel 46). Der Funktionsbereich dieser Sprachen weitet sich aus, einschließlich eines Status als offizielle Sprachen (Vasil'eva 2011: 300). Bei verschiedenen offiziellen Erhebungen gab jedoch die Mehrzahl der Evenen, Evenken, Jukagiren, Dolganen und Tschuktschen in Jakutien Russisch oder Jakutisch als Muttersprachen an. Kenntnisse der eigenen Titularsprachen sind hingegen weniger verbreitet (Dolganisch: 3,7%, Evenkisch: 8,6%, Evenisch: 32,4%, Jukagirisch: 35,9% Tschukotisch: 56,1%) (ebd.; Federal'naja služba gos. Statistiki 2012). Laut russischer Volkszählung im Jahr 2010 beherrschten 89,5% der Einwohner Jakutiens das Russische, im Rahmen einer soziolinguistischen Studie wurde sogar ein Wert von 99,8% festgestellt, davon 89,4% aktive Sprecher (Ivanova 2013: 59). In der Verfassung Dagestans, das zu den vielsprachigsten autonomen Republiken der RF zählt, werden Russisch und die Sprachen der Völker Dagestans als Amtssprachen genannt. In der Republik wird allen Völkern in ihrem angestammten Siedlungsgebiet das Recht auf Erhalt der eigenen Muttersprache sowie auf deren Erwerb und Entwicklung garantiert (Verfassung der Republik Dagestan 2003, Artikel 11). In der Verfassung wird neben dem Russischen, das in Dagestan als Hauptkommunikationsmittel zwischen den einzelnen Ethnien verwendet wird, keine der Sprachen der autochthonen Völkerschaften Dagestans genannt.

Nicht alle Republiken Russlands haben von der gesetzlichen Möglichkeit Gebrauch gemacht, auf ihrem Gebiet neben dem Russischen die Sprache(n) der Titularnation(en) als Amtssprachen festzulegen. So verfügt in Karelien ausschließlich das Russische über einen offiziellen Status. Das Karelische fungiert faktisch lediglich als Minderheitensprache und wird in der Verfassung so

6 Zu sprachpolitischen Diskursen in Tatarstan vgl. auch Kirchner/Wingender (2015).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

nur als eine der Muttersprachen der Einwohner Kareliens genannt: „1. Amtssprache in der Republik Karelien ist das Russische. Die Republik Karelien kann auf der Grundlage von im Zuge eines Referendums manifestierten Willensäußerungen ihrer Bürger weitere Amtssprachen festlegen. 2. In der Republik Karelien haben alle auf ihrem Gebiet ansässigen Nationalitäten das Recht, ihre Muttersprachen zu erhalten und die Bedingungen für deren Erhalt und Entwicklung zu schaffen“ (Verfassung der Republik Karelien 2001, Artikel 11).

4 Der Status des Russischen in Weißrussland, der Ukraine und Moldau

In der **Republik Weißrussland** (auch: Republik Belarus) spiegelt die verfassungsrechtliche Norm im Zusammenhang mit der Sprachpolitik des Landes die sprachliche Situation wider, die sich in dem Land mit seiner historisch gewachsenen Mehrsprachigkeit zweier nah verwandter Sprachen in sämtlichen Kommunikationsbereichen herausgebildet hat (Somin 2013). Die verfassungsrechtliche Stellung des Russischen in Weißrussland entspricht in diesem Sinne den entsprechenden Regelungen, die in der Mehrheit der Republiken innerhalb der Russischen Föderation getroffen wurden. Das Russische fungiert so neben dem Weißrussischen als Amtssprache des Landes (Verfassung der Republik Weißrussland 1994, Artikel 17). Bei der weißrussischen Volkszählung im Jahr 2009 gaben 41,5% der Befragten Einwohner Weißrusslands Russisch als Muttersprache an. Das Russische ist Muttersprache von 37% der Weißrussen, 96,3% der Russen, 33,9% der Polen und 61,2% der Ukrainer. In den Städten gaben 49,8% der Bevölkerung Russisch als Muttersprache an, in den ländlichen Regionen 17,7%. Für über 70% der Weißrussen ist Russisch die Sprache der häuslichen Kommunikation. Dies gilt im Land für 69,8% der Weißrussen, 96,5% der Russen, 50,9% der Polen, 88,4% der Ukrainer sowie 81,9% der Stadt- und 36,2% der Landbevölkerung (Somin 2013: 198) Im Zensus wurde nicht berücksichtigt, wer sich der weit verbreiteten weißrussisch-russischen gemischten Rede bedient, die in Weißrussland pejorativ unter der Bezeichnung *Trasjanka* („Gemisch aus Heu und Stroh“, „minderwertiges Viehfutter“) bekannt ist.[7]

7 Zur weißrussisch-russischen gemischten Rede (*Trasjanka*) und deren Verbreitung siehe Hentschel et al. (2014) und Hentschel (2014) sowie weitere Veröffentlichungen eines an der Universität Oldenburg angesiedelten Forschungsprojekts. (Unter der URL: http://www.uni-oldenburg.de/slavistik/forschung/sprachwissenschaft/drittmittelprojekte/trasjanka/publikationen-die-trasjanka-in-weissrussland/ (letzter Zugriff: 19.02.2017)).

Die **Ukraine** ist das zweite Land, in dem das Russische im Jahr 1991 nach der Unabhängigkeit in allen Kommunikationsbereichen breite Verwendung fand und bis heute findet. Das Gesetz „Über die Sprachen in der Ukrainischen SSR" vom 28. Oktober 1989, das bis 2012 in Kraft war, machte Ukrainisch zur einzigen Staatssprache. Dem Russischen sicherte es lediglich dessen ungehinderten Gebrauch in allen gesellschaftlichen Bereichen als „Verkehrssprache zwischen den Nationalitäten der Sowjetunion" zu (Kulyk 2010: 395). Die Ukraine verpflichtete sich dadurch zum Schutz des Russischen als Kommunikationsmittel. Ungeachtet der faktischen sprachlichen Zweiteilung der Ukraine – bei der Volkszählung 1989 gaben 32,84% der Bevölkerung des Landes Russisch als Muttersprache an (bei einem Anteil ethnischer Russen an der Gesamtbevölkerung von 22,07%) und 64,66% Ukrainisch (bei einem ukrainischen Bevölkerungsanteil von 72,73% (Čornyj 2001)) – schlug die Ukraine mit der Verfassung vom 28. Juni 1996 den Weg des sprachlichen Unitarismus ein und räumte allein dem Ukrainischen den Status als Staatssprache ein. Das Russische wurde in der Verfassung jedoch als erste unter den Sprachen der nationalen Minderheiten ausdrücklich genannt, während die anderen lediglich unter *weitere* zusammengefasst wurden. Es liegt nahe, dass das Russische auch wegen seines Status als Weltsprache über eine besondere Stellung verfügt. In Artikel 10 der Verfassung der Ukraine heißt es: „In der Ukraine wird die freie Entwicklung, der Gebrauch und der Schutz der russischen Sprache und der anderen Sprachen der nationalen Minderheiten der Ukraine garantiert."[8] Als Mitglied des Europarates hat die Ukraine die Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (Europäische Menschenrechtskonvention) und das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten unterzeichnet und ratifiziert. Am 15. Mai 2003 wurde die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ratifiziert, die seit dem 1. Januar 2006 gesetzliche Geltungskraft besitzt. Die Ukraine hat sich verpflichtet, die Teile I, II (außer Artikel 7 Punkt 5), IV und V des Regelwerks umzusetzen.[9] Durch das Gesetz der Ukraine „Über die Ratifizierung der Eu-

8 Anmerkung des Übersetzers: Deutsch nach *Verfassung der Ukraine*. Unter der URL: http://www.verfassungen.net/ua/verf96-i.htm (letzter Zugriff: 04.11.2016).

9 Aus Teil III werden folgende Artikel angewendet: Artikel 8 Punkt 1 Unterpunkt a Buchstabe iii, Unterpunkt b Buchstabe iv, Unterpunkt d Buchstabe iv, Unterpunkt e Buchstabe iii, Unterpunkt f Buchstabe iii, Unterpunkt g bis i und Punkt 2, Artikel 9 Punkt 1 Unterpunkt a Buchstabe iii, Unterpunkt b Buchstabe iii, Unterpunkt c Buchstabe iii, Punkt 2 Unterpunkt c und Punkt 3, Artikel 10 Punkt 2 Unterpunkt a, c bis g, Punkt 4 Unterpunkt c, Artikel 11 Punkt 1 Unterpunkt a Buchstabe iii, Unterpunkt b Buchstabe ii, Unterpunkt c Buchstabe ii, Unterpunkt d, Unterpunkt e Buchstabe i, Unterpunkt g, Punkt 2 und 3, Artikel 12 Punkt 1 Unterpunkte a bis d, f, g, Punkt 2 und 3, Artikel 13 Punkt 1 Unterpunkt b und c, Artikel 14 Unterpunkt a und b (Zakon Ukrainy

ropäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen" werden die Sprachen von 13 Minderheiten unter besonderen Schutz gestellt: Weißrussen, Bulgaren, Gagausen, Griechen, Juden, Krimtataren, Moldauer, Deutsche, Polen, Russen, Rumänen, Slowaken und Ungarn.[10] Nach den Ergebnissen der Volkszählung im Jahr 2001 nannten 29,6% der Bevölkerung der Ukraine Russisch als ihre Muttersprache, keine der verbleibenden 12 Regional- oder Minderheitensprachen kam über ein Prozent. Das Russische ist nicht allein unter den ethnischen Russen verbreitet. Auch 14,7% der Ukrainer, 88,5% der Griechen, 83% der Juden, 64,7% der Deutschen, 62,5% der Weißrussen, 30,3% der Bulgaren und 22,7% der Gagausen gaben es als Muttersprache an (Gosudarstvennyj komitet statistiki Ukrainy 2001).

Im Rahmen einer soziolinguistischen Feldforschung stellte das Institut für Soziologie der Ukrainischen Akademie der Wissenschaften im Mai 2007 fest, dass die Mehrheit der Bewohner der Ukraine zweisprachig ist. So gaben 29% der Befragten das Ukrainische als ausschließliche Familiensprache an, 28% nannten hier das Russische, überwiegend Ukrainisch und selten Russisch gaben 9% an, überwiegend Russisch und selten Ukrainisch 14%. Die ukrainisch-russische Mischsprache Suržyk[11] gaben 20% als Familiensprache an. Lediglich 19% der Befragten erklärten, sie würden in Radio und Fernsehen Nachrichten und Sendungen zu politischen oder gesellschaftlichen Themen in ukrainischer Sprache bevorzugen, während hier 26% dem Russischen den Vorzug gaben und für eine Mehrheit von 54% die Sprache der Übertragungen keine Rolle spielte (Kudrjavceva 2010: 163). Gleichzeitig lassen sich in der Sprachenfrage große regionale Unterschiede beobachten. In den westlichen und zentralen Landesteilen überwiegt in den verschiedenen Kommunikationssphären das Ukrainische und im Osten und Süden das Russische. Entsprechende Untersuchungen, welche die regionalen Sprachpräferenzen im Alltag, in den Printmedien, in Radio und Fernsehen oder im Kino bestätigen, wurden im Jahr 2007 durchgeführt (ebd.). Im Zuge dieser Untersuchungen wurde ferner festgestellt, dass die Bürgerinnen und Bürger der Ukraine eine sehr hohe Sprachkompetenz aufweisen, die sich je nach Region in einer vorzugsweise ukrainisch-russischen oder russisch-ukrainischen Zweisprachigkeit äußert.[12]

Nr. 802-IV). Vgl. zu den von der Ukraine angewandten Bestimmungen auch die Darstellung von Moser (2013: 79–87).

10 Anmerkung des Übersetzers: Reihenfolge gemäß dem ukrainischen Alphabet.

11 Zur ukrainisch-russischen gemischten Rede (*Suržyk*) vgl. Hentschel et al. (2014).

12 Andere Untersuchungen zur sprachlichen Situation in der Ukraine beziehen neben Ukrainisch

Ausgehend von offiziellen statistischen Angaben und vom Status des Russischen gemäß der Verfassung und dem Gesetz der Ukraine „Über die Ratifizierung der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen" wurde am 3. Juli 2012 das bis heute (Frühjahr 2017) geltende Gesetz „Über die Grundlagen der staatlichen Sprachenpolitik" angenommen. Im Verzeichnis der in Artikel 7 verankerten Minderheitensprachen wird Russisch unter Missachtung der alphabetischen Reihenfolge als erste Sprache aufgeführt. Zu den 13 Sprachen aus dem Jahr 2005 wurden fünf weitere hinzugefügt: Armenisch, Romani, Russinisch, Karaimisch und Krimtschakisch. Als Sprache der jüdischen Minderheit wurde *Jiddisch* angegeben. Ferner wurde die Schwelle festgelegt, die zur Anerkennung als Regionalsprache erforderlich ist. Demnach muss eine Sprache für eine Anerkennung in einem bestimmten Gebiet von mindestens 10% der Bevölkerung gesprochen werden. Praktisch lief diese Regelung darauf hinaus, dass das Russische in allen südlichen und östlichen Regionen sowie in der Hauptstadt Kiew als Regionalsprache anerkannt wurde. Die lokalen und regionalen Behörden handhaben die Umsetzung dieses Gesetzes allerdings recht unterschiedlich. So legte z.B. der Stadtrat von Odessa bereits 2011 ein Programm mit einer Laufzeit bis 2015 über den Schutz und die Entwicklung des Russischen in Odessa auf (Stepanov 2012). Dieses sieht vor, dass die Einteilung von Schulen in russische und ukrainische entfallen soll. Auf Wunsch der Eltern werden die Kinder in den Mittelschulen (*средние учебные заведения*) entweder einer Klasse mit russischer oder mit ukrainischer Unterrichtssprache zugeteilt.

Der Status des Russischen in der **Republik Moldau** wird durch die Verfassung aus dem Jahr 1994 geregelt. Dort heißt es, dass Moldauisch die Amtssprache der Republik Moldau ist, geschrieben mit lateinischen Buchstaben.[13] Der moldauische Staat garantiert jedoch den Schutz und das Recht auf Erhalt des Russischen und weiterer Minderheitensprachen (Verfassung der Republik Moldau 1994, Artikel 13). Am 5. Dezember 2013 hat das moldauische Verfassungsgericht entschieden, dass die Staatssprache des Landes nicht *Moldauisch* genannt werden soll, wie es in der Verfassung heißt, sondern gemäß dem Wortlaut der Unabhängigkeitserklärung *Rumänisch*. Damit wurde der Unab-

und Russisch auch den *Suržyk* in die Analyse ein (analoges gilt für die *Trasjanka* in Weißrussland) und berücksichtigen damit seine Rolle als wählbarer Kode im sprachlichen Repertoire vieler Ukrainer. Vgl. hierzu etwa Hentschel/Taranenko (2015), Hentschel/Brüggemann (2015) und Hentschel/Zeller (2016).

13 Anmerkung des Übersetzers: In der Sowjetunion wurde die Sprache mit kyrillischen Buchstaben geschrieben. In der abtrünnigen Republik Transnistrien ist die kyrillische Schreibung nach wie vor in Kraft.

hängigkeitserklärung vom 27. August 1991 eine höhere Rechtsverbindlichkeit beigemessen als der Verfassung des Landes. Dieser Entscheidung gingen heftige Debatten im Parlament voraus, die schließlich mit dem Richterspruch beendet wurden. In der Republik Moldau gilt nach wie vor das Gesetz „Über die Sprachen in der Moldauischen Sozialistischen Sowjetrepublik" aus dem Jahr 1989. Gemäß Artikel 3 dieses Gesetzes findet die russische Sprache als Verkehrssprache zwischen den verschiedenen Nationalitäten Verwendung, wodurch eine tatsächliche Zweisprachigkeit, also die Sprache der jeweiligen Nationalität plus Russisch, entsteht. In dem Gesetz werden die moldauische und die rumänische Sprache als nah verwandte, aber unterschiedliche Sprachen bezeichnet, was durch den Ausdruck *moldauisch-rumänische sprachliche Identität* deutlich wird. In Artikel 4 wird der Gebrauch des Russischen und weiterer Sprachen von auf dem Gebiet der Republik lebenden ethnischen Minderheiten zur Befriedigung ihrer nationalen und kulturellen Bedürfnisse garantiert. Artikel 12 der Verfassung der abtrünnigen Republik Transnistrien nennt neben dem Moldauischen das Russische und das Ukrainische gleichberechtigt als *offizielle Sprachen*.

5 Der Status des Russischen in Kasachstan und den zentralasiatischen Ländern

Bis zum Jahr 1991 war das Russische in **Kasachstan** fest verankert. In der Verfassung Kasachstans aus dem Jahr 1995 wird das Kasachische als Amtssprache festgelegt. Das Russische verfügt jedoch über einen Status als *offizielle Sprache*, was in vielen Fragen eine juristische Angleichung an das Kasachische nach sich zieht, z.B. was seinen möglichen Gebrauch in staatlichen Organen oder lokalen Behörden betrifft (Artikel 7). Diese Regelung gilt gemäß einer Verfügung des Verfassungsrates der Republik Kasachstan vom 8. Mai 1997 ohne Ausnahme.

Im Jahr 1992 setzten in Kasachstan demografische Entwicklungen ein, infolge derer die russische und russischsprachige Bevölkerung aus den südlichen und teilweise auch zentralen Landesteilen abwandert. Gleichzeitig werden aus der Mongolei, China und den zentralasiatischen Ländern ethnische Kasachen zur Übersiedlung nach Kasachstan ermutigt (kasachisch: *оралман* ‚Rückkehrer'/‚Repatrianten') (Šajmerdenova 2013), die das Russische nicht so gut beherrschen wie jene Kasachen, die in der Sowjetzeit in Kasachstan zur Schule gegangen sind. Ähnlich wie in der Ukraine gibt es auch in Kasachstan Regio-

nen, in denen die Bevölkerung dem Russischen und nicht der offiziellen Landessprache den Vorzug gibt. In Kasachstan handelt es sich dabei vor allem um die nördlichen Regionen, in denen die meisten ethnischen Russen, Ukrainer, Weißrussen, Deutschen und Tataren leben, die das Russische als ihre Muttersprache bezeichnen. Russischsprachige Koreaner, Uiguren und Usbeken sind eher im Süden Kasachstans zu finden. Nach Angaben soziolinguistischer Untersuchungen aus dem Jahr 2002 nannten 37,3% der Einwohner Kasachstans das Russische als Muttersprache und 51,9% das Kasachische. Rund 55% der Befragten gaben an, Russisch als Familiensprache zu verwenden, Kasachisch nannten hier 40,9% (Šajmerdenova 2013: 230). Die große Mehrheit der Bevölkerung Kasachstans ist zweisprachig, wobei die Kombinationen kasachisch-russisch oder russisch-kasachisch dominieren.[14]

Auch in **Kirgistan** verfügt das Russische über einen offiziellen Status neben der Sprache der Titularnation, dem Kirgisischen (Verfassung der Republik Kirgistan 2010, Artikel 10). Nach Angaben der Volkszählung von 2009 verfügen 78% der Einwohner des Landes über Kenntnisse der russischen Sprache, wobei das Russische für 15% Erst- und für 33% Zweitsprache ist. Ethnische Russen, Ukrainer, Koreaner und Deutsche, die in der Regel Russisch als ihre Muttersprache bezeichnen, leben mehrheitlich im Norden des Landes. Als Unterrichtssprache verfügt das Russische nach wie vor über ein hohes Prestige. Dem Russischen kommt in dem Land nicht allein eine große Bedeutung als Verkehrssprache zwischen den verschiedenen Nationalitäten zu, sondern es erleichtert auch die Kommunikation zwischen den Sprechern der nördlichen und südlichen Dialekte des Kirgisischen, die sich beträchtlich voneinander unterscheiden. Nach der Annahme der neuen Verfassung im Jahr 2010 wurden Gesetze verabschiedet, die den offiziellen Status des Russischen stark einschränken. Davon blieb jedoch die faktische Bedeutung der russischen Sprache im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich sowie in den Medien weitestgehend unberührt. Das hohe Ansehen der russischen Sprache wird ferner durch die Arbeitsmigration vieler Kirgisen nach Russland gestärkt (Moiseeva 2013).

Die Verfassung der **Republik Usbekistan** vom 8. Dezember 1992 legt in Artikel 4 Usbekisch als Amtssprache fest. Mit der neuen Fassung des Amtssprachengesetzes des Landes vom 21. Dezember 1995 hat das Russische *de jure* seinen offiziellen Status als wichtigste Verkehrssprache zwischen den einzelnen Nationalitäten des Landes eingebüßt (Artikel 3). *De facto* wird es jedoch in der

14 Zu sprachpolitischen Diskursen in Kasachstan vgl. auch Kirchner/Wingender (2015).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Mehrheit der Fälle weiterhin in dieser Funktion verwendet. Die russische Sprache wird in dieser Fassung des Gesetzes lediglich einmal erwähnt, und zwar als mögliche Sprache im notariellen Schriftverkehr (Artikel 12). Das Russische kann laut dem usbekischen Staatssprachengesetz aus dem Jahr 1995 jedoch – wie auch die Sprachen der übrigen Nationalitäten des Landes – weiterhin in den verschiedensten Kommunikationssphären wie Bildung, Verwaltung, Finanzen, Wirtschaft oder Werbung verwendet werden. Dieser Status wird manchmal auch als Sprache „einer nationalen Minderheit" bezeichnet (P'janov 2011: 58). Trotz der genannten gesetzlichen Statusbeschränkungen dient die russische Sprache in Usbekistan nach wie vor als wichtigste Verkehrssprache zwischen den einzelnen Nationalitäten. Auch bei internationalen Zusammenkünften werden Redebeiträge gewöhnlich ins Russische gedolmetscht sowie Dokumente ins Russische übersetzt. Das Russische verfügt auch im Bildungswesen über einen festen Platz. Im Jahr 2008 gab es in Usbekistan 126 russischsprachige Schulen (1,3% aller Schulen) und weitere 613 Schulen mit usbekischer und russischer Unterrichtssprache (6,3%). Darüber hinaus ist Russisch in allen Schulen ein Pflichtfach. An den Hochschulen und Universitäten erfolgt der Unterricht in russischer und usbekischer Sprache. Sofern keine Lehrmittel in usbekischer Sprache zur Verfügung stehen, greifen die Studierenden in der Regel auf Literatur in russischer Sprache zurück. Auch das russischsprachige Internet erfreut sich in Usbekistan sehr großer Beliebtheit. Das Russische findet ferner in den Medien, in der Werbung oder bei der beruflichen Weiterbildung breite Anwendung. Auch in Usbekistan spielt das Russische für Millionen von Arbeitsemigranten eine große Rolle. Abschließend kann festgestellt werden, dass in dem Land rund 13 Millionen Menschen (etwa 50% der Gesamtbevölkerung) Russisch sprechen, wobei die Kompetenzen im Einzelnen natürlich stark variieren können. In größeren Städten ist dieser Anteil mit 55–60% höher als in ländlichen Regionen (20–25%) (o. A.: 2007).

In **Tadschikistan** verfügt die erwachsene Bevölkerung nach Meinung von Linguisten nur über geringe Kenntnisse des Russischen. Und auch bei den Jugendlichen seien kaum Russischkenntnisse vorhanden (P'janov 2011: 56). Der größte Teil der ethnischen Russen verließ das Land während des Bürgerkriegs in den 1990er Jahren oder unmittelbar danach. Die rückläufigen Kenntnisse des Russischen wirken sich insbesondere für tadschikische Arbeitsemigranten in Russland und Studierende an den Hochschulen und Universitäten in Tadschikistan selbst negativ aus. In der Verfassung der Republik Tadschikistan aus dem Jahr 1994 wurde das Tadschikische in Artikel 2 als

Staatssprache verankert und dem Russischen kommt offiziell die Rolle der Verkehrssprache zwischen den einzelnen Nationalitäten zu. In dem Gesetz „Über die Staatssprache der Republik Tadschikistan" vom 5. Oktober 2009 fehlt der Ausdruck *Verkehrssprache zwischen den einzelnen Nationalitäten* (*язык межнационального общения*). Das Russische wird zwar nicht ausdrücklich erwähnt, das Gesetz lässt aber in verschiedenen Bereichen wie etwa Bildung, Wissenschaft, Arbeitsmarkt oder Werbung bis zu einem gewissen Grad andere Sprachen zu. Damit ist das Russische zwar laut Verfassung Verkehrssprache zwischen den einzelnen Nationalitäten, nach dem Amtssprachengesetz von 2009 wird es jedoch in der offiziellen und wissenschaftlichen Kommunikation nicht zugelassen.

In der **Republik Turkmenistan** betrug der Anteil der ethnischen Russen nach offiziellen Angaben im Jahr 1989 rund 9,5%. Dieser ging dann bis 2005 auf 3,5% zurück (Vinogradov 2009; Asadova 2013). Die Abwanderung der russischen Bevölkerung aus Turkmenistan in großem Umfang setzte zu Beginn der 1990er Jahre ein und kann insbesondere auf die Verschlechterung der wirtschaftlichen sowie nationalen und kulturellen Lage der im Land lebenden Minderheiten wie auch auf die Einführung der Visumspflicht für Reisen nach Russland und das Verbot der doppelten Staatsangehörigkeit zurückgeführt werden. Unter den Emigranten waren vor allem russischsprachige Personen mit Hochschulbildung. Dies hatte zur Folge, dass die Anzahl der muttersprachlichen Sprecher des Russischen in Turkmenistan erheblich zurückging. In der Verfassung des Landes aus dem Jahr 1992 (neue Fassung 2016) wurde in Artikel 21 das Turkmenische als Staatssprache festgelegt. Weitere Sprachen werden nicht genannt. Auch infolge der stark abnehmenden wirtschaftlichen, militärischen, kulturellen und bildungspolitischen Kontakte mit Russland und den weiteren russischsprachigen Regionen der ehemaligen Sowjetunion sowie der *Turkmenisierung* des Hochschulwesens haben die Kenntnisse des Russischen in der Bevölkerung stark nachgelassen. Der Wunsch zum Erlernen der russischen Sprache besteht jedoch auch weiterhin. So gibt es in der Hauptstadt Aşgabat (dt. Aschgabat) eine russische Schule, die Abschlüsse nach russischem Vorbild verleiht. In den Städten können in verschiedenen Schulen ferner Klassen mit russischer Unterrichtssprache gewählt werden. Die Nachfrage übersteigt hier oft das Angebot. Zudem ist das Russische zusammen mit dem Englischen in allen turkmenischen Schulen von der ersten Klasse an obligatorische Fremdsprache. Die Jugendlichen in der Hauptstadt und den anderen Städten des Landes beherrschen das Russische in der Regel gut. Viele Eltern schicken ihre Kinder zum Studium nach Russland, in die Ukraine oder nach Weißruss-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

land. In den ländlichen Regionen ist das Russische hingegen weitaus weniger verbreitet (Asadova 2013). Die Nutzung des Internets ist überdies in Turkmenistan nur eingeschränkt möglich, da viele Sites von den staatlichen Behörden blockiert werden. Das russischsprachige Internet liegt bei den Nutzern auf dem ersten Platz.

6 Der Status des Russischen in den kaukasischen Staaten

In den Kaukasischen Staaten genießt die russische Sprache ebenso wie in den genannten mittelasiatischen Ländern ein hohes Ansehen. Doch auch hier sind in den vergangenen 25 Jahren stark rückläufige Kenntnisse zu beobachten.

Die Verfassung der **Republik Aserbaidschan** aus dem Jahr 1995 legt das Aserbaidschanische als Staatssprache fest, das Russische wird nicht erwähnt (Artikel 21, 25, 45, 127). Verschiedene Schätzungen gehen davon aus, dass sich in Aserbaidschan heute zwischen 33% und 38% der Bevölkerung problemlos auf Russisch verständigen können, während der Bevölkerungsanteil der ethnischen Russen laut Angaben der Volkszählung aus dem Jahr 2009 bei gerade einmal 1,3% lag. Dieser Anteil betrug 1979 noch 7,9% und sank seitdem kontinuierlich (1989: 5,6%, 1999: 1,8%) (Junusov 2003; Junusov 2004–2005; Mežgosudarstvennyj statističeskij komitet SNG 2009). Dieser Rückgang ist vor allem darauf zurückzuführen, dass russischsprachige Fachkräfte, die in sowjetischer Zeit ins Land kamen, nach dem Eintritt ins Rentenalter wieder in ihre Heimatländer zurückkehrten. Weitere Gründe für die Abwanderung der russischsprachigen Bevölkerung liegen in dem Konflikt mit Armenien um die Region Bergkarabach, in den antiarmenischen Ausschreitungen in Baku und im benachbarten Sumqayıt sowie im Abzug der sowjetischen Streitkräfte, deren Angehörige einen großen Teil der russischsprachigen Bevölkerung Aserbaidschans ausmachten (Junusov 2003).

Heute gibt es in dem Land 300 allgemeinbildende Schulen, 18 Hochschulen und 38 Berufsschulen mit russischer Unterrichtssprache, darunter auch die im Jahr 2000 begründete und 2009 eröffnete Slavische Universität Baku, eine Außenstelle der Moskauer Lomonosov-Universität. Nach dem sinkenden Interesse an einer Schulausbildung in russischer Sprache unmittelbar nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion stieg die Anzahl der Schüler russischsprachiger Schulen in den Folgejahren wieder an und pendelte sich bis zum Jahr 2008 bei 15% der Gesamtschülerzahl ein, was in etwa dem Wert von 1990 entspricht. Während das Russische in den aserbaidschanischen Schulen in den

2000er Jahren vornehmlich fakultativ angeboten wurde, zeichnet sich seit dem Jahr 2000 eine Trendwende ab und die russische Sprache nimmt nun zunehmend wieder ihren alten Platz als Pflichtfach ab dem ersten Schuljahr ein. In Aserbaidschan erscheinen außerdem etwa 12% der Landesmedien in russischer Sprache (Alekperova 2010).

Armenien zeichnet sich wie auch schon in der sowjetischen Zeit durch eine hohe ethnische Homogenität seiner Bevölkerung aus. Der Anteil der Armenier mit armenischer Muttersprache liegt bei 97,7%. Dementsprechend niedrig fällt der Anteil anderer Nationalitäten wie der ethnischen Russen aus, der unter 0,5% beträgt. Die Armenier unterhalten enge Beziehungen zu ihren zahlreichen Diasporagruppen. In Russland leben etwa 1.200.000 Armenier. Diese Zahl entspricht immerhin fast der Hälfte der armenischen Bevölkerung in Armenien selbst. Nicht zuletzt daraus resultiert das ungemindert hohe Prestige der russischen Sprache in Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft und Kultur, dessen Anfänge bereits im 19. Jahrhundert zu suchen sind. Trotz seiner faktischen Verbreitung wird das Russische neben der Staatssprache Armenisch in der Verfassung des Landes nicht erwähnt (Verfassung der Republik Armenien 1995, Artikel 12). Laut den Ergebnissen der Volkszählung aus dem Jahr 2001 sprechen 85% der Bevölkerung Russisch, 13% gaben das Russische als Muttersprache an. Dieser Wert ist 25 Mal höher als der Anteil der im Land lebenden ethnischen Russen. In der Mehrheit handelt es sich bei diesen Personen um armenische Flüchtlinge aus Aserbaidschan (Arzach/Bergkarabach), Abchasien und dem Nordkaukasus. Zwischen 1988 und 1994 kamen so rund 350.000 Menschen als Flüchtlinge aus verschiedenen Konfliktgebieten nach Armenien. Für die meisten von ihnen ist das Russische Muttersprache. Armenische Soziolinguisten vertreten heute die Auffassung, dass die Bekämpfung der russischen Sprache in den Jahren 1991 bis 1995 negative Konsequenzen für die armenische Gesellschaft hatte (Zoljan 2013: 69f.). Heute ist das Russische in Schulen und Berufsschulen sowie im Hochschulwesen obligatorisch. Entsprechend beträgt der Anteil der Russischlehrkräfte unter den Fremdsprachenlehrern 51%. (Zoljan 2013: 72). Im Jahr 1999 wurde in Armenien ein staatliches Programm zur Förderung der russischen Sprache aufgelegt. Am 25. Januar 2002 hat Armenien die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ratifiziert. Damit wurde das Russische zusammen mit weiteren Sprachen wie Assyrisch, Griechisch, Kurdisch oder Jesidisch unter den Schutz des Staates gestellt (Zoljan 2013: 80ff.).

Laut der Verfassung der **Republik Georgien** ist die georgische Sprache die alleinige Staatssprache des Landes (Verfassung der Republik Georgien 1995,

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Artikel 8). Der Status des Russischen ist hingegen unklar. Über 100 Jahre lang war die russische Sprache in Georgien wichtigste Verkehrssprache zwischen den verschiedenen Nationalitäten des Landes wie Armeniern, Russen, Aserbaidschanern, Juden oder Osseten. Vielen von ihnen war sehr an einer Schulbildung ihrer Kinder in russischer Sprache gelegen, doch infolge des Wegzuges vieler Russen aus Georgien stehen immer weniger Schulen mit russischer Unterrichtssprache zur Verfügung. Nach Informationen des Direktors des Instituts für soziale Forschungen und Analysen Georgiens, Iago Kachkachishvili, gaben 2008 immerhin 55% der Bevölkerung des Landes an, über gute bis sehr gute Russischkenntnisse zu verfügen. 70% vertraten jedoch die Auffassung, dass es nicht nötig sei, die Kenntnisse des Russischen zu verbessern, da diese weder am Arbeitsplatz noch im Studium gefragt seien (Popova 2009). Im Jahr 2011 wurde das Russische als Pflichtfach an den Schulen abgeschafft und die Anzahl der Russischklassen an gemischten Schulen ging um die Hälfte zurück. Lediglich in zwei Schulen ist das Russische alleinige Unterrichtssprache. Seit 2013 werden an georgischen Schulen vier statt bisher zwei Stunden Russisch unterrichtet. Die Kinder beginnen nun mit dem Erlernen der russischen Sprache in der zweiten Klasse und nicht mehr erst ab der siebenten. Die Republik Georgien hat das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten ratifiziert, womit sich auch der Status der russischen Minderheit verbesserte.

In der Verfassung der Autonomen Republik **Abchasien**, die seit 2008 von Georgien abtrünnig ist und sich als eigenständigen Staat „Republik Abchasien" betrachtet, hat das Russische neben der Staatssprache Abchasisch den Status als „Sprache der staatlichen und sonstigen Institutionen" inne (Verfassung der Republik Abchasien 1994, Artikel 6). Dieser Passus läuft auf die faktische Anerkennung des Russischen als zweite Staatssprache hinaus. In **Südossetien**, das sich ebenfalls 2008 von Georgien lossagte und heute unter der Bezeichnung „Republik Südossetien" seine Unabhängigkeit unterstreicht,[15] wurde Russisch 2012 mit der Annahme des Gesetzes „Über die Staatssprachen der Republik Südossetien" neben dem Ossetischen in den Rang einer zweiten Staatssprache erhoben. Das Georgische verfügt in den kompakten Siedlungsorten der georgischen Minderheit ebenfalls über einen Amtssprachenstatus (Verfassung der Republik Südossetien 2001, Artikel 4).

15 Die sogenannten Republiken Abchasien und Südossetien werden bislang außer von Russland nur von Nicaragua, Venezuela und Nauru anerkannt.

7 Der Status des Russischen in den baltischen Staaten

In den drei baltischen Staaten ist das Russische in **Lettland** am weitesten verbreitet. Nach der lettischen Landessprache liegt die russische Sprache gemessen an der Sprecherzahl auf Platz zwei. Laut dem Zensus aus dem Jahr 2011 verfügen 68,4% der Bevölkerung über russische Sprachkenntnisse. Der Anteil der Personen, die das Russische als Familiensprache angaben, liegt mit 37,5% über dem Anteil der ethnischen Russen an der Gesamtbevölkerung des Landes. In Daugavpils liegt der Anteil der Russischsprecher bei über 80% (bei 53,6% ethnischen Russen), in Riga stellen die Russischsprachigen rund die Hälfte der Einwohner, wie auch in anderen größeren Städten (Centrālās statisticas pārvaldes datubāzes 2011).

In der Verfassung der Republik Lettland aus dem Jahr 1993 wurde das Lettische als Staatssprache verankert (Artikel 4). Den nationalen Minderheiten des Landes wird das Recht garantiert, ihre Sprache zu erhalten und zu pflegen sowie ihre ethnische und kulturelle Eigenständigkeit zu bewahren (Artikel 114). Neben der Verfassung wird die Sprachenfrage in Lettland durch das Gesetz über die Staatssprache aus dem Jahr 2000 geregelt. In diesem Gesetz werden Bereiche genannt, die allein dem Lettischen vorbehalten sind. Demnach müssen etwa Personen, die staatliche Ämter bekleiden, oder Beamte auf sämtlichen Ebenen die lettische Sprache *auf muttersprachlichem Niveau* beherrschen. Ferner dürfen offizielle Verlautbarungen allein auf Lettisch verbreitet werden.

Im Jahr 1990 besuchten in der Lettischen Sowjetrepublik 155.000 Schülerinnen und Schüler (40,2% der Gesamtzahl) Schulen mit russischer Unterrichtssprache. 2002 folgten 120.000 Kinder und Jugendliche muttersprachlichem Unterricht in 180 russischsprachigen und 133 gemischten lettisch-russischen Schulen (Gavrilina 2002). Auch wenn die Zahl solcher Einrichtungen bis 2004 zurückging, lernten in ihnen noch bis zu 40% aller Schülerinnen und Schüler des Landes. Während 2001 noch rund 14.000 Erstklässler auf Russisch unterrichtet wurden, stieg dieser Wert auf 18.500 im Jahr 2008 an. Ferner stieg die Zahl der Lerner des Russischen als Fremdsprache von 33,6% im Schuljahr 2001/2002 auf 41,2% im Schuljahr 2011/2012. Das Gesetz über die Staatssprache besagt ferner, dass an den Hochschulen des Landes das Lettische zu verwenden ist. Eine Ausnahme bilden philologische Fächer. Im Jahr 2015 absolvierten an den staatlichen Hochschulen lediglich 154 Studierende ihr Studium auf Russisch (weniger als 1%). An privaten höheren Bildungsein-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

richtungen ist dieser Anteil um ein Vielfaches höher (Izglītības un zinātnes ministrija 2016)

In der Verfassung der **Republik Litauen** aus dem Jahr 1992 wurde die Sprache der Titularnation in Artikel 14 als Amtssprache verankert. Das Russische verfügt über keinen offiziellen Status. Gemäß dem Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten wurde das Russische zusammen mit dem Polnischen und Weißrussischen als Minderheitensprache anerkannt.

Wie bereits in sowjetischer Zeit weist Litauen von allen baltischen Staaten den niedrigsten Anteil ethnischer Russen auf. Ihr höchster Anteil an der Gesamtbevölkerung wurde 1989 registriert und lag etwas unter zehn Prozent. Danach ging der Anteil der ethnischen Russen in Litauen beständig zurück. Im Jahr 2001 betrug er noch 6,31%, 2011 noch 5,81%. Im gleichen Zeitraum sank gemessen an der litauischen Gesamtbevölkerung auch der Anteil anderer Minderheiten, die das Russische bei entsprechenden Befragungen häufig als Muttersprache angeben (Polen, Weißrussen, Ukrainer, Juden oder Tataren) (Lietuvos Statistikos Departamentas 2011). Dementsprechend gibt es auch immer weniger Schulen mit russischer Unterrichtssprache. Zwischen 1991 und 2016 ging ihre Anzahl von 85 auf 34 zurück. (Die Anzahl der Schulen der autochthonen polnischen Minderheit beträgt 68.) Während 1996 noch 55.000 Schülerinnen und Schüler in russischen Schulen lernten (11% der Gesamtschülerzahl), waren es 2005 noch 27.000 (5%) und 2016 nur noch knapp über 19.000 (4,3%) (Davydova 2009). Die große Mehrheit der Russen (89,7%) lebt in den Städten Vilnius, Klaipeda und Visaginas. Im östlichen Landesteil siedelt auch in ländlichen Regionen eine kompakte russische Minderheit. Die Statistiken lassen auf eine sehr hohe Sprachkompetenz der litauischen Bevölkerung schließen. Das Russische wird nicht allein von 100% der ethnischen Russen, Ukrainer und Weißrussen verwendet, sondern auch 64% der Litauer und 79% der Polen im Land verfügen über zum Teil ausgezeichnete Kenntnisse der russischen Sprache. Das Litauische beherrschen neben der einheimischen Titularbevölkerung 66% der Russen und 62% der Polen. Trotz des zunehmenden Interesses an der englischen Sprache unter den Jugendlichen sind 93% der litauischen Studenten in der Lage, das Russische zu verstehen (Davydova 2009). In den litauischen Schulen wird die russische Sprache als Fremdsprache unterrichtet und in der Regel ab der 6. Klasse als zweite oder dritte Fremdsprache gewählt. An den litauischen Hochschulen kann eine Reihe von Fächern verschiedener Fachrichtungen in russischer Sprache studiert werden.

In der **Republik Estland** leben nach Angaben des Amtes für Statistik 1.315.944 Menschen (Stand: 1.1.2016). Davon entfallen mit 330.263 Personen

mehr als ein Viertel auf die russische Minderheit. Historisch haben sich zwei russische Siedlungszentren herausgebildet: Der unmittelbar an der Grenze zu Russland gelegene Kreis Ida-Viru (‚Ost-Wierland') mit der Stadt Narva im Nordosten, wo der russische Bevölkerungsanteil beinahe 75% erreicht, und das westliche Ufer des Peipussees, der weitestgehend die Staatsgrenze Estlands zu Russland bildet. In vielen Dörfern sind dort seit dem 17. Jahrhundert russische Altgläubige ansässig. Auch einige Teile der Hauptstadt Tallin sowie der Städte Tartu und Pärnu werden überwiegend von Vertretern der russischen Minderheit bewohnt (Kostandi/Kjul'moja 2013: 86). Etwa 30% der estnischen Bevölkerung geben das Russische als Muttersprache an. Neben den ethnischen Russen (25,5%) handelt es sich hierbei vorwiegend um Ukrainer (2,1%), Weißrussen (1,2%), Juden (0,14%), Tataren (0,2%) sowie einige Esten (fast ausschließlich Repatrianten) (ebd.; 2013; [o. A.] 2010). Es ist davon auszugehen, dass gegenwärtig rund 40% der estnischen Bevölkerung über gute bis sehr gute Kenntnisse des Russischen verfügen (Davydova 2009).

Seit der vollständigen Unabhängigkeit der Republik Estland 1991 hat die russische Sprache eine Reihe ihrer Funktionen aus sowjetischer Zeit in Politik, Gesetzgebung, Hochschulwesen und weiteren Bereichen verloren. Dennoch gibt es nach wie vor verschiedene Kommunikationssphären, in denen das Russische einen festen Platz einnimmt. Hierzu zählen die Medien, das Internet, der Bildungssektor, die Alltagskommunikation und, wenn auch etwas eingeschränkt, Wirtschaft und Wissenschaft. In Estland erscheinen einige Tages- und Wochenzeitungen auf Russisch bzw. in russischer und estnischer Sprache, die staatliche Radiostation „Radio 4" sendet in russischer Sprache und auch das staatliche Fernsehen strahlt russischsprachige Programme aus. In den russischsprachigen Grundschulen können zwar die ersten neun Schuljahre vollständig in russischer Sprache absolviert werden, an den Gymnasien (Klassenstufe 10 bis 12) dürfen jedoch nur noch 40% der Fächer auf Russisch unterrichtet werden. Zwischen 1995 und 2010 sank die Zahl der russischen Schulen um mehr als die Hälfte (von 161 auf 61), während im gleichen Zeitraum die Anzahl der estnischen Schulen nur um rund ein Viertel zurückging. An den Hochschulen absolvieren etwa 10% der Studierenden ihre Ausbildung in russischer Sprache (Kostandi/Kjul'moja 2013: 89).

Die Verfassung der Republik Estland aus dem Jahr 1992 räumt der Sprachenfrage breiten Raum ein. In Artikel 6 wurde das Estnische als Staatssprache festgelegt und in Artikel 12 ein Diskriminierungsverbot verankert, unter anderem aufgrund sprachlicher Kriterien. Artikel 21 besagt: „Jedem, dem die Freiheit entzogen wurde, sind unverzüglich in einer für ihn verständlichen Spra-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

che und Weise der Grund für den Freiheitsentzug und seine Rechte mitzuteilen […]. Die Gerichtsentscheidung ist dem Verhafteten unverzüglich in einer für ihn verständlichen Sprache und Weise mitzuteilen." Bezüglich der Unterrichtssprache in den Schulen heißt es in Artikel 37: „Jeder hat das Recht auf estnischsprachigen Unterricht. Die Unterrichtssprache in Bildungseinrichtungen der Minderheiten wählt die Lehreinrichtung." Die sprachlichen Rechte nationaler Minderheiten werden in Artikel 51 thematisiert. Dort heißt es: „In Ortschaften, in denen wenigstens die Hälfte der ständigen Einwohner einer nationalen Minderheit angehört, hat jedermann das Recht, Antworten einer staatlichen Behörde oder der örtlichen Selbstverwaltung sowie von deren Amtspersonen auch in dieser Minderheitensprache zu erhalten."[16] Damit wird von der Verfassung nur ein Gebiet als kompakter Siedlungsort sprachlicher Minderheiten anerkannt, in denen die Minderheit über 50% der Bevölkerung stellt.

8 Neue soziolinguistische Prozesse und Entwicklungstendenzen

Im Zuge der in diesem Beitrag geschilderten aktiven Verwendung des Russischen in den postsowjetischen Staaten kommt es unabhängig von seinem rechtlichen Status zu plurizentrischen Entwicklungen. Damit könnte sich die russische Sprache allmählich in Richtung einer plurizentrischen Sprache „with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms" (Clyne 1992: 1) entwickeln, da ihr Gebrauch in verschiedenen kommunikativen Bereichen in verschiedenen Staaten von der in Russland geltenden Norm abweichende Standardisierungen nach sich ziehen kann. Damit befände sich das Russische in einer Reihe mit Sprachen wie dem Arabischen, Deutschen, Englischen, Französischen, Portugiesischen oder Spanischen. Die russische Sprache, so Nina Mečkovskaja, befinde sich jedoch erst im Anfangsstadium ihrer plurizentrischen Ausdifferenzierung (Mečkovskaja 2005: 59).

Bereits heute kommt es in einigen postsowjetischen Staaten jedoch zu Versuchen, die territorial vorherrschende Koine (Regiolekt, regionale Koine) des Russischen in den Rang einer nationalen Variante der russischen Sprache zu erheben (Stepanov 2011). Hierzu zählen etwa die in den vergangenen Jahren

16 Anmerkung des Übersetzers: Deutsch nach *Verfassung der Republik Estland*. Unter der URL: http://www.verfassungen.eu/ee/(letzter Zugriff: 07.12.2016).

entwickelten Konzepte für eine kasachische (Žuravleva 2007: 8) bzw. ukrainische (Rudjakov 2012; Dorofeev 2011) nationale Variante der russischen Sprache, die unter Fachleuten nicht unumstritten sind.

Bei der Entstehung von lexikalischen, phraseologischen oder phonetischen Unterschieden zwischen dem Russischen in seinem Kernsprachgebiet, also vor allem in Russland selbst, und jenen Staaten, in denen das Russische eine abweichende gesellschaftliche, politische, historische, kulturelle oder auch klimatische Wirklichkeit abbilden muss, handelt es sich um einen natürlichen sprachlichen Entwicklungsprozess, der sich unter anderem auf der Grundlage der gegenseitigen Bereicherung mit den jeweiligen Kontaktsprachen vollzieht. Eine solche Entwicklung wird in der Linguistik als Entstehung einer regionalen oder dialektalen Varianz bezeichnet, die ein kennzeichnendes Merkmal aller plurizentrischen Sprachen mit nur einem Standardisierungszentrum ist. Der teilweise beträchtliche Einfluss einer Sprache auf andere Sprachen in verschiedenen Regionen oder Städten manifestiert sich in Sub- und/oder Adstraten und führt in der Regel zur Herausbildung von regionalen und städtischen Koinai (Stepanov 2004: 81; 2013: 88f.)

Das vorläufige Ergebnis dieser langwierigen Prozesse ist gegenwärtig anhand der russischen Sprache in der Ukraine, in Kasachstan, Litauen, Moldau, Kirgistan und den anderen postsowjetischen Staaten zu erkennen. Vergleichbare Entwicklungen lassen sich auch in Russland selbst beobachten, wo ebenfalls territoriale Koinai (Regiolekte) entstehen. Jede dieser Koinai verfügt in Abhängigkeit ihrer Sprecher über ihre ganz spezifischen Besonderheiten. Diese zeigen sich am wenigsten im Russischen ethnischer Russen, also den Vertretern der verschiedenen russischen Diasporagruppen, die sich in jüngerer Vergangenheit im postsowjetischen Raum herausgebildet haben. In stärkerem Maße sind solche Prozesse im Russischen der einzelnen Titularnationen zu erwarten, für die das Russische zur Muttersprache oder zu einer ihrer Muttersprachen wurde. Am weitesten gehen sie bei Vertretern von Titularnationen, die ihre Titularsprache als Muttersprache sprechen.

9 Zusammenfassung

In diesem Beitrag über den juristischen und soziolinguistischen Status des Russischen wurde gezeigt, dass das Russische in den einzelnen postsowjetischen Staaten nach wie vor eine Reihe wichtiger kommunikativer Aufgaben erfüllt, auch wenn seine Bedeutung seit dem Ende der Sowjetunion zurückge-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

gangen ist. In erster Linie wäre hier der soziolinguistische Status des Russischen als internationale Verkehrssprache bzw. als wichtiges Verständigungsmittel unter den verschiedenen Nationalitäten eines Landes zu nennen (*язык международного и межнационального общения*). Ferner behauptet das Russische einen festen Platz innerhalb einiger zentraler Bereiche wie Medien und Internet, Bildung und Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur, während seine Verwendung auf offizieller bzw. staatlicher Ebene oder auch in der Werbung mit Ausnahme von Weißrussland zurückgeht. In den untersuchten Staaten verfügt die russische Sprache über einen unterschiedlichen juristischen Status. In Russland ist das Russische Staatssprache und in seinen Teilrepubliken und Subjekten, mit Ausnahme von Karelien, zumindest eine der Staatssprachen. In den meisten Nachfolgestaaten der Sowjetunion ist das Russische offizielle Regional- oder Minderheitensprache. Sehr weit gehen hier Kasachstan und Kirgistan, wo der offizielle Status des Russischen auf seine funktionelle Angleichung an die Titularsprachen hinausläuft, womit es faktisch zur zweiten Staatssprache wird. In Weißrussland und den von Georgien abtrünnigen Republiken Abchasien und Südossetien ist das Russische ganz offiziell eine der beiden Staatssprachen. In vielen postsowjetischen Staaten spiegelt der juristische Status des Russischen dessen tatsächliche soziolinguistische Bedeutung nur unzureichend wider. In diesem Zusammenhang sei auch auf eine ganze Reihe diskriminierender Bestimmungen gegenüber dem Russischen verwiesen.

Das Auseinanderbrechen des geschlossenen russischen Sprachraums ermöglicht heute die Entwicklung des Russischen in Richtung einer polynationalen und polizentrischen Sprache mit verschiedenen Standardisierungszentren. Bislang ist dies jedoch noch nicht eingetreten. Beim Russischen handelt es sich also nach wie vor um eine monozentrische Sprache mit einem einzigen Standardisierungszentrum, der Russischen Föderation. Nationale Varianten der russischen Sprache haben sich bislang nicht herausgebildet. Ihre territorialen Besonderheiten in den verschiedenen Regionen Russlands und in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion werden traditionell als territoriale Varianten aufgefasst. Hierzu zählen Dialekte, territoriale (regionale) Koinai, Regiolekte oder städtische Koinai. Jede territoriale Variante des Russischen verfügt über regionale Besonderheiten, die einen bestimmten Einfluss auf die russische Standardsprache ausüben. Dieser regionale Einfluss schlägt sich vor allem in der Lexik und Stilistik nieder. Die Norm der russischen Standardsprache, die sich in Russland herausgebildet hat, gilt allerdings zumindest bislang als das

hochsprachliche Ideal des Russischen, das von allen Sprecherinnen und Sprechern anerkannt wird.

Aus dem Russischen von Kai Witzlack-Makarevich

Literaturverzeichnis

[o. A.] (2007): „Uzbekistan: Russkij jazyk uchodit. A uzbekskij ne ostaetsja". In: *Meždunarodnaja associacija russkojazyčnych pisatelej*. Unter der URL: http://rulit.org/read/671 (letzter Zugriff: 17.12.2016).

[o. A.] (2010): *Population by Nationality: Key Facts*. Unter der URL: http://estonia.eu/about-estonia/country/population-by-nationality.html (letzter Zugriff: 17.12.2016).

Alekperova, Džamilja (2010): „Russkojazyčnye SMI v Azerbajdžane". In: *Ėcho: obščestvenno-političeskaja gazeta Azerbajdžana* Nr. 147 (2349) vom 17.08.2010.

Asadova, Nagriz (2013): „Lingua Franca. Žizn' russkich v Turkmenistane". In: *Ėcho Moskvy*, 30.06.2013. Unter der URL: http://echo.msk.ru/programs/linguafranca/1125130-echo/ (letzter Zugriff: 13.11.2016).

Celiščev, Nikolaj (2014): „Rol' russkogo jazyka v sovremennom mire". In: *Agrarnoe obrazovanie i nauka* 4, S. 48–55.

Centrālās statisticas pārvaldes datubāzes (2011): *Population and Housing Census 2011*. Unter der URL: http://data.csb.gov.lv/pxweb/en/tautassk_11/tautassk_11__tsk2011/?tablelist=true&rxid=2dd2107d-51ae-4f4e-9469-62dd1fcff4bf (letzter Zugriff: 18.12.2016).

Clyne, Michael (1992): „Pluricentric Languages – Introduction". In: Clyne, Michael (Hg.): *Pluricentric languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, S. 1–10.

Čornyj, Sergij (2001): *Nacional'nyj sklad naselennja Ukrajiny v XX storiččі: Dovidnyk*. Kyjiv: DNVP Kartografija.

Davydova, Ljudmila (2009): „Jazyk moj – drug moj". In: *Ėkspress-nedelja* 16.11.2009. Unter der URL: http://www.nedelia.lt/news-lt/14099-na-russkom-yazyke-v-litve-govoryat-60-proc-naseleniya.html (letzter Zugriff: 17.12.2016).

Dorofeev, Jurij (2011): „Mežregional'nye leksičeskie sootvetstvija kak projavlenie variativnosti jazyka". In: *Visnyk Dnipropetrovs'kogo universytetu. Serija: Movoznavstvo* 19/17 (3), S. 53–59.

Gavrilina, Margarita (2002): „Russkij (rodnoj) jazyk v školach v Latvii". In: *Russkij jazyk za rubežom* 3/2002, Moskva, S. 80–85.

Gosudarstvennyj komitet statistiki Ukrainy (2001): *Čislennost' i sostav naselenija Ukrainy po itogam vseukrainskoj perepisi 2001 goda*. Unter der URL: http://2001.ukrcensus.gov.ua/rus/results/general/language/ (letzter Zugriff: 16.12.2016).

Hentschel, Gerd (2014): „Belarussian and Russian in the Mixed Speech of Belarus". In: Besters-Dilger, Juliane/Dermarkar, Cynthia/Pfänder, Stefan/Rabus, Achim (Hg.): *Congruence in Contact-Induced Language Change. Language Families, Typological Resemblance and Perceived Similarity*. Berlin: De Gruyter, S. 93–121.

Hentschel, Gerd/Taranenko, Oleksandr/Zaprudski, Sjarhej (Hg.) (2014): *Trasjanka und Suržyk – gemischte weißrussisch-russische und ukrainisch-russische Rede. Sprachlicher Inzest in Weißrussland und der Ukraine*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Hentschel, Gerd/Taranenko, Oleksandr (2015): Die Sprachenlandschaft der zentralen Ukraine: Ukrainisch, Russisch, Suržyk. In: *Die Welt der Slawen* LX, S. 248–275.

Hentschel, Gerd/Brüggemann, Mark (2015): Gibt es in der Ukraine einen ukrainisch-russischen Sprachkonflikt? Über das Miteinander, Gegeneinander und Durcheinander von Ukrainisch und Russisch. In: Bakalova, Evgeniya/Endrich, Tobias/Shlyakhtovska Khrystyna/Spodarets Galyna (Hg.): *Ukraine. Krisen. Perspektiven. Interdisziplinäre Betrachtungen eines Landes im Umbruch.* Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 95–118.

Hentschel, Gerd/Zeller, Jan Patrick (2016): Meinungen und Einstellungen zu Sprachen und Kodes in zentralen Regionen der Ukraine. In: *Zeitschrift für Slawistik* 61 (4), S. 636–661.

Federal'naja služba gos. statistiki (2012) *Itogi Vserossijskoj perepisi naselenija 2010 goda. V 11 t.* (Tom 4: Nacional'nyj sostav i vladenie jazykami, graždanstvo). Moskva: Statistika Rossii, S. 2107–2923.

Ivanova, Nina (2013) „Status russkogo jazyka v Respublike Sacha (Jakutija)" In: *Vestnik Severo-Vostočnogo universiteta im. M. A. Ammosova* 10/3, S. 58–63.

Izglītības un zinātnes ministrija (2016): *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2015. gadā. Galvenie statistikas dati*. Rīga. Unter der URL: http://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_augst/Parskats_2015.pdf (letzter Zugriff: 17.12.2016).

Junusov, Arif (2003): „Ėtničeskie i migracionnye processy v postsovetskom Azerbajdžane". In: *Problemy migracii i opyt eë regulirovanija v poliėtničeskom Kavkazskom regione: Tezisy Meždunarodnoj naučnoj konferencii*. Stavropol': Izdatel'stvo SGU, S. 299–302.

Junusov, Arif (2004–2005): „Ėtničeskij sostav Azerbajdžana (po perepisi 1999 goda)". In: *Demoskop Weekly: Ėlektronnaja versija bjulletenja „Naselenie i obščestvo"* Nr. 183–184. 20.12.2004–09.01.2005. Moskva: Centr demografii i ėkologii čeloveka; In-t narodnochozjajstvennogo prognozirovanija RAN. Unter der URL: http://demoscope.ru/weekly/2004/0183/analit05.php (letzter Zugriff: 17.12.2016).

Kirchner, Mark/Wingender, Monika (Hg.) (2015): *Sprachpolitische Diskurse in russisch-türksprachigen Sprachgemeinschaften. Sprachen und Identitäten in Tatarstan und Kasachstan.* Wiesbaden: Harrassowitz.

Kostandi, Elizaveta/Kul'moja, Irina (2013): „O russkom jazyke sovremennoj Ėstonii". In: Rovinskaja, Marija (Hg.): *Russkij jazyk zarubež'ja*. Sankt Peterburg: Zlatoust, S. 86–107.

KUDRJACEVA, LJUDMILA (2010): „Vital'nost' russkogo jazyka na Ukraine kak sociolingvističeskaja problema". In: KUDRJACEVA, LJUDMILA (Hg.): *Russkij jazyk i literatura v škole i vuze: problemy izučenija i prepodavanija*. Gorlovka: GGPIIJA, S. 162–166.
KULYK, VOLODYMYR (2010): „Gespaltene Zungen. Sprache und Sprachenpolitik in der Ukraine". In: *Osteuropa* 60/2–4, S. 391–402.
LIETUVOS STATISTIKOS DEPARTAMENTAS (2011): *Results of the 2011 Population and Housing Census of the Republic of Lithuania*. Unter der URL: http://statistics.bookdesign.lt/?lang=en (letzter Zugriff: 17.12.2016).
LUR'E, SVETLANA (1998): *Istoričeskaja ėtnologija: učeb. Posobie dlja vuzov*. Moskva: Aspekt Press.
MEČKOVSKAJA, NINA (2005): „Postsovetskij russkij jazyk: novye čerty v sociolingvističeskom statuse". In: *Russian Linguistics* 29, S. 49–70.
MEŽGOSUDARSTVENNYJ STATISTIČESKIJ KOMITET SNG (2009): *Nacional'nyj sostav naselenija Respubliki Azerbajdžan*. Unter der URL: http://www.cisstat.com/census/national_composition%20of%20population.pdf (letzter Zugriff: 17.12.2016).
MOISEEVA, SVETLANA (2013): „V Oše dlja trudovych migrantov otkryli kursy russkogo jazyka". In: *Večernij Biškek* 25.11.2013. Unter der URL: http://www.vb.kg/doc/252517_v_oshe_dlia_trydovyh_migrantov_otkryli_kyrsy_rysskogo_iazyka.html (letzter Zugriff: 17.12.2016).
MOSER, MICHAEL (2013): *Language Policy and the Discourse on Languages in Ukraine under President Viktor Yanukovich (25 February 2010–28 October 2012)*. Stuttgart: ibidem.
P'JANOV, ALEKSANDR (2011): „Status russkogo jazyka v stranach SNG". In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* 47/3; S. 55–59.
POPOVA, VIKTORIJA (2009): „Naša obščaja bol'". In: *Russkij klub* 10/2009. Tbilisi, S. 14–17.
RUDJAKOV, ALEKSANDR (2012): „Georusistika i funkcional'naja lingvistika". In: *Filologija i kul'tura* 2/2012, S. 103–106.
ŠAJMERDENOVA, NURSULU (2013): „Russkij jazyk v lingvističeskoj perspektive Kazachstana". In: ROVINSKAJA, MARIJA (Hg.): *Russkij jazyk zarubež'ja*. Sankt Peterburg: Zlatoust, S. 226–236.
SOMIN, ANTON (2013): „Russkij jazyk v Respublike Belarus'". In: ROVINSKAJA, MARIJA (Hg.): *Russkij jazyk zarubež'ja*. Sankt Peterburg: Zlatoust, S. 171–201.
STEPANOV, EVGENIJ (2004). *Rosyjs'ke movlennja Odesy*. Odesa: Astroprynt.
STEPANOV, EVGENIJ (2011): „Nacional'nye varianty russkogo jazyka ili russkie territorial'nye kojne?" In: *Mova. Naukovo-teoretyčnyj časopys z movoznavstva* 16, S. 9–14.
STEPANOV, EVGENIJ (2012): „Iz opyta implementacii Evropejskoj chartii regional'nych jazykov ili jazykov men'šinstv v gorode Odesse". In: STEPANOV, EVGENIJ (Hg.): *Rusistika i sovremennosť*. (Tom 1: Lingvokul'turologija i mežkul'turnaja kommunikacija). Sankt Peterburg: Severnaja Zvezda, S. 211–216.
STEPANOV, EVGENIJ (2013): *Russkaja gorodskaja reč' v polilingvokul'turnom prostranstve Odessy: These*. Odessa: ONU im. I. I. Mečnikova.
VASIL'EVA, RIMMA (2011): Problemy sochranenija i razvitija jazykov maločislennych narodov severa v uslovijach mnogoėtničeskogo sociuma Respubliki Sacha (Jakutija). In: *Teorija i praktika obščestvennogo razvitija* 6, S. 299–302.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

VINOGRADOV, ANDREJ (2009): „O sostojanii russkojazyčnogo obrazovanija v Turkmenistane". In: *Pervye Ermakovskie čtenija. Sibir': včera, segodnja, zavtra: Materialy regional'noj naučnoj konferencii* (Novosibirsk, 21.12.2008). Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, S. 375–379.

ZAKON UKRAJINY No 802-IV vid 15.05.2003 r. „Pro ratyfikaciju Jevropejs'koji chartiji regional'nych mov abo mov menšyn" (2006). In: *Informacionnyj bjulleten' UAPRJAL* 15.

ZOLJAN, SUREN (2013): „Russkij jazyk v Armenii". In: ROVINSKAJA, MARIJA (Hg.): *Russkij jazyk zarubež'ja*. Sankt Peterburg: Zlatoust, S. 62–86.

ŽURAVLEVA, EVGENIJA (2007): *Variativnost' leksičeskoj sistemy: russkij jazyk kak polinacional'nyj jazyk*. Almaty: [o. A.].

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Mark Brüggemann (Oldenburg)

sootečestvenniki, diaspora und *Russkij mir*: Die externe Sprachpolitik Russlands[1] nach 1991

1 Vorüberlegungen

Im folgenden Beitrag soll ein Überblick über die externe Sprachpolitik Russlands seit dem Zerfall der Sowjetunion 1991 gegeben werden, d.h. die ‚sprachbezogene Außenpolitik' dieses Landes. Sprachpolitik bzw. der häufig synonym verwendete Begriff der Sprachplanung wird ‚klassisch' in zwei Bereiche untergliedert: Statusplanung und Korpusplanung. Statusplanung legt den offiziellen Status einer sprachlichen Varietät gegenüber anderen Varietäten fest, während Korpusplanung auf die Versuche von Behörden, Gruppen oder Individuen abhebt, auf das Korpus einer sprachlichen Varietät einzuwirken (Kloss 1969: 81). Cooper (1989: 157) hat dieser Differenzierung mit der Erwerbsplanung einen dritten Bereich hinzugefügt. Diese beinhalte organisierte Anstrengungen, die Revitalisierung, den Erhalt oder den Erwerb einer sprachlichen Varietät zu fördern.

Aus der Perspektive Russlands ergab sich nach 1991 eine komplexe Gemengelage von Problemen externer Sprachpolitik. Im Bereich der Statusplanung stellte sich nach dem Zerfall des sowjetisch dominierten Staatenlagers die Frage nach der künftigen internationalen Position des Russischen, und zwar sowohl im ‚globalen System der Sprachen' (de Swaan 2001) als auch in den postsowjetischen Nachbarstaaten mit mehr oder weniger bedeutenden Anteilen russischsprachiger Bevölkerung. In der Korpusplanung, auf die im Folgenden nicht näher eingegangen wird, trat Russland das sowjetische Erbe einer monozentrischen Standardisierung des Russischen an, die auf den Erhalt der an Moskau bzw. Leningrad orientierten *kul'tura reči* (Sprachkultur, Redekultur) gerichtet war.[2] Hier ergab sich nach dem politischen Systemwechsel die Frage, wie sich die russische Sprachpolitik zum Sprachgebrauch der Auswanderer-*communities*

1 Zur Vereinfachung des Sprachgebrauchs werden in diesem Text die Bezeichnungen ‚Russland' statt korrekt ‚Russländische Föderation' sowie ‚russisch' statt ‚russländisch' verwendet. Differenziert wird zwischen den Bezeichnungen nur, wenn dies für die Argumentation erforderlich ist.

2 Eine detaillierte Studie zur Politik der *kul'tura reči* im heutigen Russland bietet Gorham (2014).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

positionieren sollte, d.h. welches Maß an polyzentrischer Entwicklung dem Russischen zugestanden werden sollte. Die Erwerbsplanung hängt wiederum eng mit dem zuerst genannten Aspekt der Sprachpolitik, also der Statusplanung, zusammen: Um den Status einer Sprache zu wahren oder zu verbessern, bedarf es nicht zuletzt geeigneter Akteure und Handlungen im Bildungsbereich, vorliegend Akteure und Handlungen, die auf das ‚Ausland' gerichtet sind. Die russische Perspektive ist hier von der Unterscheidung zwischen dem ‚Nahen Ausland' (*bližnee zarubež'e*) und dem ‚Fernen Ausland' (*dal'nee zarubež'e*) geprägt, wobei sich der Begriff ‚Nahes Ausland' für die nicht-russischen ehemaligen Sowjetrepubliken eingebürgert hat. Im ‚Nahen Ausland' konnte die externe Erwerbsplanung Russlands prinzipiell von höheren Bevölkerungsanteilen mit russischsprachiger Erstsozialisation ausgehen als im ‚Fernen Ausland', auch wenn es in dieser Hinsicht beträchtliche Unterschiede zwischen den ehemaligen Sowjetrepubliken gab. Hier ging es somit zum einen um den Erhalt des Russischen im Bildungssystem sowie dessen Erwerb durch nachfolgende Generationen von Russischsprachigen, seien dies ethnische Russen, Angehörige der jeweiligen Titularnation oder Angehörige nicht-russischer nationaler und ethnischer Minderheiten. Zum anderen waren Erhalt und möglicherweise Ausweitung des Unterrichts von Russisch als Fremdsprache von Interesse. Die Möglichkeit Russlands, dieses erwerbsplanerische Ziel zu verfolgen, hing nicht zuletzt von zwei Faktoren ab: Erstens der Geschichts- und Identitätspolitik, welche die nun unabhängig gewordenen ehemaligen Sowjetrepubliken bzw. deren Eliten verfolgten, und die sich zwischen Anlehnung an Russland und Abgrenzung von Russland positionierte. Und zweitens die außenpolitische, ökonomische und militärische Orientierung der einzelnen Länder.

Da die maßgeblichen politischen Eliten Russlands die Staaten des ‚Nahen Auslands' als ihre legitime geopolitische Einflusssphäre betrachten und hier z.T. eine Integrationskonkurrenz mit (west)europäischen politischen Strukturen besteht, ist in diesen Ländern die Sprachenfrage aus russischer Sicht stärker politisch ‚aufgeladen' als im ‚Fernen Ausland'. Dennoch werden im Folgenden beide Gruppen von Zielländern der externen Sprachpolitik Russlands betrachtet (zur Stellung des Russischen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion siehe den Beitrag von Evgenij Stepanov in diesem Band).[3] Für ein besseres Verständnis der Ausgangssituation, wie sie sich 1991 darstellte, soll zunächst die Sprachpolitik der Sowjetunion skizziert werden.

3 Ausgeklammert werden hingegen Rechtsakte und darauf bezogene Debatten, die in erster Linie die sprachlichen Verhältnisse innerhalb Russlands betreffen. Vgl. hierzu z.B. Rom-Sourkova 2004; Lubaś 2009: 205ff.; Belousov/Frolova 2013.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Das sprachpolitische ‚Erbe' der Sowjetunion

Die frühe sowjetische Sprachpolitik stand im Zeichen der Leninschen Nationalitätenpolitik, die eine Gleichberechtigung der z.T. noch unklar umrissenen[4] ‚Nationalitäten' und ihrer Sprachen propagierte (Grenoble 2003: 35ff.). Diese Politik, die auf die Formel ‚national in der Form, sozialistisch im Inhalt' gebracht wurde, diente der Popularisierung des sozialistischen Gesellschaftsmodells unter den ‚Nicht-Russen' sowie der Bekämpfung des Analphabetismus. Wichtiger Bestandteil war die Indigenisierung (*korenizacija*), d.h. die Besetzung hochrangiger Funktionen im Staats- und Parteiapparat der jeweiligen Sowjetrepubliken mit Kadern der jeweils ‚einheimischen' Nationalität. Zudem wurden, wie etwa in Weißrussland und der Ukraine, die Sprachen der jeweiligen Titularnationalität in ihrer Korpusentwicklung, im öffentlichen Leben und im Bildungssystem gefördert. Anfang der 1930er Jahre unter Stalin wurde diese liberale Sprach- und Nationalitätenpolitik beendet (Grenoble 2003: 40ff.). Wichtige Etappen der darauf folgenden, bis zur späten Sowjetzeit andauernden Russifizierungspolitik waren die Einführung des obligatorischen Russisch-Unterrichts in allen Schulen (1938) sowie die Abschaffung der nichtrussischen Titularsprachen als Pflichtfächer in den jeweiligen Republiken (1958/59), was sich auch in den Unionsverfassungen widerspiegelte: War in der Verfassung von 1936 noch das *Recht* der Sowjetbürger auf muttersprachlichen Unterricht festgehalten, so war in der Verfassung von 1977 nur noch von einer entsprechenden *Möglichkeit* die Rede (Grenoble 2003: 58).

Trotz dieses radikalen Wandels in der Erwerbsplanung, mit dem der Schwund von Anreizen zum Erhalt nicht-russischer Titularsprachen einherging[5], blieb die Zuschreibung einer Ethnosprache eine wesentliche Komponente des sowjetischen Konzepts ethnisch-nationaler Zugehörigkeit (Kascian 2015: 4). Zugleich aber wurde Russisch als ‚zweite Muttersprache' der nichtrussischen Nationalitäten propagiert und entsprechend gefördert. Den gerin-

4 Die individuelle Zuschreibung der Kategorie ‚Nationalität' war eine Neuerung der sowjetischen Volkszählungen. Zur Zeit des Russischen Zarenreichs war die Bestimmung von kollektiven Zugehörigkeiten vornehmlich über die Kategorien ‚Religion' und ‚Sprache' erfolgt (Grenoble 2003: 39). Eingehender betrachtet unterschieden die sowjetischen Volkszählungen zwischen *narodnost'* (Ethnizität), die sich nach der deklarierten Sprachverwendung richtete, und *nacional'nost'* (Nationalität), die direkt erklärt wurde. So galten etwa in der russischen Sowjetrepublik lebende Ukrainer, die statt dem Ukrainischen das Russische verwendeten, hinsichtlich ihrer *nacional'nost'* als Ukrainer, hinsichtlich ihrer *narodnost'* dagegen als Russen (Schiffman 2002).

5 Solche Anreize schwanden nicht nur aufgrund der sprachpolitischen Rahmenbedingungen, sondern auch durch sozioökonomische Tendenzen in den Nachkriegsjahrzehnten, darunter die Binnenmigration innerhalb der Sowjetunion sowie die Industrialisierung und Urbanisierung. Auch der Militärdienst in der Sowjetarmee begünstigte den Sprachwechsel zum Russischen.

gen Status der nicht-russischen Titularsprachen belegt auch die Tatsache, dass unter den 1978 in Kraft getretenen Verfassungen der Unionsrepubliken lediglich die Verfassungen der armenischen, aserbaidschanischen und georgischen Sowjetrepubliken eine explizite Benennung der Titularsprache als Amtssprache enthielten, während gleichzeitig der freie Gebrauch des Russischen in öffentlichen Einrichtungen garantiert wurde (Kascian 2015: 5). In der Gesamtschau war der Status der nicht-russischen Sprachen der Sowjetunion in der Regel an ein bestimmtes Territorium gebunden, während Russischsprecher damit rechnen konnten, sich in allen Teilen der Sowjetunion auf Russisch verständigen zu können (Schiffman 2002). Darüber hinaus galt das Russische während der Sowjetzeit als Sprache der Außenkontakte der Sowjetunion, vor allem gegenüber den Staaten des sozialistischen Lagers (vgl. Grenoble 2003: 52).

Gestützt wurde die umrissene Sprachpolitik durch identitäts- und geschichtspolitische Vorgaben. Die Sowjetideologie betonte zwar einerseits die ‚Brüderlichkeit' der sowjetischen Nationen, ließ aber andererseits keine Zweifel daran aufkommen, dass die russische Nation als *primus inter pares* zu gelten hatte (Kascian 2015: 7). In Bezug auf die Russen, Ukrainer und Weißrussen wurde dies in der Nachkriegszeit durch das geschichtspolitische Konzept der ‚altrussischen Ethnizität' (*drevnerusskaja narodnost'*) untermauert (ebd.: 3f.). Dieses postulierte eine ostslawische Abstammungsgemeinschaft und disqualifizierte damit jegliches Streben ukrainischer und weißrussischer Eliten nach größerer Eigenständigkeit gegenüber den Russen als unhistorisch und illegitim.

Die Politik der *perestrojka* befasste sich angesichts der desolaten ökonomischen Situation der Sowjetunion vorrangig mit wirtschaftlichen und sozialen Problemen und vernachlässigte so die Sprach- und Kulturpolitik. Der Druck national orientierter Gegeneliten in den einzelnen Unionsrepubliken wurde jedoch groß genug, um die kommunistischen Führungen zu einer Abkehr von der bisherigen russozentrischen Sprachpolitik zu bewegen: Mit Ausnahme Russlands und der transkaukasischen Staaten wurde noch vor dem Zerfall der Sowjetunion überall die jeweilige Titularsprache zur Staatssprache erklärt (Grenoble 2003: 63).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

3 Die externe Sprachpolitik Russlands nach 1991

Die Angaben zur Zahl der Russischsprecher weltweit differieren je nach Erhebungskriterien beträchtlich; etwa 35% von ihnen sollen außerhalb der Grenzen Russlands leben (Lubaś 2009: 205). Einen erheblichen Anteil machen dabei die ehemaligen nichtrussischen Sowjetrepubliken aus, in denen der Anteil der Russen laut dem letzten sowjetischen Zensus aus dem Jahr 1989 insgesamt etwa 17,4% betrug. In Kasachstan waren es 37,8%, in Lettland 34,0%, in Estland 30,3%, in der Ukraine 22,0%, in Kirgistan 21,5%, in Weißrussland 13,2% und in Moldawien 13,0% (Comrie 1999: 837f.). Comrie (ebd.: 838) nennt es im Zusammenhang mit dem Zerfall der Sowjetunion „eine Ironie der Geschichte, daß jene Russen, die jahrelang mit Sprachstatusforderungen der Nichtrussen konfrontiert waren, nun selbst im ‚Nahen Ausland' in die Position der Bittsteller für das Russische als Minoritätensprache geraten sind."

Diese Situation ergab sich nicht zuletzt aus der Erwerbsplanung nichtrussischer Nachfolgestaaten der Sowjetunion, so etwa in der Ukraine und den baltischen Staaten, wo der staatliche Schulunterricht auf die jeweilige Titularsprache umgestellt und das Russische als Pflichtsprache abgeschafft wurde (Hogan-Brun/Melnyk 2012: 594). Der Status des Russischen variierte in der Folgezeit allerdings zwischen den nicht-russischen postsowjetischen Staaten, mit grundsätzlich fünf verschiedenen Abstufungen (ebd.: 599): Russisch mit dem Status als Fremdsprache (baltische Staaten), als Sprache ohne explizit festgelegten Status (Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Usbekistan), als Sprache interethnischer Kommunikation[6] bzw. Minderheitensprache (Tadschikistan, Turkmenistan, Ukraine), als offizielle Sprache (Kasachstan, Kirgisien) und als Staatssprache[7] (Weißrussland, neben dem Weißrussischen).[8]

6 Die Bezeichnung als ‚Sprache der interethnischen Kommunikation' ist ein Relikt der sowjetischen Sprachpolitik, die diese Rolle des Russischen betonte.

7 Hogan-Brun/Melnyk (2012: 598) verweisen zu Recht darauf, dass der Unterschied zwischen einer ‚Staatssprache' und einer ‚offiziellen Sprache' (bzw., im Deutschen, auch ‚Amtssprache') weniger den – in beiden Fällen tendenziell gleichen – realen als den symbolischen Status betrifft. So hat etwa in Weißrussland Staatspräsident Lukašėnka immer wieder den Anteil der Weißrussen an der sprachgeschichtlichen Entwicklung des Russischen betont und damit seine Politik, Russisch als zweite Staatssprache (und eben nicht ‚nur' offizielle Sprache oder Amtssprache) einzuführen, legitimiert (zum metasprachlichen Diskurs in Weißrussland vgl. Brüggemann 2013; Brüggemann 2014a).

8 Diese Übersicht ist lediglich eine typologisierende Momentaufnahme nach Hogan-Brun/Melnyk (2012: 601) und lässt vorherige und spätere Entwicklungen unberücksichtigt. So war etwa in Weißrussland bis zu einem 1995 durchgeführten Referendum das Weißrussische alleinige Staatssprache (für einen Überblick zur Sprachpolitik in Weißrussland vgl. Brüggemann 2014b). In der Ukraine wiederum hat das Russische seit der Verabschiedung eines umstrittenen Sprachengesetzes im Jahr 2012 zusätzlich den Status einer Regionalsprache (vgl. Guttke/Rank 2012).

Bezüglich des ‚Fernen Auslands' betrat die staatliche Sprachpolitik Russlands hingegen in anderer Hinsicht Neuland: Erstmals nahm sie, vor allem mit Hinblick auf die Erwerbsplanung, die russische ‚Diaspora' in den Fokus, d.h. die russischstämmigen *communities*, die durch Auswanderung aus dem Russischen Reich und der Sowjetunion außerhalb der sowjetischen Einflusszone, vor allem in Westeuropa, Nordamerika, Israel und Australien, entstanden waren. Die sowjetische Sprachpolitik hatte die Emigranten aufgrund von deren Gegnerschaft gegen das kommunistische System mit Misstrauen betrachtet und weitgehend ignoriert. Ab Anfang der 1990er Jahre, als die Diaspora bereits eine Gruppe mit sehr heterogenen, teils hybriden Identitäten und weit verbreiteter Mehrsprachigkeit war (vgl. Yelenevskaya/Protassova 2015: 141), kam eine neue Migration Russischsprachiger aus Russland und den übrigen postsowjetischen Staaten in die genannten Zielländer hinzu.

Zur Heterogenität der Russophonen in der Diaspora trug eine Vielzahl von Einflussfaktoren bei. Hierzu zählten etwa der Zeitpunkt der Auswanderung, Herkunftsstaat bzw. -region der russischsprachigen Auswanderer, die Frage, inwieweit es sich bei den ausgewanderten Russischsprachigen um ethnische Russen oder Angehörige anderer Bevölkerungsgruppen handelte, sowie die räumliche Entfernung und kulturelle Nähe bzw. Distanz des Ziellandes zu Russland.

Selbst im Hinblick auf dasselbe Zielland der Auswanderung wird es aufgrund solcher Unterschiede als problematisch angesehen, von einer einzigen sozialen Gruppe der Russischsprachigen auszugehen. In Deutschland etwa bildeten die bedeutendste Gruppe von Russischsprachigen, die mit dem Zerfall der Sowjetunion ins Land kamen, die als Deutschstämmige anerkannten ‚Aussiedler'.[9] Als ein weiteres Beispiel für die Komplexität des Problems mag Irland dienen: Hierhin immigrierten Russophone u.a. aus Russland und Lettland. Ihr unterschiedlicher arbeitsrechtlicher Status nach dem EU-Beitritt Lettlands spiegelte sich Eriksson (2015: 151) zufolge in Unterschieden hinsichtlich der Weitergabe des Russischen einerseits, der Sprache des Ziellandes andererseits von den Eltern an die Kinder. In Israel wiederum, einem der wichtigsten Zielländer der Emigration aus postsowjetischen Staaten, waren die Zuwanderer mit den Prinzipien des Zionismus konfrontiert, zu denen seit der Staatsgrün-

9 Dennoch nahmen Teile der ‚alteingesessenen' Bevölkerung Deutschlands diese soziale Gruppe pauschal als ‚Russen' wahr, nicht zuletzt aufgrund der ganz überwiegend primärsprachlichen Verwendung des Russischen. Für die ursprünglich geringe Verbreitung des Deutschen in der jüngsten Generation von ‚Aussiedlern' bieten die Ergebnisse eines Mikrozensus aus dem Jahr 1994 Anhaltspunkte. Diesen Daten zufolge wurden damals nur etwa 0,4% der Kinder von Deutschstämmigen in Russland deutschsprachig unterrichtet (Michel/Titzmann/Silbereisen 2012: 251).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

dung die Dominanz des Hebräischen in allen relevanten Bereichen des öffentlichen Lebens gehört hatte. Die russischsprachigen Zugezogenen waren demgegenüber in den 1990er Jahren die erste Immigrantengruppe, die diese Sprachpolitik herausforderte, indem ihre Vertreter auf dem Erhalt ihrer Primärsprache beharrten und sich für einen gesicherten Status des Russischen einsetzten (Yelenevskaya 2015: 194).

Trotz solcher fundamentalen Unterschiede in Genese, Sprachverhalten und Sprechereinstellungen der russischsprachigen Diaspora-*communities* entwickelten sich auch synthetisierende Forschungsansätze, welche die Gemeinsamkeiten betonen. Sie betrachten das ‚Auslandsrussische' als spezifische sprachliche Entität und potenziell bedrohtes Kulturgut (Kliuchnikova 2015: 180). Zu den länderübergreifend verbreiteten Sprechereinstellungen gehören etwa die Auffassung, mit anderen Russischsprachigen einen gemeinsamen Horizont von Ideen und eine gemeinsame Mentalität zu teilen, sowie die hohe Wertschätzung für die russische Standardsprache, verbunden mit einer Geringschätzung nichtstandardsprachlicher Varietäten (vgl. für Russischsprachige im Vereinigten Königreich ebd.: 182). Eine wichtige Rolle für die Herausbildung solcher Einstellungen, auch unter russischsprachigen ‚Nicht-Russen', spielte gerade in den frühen 1990er Jahren das Erbe des sowjetischen Bildungssystems. Zum Teil wurde die Bereitschaft von ‚Nicht-Russen', sich von Vertretern der ‚aufnehmenden' Gesellschaft, etwa in den USA, den Russen zuordnen zu lassen, offenbar auch durch den Unwillen gefördert, Unkundigen die nationalen Verhältnisse in der Sowjetunion zu erklären (Kasatkina 2010: 25).

Stärker politisiert und konfliktträchtiger als das komplexe Feld der Diaspora-*communities* waren aus Sicht der russischen Regierung die sprachlich-nationalen Verhältnisse im ‚Nahen Ausland'. In den baltischen Staaten entzündete sich der Konflikt insbesondere an der Frage der Staatsbürgerschaft. Grund dafür war, dass diese Staaten völkerrechtlich die These von einer illegalen Besetzung der Länder durch die Sowjetunion infolge des Hitler-Stalin-Paktes vertraten (Hogan-Brun/Melnyk 2012: 601). In Estland und Lettland mussten daher alle Personen, die weder selbst vor 1940 hier gelebt hatten noch Vorfahren hatten, auf die dies zutraf, einen Anerkennungsprozess zur ‚Naturalisierung' durchlaufen, d.h. in Prüfungen ihre Kenntnisse der estnischen bzw. lettischen Sprache und Kultur nachweisen (ebd.).[10] Ein Teil der Russen in die-

10 In Litauen, das einen weit geringeren Anteil von Russischsprachigen aufwies, wurde statt dessen die ‚Null-Option' gewählt: Alle dauerhaft rechtmäßig im Land lebenden Personen erhielten die litauische Staatsbürgerschaft; Ausnahmen bildeten Angehörige des Militärs und anderer vorübergehend stationierter Einheiten (Hogan-Brun/Melnyk 2012: 601).

sen beiden Staaten wollte oder konnte diese Bedingung nicht erfüllen und nahm in der Folge vielfach die russische statt der estnischen oder lettischen Staatsbürgerschaft an. Aufgrund dieser Politik, die von der Furcht vor erneuter russischer Dominanz geprägt war, nahmen Estland und Lettland in den 1990er Jahren aus Sicht der russischen Regierung die Rolle von nationalitäten- und sprachpolitischen *bad guys* ein (Preissler 2014: 398ff.).

Außer durch die Identifikation der wesentlichen Handlungsfelder und Konfliktlinien war die externe Sprachpolitik Russlands in den 1990er Jahren auch durch die Schaffung institutioneller und programmatischer Grundlagen geprägt, die allerdings als Teil einer allgemeiner verstandenen Förderung des Russischen mit Schwerpunkt im Inland entstanden. So gründete Boris El'cin 1995 per Dekret einen beim Staatspräsidenten angesiedelten Rat für russische Sprache (*Sovet pri Prezidente Rossijskoj Federacii po russkomu jazyku*), der aber bereits 1997 wieder aufgelöst wurde. Schon im selben Jahr wurde jedoch ein an die Regierung angebundener Rat für russische Sprache geschaffen (*Sovet po russkomu jazyku pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii*). Zu einer programmatischen Konstante, in der jeweils auch Leitlinien für die externe Sprachpolitik Russlands formuliert wurden, entwickelten sich die ‚Föderalen Zielprogramme' zur russischen Sprache, die jeweils für einen Planungshorizont von vier bis fünf Jahren verabschiedet wurden. Für das derzeit laufende Programm, das von 2016 bis 2020 realisiert wird, wurden im Mai 2015 staatliche Mittel in Höhe von rund 6,8 Milliarden Rubel (dies entsprach damals rund 123 Millionen Euro) bereitgestellt (Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii 2015).

Eine eher geringe Rolle spielten in der El'cin-Ära ideologische Konzepte auswärtiger Sprachpolitik. Wenn die Frage der Russischsprachigen in den postsowjetischen Nachbarstaaten politisiert wurde, so verfolgte man damit in erster Linie eher kurzfristige politische Ziele, etwa die Aufrechnung der vermeintlichen Unterdrückung Russischsprachiger im Baltikum gegen Kritik an Menschenrechtsverletzungen in Russland, vor allem im Tschetschenienkrieg (Preissler 2014: 387ff.). Das Konzept des ‚Landsmanns' (*sootečestvennik*) im Ausland, das über ‚spirituelle und kulturelle Verbindungen' der jeweiligen Person mit Russland und in der Praxis vor allem über die Verwendung der russischen Sprache und das Bekenntnis zur Orthodoxie definiert wurde (Wanner 2014: 430), bestand zwar bereits unter Präsident Boris El'cin, wurde jedoch erst unter seinem Nachfolger Vladimir Putin auch für längerfristige ideologische Zwecke genutzt, darunter die Legitimation sprachpolitischer Forderungen.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

In der Frühphase der ersten Amtszeit von Putin als Staatspräsident entwickelte das *sootečestvenniki*-Konzept Attraktivität über nationalistische und konservative Kreise hinaus, die das Erfordernis einer ‚selbstbewussten' auswärtigen Sprachpolitik in der Regel mit spirituellen und kulturellen Argumenten begründeten. Ein Beispiel für wirtschaftsliberale Argumentationen zugunsten dieses Konzepts bietet eine Äußerung des politischen Philosophen Petr Ščedrovickij, der auf das Potenzial einer weltweiten „Netzwerkstruktur von großen und kleinen Russisch denkenden und sprechenden Gemeinschaften" für die Modernisierung und damit ökonomische Konkurrenzfähigkeit Russlands verwies (Gorham 2014: 158f.).

Zur größeren Aufmerksamkeit, die seit Beginn der 2000er Jahre der auswärtigen Sprachpolitik gewidmet wurde, gehört der Versuch, sich an ausländischer *best practice* zu orientieren. Als mögliches Vorbild für die externe Sprachpolitik Russlands diente nicht zuletzt Frankreich. So entsandte Putin im Oktober 2001 Vertreter des Sprachrates der russischen Regierung zu einem Arbeitstreffen mit Mitgliedern der Internationalen Organisation der Frankophonie. Thema war die Übertragbarkeit der Erfahrungen dieser Organisation auf die Bewerbung des Russischen im Ausland (Gorham 2014: 157). Der Stellenwert, den Sprachpolitik mittlerweile in der russischen Regierung genoss, zeigte sich auch bei einem sprachpolitischen Runden Tisch 2002 in St. Petersburg, an dem hochrangige Vertreter aus Regierung, Parlament, Bildung und Wissenschaft sowie die damalige Ehefrau des Präsidenten Ljudmila Putina teilnahmen. Zu den abschließenden Forderungen des Runden Tisches gehörten u.a. die Verbesserung der Zusammenarbeit mit der russischen Diaspora im Rahmen der föderalen Zielprogramme und mithilfe von Stiftungen sowie die Unterstützung von Projekten zum Erhalt der russischen Sprache im Ausland (Lubaś 2009: 239f.).

Als ein bedeutendes Problem der externen Statusplanung erkannte die russische Führung die Rolle des Russischen als Kommunikationsmittel in den GUS-Staaten. Die Stärkung dieser Rolle gehörte deshalb zu den Zielen, die prominent in das Föderale Zielprogramm zur russischen Sprache für den Zeitraum von 2002 bis 2006 aufgenommen wurden (Lubaś 2014: 1995). Dazu beitragen sollte u.a. die Ausweitung der Herausgabe von Lehrbüchern und didaktisch-methodischen Materialien zum Russischunterricht in diesen Ländern (Lubaś 2009: 243). Eine Notwendigkeit zur Unterstützung aus Russland wurde von russischer Seite aber auch in den früheren ‚Satellitenstaaten' der Sowjetunion gesehen: In diesen sei, so die Feststellungen des Föderalen Zielprogramms, die Lehre des Russischen seit dem Systemwechsel praktisch ver-

schwunden; frühere Russischlehrer und Russisten hätten in großer Zahl in andere Berufe bzw. Disziplinen gewechselt (Lubaś 2009: 245). Ähnlich alarmierend fiel die Dokumentation des Föderalen Zielprogramms mit Daten zur weltweiten Verbreitung des Russischen sowie zum Interesse ‚ausländischer' Forschung und Lehre an der russischen Sprache aus (Lubaś 2009: 246). Abgesehen vom genannten Programm beklagten insbesondere russische Philologen darüber hinaus den Wandel in der Motivation, Russisch zu lernen (wobei dieser Wandel natürlich keineswegs nur das Russische betrifft): Bei der Entscheidung für oder gegen Russisch als Fremdsprache stehe immer weniger das ‚klassische' Interesse an der Erforschung von Sprache und Literatur als die berufliche Verwertbarkeit im Mittelpunkt (Yelenevskaya/Protassova 2015: 143).

Auch wenn der an die Regierung angebundene Sprachrat 2004 aufgelöst wurde, blieb die Sprachpolitik weiterhin ein viel diskutiertes Thema. Im Bereich der externen Sprachpolitik galt ein besonderes Augenmerk weiterhin den Russischsprachigen im Baltikum. In Lettland sollten etwa nach den ursprünglichen Plänen der lettischen Regierung ab dem Schuljahr 2004/2005 per Bildungsgesetz die bis dahin existierenden russischsprachigen Mittelschulen abgeschafft werden. Der Protest von Vertretern der russischen Minderheit gegen diese Entscheidung wurde maßgeblich von der russischen Regierung unterstützt. Dies war insofern erfolgreich, als das schließlich verabschiedete ‚abgemilderte' Bildungsgesetz eine Quote von russischsprachigem Unterricht in Höhe von 40 Prozent erlaubte (Preissler 2014: 401).

Einen weiteren wichtigen Einschnitt in der externen Sprachpolitik Russlands markiert das Jahr 2007. Dies war nicht in erster Linie deshalb der Fall, weil öffentlichkeitswirksam das ‚Jahr der russischen Sprache' begangen wurde und das beim Außenministerium angesiedelte Russländische Zentrum für internationale wissenschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit (*Roszarubežcentr*[11]) aus diesem Anlass in mehreren Ländern Foren, Festivals und Wettbewerbe zum Russischen veranstaltete (Lubaś 2009: 248). Entscheidender war, dass Vladimir Putin in diesem Jahr per Dekret die Stiftung *Russkij mir* gründete. Diese knüpfte ideologisch an slawophile Konzepte des 19. Jahrhunderts sowie die eurasische Bewegung an und machte die Förderung der russischen Sprache im Ausland zu einem ihrer zentralen Ziele (Gasimov 2012: 77). Ihrem Selbstverständnis nach sollte die Stiftung nicht zuletzt einen sprach- und kul-

11 Rechtsnachfolger dieser bis 2008 bestehenden Institution ist *Rossotrudničestvo* (‚Föderale Agentur für Angelegenheiten der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten und der im Ausland lebenden Landsleute sowie für die internationale humanitäre Zusammenarbeit').

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

turpolitischen Bruch mit den auch sprachlich-kulturell als Phase des ‚Chaos' und der sozialen Spaltung wahrgenommenen Jahren unter Präsident Boris El'cin darstellen (Gorham 2014: 163f.). In das Kuratorium von *Russkij mir* wurden u.a. Minister, hochrangige Vertreter aus Medien, Wirtschaft und Wissenschaft sowie Repräsentanten der Russischen Orthodoxen Kirche berufen (ebd.: 161). In einer Duma-Rede von 2007 ging Vladimir Putin auf das Konzept *Russkij mir* ein, wobei er die historische Bedeutung des Russischen als völkerverbindendes Kommunikationsmittel betonte (ebd.: 162).

International ist die Stiftung seit ihrer Gründung vor allem in Gestalt der ‚Russischen Zentren' (*Russkie centry*) aktiv, die vom russischen Außenministerium unterstützt werden (Gasimov 2012: 80). Besondere Aufmerksamkeit widmet *Russkij mir* entsprechend der zugrunde liegenden Ideologie den postsowjetischen Nachbarstaaten Russlands. In Bezug auf diese empfahl einer der Chefstrategen von *Russkij mir*, Valerij Tiškov[12], in einem programmatischen Artikel[13] unterschiedliche Herangehensweisen: Estland und Lettland seien in staatsbürgerlicher Hinsicht vermögendere Gesellschaften,[14] Russland sollte hier die Idee einer russländischen politischen Nation propagieren, während in der Ukraine oder Kasachstan, wo der Ethnonationalismus gerade erst im Kommen sei und die überwältigende Mehrheit der Mitglieder der russischen Diaspora ethnische Russen seien, das ethnische Modell russischer Identität vermutlich größere Erfolgsaussichten habe (Tiškov 2007).

12 Tiškov ist Ethnologe, Historiker und Sozialanthropologe und seit 1989 Direktor des Instituts für Ethnologie und Anthropologie an der russischen Akademie der Wissenschaften.

13 Die Thesen des genannten Beitrags sind umfassender und können hier nicht detailliert wiedergegeben und eingeordnet werden. Abgesehen von der Benennung der entsprechenden Stiftung versteht Tiškov unter *Russkij mir* die Summe derjenigen Diaspora-*communities*, deren Angehörige ihre Russischkenntnisse bewahrt haben und sich dem ‚Mutterland' weiterhin loyal – und sei es in kritischer Loyalität – verbunden fühlen. Als Entstehungszeitpunkt von *Russkij mir* setzt Tiškov die politische Emigration in den Jahren unmittelbar nach der Oktoberrevolution an. Für die Zeit nach dem Zerfall der Sowjetunion zählt er auch die im ‚Nahen Ausland' entstandenen *communities* hinzu, die nicht durch Emigration, sondern durch Grenzverschiebungen (von den Grenzen der Sowjetunion zu den ‚engeren' Grenzen der Russländischen Föderation) entstanden sind. Im Zuge von Emigrationswellen einerseits, den genannten Grenzverschiebungen andererseits habe ein russländisches Volk (*rossijskij narod*) außerhalb des ‚Mutterlandes' eine russische Welt (*russkij mir*) hervorgebracht. Zu letzterer zählt Tiškov, anders als es das Adjektiv *russkij* nahelegt, auch ethnische ‚Nicht-Russen', wenn diese primär russischsprachig sind, ihre Identität (im Sinne der o.g. Verbundenheit) russländisch bzw. sowjetisch geprägt ist und sie – im Falle der Emigrantengruppen – vom ‚aufnehmenden' Land als Russen wahrgenommen werden.

14 Für einen führenden Vertreter der Ideologie des *Russkij mir* erscheint dieses ‚Lob' für die estnische und lettische Gesellschaft angesichts der Haltung des Kreml zur Sprach- und Nationalitätenpolitik dieser beiden Staaten überraschend. Allerdings verweist der Artikel von Tiškov in diesem Zusammenhang darauf, dass ‚Mischidentitäten' wie die baltoslawische unter den Aktivisten der russischen Minderheit in Estland und Lettland diskutiert würden (jedoch ohne dies näher zu belegen). Angesichts einer solchen Orientierung der russischen Eliten in Estland und Lettland erscheint eine am politischen Nationsbegriff ansetzende Identitätspolitik aus Sicht von Tiškov als erfolgversprechender als der russische Ethnonationalismus.

Ein Akteur, der nicht nur in die Ideologie, sondern auch in die Sprachpolitik des *Russkij mir* eingebunden wurde, ist die Russische Orthodoxe Kirche. Im Jahr 2009 unterzeichnete Patriarch Kirill I. mit der Stiftung ein Kooperationsabkommen zur Verbreitung der russischen Sprache und Kultur (Gasimov 2012: 79). Darüber hinaus schalteten sich auch hochrangige ‚moskautreue' orthodoxe Geistliche außerhalb Russlands in die Sprachdebatte ein, was ideologisch durch die Nachbarschaft von *Russkij mir* zum Konzept der ‚Heiligen Rus'' (*Svjataja Rus'*)[15] begünstigt wurde. Ein Beispiel dafür ist der Odessaer Metropolit Agafangel (Savvin), der 2011 den Führungen der baltischen Staaten, Moldawiens, Georgiens und der Ukraine vorwarf, die Russischsprachigen in diesen Ländern assimilieren zu wollen; zugleich betonte er die Bedeutung von Erhalt, Schutz und Entwicklung des Russischen für die Verteidigung der „orthodoxen zivilisatorischen Option" (Moser 2013: 158).

Ohnehin war die Ukraine neben Estland und Lettland einer der Staaten im ‚Nahen Ausland', denen die externe Sprachpolitik Russlands besondere Aufmerksamkeit zukommen ließ. Nach Jahren einer ukrainisch-nationalen und prowestlichen Orientierung unter dem ‚orangen' Staatspräsidenten Viktor Juščenko verband die russische Führung mit dem Sieg von Viktor Janukovyč bei der Präsidentenwahl im Februar 2010 besondere Hoffnungen. Russische Politiker und Diplomaten äußerten sich damals verstärkt zur vermeintlichen Unterdrückung der russischen Sprache in der Ukraine, um die neu an die Macht gelangten russlandfreundlichen Kräfte zur rechtlichen Aufwertung des Russischen zu drängen. Mit solchen politischen Appellen war mitunter die direkte oder indirekte Abwertung des Ukrainischen als dem Russischen nicht ebenbürtige Sprache verbunden (Moser 2013: 162ff.). Der prorussischen ‚Partei der Regionen' gelang es 2012 schließlich – mit maßgeblicher Unterstützung der Ideologen des *Russkij mir* –, unter Berufung auf die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ein Sprachengesetz in Kraft zu setzen, das dem Russischen den Status als ‚Regionalsprache' ermöglichte.

So erfreulich diese Entwicklung in der Ukraine aus Sicht der russischen Sprachpolitik war, so besorgniserregend waren im selben Jahr veröffentlichte Daten des russischen Bildungs- und Wissenschaftsministeriums (folgende Angaben nach Aref'ev 2012: 386ff.).[16] Diesen zufolge war von 1990 bis 2010 in

15 Der Moskauer Patriarch Kirill I. hat zwar gelegentlich die religiöse Ausrichtung des Konzeptes *Svjataja Rus'* betont, in anderen Äußerungen aber immer wieder politische Elemente der Ideologie des *Russkij mir* aufgegriffen (Moser 2013: 155f.). Tatsächlich ist es schwierig, klare Grenzen zwischen beiden Denkrichtungen zu ziehen.

16 Die genannte Publikation ist die Fortsetzung einer Reihe von Studien zur Situation des Russischen und der russischsprachigen Bildung, die bereits in früheren Jahren im Rahmen der Födera-

den nicht-russischen GUS-Staaten und dem Baltikum die Zahl der Menschen mit Bekenntnis zur russischen Nationalität von 25,3 Millionen auf 14,9 Millionen, d.h. um rund 42%, gesunken. Außerdem war im selben Zeitraum die Zahl derer, die sich im ‚Nahen Ausland' zu Russisch als Muttersprache bekannten, von 36,3 auf 22,0 Millionen, d.h. um rund 39%, zurückgegangen. Die Beherrschung des Russischen hatten in diesen Ländern (bzw. Sowjetrepubliken) 1990 immerhin 119,5 Millionen Menschen angegeben, 2010 aber nur noch 93,7 Millionen, was einen Rückgang um rund 22% bedeutet.

In den Ländern des ‚Fernen Auslands' war hingegen nach denselben Daten im selben Zeitraum infolge von Emigration aus dem postsowjetischen Raum die Zahl der Menschen mit Bekenntnis zur russischen Nationalität gestiegen, und zwar von 1,3 auf 3,2 Millionen (um rund 59%). Die Zahl der Menschen, die Russisch als Muttersprache nannten, hatte sich im besagten Zeitraum von einer Million auf 5 Millionen erhöht, d.h. um 80%. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass zu dieser Gruppe auch Angehörige nicht-russischer Nationalitäten zählen, im Falle Deutschlands etwa die ‚Russlanddeutschen'.[17] Gleichzeitig aber war die Gesamtzahl derer, die Russischkenntnisse (d.h. auch fremdsprachliche Russischkenntnisse) angaben, von 47,5 auf 28,6 Millionen zurückgegangen, d.h. um rund 40%.

Eine deutlich gesunkene Zahl weist der zitierte Bericht auch hinsichtlich von Personen auf, die in einer schulischen oder höheren Bildungseinrichtung Russisch gelernt haben oder auf Russisch unterrichtet wurden: Im ‚Nahen Ausland' war ein Rückgang von 28,3 Millionen im Schuljahr 1990/91 auf 15,3 Millionen im Schuljahr 2010/11 zu verzeichnen, d.h. um 46%, im ‚Fernen Ausland' dagegen von 20,0 auf 1,5 Millionen, d.h. um 93%. In diesem Kontext beklagt der Bericht die Unterfinanzierung der Agentur *Rossotrudničestvo* und ihrer Sprach- und Kulturarbeit im Ausland. Hierdurch befinde sich das Russische gegenüber anderen massiv geförderten Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Deutsch auf verlorenem Posten. Russischkurse in den entsprechenden Sprachzentren im Ausland müssten gerade in Entwicklungsländern kostenlos sein. Darüber hinaus findet sich in den Lageberichten aus einzelnen Ländern vielfach der Wunsch nach besserer Ausstattung mit moder-

len Zielprogramme zur russischen Sprache veröffentlicht wurden. Die darin zusammengeführten Daten stützen sich laut Vorwort auf verschiedene Quellen, darunter Volkszählungen, Statistiken der Bildungsministerien und Einschätzungen der Verbände von Russischlehrern in den jeweiligen Ländern. Ein Manko der umfangreichen Untersuchung ist, dass abgesehen von diesem Globalverweis die Herkunft konkreter Angaben nicht im Detail offengelegt wird.

17 Hinsichtlich der Größe dieser Gruppe geben Michel/Titzmann/Silbereisen (2012: 249) mehr als 2,5 Millionen deutschstämmiger Aussiedler an, die seit dem Zerfall der Sowjetunion nach Deutschland immigriert seien.

nem Lehrmaterial sowie einer Ausweitung und Entbürokratisierung des Schüler- und Studentenaustauschs.

Kein wesentlich optimistischeres Bild zeichnete eine ‚Eurobarometer'-Umfrage aus dem Jahr 2012, wonach hinsichtlich allgemeiner Sprachkenntnisse das Russische zwar zu den fünf am meisten verbreiteten Sprachen in der EU zählte, die Kenntnisse des Russischen als Fremdsprache jedoch rückläufig waren (Yelenevskaya/Protassova 2015: 140). Besser ist die Situation offenbar in einigen postsowjetischen Staaten, wie z.B. Armenien, Aserbaidschan, Kasachstan und Kirgisien; hier sind es insbesondere die nicht-russischen nationalen Minderheiten, unter deren Vertretern Russisch als Unterrichtssprache beliebt ist. Russisch als Bildungssprache genießt hier nach wie vor ein hohes Prestige und eröffnet zudem die Möglichkeit, in Russland zu studieren (Hogan-Brun/Melnyk 2012: 605). Eine Sonderstellung unter den postsowjetischen Staaten nimmt Tadschikistan ein, weil hier eine enge Bindung der Bildungspolitik an Russland beibehalten wurde: Alle wissenschaftlichen Titel sind von der zuständigen Zertifizierungskommission in Russland zu bestätigen, und Dissertationen sind auf Russisch zu verfassen (ebd.: 612).

Nachdem 2013 Premierminister Dmitrij Medvedev die Neugründung des bei der Regierung angesiedelten Sprachrates veranlasst hatte,[18] wandte sich in der Folgezeit die Aufmerksamkeit der externen Sprachpolitik Russlands insbesondere wieder der Ukraine zu. Auslöser waren die Ereignisse des ‚Euromaidan' ab dem November 2013 in Kiew. Sie veranlassten die russische Regierung zur Verschärfung ihrer bereits in früheren Jahren geäußerten Vorwürfe, in der Ukraine würden systematisch die Rechte Russischsprachiger verletzt (Moskva 2014).[19] Zu deren Schutz forderte Moskau eine Föderalisierung des Staates (Light/Popova 2014). Als Rechtfertigung des eigenen Eingreifens in den Konflikt führte Vladimir Putin Artikel 61 der russischen Verfassung an, nach dem Russland seinen Bürgern Fürsorge und Schutz über seine Grenzen hinaus garantiert (Wanner 2014: 428).[20] Auf der anderen Seite veran-

18 2014 rief Staatspräsident Putin im Übrigen auch den Sprachrat beim Präsidenten wieder ins Leben.

19 Nahrung erhielten diese Vorwürfe insbesondere durch die politisch ungeschickte Aufhebung des erst 2012 erlassenen Sprachengesetzes, auf dessen Grundlage Russisch in mehreren Bezirken des Ostens und Südens der Ukraine zur ‚Regionalsprache' mit besonderen Rechten erklärt worden war (zum politischen Hintergrund des Gesetzes vgl. Moser 2013). Der entsprechende Aufhebungsbeschluss, den das ukrainische Parlament unmittelbar nach der Flucht von Staatspräsident Janukovyč nach Russland getroffen hatte, wurde jedoch per Veto des Übergangspräsidenten Turčynov für ungültig erklärt (vgl. Kulyk 2014: 227).

20 Ein weiterer Rechtfertigungsgrund war aus Sicht der russischen Regierung das völkerrechtliche Konzept der ‚Schutzverantwortung', das angesichts des Völkermords in Ruanda 1994 entwickelt worden war (Wanner 2014: 437).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

lasste die Tatsache, dass ein maßgeblicher Teil der ‚Euromaidan'-Bewegung seine Forderungen auf Russisch statt auf Ukrainisch vorgebracht hatte, gemäßigte proukrainische Intellektuelle zu der Hoffnung, dass die russische Sprache nicht zwangsläufig die Grenzen des geopolitischen Einflusses Russlands markieren müsse, sondern in umgekehrter Richtung, als Medium demokratischer ‚Ermunterung' der russischen Zivilgesellschaft durch die ukrainische genutzt werden könnte (Plachonin 2014).

Parallel zum Blick auf den Brennpunkt Ukraine wurde die Programmatik der externen Sprachpolitik Russlands weiterentwickelt. Einer der jüngsten Schritte in diese Richtung ist das ‚Konzept staatlicher Unterstützung und Bewerbung der russischen Sprache im Ausland', das Putin im November 2015 bestätigte (Koncepcija gosudarstvennoj podderžki 2015). Darin wird das Russische als eines der grundlegenden Instrumente zur Bewerbung und Umsetzung strategischer außenpolitischer Interessen der Russischen Föderation bezeichnet (ebd.). Als besorgniserregend nennt das Dokument das seit Ende des 20. Jahrhunderts gesunkene Interesse am Russischen sowie die Begrenzung seiner Verwendungssphären in einer Reihe von Ländern und Regionen, darunter auch dort, wo es für einen bedeutenden Teil der Bevölkerung die Muttersprache sei (ebd.). Dass die russische Regierung Sprache als Instrument geopolitischer *soft power*[21] betrachtet, belegt nicht zuletzt die Tatsache, dass der Erhalt des Russischen als Verkehrssprache innerhalb der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) als eine sprachpolitische Priorität aufgeführt wird. Gerade für diese Rolle des Russischen nennt das Konzept eine Reihe von Einzelmaßnahmen, darunter etwa die Konzeption und Verbreitung von national orientierten Lehrbüchern[22] und didaktisch-methodischer Literatur zur russischen Sprache in den GUS-Staaten (ebd.).

Ebenfalls im November 2015 bestätigte Vladimir Putin ein weiteres Konzept der externen Sprachpolitik, das in diesem Fall das russische Auslandsschulwesen betraf (Koncepcija Russkaja škola 2015). Zu den Thesen dieses recht allgemein gehaltenen Dokuments gehört, dass die Unterstützung allgemeinbildender russischsprachiger Bildungseinrichtungen im Ausland die Vertiefung und Vervollkommnung von Integrationsprozessen in der Welt unter Berücksichtigung von Globalisierung und Internationalisierung fördere

21 Die russische Entsprechung des Begriffs *soft power* (*mjagkaja sila*) wird im Konzept ausdrücklich als außenpolitisches Instrument Russlands erwähnt.

22 ‚National orientiert' ist hier aus dem Kontext des Dokuments nicht als ‚russisch-national' zu verstehen, sondern bezieht sich auf die Zielländer der zu konzipierenden Russisch-Lehrwerke.

(ebd.).[23] Die staatliche Hilfe Russlands, die solchen Institutionen gewährt wird, besteht laut dem Konzept aus Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer sowie methodischem, materiell-technischem und informationellem Beistand, z.B. in Form eines neu zu gründenden Internetportals *Russkaja škola za rubežom*. Voraussetzung für jegliche Unterstützung ist die Registrierung in einem Verzeichnis russischer Auslandsschulen, das von einem beauftragten Organ der russischen Regierung geführt wird. Inwieweit das Konzept, das vier Schultypen vorsieht, umgesetzt werden kann, bleibt abzuwarten; bereits im Januar 2014 hatte die Ankündigung von Außenminister Sergej Lavrov, auf russische Kosten Auslandsschulen nach russischen Unterrichtsstandards zu eröffnen, in den baltischen Staaten heftigen Widerspruch hervorgerufen (Rjazancev 2014). Zudem lässt sich in der russischsprachigen Diaspora gerade im Bildungswesen in den vergangenen Jahren eine zunehmende Tendenz zur Eigeninitiative, unabhängig vom russischen Staat, beobachten. Dies betrifft etwa die Vernetzung russischsprachiger Wissenschaftler oder den methodischen Austausch über den Unterricht russischsprachiger Kinder (Yelenevskaya/Protassova 2015: 143ff.).

4 Fazit und Ausblick

Das sprachpolitische Erbe der Sowjetunion hat die Sprachpolitik Russlands ab 1991 entscheidend beeinflusst. Dies betrifft weniger die liberale Frühphase der sowjetischen Sprachpolitik als die Grundannahmen, die ihr ab den 1930er Jahren zugrunde lagen und trotz einer gegenüber dem Stalinismus verringerten Repressivität prinzipiell bis zum Zerfall der Sowjetunion Anfang der 1990er Jahre Bestand hatten.

In der Statusplanung gehörte hierzu das Konzept einer territorialen Begrenzung und damit auch eines begrenzten Nutzens der nicht-russischen ‚Republiksprachen', denen im Wesentlichen lediglich eine symbolische Funktion für die kulturzentrierte Pflege ethnischer Identitäten auf lokaler Ebene zugestanden wurde. Das Russische wurde hingegen als Verkehrssprache innerhalb des sozialistischen Blocks sowie als einzige Sprache betrachtet, die für alle Bereiche des öffentlichen Lebens in der Sowjetunion geeignet war. Darüber hinaus wurde es als ‚zweite Muttersprache' aller nicht-russischen Nationalitä-

23 Man kann in dieser Formulierung eine Anknüpfung an den wirtschaftsliberalen Diskurs sehen, von dem Anfang der 2000er Jahre bereits das Konzept der *sootečestvenniki* Unterstützung erfuhr, s.o.

ten symbolisch aufgeladen, insbesondere mit Blick auf die Ukrainer und Weißrussen, die als Abstammungsgemeinschaft mit den Russen imaginiert wurden. Gestützt wurden diese Statusverhältnisse durch eine Erwerbsplanung, die den obligatorischen Russischerwerb und einen faktisch lediglich fakultativen Erwerb der nicht-russischen Sprachen vorsah.

Das sowjetische Erbe in der externen staatlichen Sprachpolitik Russlands zeigte sich darin, dass diese nach 1991 keineswegs bereit war, die von Comrie beschriebene Rolle als ‚Bittsteller' für das Russische einzunehmen. Areal gibt es hier jedoch deutliche Unterschiede und Abstufungen: Am selbstbewusstesten kann die russische Sprachpolitik innerhalb der integrationspolitischen Einflusssphäre Russlands agieren. So reklamiert sie bezüglich der GUS die führende Rolle des Russischen als Verkehrssprache und kann sich dabei auf die weiterhin enge politische und wirtschaftliche Verflechtung der nicht-russischen GUS-Staaten mit Russland stützen. Die vielfach weiter bestehende ökonomische Attraktivität von Russischkenntnissen in diesem Areal erleichtert hier die externe Erwerbsplanung Russlands. Komplizierter ist die Lage in der Ukraine[24]: Das tradierte Geschichtsbild einer allrussischen Ethnizität sowie die Verbreitung der Orthodoxie und des Russischen als Erstsprache unter Bürgern mit ukrainischem nationalen Selbstverständnis boten seit 1991 ein ideales Feld für sprachideologische Einflussnahme im Rahmen des *Russkij mir*-Konzepts. Diese konnte aber aufgrund der identitätspolitischen Konkurrenz mit ukrainisch-national gesinnten, westorientierten Bevölkerungsgruppen keine durchschlagenden Erfolge im ganzen Land erzielen. Um dies zu kompensieren, könnte aus russischer Sicht der Diskurs sprachlicher Menschenrechte der Russischsprachigen eine noch stärkere Rolle für die Verteidigung sprachpolitischer Interessen Russlands in der Ukraine spielen. Denn mit diesem Diskurs lässt sich zugleich die westlich orientierte Führung als ‚unzuverlässig' in der Einhaltung der von ihr selbst (zumindest nach außen) verfochtenen europäischen Standards attackieren. Aus eben diesem Grund dürfte Russland künftig auch mit Blick auf Estland und Lettland eine ähnliche sprachpolitische Diskursstrategie verfolgen. Die Lage ist hier insofern anders als in der Ukraine (und in Weißrussland), als Esten und Letten als ‚Nicht-Slawen' und ganz überwiegend ‚Nicht-Russischsprachige' (im Sinne der sprachlichen Erstsozialisation) nicht in die Ideologie von *Russkij mir* integrierbar sind. Hinzu kommt die EU-Mitgliedschaft der beiden Länder, von der

24 Die Ukraine hatte bis März 2014 Beobachterstatus in der GUS und stellte dann infolge der Krim-Besetzung ihre Zusammenarbeit mit den GUS-Strukturen ein.

auch ethnische Russen, gerade aus der jüngeren Generation, ökonomisch profitieren und dadurch zu einem gewissen Grad dem Einfluss Russlands entzogen werden.

Hinsichtlich des Russischen im ‚Fernen Ausland' ist die Erwerbsplanung zu Erhalt und Verbreitung von Russisch als Fremdsprache von der Erwerbsplanung gegenüber den russischen Diaspora-*communities* zu unterscheiden. Gemeinsam sind beiden die finanziellen Begrenzungen, die sich je nach Zielregion sehr unterschiedlich auswirken und z.B. im Mangel an modernen didaktischen Unterrichtsmaterialien und an Kapazitäten für Gastaufenthalte von Schülern, Studierenden und Lehrkräften in Russland bestehen. Gerade angesichts der ökonomisch angespannten Situation, in der sich Russland infolge der gesunkenen Rohstoffpreise und der westlichen Sanktionen befindet, könnten hier sogar noch weitere Einsparungen nötig werden, wodurch die ‚Konkurrenzfähigkeit' des Russischen auf dem globalen Markt der Sprachen zusätzlich beeinträchtigt würde.

Die Status- und Erwerbsplanung des Russischen außerhalb Russlands steht also vor großen Herausforderungen. Optimistisch, dass sich diese bewältigen lassen, stimmt nicht zuletzt das weiterhin hohe kulturelle Kapital, das mit Kenntnissen der russischen Sprache und Literatur verbunden ist.

Literaturverzeichnis

[o.A.] (2014): *Moskva zbyrae fakty porušen' prav rosijs'komovnoho naselennja v Ukrajini – MZS RF.* Unter der URL: http://ua.korrespondent.net/ukraine/politics/3337834-moskva-zbyraie-fakty-porushen-prav-rosiiskomovnoho-naselennia-v-ukraini-mzs-rf (letzter Zugriff: 23.12.2015).

[o.A.] (2015): *Koncepcija gosudarstvennoj podderžki i prodviženija russkogo jazyka za rubežom.* Unter der URL: http://kremlin.ru/acts/news/50644 (letzter Zugriff: 12.12.2015).

[o.A.] (2015): *Koncepcija „Russkaja škola za rubežom*". Unter der URL: http://kremlin.ru/acts/news/50643 (letzter Zugriff: 11.2.2016).

Aref'ev, Aleksandr L. (2012): *Russkij jazyk na rubeže XX–XXI vekov.* Moskva: Centr social'nogo prognozirovanija i marketinga.

Bastardas-Boada, Albert (2013): „Language policy and planning as an interdisciplinary field: towards a complexity approach". In: *Current Issues in Language Planning* 14/3–4, S. 363–381.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Belousov, Vjačeslav/Frolova, Oksana (2013): „Rossija". In: Gladkova, Hana/Vačkova, Kina (Hg.): *Jazykové právo a slovanské jazyky*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, S. 444–481.

Brüggemann, Mark (2013): „Unentbehrliches Russisch, entbehrliches Weißrussisch? Russophone zur Sprachgeschichte und Sprachverwendung in Weißrussland". In: Kempgen, Sebastian/Wingender, Monika/Franz, Norbert/Jakiša, Miranda (Hg.): *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress Minsk 2013.* München/Berlin/Washington D.C.: Sagner (Die Welt der Slaven Sammelbände; 50), S. 89–98.

Brüggemann, Mark (2014a): *Die weißrussische und die russische Sprache in ihrem Verhältnis zur weißrussischen Gesellschaft und Nation. Ideologisch-programmatische Standpunkte politischer Akteure und Intellektueller 1994–2010.* Oldenburg: bis-Verlag (Studia Slavica Oldenburgensia; 23).

Brüggemann, Mark (2014b): „Zwischen Anlehnung an Russland und Eigenständigkeit. Zur Sprachpolitik in Belarus". In: *Europa ethnica* 71/3–4, S. 88–94.

Comrie, Bernard (1999): „Sowjetische und russische Sprachenpolitik". In: Jachnow, Helmut (Hg.): *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen.* Wiesbaden: Harrassowitz, S. 817–842.

Cooper, Robert (1989): *Language Planning and Social Change.* Cambridge etc.: Cambridge University Press.

de Swaan, Abram (2001): *Words of the World. The Global Language System.* Malden: Polity Press.

Eriksson, Svetlana (2015): „Societal, community, family, and individual factors affecting Russian language maintenance in migrant families in Ireland". In: *Russian Journal of Communication* 7/2, S. 150–163.

Gorham, Michael S. (2014): *After Newspeak. Language Culture and Politics in Russia from Gorbachev to Putin.* Ithaca/London: Cornell University Press.

Grenoble, Lenore A. (2003): *Language Policy in the Soviet Union.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Guttke, Matthias/Rank, Hartmut (2012): „Mit der Sprachenfrage auf Stimmenfang. Zur aktuellen Sprachgesetzgebung in der Ukraine". In: *Ukraine-Analysen* 106, S. 11–15.

Hogan-Brun, Gabrielle/Melnyk, Svitlana (2012): „Language policy management in the former Soviet sphere". In: Spolsky, Bernard (Hg.): *The Cambridge Handbook of Language Policy.* Cambridge/New York: Cambridge University Press, S. 592–616.

Kascian, Kiryl (2015): *Late Soviet constitutional law and non-Russian union republics: unequal among equals?* Unter der URL: http://thepointjournal.com/fa/library/brwp-05.pdf (letzter Zugriff: 17.2.2016).

Kasatkina, Natalia (2010): *Analyzing language choice among Russian-speaking immigrants to the United States.* Unter der URL: http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/193622 (letzter Zugriff: 16.4.2016).

Kliuchnikova, Polina (2015): „Language attitudes and ‚folk linguistics' of Russian-speaking migrants in the UK". In: *Russian Journal of Communication* 7/2, S. 179–192.

Kloss, Heinz (1969): *Research Possibilities on Group Bilingualism. A Report.* Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
Kulyk, Volodymyr (2014): „Einheit und Identität. Sprachenpolitik nach dem Majdan". In: *Osteuropa* 64/5–6, S. 227–238.
Light, Matthew/Popova, Maria (2014): *The Kremlin, not language, is driving Ukraine apart*. Unter der URL: http://www.theglobeandmail.com/globe-debate/the-kremlin-not-language-is-driving-ukraine-apart/article18000314/ (letzter Zugriff: 30.12.2015).
Lubaś, Władysław (2009): *Polityka językowa.* Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego (Komparacja współczesnych języków słowiańskich 4).
Lubaś, Władysław (2014): „Sprach(en)politik in Ländern mit slavischer Mehrheitssprache". In: Gutschmidt, Karl/Kempgen, Sebastian/Berger, Tilman/Kosta, Peter (Hg.): *Die slavischen Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung.* Berlin etc.: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 32/2), S. 1985–1997.
Michel, Andrea/Titzmann, Peter F./Silbereisen, Rainer K. (2012): „Language shift among adolescent ethnic German immigrants: Predictors of increasing use of German over time". In: *International Journal of Intercultural Relations* 36, S. 248–259.
Moser, Michael (2013): *Language Policy and the Discourse on Languages in Ukraine under President Viktor Yanukovych (28 February 2010–28 October 2012)*. Stuttgart: ibidem (Soviet and Post-Soviet Politics and Society; 122).
Nekvapil, Jiří/Sherman, Tamah (2015): „An introduction: Language Management Theory in Language Policy and Planning". In: *International Journal of the Sociology of Language* 232, S. 1–12.
Plachonin, Andrej (2014): *Über die russische Sprache*. Unter der URL: http://ukraine-nachrichten.de/%9Fber-russische-sprache_3944 (letzter Zugriff: 23.12.2015).
Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii (2015): *O federal'noj celevoj programme „Russkij jazyk" na 2016-2020 gody*. Unter der URL: http://government.ru/media/files/UdArRuNmg2Hdm3MwRUwmdE9N3ohepzpQ.pdf (letzter Zugriff: 15.4.2017).
Preissler, Franz (2014): *Bestimmungsfaktoren auswärtiger Minderheitenpolitik: Russland und die Frage der Russischsprachigen im Baltikum, 1991–2004 (unter besonderer Berücksichtigung Lettlands).* Berlin: Lit (Studien zu Konflikt und Kooperation im Osten; 20).
Ricento, Thomas (2006): *An Introduction to Language Policy: Theory and Method.* Malden etc.: Blackwell (Language and Social Change; 1).
Rom-Sourkova, Olga (2004): *Die sprachliche Situation in der Russischen Föderation. Gesetzgebung und Wirklichkeit.* Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag (Osteuropaforschung; 45).
Rjazancev, Aleksandr (2014): *Kto mešaet „Russkoj škole za rubežom"?* Unter der URL: http://www.russkiymir.ru/publications/86273/ (letzter Zugriff: 11.2.2016).
Schiffman, Harold F. (2002): *Language Policy in the former Soviet Union*. Unter der URL: http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/handouts/ussr/soviet2.html (letzter Zugriff: 18.2.2016).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Spolsky, Bernard (Hg.): *The Cambridge Handbook of Language Policy.* Cambridge etc.: Cambridge University Press (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics).
Tiškov, Valerij (2007): *Novyj i staryj „russkij mir"*. Unter der URL: http://ricolor.org/rus/rus_mir/proekt_rusmir/1/ (letzter Zugriff: 14.2.2016).
Wanner, Catherine (2014): „‚Fraternal' nations and challenges to sovereignty in Ukraine: The politics of linguistic and religious ties". In: *American Ethnologist* 41/3, S. 427–439.
Yelenevskaya, Maria (2015): „An immigrant language in a multilingual state: status and group competition (Russian in Israel)". In: *Russian Journal of Communication* 7/2, S. 193–207.
Yelenevskaya, Maria/Protassova, Ekaterina (2015): „Global Russian: between decline and revitalization". In: *Russian Journal of Communication* 7/2, S. 139–149.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Holger Kuße (Dresden)

Diskursvarietäten des Russischen

1 Vorüberlegungen: Diskursvarietäten

Diskurse, die Kontexte für Texte und Äußerungen bilden, können als „virtuelle Textkorpora“ (Busse/Teubert 1994: 14), d.h. Sammlungen von miteinander thematisch verbundenen und mindestens indirekt auf einander Bezug nehmenden Texten, aber auch als Text- und Äußerungsproduktionen in institutionalisierten Zusammenhängen verstanden werden. Zu unterscheiden sind also thematische oder institutionelle Diskurse (Kuße 2012: 112ff.). Diskursbezeichnungen nach dem Thema wären etwa *ökologischer Diskurs*, *Wertediskurs*, *Bildungsdiskurs* usw.

Die gesellschaftliche Bedeutung bestimmter thematischer Diskurse lässt sich unter anderem an der Produktivität der dominanten Themenbezeichnung in Kollokationen ablesen wie z.B. *экология* (‚Ökologie‘) und *экологический* (‚ökologisch‘) in *экологически чистый район* ((‚ökologisch reines (Wohn)-viertel‘)), *экологическая катастрофа* (‚ökologische Katastrophe‘), *экологическое производство* (‚ökologische Produktion‘), *экологическая культура* (‚ökologische Kultur‘), *экология жизни* (‚Ökologie des Lebens‘), *экология души* (‚Ökologie der Seele‘), *экология языка* (‚Ökologie der Sprache‘) usw. (Kakorina 2000: 85ff.; Kuße 2009: 85f.). Dabei können Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachkulturen festgestellt werden. Während z.B. *ökologische Katastrophe* im Deutschen ebenso sagbar ist wie im Russischen und Ausdrücke wie *Ökologie der Sprache* oder auch *Sprachökologie* als immerhin möglich angesehen werden können, ist *Ökologie der Seele* im Deutschen nur in ganz bestimmten Kontexten (etwa in der Esoterik) denkbar. Unter einem *ökologisch reinen Wohnviertel* lässt sich auch im Deutschen etwas vorstellen, üblich z.B. in einer Immobilienanzeige wäre aber wohl eher *im Grünen gelegen* o.ä. (Kuße 2009: 86). Als institutionelle Diskurse sind in den gegenwärtigen europäischen Gesellschaften der *politische*, *religiöse*, *ökonomische* und *wissenschaftliche Diskurs* sowie der *Rechtsdiskurs* von herausragender Bedeutung (Kuße 2012). Des Weiteren können Verdichtungen von Äußerungsformen und -intentionen als Diskurse bezeichnet werden, die weder thematisch, noch institutionell gebun-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

den sind; z.B. *rassistischer Diskurs*, *patriotischer Diskurs*, *Skandaldiskurs* usw. – nicht im Sinne von Diskursen zum Rassismus, über den Patriotismus oder zu Skandalen, sondern als Diskurse, die auf rassistischen Äußerungen beruhen, die eine patriotische Intention haben oder bewusst Skandale evozieren (zu den Variationen des Diskursbegriffs vgl. auch Reisigl/Ziem 2014; Karasik 2004; Želtuchina 2014). Zwischen den Diskursen vermitteln Interdiskurse (Kuße 2012: 114f.). Dazu gehören schon das alltägliche Gespräch und die private Kommunikation in sozialen Netzwerken, besonders aber der öffentliche mediale Diskurs in allen seinen Formen der Printmedien, des Rundfunks und der neuen Medien, die Diskurse in der Gesellschaft verbreiten und institutionelle Diskurse über den Rahmen der Institutionen hinaus führen (z.B. die politische Talkshow und das politische Interview im Unterschied zur politischen Rede oder Debatte). Zur umfassenden Analyse von Diskursen sind die Interaktionsrollen der Akteure, die Medialität der Diskurse, Textstrukturen (u.a. Text-Bild-Beziehungen), rhetorische Figuren, Schlüsselwörter, aber auch Bedeutungskontexte und Verhaltensvoraussetzungen wie Ideologien und Mentalitäten festzustellen (vgl. das Layout der diskursanalytischen Mehr-Ebenen-Analyse (Dimean) von Warnke/Spitzmüller 2011: 101). Für die Unterscheidung von Diskursvarietäten müssen jedoch auch stabile formale Konventionen der Textsorten und Äußerungsformen erkannt werden. Das ist vornehmlich bei institutionellen Diskursen und Diskursen mit spezifischen Intentionen (patriotischer Diskurs, Skandaldiskurs u.ä.) möglich. Die institutionellen Diskurse generieren für sie typische Textsorten (Rede, Predigt, Liturgie, Gesetzestext, Rechenschaftsbericht, Werbung, Aufsatz, Rezension usw.) und dialogische Formen des kommunikativen Handelns (Debatte, Verhandeln in seinen spezifischen Ausprägungen in der Politik, der Wirtschaft oder vor Gericht, Verkaufsgespräch, wissenschaftlicher Aufsatz usw.). Die Textsorten und Äußerungen können markante Konventionen aufweisen: eine diskursspezifische Lexik (Schlüsselwörter), aber auch frequente syntaktische Formen (z.B. Passivkonstruktionen in Rechtstexten, Archaismen im religiösen Diskurs, Ellipsen in der Werbung oder Reformulierungen in wissenschaftlichen Texten). Deshalb werden Diskursvarietäten auch als *Sprachen* bezeichnet: politische oder religiöse Sprache, Rechts-, Wirt- und Wissenschaftssprache usw., denen eigene Linguistiken zugeordnet werden. Polito-, Religio-, Rechts- oder Wirtschaftslinguistik sind etablierte Termini. Diskursvarietäten sind jedoch keine Sprachen in dem Sinne, dass ihre Merkmale zuverlässige Systeme bilden, die sie eindeutig von anderen Varietäten unterscheiden. Es handelt sich vielmehr um Auffälligkeiten und Vorkommenshäufigkeiten von Merkmalen, von denen nur einige unmit-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

telbar diskursgebunden sind (z.B. eine bestimmte religiöse oder wissenschaftliche Lexik), ein großer Teil jedoch auch in anderen Diskursen auftreten kann (diskurstypische unpersönliche, konditionale und Passivkonstruktionen in Rechtstexten sind Formen des sprachlichen Systems, die in anderen Diskursen ebenso möglich sind, nur eben nicht so häufig Verwendung finden). Um von einem institutionellen Diskurs sprechen zu können, müssen die Institutionen des Diskurses als Handlungsorte mit identifizierbaren Kommunikationsregeln auch tatsächlich gegeben sein: beim politischen Diskurs etwa Regierung, Parlament, Ausschüsse usw., im Falle des religiösen Diskurses sakrale Orte und Handlungen und Texte als Grundlage von Glaubensvorstellungen, beim Rechtsdiskurs Gerichte und Gesetze. Nicht alle Diskurse sind in allen Gesellschaften oder auch Gemeinschaften zu jeder Zeit realisiert oder voneinander scharf getrennt. In archaischen Gemeinschaften fehlt in der Regel die Grenzziehung zwischen Herrschaft, Religion und Recht oder sie ist zumindest schwach ausgebildet. In den europäischen absolutistischen Monarchien gab es nur sehr eingeschränkt einen politischen Diskurs. So führte zum Beispiel Michail V. Lomonosov in seinem *«Краткое руководство к риторике»* (‚Kurze Handreichung zur Rhetorik') von 1743/44 keine politische Rede als Redegattung auf, wohl aber die akademische Rede (Lomonosov 1952: 69–73), was auf einen eigenständigen wissenschaftlichen Diskurs zu dieser Zeit hinweist – im Unterschied zum politischen Diskurs. In totalitären Herrschaftsformen wie dem Stalinismus ist es ebenfalls kaum möglich, von einem politischen Diskurs zu sprechen ebenso wie im Falle der stalinistischen Schauprozesse der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts der Begriff des Rechtsdiskurses kaum mehr anwendbar ist. Die äußeren Inszenierungen der institutionalisierten Politik und der Rechtsprechung (Reden vor pseudoparlamentarischen Foren wie dem Obersten Sowjet, Gerichtsverhandlungen mit der äußeren Form der Wahrheitsfindung durch Befragung usw.) sind hier Teil einer intentionalen Diskursform: des totalitären Diskurses.

Diskurse können in den Kommunikationsformen einer Gesellschaft besonders dominant werden oder an Relevanz verlieren, und sie können sich überschneiden, so dass ihre sprachlichen Grenzen und Abgrenzungen diffus werden. Diese Diskursdiffusionen werden besonders in den medialen Interdiskursen sichtbar (vgl. Kuße 2012: 256ff.). In der Sowjetunion konnte die in der damaligen Stilistik geläufige Unterscheidung von fünf Funktionalstilen – *разговорный* (‚alltagssprachlicher'), *художественный* (‚künstlerischer'), *публицистический* (‚publizistischer'), *официально-деловой* (‚offiziell-geschäftlicher') und *научный* (‚wissenschaftlicher') Stil – noch

plausibel erscheinen. Diese Liste müsste heute nicht nur um Formen wie den seit den 90er Jahren in Russland wieder öffentlich etablierten kirchlich-religiösen Stil, die Werbung und die vielfältigen Kommunikationsformen in den neuen Medien erweitert werden (Kožina 2008), vor allem sind unterschiedliche stilistische Mischformen prägend geworden. Ab den 90er Jahren werden Stildiffusionen in der öffentlichen Kommunikation markant (Verpreva 2002: 165), zu denen die Verwendung von religiös markierter Lexik ebenso gehört wie der Gebrauch grober umgangssprachlicher Elemente (*просторечие*, *мат*). Weiss (2000: 237) zeigt im politischen Diskurs der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts einen „neue[n] Sprachmix", der den in der Sowjetunion vorherrschenden formellen und stereotypen Nomenklaturstil (*Новояз*, *Newspeak*, s. Weiss 1986) ablöste. Alle Register standen zur Verfügung – von religiöser Lexik über Anglizismen aus dem Wirtschaftsbereich bis hin zu groben Jargonismen. So wurde Valdimir V. Putin bereits vor seiner Präsidentschaft bekannt durch das Statement (das sogar einen eigenen Wikipedia-Artikel erhalten hat), man werde (tschetschenische) Terroristen auch ‚im Klo kalt machen': *«Мы в сортире их замочим»* (Verpreva 2002: 167; Fleischmann 2010: 341f.).

Im Folgenden werden markante diskursspezifische Erscheinungen (Lexik, Konstruktionen und kommunikative Handlungen) in maßgeblichen institutionellen Diskursen in Russland vorgestellt, die in den gesellschaftlichen Interdiskurs eingegangen sind. Viele dieser Erscheinungen wurden auch in Deutschland bekannt und Teil des jeweils aktuellen Russlandbildes.

2 Politischer Diskurs

Herausragend für diese Rezeption von Außen ist der **politische Diskurs**. Die schwerwiegenden politischen und in ihrer Folge gesellschaftlichen Umbrüche im 20. Jahrhundert haben in der Sprache deutliche Spuren hinterlassen (Selišč̌ev 1928; Duličenko 1994; Zemskaja 2000; Vepreva 2002; Weiss 1986; ders. 2000, Gorham 2014). Das sozialistische Regime brachte Kaskaden politischer Begriffe hervor, mit denen bis heute die offizielle politische und gesellschaftliche Ordnung der Zeit charakterisiert werden kann. Dazu gehören Lexeme und Lexemfügungen, die ganz oder teilweise ins Deutsche übernommen (nicht übersetzt) wurden; z.B. *Совет* (‚Rat'), *советский* (‚Räte-'), aber: *Верховный Совет* (‚Oberster Sowjet'), *Советский Союз* (‚Sowjetunion'), *большевик* (‚Bolschewist'), *меньшевик* (‚Menschewist'). Genannt werden könnten ferner bekannte

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Abbreviaturen wie *агитпроп* (= *агитационная пропаганда*) (‚Agitprop'), колхоз (= *коллективное хозяйство* – ‚Kollektivwirtschaft') (‚Kolchose'), *совхоз* (= *советское хозяйство* – ‚Sowjetwirtschaft') (‚Sowchose'), *ВЧК* (= *Всероссийская чрезвычайная комиссия* – ‚Allrussische außerordentliche Kommission') (‚Tscheka'), *КГБ* (= *Комитет государственной безопасности* – ‚Komitee für Staatssicherheit') (‚KGB'), *ГУЛАГ* (= *государственное управление лагерей* – ‚Staatliche Lagerverwaltung') (‚GULAG'). Andere zentrale Ausdrücke gingen in Lehnübersetzungen ins Deutsche ein: *народный комиссар* (‚Volkskommissar'), *красная армия* (‚rote Armee'), *красноармеец* (‚Rotarmist'), *коллективизация* (‚Kollektivierung'), *оттепель* (‚Tauwetter' – als Metapher für die Entstalinisierung unter Nikita Chruščev), *нормализация* (‚Normalisierung' – als Euphemismus für den Abbruch des politischen Reformkurses Nikita Chruščevs in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts), *генеральный секретарь* (‚Generalsekretär'). Übertragen wurden Abkürzungen wie *СССР* (= *Советский союз социалистических республик*) in der Übersetzung ‚UdSSR' (‚Union der sozialistischen Sowjetrepubliken') oder *КПСС* (= *Коммунистическая Партия Советского Союза*), übersetzt als ‚KPSU' (= ‚Kommunistische Partei der Sowjetunion').

Mit der politischen Wende unter Michail S. Gorbačev (seit 1985) wurden neue Leitbegriffe prägend, die bis heute Schlagwörter zur Charakterisierung dieser Umbruchsphase darstellen (Duličenko 1994: 19–95). Die lange Ära Leonid Brežnevs und seiner Nachfolger Jurij V. Andropov und Konstantin U. Černenko von der Mitte der 60er bis Mitte der 80er Jahre wurde im Rückblick als *торможение* (‚Bremsung') und *застой* (‚Stillstand') bezeichnet, während sich die politische Neuorientierung zunächst in sozialistischer Tradition mit der Forderung und dem Versprechen der *ускорение* (‚Beschleunigung'), aber auch mit der Aussicht auf *демократия* (‚Demokratie') bzw. *демократизация* (‚Demokratisierung') verband. Prominent wurden vor allem die Schlagworte *перестройка* (‚Umbau') und *гласность* (‚Transparenz', ‚Öffentlichkeit') (Gorbačev 1987). Duličenko bezeichnet *Perestrojka* als „Superwort der politischen Sprache gegen Ende des 20. Jahrhunderts" (Duličenko 1994: 19). Diese Bedeutung hat das Wort nicht zuletzt durch seine zahlreichen Ableitungen im politischen und medialen Diskurs erhalten, die es zum zentralen Schlüsselwort der Dekade von der Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts werden ließen, z.B. *перестроечный* (‚Perestrojka-'), *антиперестроевщина* (‚Antiperestrojkerei'), *ультраперестроечный* (‚Ultraperestrojka-,), *доперестроечный* (‚Vorperestrojka-'), *контрперестроечный* (‚Kontraperestrojka-'), *противоперестроечный* (‚Antiperestrojka-'), *постперестро-*

ечный (‚Postperestrojka-') usw. (Duličenko 1994: 44–47; Ratmajr 2013: 76) oder auch *катастройка* (*Katastrojka*), *горбостройка* (*Gorbastrojka*) usw. (Duličenko 1994: 38f.). Das Schlüsselwort gehört in die zu dieser Zeit im politischen Diskurs beliebte Architektur- und Baumetaphorik – vgl. Ausdrücke wie *архитектор перестройки* (‚Architekt der Perestroika'), *храм свободы* (‚Tempel der Freiheit'), *подвалы экономики* (‚Keller der Wirtschaft'), *руины системы* (‚Ruinen des Systems') (Baranov 2013; ders. 2014: 303–306) –, zu der auch die Metapher *общеевропейский дом* (‚das gemeinsame europäische Haus') gehört, mit der Gorbačev für die neue europäische Einbindung Russlands warb. Die für den politischen Diskurs merkmalhafte Formulierung von Pro- und Kontrapositionen mit ihrer Aufwertung eigener und Abwertung gegnerischer Positionen (Kuße 2012: 141) zeigte sich in der Weiterführung der Haus-Metaphorik durch Gorbačev selbst, der von einem Haus sprach, in dem ‚jede Familie ihre eigene Wohnung' habe («у каждой семьи своя квартира») (Gorbačev 1987: 204; Zybatow 1995: 98), und Negativmetaphern wie ‚in das Haus hineinpferchen' («втащить одну шестую планеты в „общеевропейский дом"») und ‚aus den Fugen geraten' («дом затрещал по всем швам») auf der Seite der Kritiker (Zybatow 1995: 108; s. auch Radünzel 2002: 337). Duličenko sieht in der Perestrojka den „Beginn der lexikalischen Entsowjetisierung" (Duličenko 1994: 115). Die Überwindung der im Anschluss an George Orwells Roman *1984* auch als *Newspeak* bezeichneten offiziellen politischen und gesellschaftlichen Kommunikation in der Sowjetunion ging aber über den lexikalischen Bereich hinaus. Der sowjetische Newspeak zeichnete sich durch stark ritualisierte Formen mit wiederkehrenden lexikalischen und syntaktischen Mustern aus wie etwa Zwillingsformeln zur Beschwörung vermeintlicher Einheit – *партия и народ* (‚Partei und Volk') – oder Sicherheit – *мир и социализм* (‚Frieden und Sozialismus') –, Extremwertsemantik – *громадные противоречия* (‚gewaltige Widersprüche'), *масштабные достижения* (‚enorme Errungenschaften') – sowie Totalitäts- und Stabilitätssemantik, u.a. durch die Verwendung von Allquantoren wie *каждый* (‚jeder') oder *целиком и полностью* (‚ganz und vollkommen'), Freund-Feind-Kontrastierungen (schon im kontrastiven Gebrauch von *мы* (‚wir') und *они* (‚sie')), eine additive Syntax, die Häufung von Genitivattributen und ganz besonders den Verzicht auf einen eigenen Personalstil (Weiss 1986; Zybatow 1995: 198–213). Die Perestrojka und die ihr nachfolgende Zeit bis zur Jahrtausendwende öffnete die Möglichkeit zur Ausbildung personeller politischer Stile einschließlich auch negativer Erscheinungen wie offenem Rassismus und neuen totalitären Formen der Kommunikation am ultrarechten, neofaschistischen Rand des

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

politischen Spektrums (Stadler 1997). Lexikalisch ist die Einführung neuer politischer Termini oder die Neubewertung bekannter, im sowjetischen Kontext negativ konnotierter Lexeme ab der zweiten Hälfte der 80er Jahre zu beobachten, u.a. *либерализм* (‚Liberalismus'), *парламентаризм* (‚Parlamentarismus'), *парламент* (‚Parlament' – im Gegensatz zu Oberster Sowjet), *президент* (‚Präsident'), *правовое государство* (‚Rechtsstaat') (Ratmajr 2013: 65). Zu politischen Schlüsselwörtern wurden *выбор* (‚Wahl'), *выборы* (‚Wahlen'), *выбрать* (‚wählen') oder auch *голосование* (‚Wahl'), *голосовать* (‚wählen'), die in den Wahlkampfslogan Boris El'cins im Jahr 1996 eingingen: *Голосуй или проиграешь* (‚Geh wählen oder du verlierst'). Die Einführung des Präsidentenamtes in der Sowjetunion und seine Fortführung in der Russischen Föderation ermöglichte die Selbstreferenz des Amtsinhabers mit der Amtsbezeichnung als *Президент* (‚Präsident'), *Президент России* (‚Präsident Russlands') oder *Президент Российской Федерации* (‚Präsident der Russischen Föderation'), die besonders von Boris El'cin extensiv genutzt wurde, um das Amt politisch aufzuwerten und zu etablieren – z.B. in Formulierungen wie «*Президент сказал*» („Der Präsident hat gesagt"). Im politischen und ökonomischen Diskurs und im gesellschaftlichen Interdiskurs der 90er Jahre kam es darüber hinaus zu einer Wiederbelebung alter, zum Teil national konnotierter Ausdrücke und vor allem einer ausgeprägten Rhetorik der Wiederherstellung ursprünglicher Ordnungen und Werte, die ihren Ausdruck fand in Lexemen und Kollokationen wie *возрождение* (‚Wiedergeburt'), *духовное возрождение* (‚geistliche Wiedergeburt'), *возродить гуманистические традиции* (‚alte humanistische Traditionen wiederbeleben'), *традиция* (‚Tradition'), *восстановление* (‚Wiederherstellung'), *восстановление социальной справедливости* (‚Wiederherstellung der sozialen Gerechtigkeit') usw. oder auch *русскость* (‚Russentum'), *народность* (‚Volkstum'), *российский дух* (‚russländischer Geist'), *русский дух* (‚russischer Geist'), *родина* (‚Heimat'), *отечество* (‚Vaterland'), *отечественный* (‚vaterländisch') usw. (Ratmajr 2013: 55ff.). Die gleichzeitig zu einem neuen Nationalgefühl beobachtbare Orientierung an westeuropäischen Standards kam in Attributen wie *развитый* (‚entwickelt'), *цивилизованный* (‚zivilisiert'), *нормальный* (‚normal'), *жить нормально* (‚normal leben') zum Ausdruck (Ratmajr 2013: 69–73), die jeweils im Ausland, nicht aber im eigenen Land als erfüllt galten. Möglich waren auch Verbindungen; z.B. «*Возрождение в России нормальной жизни. (Б. Ельцин)*» (‚Wiedergeburt des normalen Lebens in Russland. (B. El'cin)').

Im politischen Diskurs wird durch sprachliches Handeln auf sprachliches und außersprachliches Handeln Einfluss genommen (Kuße 2012: 127–136).

Diese Makrofunktion wird durch bestimmte kommunikative Handlungen wie die Instantiierung von Werten als Handlungsleitmaximen erfüllt (Kuße 2007; ders. 2012: 142ff.). Eine Wertinstantiierung war Gorbačevs Prägung des Begriffs *Perestrojka*, dessen weitreichende axiologische Bedeutung schon in dem Buchtitel «*Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира*» (‚Perestrojka und ein neues Denken für unser Land und die ganze Welt') zum Ausdruck kommt (Gorbačev 1987). Eine der nachhaltigsten Wertinstatiierungen im russischen politischen Diskurs seit der Jahrtausendwende war Vladimir Putins Instantiierung des Wertes *Patriotismus* zur Staatsideologie (Kuße 2007: 158f.), die langfristig zur Basis neuer Freund-Feind-Polarisierungen mit starken positiven Selbstappreziationen wie etwa «*мы народ-победитель*» (‚Wir sind ein Siegervolk') geworden ist, die Reaktivierung stalinistischer Kategorien wie *пятая колонна* (‚fünfte Kolonne') oder *враг народа* (‚Volksfeind') für Regimekritiker legitimiert und eine Neuauflage des einstigen, stalinistischen Personenkults mit dauermedialen Inszenierungen des Präsidenten in den traditionellen wie den neuen Medien, Merchandising wie Putin-T-Shirts, -Kugelschreiber oder -Kaffeebecher und Unterstützergruppen in den sozialen Netzwerken mit sich gebracht hat (#VladimirPutin). Besonders seit der Krimannexion und dem Krieg in der Ostukraine wird im offiziellen politischen Jargon stark polarisiert mit Ausdrücken wie der schon länger bekannten Nomination *бандеровцы* (= Anhänger des ukrainischen Nationalisten Stepan A. Bandera) und Neubildungen wie das Oxymoron *жидобандеровцы* (‚Judbanderovcy', ‚jüdische Banderovanhänger') oder auch *фашисты* (‚Faschisten') für alle ‚Feinde' und z.B. *ополченцы* (‚Landesverteidiger') für ‚Freunde' wie die Separatisten in der Ostukraine. Gegen den offiziellen Diskurs entwickelte sich seit Mitte der 2010er Jahre der oppositionelle Diskurs immer stärker in informellen, teils spaßhaften – z.B. in *монстрации* (‚Monstrationen'), karnevallesken Demonstrationsinszenierungen (Scharlaj 2016), oder im politischem Humor auf Twitter (Lunde 2016) –, teils aggressiven Formen, in denen verschiedenen Diskursformen verknüpft und medial inszeniert werden, wie etwa in den Aktionen der ukrainischen Gruppe *Femen* oder dem Punkgebet der Gruppe *Pussy Riot* in der Christus-Erlöser-Kathedrale in Moskau 2012. In diesen Inszenierungen verlagert sich das Politische aus dem institutionellen politischen Diskurs in den nichtinstitutionellen Skandaldiskurs. Aber auch die offizielle politische Kommunikation weist als patriotischer Diskurs zunehmend eine starke Medialisierung und Verlagerung in den nichtinstitutionellen Bereich auf, etwa in Form von Kremlkonzerten (Scharlaj 2014), patriotischen Inszenierungen der Krimannexion mit eigenen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Wortprägungen wie *Крым наш* (‚die Krim ist unser'), patriotischer Popkultur mit eindeutigen Liedtiteln wie z.B. *Флаг моего государства* (‚Die Flagge meines Staates') usw., demgegenüber derzeit ein deutlicher Schwund des institutionellen politischen Diskurses zu beobachten ist. Im offiziellen politischen Diskurs wie in den inoffiziellen Diskursformen in den neuen Medien nehmen aggressive Kommunikationshandlungen (*hatespeech*) zu (Ryazanova-Clark 2016).

3 Wirtschaftsdiskurs

Nicht weniger als der politische diffundiert seit dem 20. Jahrhundert auch der **Wirtschaftsdiskurs** stark in den allgemeinen gesellschaftlichen Interdiskurs. Erst mit der Perestrojka und dem Ende der Planwirtschaft konnte sich jedoch ein eigener Wirtschaftsdiskurs mit Subformen wie der Werbung und kommunikativen Handlungsformen wie der internen und externen Unternehmenskommunikation entwickeln. In diesem Zusammenhang wurden neue Rechtstermini bedeutsam wie *частная собственность* bzw. *индивидуальная собственность* (‚Privateigentum') (Ratmajr 2013: 35), *рыночная экономика* (‚Marktwirtschaft') oder *товарный знак* (‚Markenzeichen'). Besonders auffällig ist die lexikalische Entwicklung, die sich zum einen durch die positive Neubewertung von Termini aus dem 19. Jahrhundert wie *коммерческий* (‚kommerziell') – z.B. in *Коммерческий Банкъ* – oder *купечество* (‚Kaufmannschaft'), *конкуренция* (‚Konkurrenz'), *предпринимательство* (‚Unternehmertum'), und zum anderen durch eine dynamische Anglisierung des Wortschatzes auszeichnet (Kitajgorodskaja 2000; Ratmajr 2013). Es gibt *паблик рилейшнз* (‚Public Relations'), *продакт плейсмент* (‚Product Placement'), *продюсер* (‚Producer'), *менеджмент* (‚Management'), *консалтинг* (‚Consulting'), *дилинг* (‚Dealing'), *дилер* (‚Dealer'), *дилерский* (‚Dealer-'), *дилинговый* (‚Dealer-'), *маклер* (‚Makler'), *лизинг* (‚Leasing'), *демпинг* (‚Dumping'), *спонсор* (‚Sponsor'), *спонсировать* (‚sponsern'), *спонсорство* (‚Sponsoring'), *спонсорский* (‚Sponsoren-'), *ноу-хау* (‚Know How'), *бренд* (‚Brand'), *брендинг* (‚Branding'), *маркетинг* (‚Marketing'), *тренд* (‚Trend'), *рейтинг* (‚Rating'), *прайм-тайм* (‚Prime Time'), *джаст-ин-тайм* (‚Just in Time'), *фэшн* (‚Fashion'), *фэшн-бар* (‚Fashion-Bar'), *фэшн-салон* (‚Fashion-Salon'), *фэшн-дизайн* (‚Fashion-Design') usw. Die Bezeichnung *бизнесмен* (‚Businessman') ist im öffentlichen Raum inzwischen sehr viel verbreiteter als *деловой человек* (*Geschäftsmann*) oder *предприниматель* (*Unternehmer*), das im offiziellen

Wirtschaftsdiskurs weiterhin gebräuchlich ist. Der Anglizismus *бизнесмен* (‚Businessman') taucht in zahlreichen Konstruktionen auf, die teilweise ebenso im Deutschen als Fremdwörter geläufig sind, z.B. *заниматься бизнесом* (‚Business betreiben', ‚im Business arbeiten'), *шоу-бизнес* (‚Showbusiness'), *бизнес-лаунж* (‚Businesslounge'), *бизнес-ланч* (‚Businesslunch'), aber auch *бизнес-ужин* (‚Businessdinner'). Die Kombination von Anglizismus und russischem Lexem ist manchmal notwendig, um Homonymien zu vermeiden, z.B. *бизнес-встреча* (‚Businesstreffen'), aber nicht *митинг* (‚Meeting'), das *politische Demonstration* bedeutet. Das Lexem *бизнес* (‚Business') hat Eingang in die wissenschaftliche Metasprache gefunden, wenn z.B. von *бизнес-дискурс* (‚Businessdiskurs') statt *деловой дискурс* (‚Unternehmensdiskurs', ‚Wirtschaftsdiskurs') die Rede ist. Andere Entsprechungen von lexikalischen Neuerungen und ursprünglichen Ausdrücken, die zum sprachlichen Allgemeingut wurden, sind *тим* (‚Team') statt *коллектив* (‚Kollektiv') oder *команда* (‚Gruppe', ‚Mannschaft'), *тимбилдинг* (‚Teambuilding') statt *командообразование* (‚Gruppen-, Mannschaftsbildung'), *тренинг* (‚Training') statt *активное образование* (‚aktive Ausbildung'), *ресепшн* (‚Rezeption') statt *приёмная* (‚Empfang') oder *регистратура* (‚Registrierung'), *офис* (‚Office') statt *кабинет* (‚Büro') und Substantive, Adjektive oder Verben wie etwa *имидж* (‚Image') statt *репутация* (‚Reputation') – abgeleitet davon ist *имиджмейкер* (‚Imagemaker') –, *ординарный* (‚regulär', ‚gewöhnlich') statt *обыкновенный* (‚üblich', ‚gewöhnlich'), *шопинговать* (‚shoppen') statt *делать покупки* (‚Einkäufe machen'), die den Wortschatz allerdings nicht nur ersetzen, sondern vielfach erweitern. Wie im Deutschen umfasst auch im Russischen *имидж* (‚Image') mehr als *репутация* (‚Reputation'), und *шопинг* (‚shoppen') ist etwas anderes als *делать покупки* (‚Einkäufe machen'). Andere, v.a. positiv bewertende Lexeme entwickeln eine erstaunliche Produktivität wie etwa *престижный* (‚Prestige-'), *элитный* (‚Elite-'), *эксклюзивный* (‚exklusiv'), die als universale positiv bewertende Attribute nahezu mit beliebigen Gegenständen kombinierbar sind. Beworben werden nicht nur *эксклюзивные квартиры* (‚exklusive Wohnungen') oder ein *элитный комплекс* ((‚elitärer (Wohn)-komplex')), sondern auch *эксклюзивные шмотки* (wörtl.: ‚exklusive Klamotten'), *элитный гроб* (wörtl.: ‚Elitesarg'), mögliche sind nicht nur *престижные часы* (‚prestigeträchtige Uhr'), sondern auch ein *престижная юбка* (wörtl.: ‚Prestigerock') (vgl. Ermakova 2008: 69–72; Kuße 2009: 93f.). Unabhängig von der sprachlichen Herkunft ist eine ganze Reihe von verbalen Prädikaten im Wirtschaftsdiskurs angesiedelt oder hat in seinem Kontext spezifische Bedeutungen: *расти* (‚wachsen'), *увеличиваться* (‚vermehren'), *повышаться* (‚er-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

höhen‘), *понижаться* (‚verringern‘), *падать* (‚fallen‘), *производить* (‚produzieren‘), *спонсировать* (‚sponsern‘), *нанимать* (‚mieten‘), *кредитовать* (‚mit Kredit finanzieren‘), *инвестировать* (‚investieren‘), *страховать* (‚versichern‘), *лицензировать* (‚Lizenz vergeben‘) (Kitajgorodskaja 2000: 180). In der Wortbildung kommt es zu Innovationen auf der Basis internationaler Präfixe wie *анти-* (‚anti-‘), *супер-* (‚super-‘), *гипер-* (‚hyper-‘), *псевдо-* (‚pseudo-‘), *квази-* (‚quasi-‘), *ре-* (‚re-‘), *про-* (‚pro-‘), *контр-* (‚konter-‘) (Ratmajr 2013: 77), zu denen seit den 1990er Jahren auch *евро-* (‚Euro-‘) als Qualitätsausdruck gehörte, z.B. *евроремонт*, *евростандарт* (‚Eurorenovierung, Eurostandard‘). Im Rahmen des Diskurses über die Wirtschaft wurden jedoch auch negative Erscheinungen benannt (vgl. Ratmajr 2013: 62). Stark verbreitet waren und sind Bezeichnungen wie *кризис* (‚Krise‘), *олигарх* (‚Oligarch‘), *монополизация* (‚Monopolisierung‘), *монополист* (‚Monopolist‘), *мафия* (‚Mafia‘), *рэкет* (‚Schutzgelderpressung‘), *рэкетир* (‚Schutzgelderpresser‘), *крыша*, *крышевание* (wörtl.: ‚Dach‘, ‚Überdachung‘; ebenfalls: ‚Schutzgelderpressung‘). Diskurse äußern sich jedoch nicht nur in Lexemen, sondern vor allem auch in Textsorten und Konzepten. Mit der Etablierung der Marktwirtschaft und damit des Wirtschaftsdiskurses in Russland entstanden Textsorten wie der Rechenschaftsbericht und das Missionstatement in der Unternehmenspräsentation, russisch *миссия* (‚Mission‘) oder auch *кредо* (‚Credo‘) oder in der Rubrizierung auf Internetseiten: *цель* (‚Ziel‘), *наши цели* (‚unsere Ziele‘), *принцип* (‚Prinzip‘), *слоган* (‚Slogan‘), *(наши) ценности* (‚(unsere) Werte‘), *политика компании* (‚Unternehmenspolitik‘). Besonders in diesen Textsorten wurden Konzepte aus dem globalen Wirtschaftsdiskurs übernommen und kommuniziert wie *корпоративная ответственность* (‚Corporative Responsibility‘) oder *устойчивое развитие* (‚Sustainable Development‘, ‚Sustainability‘). Darüber hinaus hat die wachsende Bedeutung der Marktwirtschaft zu komplexen Verhaltensformen im ökonomischen Bereich geführt, die Renate Rathmayr als „neue russische Höflichkeit“ beschreibt (Ratmajr 2013: 190–220). In der Öffentlichkeit ursprünglich unübliche Formen der Begrüßung oder des sich Entschuldigens, einschließlich ritueller Entschuldigungen als Frageeinleitungen – *«Извините, не хотите ли Вы чаю?»* (‚Entschuldigung, möchten Sie vielleicht Tee?‘) –, fanden im Zuge des ökonomischen Wandels Einzug in die Kommunikation im öffentlichen Raum.

Der gesellschaftliche und politische Wandel lässt sich auch am ökonomischen Subdiskurs der Werbung (russ. *реклама*) ablesen. In den 90er Jahren waren zum Beispiel das Lexem *выбор* (‚Wahl‘) und seine Derivationen wie *выборы* (‚Wahlen‘), *выбрать* (‚wählen‘) werbewirksam; vgl. Slogans wie *«Сде-*

лайте правильный выбор» (‚Treffen Sie die richtige Wahl'), *«Россияне свой выбор сделали»* (‚Die Russen haben ihre Wahl getroffen') (Kuße 2007: 168f.). In Werbung und Marketing wurde *качество* (‚Qualität') zu einem wichtigen Wert, der nicht nur einen Produktwert, sondern auch den komplexen individuellen und gesellschaftlichen Wert *качество жизни* (‚Lebensqualität') markieren kann (s. Ratmajr 2013: 94–124). Aber auch der neue Nationalismus zeigt sich schon seit den 90er Jahren in der Wertebildung durch die Werbung, z.B. in der Verwendung des Wertes *Tradition*: *традиция* (‚Tradition'), *традиции* (‚Traditionen'), *русские традиции* (‚russische Traditionen'), *в лучших российских традициях* (‚in den besten russischen Traditionen'), *родные традиции* (‚heimatliche Traditionen') usw.

4 Religiöser Diskurs

Ein weiterer Diskurs, der in die gesamtgesellschaftliche Kommunikation hineinwirkt, ist der **religiöse (christlich-orthodoxe) Diskurs**. Historisch geht er auf die Christianisierung der Kiever Rus' im 10. Jahrhundert am Anfang der Schriftsprachlichkeit im ostslavischen Raum zurück (Keipert 1993). Aufgrund der byzantinischen und bulgarischen Mission im Mittelalter und der damit verbundenen Übernahme der orthodoxen Glaubensrichtung war das frühe hochsprachliche, kirchenslavische Schrifttum jedoch südslavisch basiert, was sich auf die Entwicklung des Ostslavischen bzw. später des Russischen bis ins späte 18. Jahrhundert hinein auswirkte (Uspenskij 1987; Keipert 1999). Innerhalb des religiösen Diskurses führte kirchenslavische Prägung zu einer Trennung von Sakralsprache und gesprochener Umgangssprache. Die Liturgie der Russisch-orthodoxen Kirche ist bis heute Kirchenslavisch. Die erste offizielle Übersetzung der Gesamtbibel ins Russische (*Синодальный перевод* – ‚Synodalübersetzung') erschien erst 1876 und ist bis heute keiner vollständigen offiziellen Revision unterzogen worden (Desnickij 2015: 222–232). Die im Gegenüber von Kirchenslavisch und Russisch zum Ausdruck kommende Opposition von Säkularität und Sakralität ist jedoch eine Besonderheit des religiösen Diskurses und der Grund für eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Tendenz zur Abgrenzung gegenüber nicht-religiösen Kommunikationsformen. Sie zeigt sich auch in Debatten zum Verständnis der geistlichen *Predigt* als einer Redegattung oder einer Kommunikationsform ohne Analogie in den nicht-religiösen Genres (Kuße 1994; Prochvatilova 1999: 123–127). Der religiöse Diskurs weist zahlreiche spezifische Textsorten auf wie die *Liturgie* (russ.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Литургия, *Божественная Литургия* – ‚Göttliche Liturgie‘) als Ordnung einer komplexen, in sich geschlossenen Kommunikation, die *Katechese* (russ. *катехизис*), das *Gebet* (russ. *молитва*) oder die *Predigt* (russ. *проповедь*). Ausgesprochen reich ist die diskursspezifische Lexik. Dazu gehören Ausdrücke der unmittelbaren Glaubensinhalte, der kirchlichen Ordnung und Organisation und der religiösen Rituale: *Евангелие* (‚Evangelium‘), *священное писание* (‚Heilige Schrift‘), *священное предание* (‚Heilige Überlieferung‘), *вера* (‚Glaube‘), *надежда* (‚Hoffnung‘), *крест* (‚Kreuz‘), *крещение* (‚Taufe‘), *распятие* (‚Kreuzigung‘), *воскресение* (‚Auferstehung‘), *грех* (‚Sünde‘), *грешник* (‚Sünder‘), *бес* (‚Dämon‘), *рай* (‚Paradies‘), *Пасха* (‚Ostern‘), *Рождество* (‚Weihnachten‘), *таинство* (‚Sakrament‘), *Страшный Суд* (‚Jüngstes Gericht‘), *духовенство* (‚Geistlichkeit‘), *святой* (‚Heiliger‘), *священник* (‚Priester‘), *епископ* (‚Bischof‘), *патриарх* (‚Patriarch‘), *мученик* (‚Märtyrer‘), *храм* (‚Tempel‘, ‚Kirche‘), *церковь* (‚Kirche‘), *монастырь* (‚Kloster‘), *евхаристия* (‚Eucharistie‘), *служба/богослужение* (‚Gottesdienst‘), *икона* (‚Ikone‘), *иконостас* (‚Ikonostase‘), *исповедь* (‚Beichte‘), *Отче наш* (‚Vaterunser‘) usw. Religiös markierter Lexik können religiös nicht markierte Lexeme gegenüber stehen: z.B. *праведник* (‚Gerechter‘) – *справедливый человек* (‚gerechter Mensch‘), *венчание* (‚Trauung‘) – *бракосочетание* (‚Eheschließung‘). Zum Teil findet die religiöse Lexik seit den 90er Jahren auch in der öffentlichen, besonders der politischen Kommunikation Verwendung, besonders *смертный грех* (‚Todsünde‘), *исповедь* (‚Beichte‘) statt des nicht-religiösen *признание* (‚Eingeständnis‘), *благословение* (‚Segen‘) statt *одобрение* (‚Billigung‘) oder *позволение* (‚Erlaubnis‘), *милосердие* (‚Barmherzigkeit‘, ‚Mildtätigkeit‘) statt *благотворительность* (‚Wohltätigkeit‘) – z.B. in *служба милосердия* (‚Dienst der Mildtätigkeit‘), *организованное милосердие* (‚organisierte Mildtätigkeit‘), *общественное милосердие* (‚gesellschaftliche Mildtätigkeit‘) usw. (Kakorina 2000: 71–79).

5 Wissenschaftlicher Diskurs

Im 19. und frühen 20. Jahrhundert beeinflusste der religiöse Diskurs den **philosophischen** und damit einen Teilbereich des **wissenschaftlichen Diskurses**. Die romantische Denkrichtung der *Slavophilen* (*Славянофилы*) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts schloss in die Konzeption des besonderen slavischen bzw. explizit russischen Denkens die russisch-orthodox geprägte Religiosität ausdrücklich ein. Die zu dieser Zeit sich herausbildende Opposition von

Slavophilen und liberal-säkular orientierten *Westlern* (*Западники*) ist bis heute in russischen Diskursen präsent. Vorstellungen des besonderen Eigenen gegenüber Westeuropa reichen bis hin zur Philosophie der *Russischen Idee* (*Русская идея*) oder gar der Ideologie einer besonderen eurasischen Kultur (*евразийская культура*), sie zeigen sich aber auch in alltäglichen Gegenüberstellungen von *отечественный* (‚vaterländisch', ‚einheimisch') und *зарубежный* (‚ausländisch'); etwa im Buchhandel mit seinen Unterscheidungen von *отечественная философия* (‚vaterländischer Philosophie') und *зарубежная философия* (‚ausländische Philosophie') oder *отечественная литература* (‚vaterländische Literatur') und *зарубежная литература* (‚ausländische Literatur') usw.

Für den philosophischen Diskurs ist wie für jeden wissenschaftlichen Diskurs eine hohe Produktivität an Begriffsbildungen kennzeichnend, die teilweise in den gesellschaftlichen Interdiskurs eingehen. Dazu gehören aus der Philosophie die systematische Opposition der beiden Wahrheitsbegriffe *истина* (‚Wahrheit') und *правда* (‚Wahrheit-Gerechtigkeit'), die Polysemie des Begriffs *просвещение* als ‚Aufklärung' (im philosophischen Sinne) und *Bildung* sowie der schwer übersetzbare, aus dem religiösen Sprachgebrauch entlehnte Begriff *соборность* (‚Konziliarität', ‚Gemeinschaftlichkeit'), der auch für ein soziales Ideal steht. Über diese Diskurszusammenhänge hinaus sind die philosophische und allgemein die wissenschaftliche Terminologiebildung in der Sprachentwicklung wirksam, da sie Wortbildungsmuster bereitstellen, die zum Teil eine hohe Produktivität entfaltet haben. Dazu gehören besonders Wortbildungen mit dem Suffix *-ость* (‚-heit') und mit den Präfixen *все-* (‚all-'), *сам-* bzw. *само-* (‚selbst-') (Azarova 2010: 97–105). Im Russischen gibt es im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses, insbesondere innerhalb der *Geisteswissenschaften* (*гуманитарные науки*) und angewandten Bereichen, historisch eine Tendenz zur Bildung russischer Termini und Vermeidung von Internationalismen. Eine Besonderheit mit der z.B. deutsche Lernende des Russischen konfrontiert werden, sind die Lehnübersetzungen in der russischen grammatischen Terminologie, in denen im Deutschen heute lateinische Internationalismen üblich sind, also *глагол* (‚Verb'), *существительное* (‚Substantiv'), *сказуемое* (‚Prädikat'), *подлежащее* (‚Subjekt') usw. Diese Tendenz ist in der Gegenwart jedoch nicht mehr vorherrschend. Die Begriffsbildung geschieht heute auch im Russischen verstärkt mit Internationalismen, so dass auch in der Grammatik *субстантив* (‚Substantiv'), *предикат* (‚Prädikat'), *субъект* (‚Subjekt') usw. auftreten und russische Ausdrücke terminologisch ersetzt werden; z.B. *номинация* (‚Nomination') statt *именование* (‚Benennung'),

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

прескрипция (‚Präskription') statt *предписание* (‚Vorschrift'), *интенция* (‚Intention') statt *намерение* (‚Absicht'), *персуазия* (‚Persuasion') statt *убеждение* (‚Überzeugung', ‚Überzeugen')

6 Fazit

Die Entwicklung der institutionellen Diskurse in Russland weist eine deutliche Internationalisierung der diskursspezifischen Lexik, aber auch starke Momente der Diskursdiffusion auf. Die Internationalisierung betrifft besonders den Wirtschafts- und den Wissenschaftsdiskurs, weniger den politischen und den religiösen Diskurs. Im politischen Diskurs kennzeichnen Schlagwörter wie *Perestrojka*, *Glasnost'*, *возрождение* (‚Wiedergeburt'), *российский дух* (‚russländischer Geist'), *патриотизм* (‚Patriotismus') die politische Entwicklung. Diskursdiffusion findet v.a. auf stilistischer Ebene statt, indem Elemente unterschiedlicher Stilebenen, besonders auch der niederen Umgangssprache, in den Diskurs einfließen. In jüngster Zeit zeugen Polarisierungen in Form von Freund-Feind-Oppositionen und der erneuten Etablierung stalinistischer Abwertungskategorien wie etwa *враг народа* (‚Volksfeind') vom Rückgang des institutionellen politischen Diskurses hin zu intentionalen Diskursformen wie dem patriotischen Diskurs und dem Hassdiskurs. In den ersten eineinhalb Jahrzahnten des 21. Jahrhunderts entwickelten sich im Gegenzug politische Protestkulturen in ausgeprägten Formen des intentionalen Skandaldiskurses (Femen, Pussy Riot). Der Wirtschaftsdiskurs diffundiert in seiner ausgeprägten internationalen Lexik in die gesellschaftliche Kommunikation und damit auch in Alltagsdiskurse, weist aber ebenso eine eigene russische Begrifflichkeit auf, die vor allem auf der positiven Neubewertung in der Sowjetunion negativ belegter ökonomischer Ausdrücke des 19. und frühen 20. Jahrhunderts basiert. International übliche Kommunikationsformen des Wirtschaftsdiskurses (besonders der internen und externen Unternehmenskommunikation) einschließlich der Subtypen des Diskurses wie Werbung und Marketing und typische Textsorten wie Missionstatement, oder Responsibility/Sustainability report sind heute vollständig etabliert. Von Innovationen deutlich weniger betroffen ist der religiöse (christlich-orthodoxe) Diskurs, der jedoch durch seine gestiegene gesellschaftliche Relevanz in die gesamtgesellschaftliche Kommunikation diffundieren kann, z.B. indem religiös markierte Begriffe wie *смертный грех* (‚Todsünde') oder *рай* (‚Paradies') in nicht religiösen Zusammenhängen gebraucht werden. Im wissenschaftlichen Diskurs führt die Inter-

nationalisierung in den Geisteswissenschaften zum Teil zur Bildung von Dubletten (z.B. in der grammatischen Terminologie), zum Teil werden russische Begriffe auch durch Internationalismen verdrängt. Bestimmte prägende Kategorisierungen wie die Unterscheidung von *отечественный* (‚vaterländisch') und *зарубежный* (‚ausländisch') in den Geisteswissenschaften und hier besonders in der Philosophie sind aber nach wie vor stabil.

Literaturverzeichnis

Azarova, Natalija M. (2010): *Tipologičeskij očerk jazyka russkich filosofskich tekstov XX veka.* Moskva: Gnozis/Logos.

Baranov, Anatolij N. (2013): „Metafory Stroitel'stvo i Bauwesen v russkom i nemeckom političeskom diskurse". // Kusse, Chol'ger (= Kußе, Holger)/Šarlaj, Marina (red.): *Prostranstvo i Dom v russkom jazyke i v russkoj kul'ture.* München/Berlin/Washington, D.C.: Otto Sagner, S. 141–157.

Baranov, Anatolij N. (2014): *Deskriptornaja teorija metafory*. Moskva: Jazyki Slavjanskoj kul'tury.

Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang (1994): „Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik". In: Busse, Dietrich/Hermanns, Fritz/Teubert, Wolfgang (Hg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10–28.

Desnickij, Andrej S. (2015): *Sovremennyj biblejskij perevod. Teorija i metodologija.* Moskva: Izdatel'stvo PSTGU.

Duličenko, Aleksandr D. (1994): *Russkij jazyk konca XX stoletija.* München: Otto Sagner.

Ermakova, Ol'ga P. (2008). „Semantičeskie processy". In: Krysin, Lenonid P. (Hg.): *Sovremennyj russkij jazyk. Aktivnye processy na rubeže vekov.* Moskva: Jazyki slavjanskich kul'tur, S. 33–99.

Ermakova, Ol'ga P. ([2]2000). „Semantičeskie processy v leksike". In: Zemskaja, Elena A. (Hg.): *Russkij jazyk konca XX stoletija (1985–1995)*. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury, S. 32–66.

Fleischmann, Eberhard (2010): *Das Phänomen Putin. Der sprachliche Hintergrund*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Gorbačev, Michail S. (1987): *Perestrojka i novoe myšlenie dlja našej strany i dlja vsego mira.* Moskva: Izdatel'stvo političeskoj literatury.

Gorham, Michael S. (2014): *After Newspeak. Language Culture and Politics in Russia from Gorbachev to Putin*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Kakorina, Elena V. ([2]2000): „Transformacija leksičeskoj semantiki i sočetaemosti (na materiale jazyka gazet)". In: Zemskaja, Elena A. (Hg.): *Russkij jazyk konca XX stoletija (1985–1995)*. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury, S. 67–89.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Karasik, Vladimir I. (2004): *Jazykovoj krug. Ličnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena.
Keipert, Helmut (1993): „Die Christianisierung der Kiever Rus' als lexikologisches Problem". In: Birkfellner, Gerhard (Hg.): *Millennium Russiae Christianae. Tausend Jahre christliches Russland 988–1988.* Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 137–162.
Keipert, Helmut (1999): „Geschichte der russischen Literatursprache". In: Jachnow, Helmut u.a. (Hg.): *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen*. Wiesbaden: Harrassowitz , S. 726–779.
Kitajgorodskaja, Margarita V. (²2000): „Sovremennaja ėkonomičeskaja terminologija". In: Zemskaja, Elena A. (Hg.): *Russkij jazyk konca XX stoletija (1985–1995).* Moskva: Jazyki russkoj kul'tury, S. 162–236.
Kožina, Margarita N. (2008): *Stilistika russkogo jazyka.* Moskva: Flinta/Nauka.
Kußе, Holger (1994): „Einleitung". In: Kußе, Holger (Hg.): *Амвросий, Архиепископ. Живое слово. Харьков 1903 (второе издание)*. München: Otto Sagner, S. I–XLIV.
Kußе, Holger (2007): „Positives Bewerten. Diskurssensitive Beispiele aus dem Russischen und Tschechischen". In: *Zeitschrift für Slawistik* 52/2, S. 138–177.
Kußе, Holger (2009): „Hoch hinaus – Immobilien und Immobilienlob in Moskau". In: *Zeitschrift für Slawistik* 54/1, S. 75–98.
Kußе, Holger (2012): *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
Lomonosov, Michail V. (1952): „Kratkoe rukovodstvo k ritorike na pol'zu ljubitelej sladkorečija" In: *Polnoe sobranie sočinenij.* Tom 7. Moskva/Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, S. 19–97.
Lunde, Ingunn (2016): „Hashtag Poetics: Political humour on Russian Twitter". In: *Zeitschrift für Slawistik* 61/1, S. 102–118.
Prochvatilova, Ol'ga A. 1999: *Pravoslavnaja propoved' i molitva kak fenomen sovremennoj zvučaščej reči.* Volgograd: Izdatel'stvo Volgogradskogo universiteta.
Radünzel, Claudia (2002): *Russische und deutsche Reden vor den Vereinten Nationen: eine kontrastive Analyse.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
Ratmajr, Renate (= Rathmayr, Renate) (2013): *Russkaja reč' i rynok. Tradicii i innovacii v povsednevnom obščenii.* Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
Reisigl, Martin/Ziem, Alexander (2014): „Diskursforschung in der Linguistik". In: Angermuller, Johannes u.a. (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2 Bde. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 70–110.
Ryazanova-Clark, Lara (2016): „Linguistic Violence in Contemporary Russia Public Discourses". In: *Zeitschrift für Slawistik* 61/1, S. 3–28.
Scharlaj, Marina (2014): „Krieg als Norm? Russlands patriotische Erinnerung und heroische Diskurse". In: *Zeitschrift für Slawistik* 59/2, S. 222–237.
Scharlaj, Marina (2016): „*Хватит это медведь!* Protest und Poetizität". In: Kußе, Holger/Scharlaj, Marina (Hg.): *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXIII. JungslavistInnen-Treffen in Dresden. 18.–20. September 2014*. Leipzig: BiblionMedia, S. 215–234.

Seliščev, Afanasij M. (1928): *Jazyk revoljucionnoj ėpochi. Iz nabljudenij nad russkim jazykom poslednich let (1917–1926)*. Moskva: Rabotnik prosveščenija.
Stadler, Wolfgang (1997): *Macht, Sprache, Gewalt. Rechtspopulistische Sprache am Beispiel V.V. Žirinovskijs vor dem Hintergrund der Wandlungen politischer Sprache in Russland*. Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft der Leopold-Franzens-Universität.
Uspenskij, Boris A. (1987): *Istorija russkogo literaturnogo jazyka (XI–XVII vv.)*. München: Otto Sagner.
Vepreva, Irina T. (2002): *Jazykovaja refleksija v postsovetskuju ėpochu*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta.
Warnke, Ingo/Spitzmüller, Jürgen (2011): *Diskurslinguistik*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
Weiss, Daniel (1986): „Was ist neu am ‚newspeak'? Reflexionen zur Sprache und Politik in der Sowjetunion". In: Rathmayr, Renate (Hg.): *Slavistische Linguistik 1985*. München: Otto Sagner, S. 247–325.
Weiss, Daniel (2000): „Der posttotalitäre politische Diskurs im heutigen Russland". In: Zybatow, Lew N. (Hg.), *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Ein internationales Handbuch*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, S. 209–246.
Zemskaja, Elena A. (Hg.) ([2]2000): *Russkij jazyk konca XX stoletija (1985–1995)*. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury.
Zybatow, Lew N. (1995): *Russisch im Wandel. Die russische Sprache seit der Perestrojka*. Wiesbaden: Harrassowitz.
Želtuchina, Marina R. (otv. red.) (2014): *Čelovek i ego diskurs – 4: kollektivnaja monografija*. Moskva: Izdatel'skij centr „Azbukovnik".

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Swetlana Mengel

Russisch im Wandel: Sprache während gesellschaftlicher Umbruchsituationen

1 Vom gesellschaftlich-politischen Wandel zum Sprachwandel. Sprachliche Situation und Sprachentwicklungstendenzen

Die gesellschaftlich-politische Entwicklung in Europa seit 1989 widerspiegelt sich bekanntlich speziell im slawischen Sprachkontinuum in vielfältigen inner- und intersprachlichen Prozessen. Ihre Beobachtung prägt bereits seit über einem Vierteljahrhundert in nicht geringem Maße den gegenwärtigen slawistischen sprachwissenschaftlichen Diskurs. Betrachtet man die Untersuchungen zum Russischen nach der Perestrojka, sind diese, speziell in Russland, von der Konstatierung der Veränderungen im Bereich der Kultivierung kodifizierter sprachlicher Normen geprägt: Sprachwissenschaftler äußern ihre Besorgnis über vermeintliche Schädigungen an der Sprache durch kontinuierliche Verletzung dieser Normen (Karaulov 1991, Kostomarov 1994, Krongauz 2008 u.a.). Dem Sprachsystem bescheinigen sie dagegen seine Stabilität (vgl. Karaulov 1991).

Auf eine Destabilisierung kodifizierter sprachlicher Normen sowie ihre soziolinguistische und politische Umwertung während gesellschaftlicher Umbruchsituationen hat seiner Zeit Evgenij Polivanov (1931) im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsprozessen im Russischen nach der Oktoberrevolution von 1917 hingewiesen. Einen Hinweis auf die Vergleichbarkeit des Sprachzustandes in den beiden gesellschaftlich-politischen Entwicklungsperioden Russlands, d.h. in den 1917–1920er und den 1985–1990er Jahren, gibt in seiner Untersuchung Aleksandr Duličenko (1994). Die Zeitzeugen der „revolutionären Epoche" (z.B. die Zeitungen, *Pravda*, 292 [1926], *Molodoj Bol'ševik*, 15–16 [1926] u.a.) lassen dieselben Befürchtungen um die Reinheit der russischen Sprache und die Aufforderungen, sich „kultiviert" auszudrücken („*говорить на <…> культурном языке*"), verlauten (Seliščev 1928/2003: 57ff.). Die politischen Reformen von Peter I. zu Beginn des 18. Jahrhunderts führten erstmals zur Herausbildung der „neueren russischen Literatursprache" – der heute existierenden russischen Standardsprache, die als eine Synthese von kirchenslawi-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

schen und russischen Elementen entstand und in ihren neuen Normen in der *Rossijskaja Grammatika* (dt. ‚*Russländische Grammatik*') von Michajl Lomonosov (1755) erstmalig kodifiziert wurde (vgl. Živov 1996, Zhivov 2009).

Die gesellschaftlichen Umbrüche, die eine Destabilisierung kodifizierter sprachlicher Normen sowie ihre Umwertung verursachen, begrenzen sich jedoch nicht ausschließlich auf politische Veränderungen innerhalb des Herkunftslandes. In analoger gesellschaftlicher Umbruchsituation befinden sich die Sprachträger in der Diaspora, speziell die Vertreter der sog. ersten Generation in allen Emigrationswellen (Mengel 2011, Mengel/Plaksina 2014, vgl. Berend 2003). Die Anfänge der russischsprachigen Diaspora in Deutschland gehen auf das frühe 18. Jahrhundert zurück, wobei man in Allgemeinem vier russische Emigrationswellen unterscheidet: (1) nach der Oktoberrevolution von 1917 (1917–1920er Jahre), (2) während und nach dem 2. Weltkrieg (1939–1945), (3) in den 1970er Jahren, (4) seit dem Ende der 1980er Jahre (Zemskaja 2001: 35ff.) (vgl. hierzu Dietz/Roll in diesem Band).

Der Wandel des politischen Systems bzw. der gesellschaftlichen Ordnung und damit verbundene Umgestaltungen in Bereichen der Wirtschaft, Politik, Kultur u.a. werden in der Standardsprache reflektiert. Dies führt zur Veränderung der sprachlichen Situation, die aus der Zusammenwirkung folgender Faktoren besteht: 1) das Wechselverhältnis von Varietäten einer Sprache und verschiedenen Sprachen in einem bestimmten abgrenzbaren Raum; 2) ihre Verwendung in bestimmten Kommunikationsbereichen und -situationen; 3) die Einstellung der Sprach(en)benutzer zu entsprechenden Sprachvarietäten und Sprachen, einschließlich ihrer Normen und deren Kodifikation (Gutschmidt 1995: 382). Der Wandel der sprachlichen Situation bewirkt den Sprachwandel, welcher sich zunächst im Wortschatz und in Textsorten widerspiegelt. Die Folgen des Sprachwandels sind Tendenzen zu Veränderungen im Sprachsystem (die offengelegt werden können bzw. neu entstehen) und in den Normen der Standardsprache (Gutschmidt 1995).

In diesem Sinne können wir von vier Etappen bzw. „Schüben" des Wandels der russischen Standardsprache sprechen, wobei die russische Standardsprache als solche während der ersten Wandeletappe im 18. Jahrhundert entsteht und sich während ihrer Existenz in der Diaspora in einem permanenten „Wandelschub" befindet. Besonders die Sprachveränderungen nach der Oktoberrevolution von 1917, der Perestrojka nach 1985 sowie die Sprachentwicklung in der Diaspora weisen Parallelen auf, die von der Kontinuität bestimmter standardsprachlicher und sprachsystemischer Entwicklungstendenzen im Russischen zeugen. Indem die Tendenzen als Geber der Richtung von sprachlichen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Prozessen, in der „die Veränderung von älteren sprachlichen Einheiten und Mustern oder Normen und die Durchsetzung von Innovationen verläuft“ (Gutschmidt 1995: 383), verstanden werden, sollen in Weiterem die drei wichtigsten Entwicklungstendenzen im Russischen in ihrer Sichtbarkeit während gesellschaftlicher Umbruchsituationen näher beleuchtet werden: die standardsprachlichen Tendenzen zur Internationalisierung und zur Kolloquialisierung sowie die sprachsystemische Tendenz zur Abschwächung der Kasusfunktion.

2 Tendenz zur Internationalisierung

2.1 Der Sprachwandel, welcher infolge der Veränderung der sprachlichen Situation einsetzt, bildet sich zunächst im Wortschatz und in Textsorten ab. Ein markantes Charakteristikum des Wortschatzes sowie der Textproduktion im Allgemeinen ist sowohl nach der Oktoberrevolution von 1917, als auch während der Perestrojka die „Flut“ der fremdsprachigen Lexik – der „äußeren Entlehnungen“ (russ. „*внешние заимствования*“, Kostomarov 1994). Wenn während der Perestrojka die Spracheinheiten aus dem amerikanischen Englisch eine verstärkte Aufnahme ins Russische finden (Kostomarov 1994), prävalierten in der „revolutionären Epoche“ die Entlehnungen aus dem Deutschen (Seliščev 1928/2003). Beides ist mit der Entlehnungswelle aus dem Französischen im 18. Jahrhundert vergleichbar. Obwohl die Erklärungsversuche für die Entlehnungsflut durch den „Modegeschmack der Epoche“ (Kostomarov 1994) bzw. den Einfluss der Reden von Revolutionsführern (Seliščev 1928/2003) nicht ganz von der Hand zu weisen sind, ist nicht zu bezweifeln, dass die gesellschaftlich-politischen Veränderungen die vordergründige Ursache dafür sind. Das betrifft vor allem die Veränderungen in den Bereichen der Wirtschaft und der Politik während der Perestrojka, der Politik und der Ideologiegestaltung nach der Oktoberrevolution sowie die Umwälzungen im kulturellen Bereich im 18. Jahrhundert.

Die Entlehnung von Spracheinheiten aus anderen Sprachen ist ein Ergebnis von politischen, geistigen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen u.a. Kontakten zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften. Die wichtigsten Ursachen für die Übernahme von fremdsprachiger Lexik sind folgende: 1) das Fehlen des Konzepts und entsprechend seiner Benennung bei der Übernahme von fremden Realien, 2) die Notwendigkeit, die Benennung der vorhandenen Konzepte zu explizieren bzw. zu präzisieren, 3) die Tendenz zur Ökonomie der sprachlichen Mittel durch den Abbau von Mehrwortbenennungen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die enorme Intensivierung der Entlehnungsprozesse während des Wandels der gesellschaftlich-politischen Situation wird vor allem aus den ersten beiden Ursachen ersichtlich. Die Umgestaltung der sozialistischen Wirtschaft nach 1985 zu einer kapitalistischen erforderte die Übernahme neuer Realien, Technologien und Konzepte, die samt ihren Benennungen aus der hochentwickelten kapitalistischen Gesellschaft in den USA kommen, vgl.: *маркетинг* (dt. ‚Marketing'), *менеджмент* (dt. ‚Management'), *консорциум* (dt. ‚Konsortium'), *лизинг* (dt. ‚Liesing'), fast die komplette Computerterminologie u.a.m. Die Veränderungen im politischen System verlangten eine Präzisierung existierender Benennungen der vorhandenen Konzepte in Bereichen der Politik, der Verwaltung, des Sozialwesens, was zum größten Teil zum Ersatz der alten russischen Bezeichnungen durch die neuen amerikanisch-englischen (und dadurch zur Abänderung der Konzeptinhalte) führte, vgl.: *спикер Госдумы* (dt. ‚Sprecher der Gosduma [des Parlaments]') (statt *председатель Верховного Совета* [dt. ‚Vorsitzender des Obersten Rates']), *саммит* (dt. ‚Gipfeltreffen') (statt *встреча в верхах* [dt. ‚Gipfeltreffen'])[1], *конверсия* (dt. ‚Konversion') (statt *преобразование* [dt. ‚Reform, Abwandlung']), *стагнация* (dt. ‚Stagnation') (statt *застой* [dt. ‚Stillstand']), *плюрализм* (dt. ‚Pluralismus') (statt *многообразие* [dt. ‚Vielfältigkeit']), *коррумпированный* (dt. ‚korrupt') (statt *продажный* [dt. ‚käuflich']), *имидж* (dt. ‚Image') (statt *образ* [dt. ‚Gestalt']), *спонсор* (dt. ‚Sponsor') (statt *благодетель*, *меценат* [dt. ‚Wohltäter, Mäzen]) u.a. (vgl. Kostomarov 1994: 81ff.). Nach der Oktoberrevolution von 1917 kamen vermehrt ideologisch-politische bzw. philosophische Termini ins Russische, die für die Gestaltung der neuen kommunistisch-sozialistischen Gesellschaftsformation notwendig waren. Sie wurden aus dem Deutschen (und über das Deutsche als Mittlersprache ferner aus dem Französischen) übernommen – der „Muttersprache" der neuen Ideologie. Einige davon gelangten bereits während der Revolution von 1905 ins Russische und wurden weiterhin adoptiert und verbreitet, vgl.: *баррикады* (dt. ‚Barrikaden'), *бойкот* (dt. ‚Boykott'), *демонстрация* (dt. ‚Demonstration'), *директивы* (dt. ‚Direktiven'), *интернационал* (dt. ‚die Internationale'), *мандат* (dt. ‚Mandat'), *марксизм* (dt. ‚Marxismus'), *партия* (in der Bedeutung ‚politische Partei') (dt. ‚Partei'), *пролетариат* (dt. ‚Proletariat'), *социализм* (dt. ‚Sozialismus'), *социал-демократия* (bzw. in der Schreibweise *социаль-демократия*) (dt. ‚Sozialdemokratie'), *фракция* (dt. ‚Fraktion') u.a., die weiteren kommen neu dazu, vgl.:

1 Das Beispiel demonstriert gleichzeitig die dritte Ursache für Entlehnungen – die Tendenz zur Ökonomie der sprachlichen Mittel durch den Abbau von Mehrwortbenennungen.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

альянс (dt. ‚Bündnis'), *гарант* (dt. ‚Garant'), *гегемон* (dt. ‚Hegemon'), *класс-гегемон* (dt. ‚Hegemonklasse'), *деклассированный* (dt. ‚deklassiert'), *люмпен* (bzw. in der Schreibweise *лумпен*) (dt. ‚Deklassierte'), *люмпен-пролетариат* (dt. ‚Lumpenproletariat'), *ориентироваться* (dt. ‚sich orientieren'), *пакт* (dt. ‚Pakt'), *ревизия* (dt. ‚Revision'), *рентабельность* (dt. ‚Rentabilität, Wirtschaftlichkeit, Nützlichkeit'), *стабилизация* (dt. ‚Stabilisierung'), *стимулировать* (dt. ‚stimulieren'), *функционер* (dt. ‚Funktionär') u.a.m. (vgl. Seliščev 1928/2003: 28, 30ff.). Auch die Praxis des Ersatzes von russischen durch die entlehnten Bezeichnungen ist aus den o.g. Gründen weit verbreitet, vgl.: *локальные* (dt. ‚lokal') (statt *местные* [dt. ‚örtlich']), *гегемон* (dt. ‚Hegemon') (statt *руководитель* [dt. ‚Leiter']), *антиномия* (dt. ‚Antinomie') (statt *неразрешимое противоречие* [dt. ‚unlöslicher Widerspruch'])[2], *ориентироваться* (dt. ‚sich orientieren') (statt *разбираться* [dt. ‚ausfinden']), *модификация* (dt. ‚Modifikation') (statt *изменение* [dt. ‚(Ab)Änderung']), *стимул* (dt. ‚Stimulus') (statt *побуждение* [dt. ‚Antrieb, Anreiz']), *превентивный* (dt. ‚präventiv') (statt *предупредительный* [dt. ‚vorbeugend']) u.a.m. (vgl. Seliščev 1928/2003: 29f.).

Diese offenkundig sichtbaren Veränderungen im Wortschatz sind Zeichen einer deutlichen Tendenz, die mit wenigen Ausnahmen bereits seit längerer Zeit in den europäischen Standardsprachen wirkt – der Tendenz zur Internationalisierung. Ihr Wesen besteht darin, dass die standardsprachlichen Prozesse in Richtung auf einen Ausgleich der Standardsprachen verlaufen, und zwar in Bereichen des Wortschatzes, der Phraseologie, der Wortbildung und der Syntax (Gutschmidt 1995: 384). In Zeiten der gesellschaftlichen Umbrüche, wo sprachpuristische Bestrebungen infolge der Abschwächung der ideologischen Motivation und der Umwertung der Normen wegfallen, zeigt sich diese Entwicklung besonders deutlich. Die Entlehnungsprozesse im Bereich des Wortschatzes begrenzen sich weder während der Perestrojka noch nach der Oktoberrevolution ausschließlich auf Materialentlehnungen. Es entstehen zahlreiche Lehnübersetzungen, Lehnprägungen und Lehnbedeutungen, vgl.: *горячая линия* (dt. ‚Hotline') *мыльная опера* (dt. ‚Seifenoper') u.a.; *сознательный* (fr. *conscient* [dt. ‚pflichtbewusst']), *пара* [*лет*] (dt. ‚ein Paar [Jahre]') u.a. (Seliščev 1928/2003: 39f., 48), die auch im Bereich der Phraseologie vertreten sind, vgl.: *целиком и полностью* (dt. ‚voll und ganz'), *в общем и целом* (dt. ‚im Großen und Ganzen'), *сегодняшний день*[3] (dt. ‚der heutige Tag') u.a.

2 S. die Fußnote 1.

3 Die Wortstruktur des russischen Adverbs *сегодня* beinhaltet bereits die Bedeutung ‚am heutigen Tag'.

(Seliščev 1928/2003: 38). In seiner Untersuchung über die „Sprache der revolutionären Epoche" weist Afanasij Seliščev auf die erhöhte Produktivität der internationalen Suffixe *-изм*, *-ист*, *-изация* sowie der internationalen nominalen Präfixe *анти-*, *архи-*, *де-* im Bereich der Wortbildung hin (Seliščev 1928/2003: 52f.). Dieselben Beobachtungen wurden auch bei Untersuchungen des Sprachzustandes während der Perestrojka gemacht (vgl. Mengel 2014, Gutschmidt 1995: 385). Das gleiche gilt für die Zunahme von Komposita ohne Bindevokal, die für die russische Wortbildung untypisch sind, vgl.: *Волховстрой* (dt. ‚Volchovstroj [Bau des Kraftwerks auf dem Fluss Volchov]'), *пионеротряд* (dt. ‚Pioniergruppe') u.a. (Seliščev 1928/2003: 36); *телепопулярность* (dt. ‚Popularität im Fernsehen/durch das Fernsehen'), *автогость* (dt. ‚Gast/Kunde in öffentlichen Verkehrsmittel') u.a. (Gutschmidt 1995: 385). Seliščev schreibt letztere Erscheinung dem Einfluss des Deutschen zu (vgl.: *Pionierbewegung*, *Geldkasse*). Entlehnungsprozesse erfassen ebenfalls die Syntax. Ein typisches Beispiel dafür ist die in den 1920er Jahren aus dem Deutschen entlehnte syntaktische Konstruktion mit possessiver Bedeutung und nominaler Rektion vom Typ *ein Mensch von Verstand*, *ein Arbeiter von Erde*, vgl.: *рабочий от производства* (dt. ‚ein Arbeiter von Wirtschaft'), *крестьянин от сохи* (dt. ‚ein Bauer von Pflug'), *стихотворения от современности* (dt. ‚Gedichte von Gegenwart'), *большевицкие либералы от литературы* (dt. ‚bolschewistische Liberalen von Literatur') u.a. (Seliščev 1928/2003: 36f.)[4].

Das Wesen der Tendenz zur Internationalisierung liegt jedoch nicht in der bloßen Übernahme von Sprachmaterial und Sprachmustern aus anderen Sprachen – das wäre eine natürliche Erscheinung –, sondern es besteht in der Einbeziehung von Lehngut in die Normen und die stilistische Bewertung der Standardsprache. Wenn wir uns den oben ausgeführten Beispielen zuwenden, die während des gesellschaftlichen Umbruchs nach der Oktoberrevolution von 1917 im Zuge der Entlehnungsflut ins Russische gelangten und damals als neu und fremdartig empfunden worden sind sowie von Sprachpuristen „bekämpft" wurden, werden wir feststellen, dass diese heute ein fester Bestandteil der Normen der russischen Standardsprache sind – genauso wie bereits ein großer Teil von wirtschaftlichen und politischen Termini aus der Perestrojka-Zeit.

Die Integration von Materialentlehnungen in das Sprachsystem des Russischen erfolgt durch ihre Adaption vor allem auf der morphologischen Sprachebene und der Wortbildungsebene. Die Benennungsfunktion der Wortbildung

4 Die ursprünglich russische Konstruktion *от* + Genitiv hat dagegen die Bedeutung der Richtungsweisung und die verbale Rektion, vgl.: *отойти от стола* (dt. ‚von einem Tisch weggehen').

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

trägt dazu bei, die entlehnte Lexik durch sog. „hybride Wörter" an das Sprachsystem der Nehmersprache anzupassen. Auf diese Weise entstehen neue Wortbildungsnester und -reihen, vgl.: *маркетинг → маркетинговый*, *маркетинг-клуб*, *маркетинг-директор*, *маркетолог*, *маркетология*, *маркетологический* (dt. ‚Marketing → Marketing- [im Russischen – Adjektiv], Marketing-Club, Marketing-Direktor, Marketingfachmann, Marketingforschung, Marketingforschung- [im Russischen – Adjektiv]'), *виндсёрфинг → виндсёрфинговый*, *виндсёрфингист*, *виндсёрф* (dt. ‚Windsurfing → Windsurfing- [im Russischen – Adjektiv], Windsurfer, Surfbrett'); *маркетинг → маркетинговый* : *винсёрфинг → виндсёрфинговый* : *рейтинг → рейтинговый* (dt. , Marketing → Marketing- [im Russischen – Adjektiv] : Windsurfing → Windsurfing- [im Russischen – Adjektiv] : Rating → Rating- [im Russischen – Adjektiv]') (vgl. Skljarevskaja 2000) u.a.m.

Selbstverständlich finden nicht alle Lehnwörter und -muster, die während gesellschaftlicher Umbrüche in der Textproduktion vorkommen, Aufnahme in die Normen der Standardsprache, sondern vor allen nur diejenigen, deren Existenz durch die o.g. Entlehnungsursachen berechtigt ist. Die anderen bleiben individuelle Verwendungen und können dank emotiver Funktion der Wortbildung durch ihre Anpassung an das Sprachsystem als Wortspiel („*языковая игра*") genutzt werden, vgl.: *Дайте мне* ***вайтовые трузера*** *на* ***зиппере****. Я буду в них* ***кайф ловить!*** *Мне* ***ринганули****, что ты новый* ***диск*** *купил. У нас сегодня* ***сейшн*** *– приходи,* ***пошейкуем*** (dt. ‚Gibt mir eine **weiße** [engl. *white*] **Hose** [engl. *trousers*] mit **Reißverschluss** [engl. *zip*]. Damit werde ich mir einen **Kick verschaffen** [engl. *to cave*]! Man hat mir **erzählt** [engl. *to relate*], dass du eine neue **Schalplatte** [engl. *disc*] gekauft hast, wir haben heute ein **Treffen** [engl. *session*] – komm auch, wir **schütteln uns** [tanzen, engl. *to shake*] ein bisschen') (Kostomarov 1994: 99).

2.2 Die Sprachsituation in der Diaspora ähnelt bezüglich der Intensität der Entlehnungsprozesse dem unter 2.1 beschriebenen Zustand. Im Unterschied zu diesem ist jedoch der Sprachkontakt wesentlich stärker und übt in allen Lebensbereichen einen großen Einfluss aus. Bei den gleichen Entlehnungsursachen ist der Anteil fremdsprachiger Lexik im Wortschatz der Diaspora viel größer, als die Ursachen erfordern, vgl.: *термин* (dt. ‚Termin') beim Fehlen des Konzeptes im Russischen, *арбайтсамт* (dt. ‚Arbeitsamt', vgl. russ. *агентство по трудоустройству*) bei der Notwendigkeit der Bedeutungspräzisierung und im Zuge der Tendenz zur Sprachökonomie. Die sog. „hybriden Wörter", die einige Forscher als ein Spezifikum der russischsprachigen

Diaspora ansehen (vgl. Zemskaja 2000 u.a.), sind das Resultat der (oft verzweifelten) Versuche, die fremdsprachige Umgebung in das Sprachsystem der eigenen (russischen) Muttersprache zu integrieren (einen gewissen „Ausgleich" zwischen den beiden Sprachen zu schaffen, vgl. unter 2.1), da das System der Umgebungssprache (noch) nicht beherrscht wird, vgl.: *пришла на* ***пуцалку***, *включила* ***шпульку*** (dt. ‚ich bin zum **Putzen** gekommen, habe die **Spülmaschine** eingeschaltet')[5]. Dies trifft speziell und vor allem auf die Vertreter der ersten Generation aller Emigrationswellen zu. Ihre Nachkommen beherrschen in der Regel die Sprachsysteme beider Sprachen, so nimmt die „Hybridisierung" des Russischen ab, wobei gleichzeitig gewisse Veränderungen in seinem Sprachsystem besonders im Bereich der Wortbildung zu beobachten sind (s. ausführlich in Mengel/Plaksina 2014, Mengel/Chelbaeva 2015).

Der Meinung einiger Wissenschaftler nach ist der Sprachgebrauch in der Diaspora als eine Sprachvarietät des Russischen zu verstehen (vgl. Ždanova 2009). Das übernommene Lehngut wird nicht kodifiziert; es kann sich höchstens um eine usuelle Norm (vgl. *термин*, *арбайтсамт*) handeln. Die zahlreichen Materialentlehnungen sowie ihre nach den produktiven Wortbildungsmodellen und -mustern der russischen Wortbildung gebildeten Ableitungen, welche Wortbildungsnester und -reihen erzeugen (vgl.: *юзер* [engl. *user*] → *юзать*, *юзанный*, *неюзанный* [dt. ‚Benutzer → benutzter, unbenutzter']; *юзер* → *юзанный* [dt. ‚Benutzer → benutzter']: *рент* → *рентованный* [dt. ‚Mieten → gemieteter'], *слайс* [engl. *slice*] → *слайсик* [dt. ‚Stück → Stückchen'] : *байби* [engl. *baby*] → *байбик* [dt. ‚Baby → Babychen'] u.a.), sind zum größten Teil den „individuellen" Bildungen gleichzusetzen (s. die letztgenannten Beispiele, vgl.: *пуцалка*, *шпулька*) und in ihrer Funktion mit dem Verfahren eines Wortspiels zu vergleichen (s. unter 2.1), vgl.: aus einem Gespräch in einem russischen Geschäft in Deutschland (Mengel/Chelbaeva 2015: 223) – Verkäuferin: *Это печенье у нас не в* ***ангеботе*** (dt. ‚Dieses Gebäck ist bei uns nicht im [Spezial]**angebot**'). // Kunde: *Как же, там даже* ***шильд*** *стоял, что оно* ***ангеботное!*** (dt. ‚Wieso?! Dort stand sogar ein **Schild**, dass es **im Angebot** ist.') // V.: *Значит Вы неправильно посмотрели.* (dt. ‚Sie haben wahrscheinlich nicht richtig geschaut.') // K.: *Ну, ладно. Я вот тут хотел* ***зарекла-***

5 Aus einem Gespräch beim Rechtsanwalt (eigene Datenbank zur Sprache der russischsprachigen Diaspora in Deutschland). Die russische Mandantin beherrscht die deutsche Sprache nicht und kommuniziert über einen Dolmetscher. Die von ihr vorgenommenen Entlehnungen aus dem Deutschen wären nicht notwendig, da die entsprechenden Realien und ihre Bezeichnungen im Russischen existieren. Sie sind der Informantin zweifellos bekannt: *putzen – убирать*, *делать уборку* (*я пришла на уборку* statt *на пуцалку*); *Spülmaschine – посудомоечная машина*, *посудомойка*, *мойка*, *машинка* (statt *шпулька*).

***мировать** этот прибор; у вас купил.* (dt. ‚Ok. Ich wollte noch dieses Gerät **reklamieren**; habe es bei Ihnen gekauft') // V.: *А Вы его **бенуцали**?* (dt. ‚**Haben** Sie es **benutzt**?') // K.: *Конечно **бенуцал**. А то как бы я понял, что он **капут**?* (dt. ‚Natürlich **habe** ich es **benutzt**. Wie hätte ich sonst erfahren, dass es **kaputt** ist?') (dt. *Angebot* – russ. *предложение, товар со скидкой*; dt. *Schild* – russ. *ценник*; dt. *reklamieren* – russ. *заявлять претензию, делать рекламацию*; dt. *benutzen* – russ. *использовать*; dt. *kaputt* – russ. *сломанный, неисправный*).

3 Tendenz zur Kolloquialisierung

3.1 Ein weiteres auffallendes Kennzeichen der Textproduktion in Russland während der Sprachsituation in den 1920er sowie 1990er Jahren ist ein enormer Zustrom von Spracheinheiten aus nichtstandardsprachlichen Sprachvarietäten in die Textsorten, die traditionell der Standardsprache vorbehalten sind (vgl. Seliščev 1928/2003: 68ff., Kostomarov 1994: 60ff.). Diese sog. „innere Entlehnungen" („*внутренние заимствования*", Kostomarov 1994), die vor allem aus dem Jargon und *Prostorečie* (dt. ‚einfache Redensart'), aber auch nicht selten aus der obszönen Lexik („*мат*") kommen, überfluten die Textsorten der Publizistik und werden ebenso in offiziellen Reden der Politiker gebraucht. Hier sei es z.B. an die „legendäre" Redefigur in Auftritten des Präsidenten Vladimir Putin *замочить в сортире* (dt. ‚im Klo ertränken') erinnert; vgl.: *Катись колбасой! – Хозяйничай экономно, не лодырничай, не воруй!* (dt. ‚Hau ab! – Wirtschafte sparsam, faulenze und klaue nicht!') bei Vladimir Lenin (zitiert nach Seliščev 1928/2003: 73). Linguisten sprechen diesbezüglich von einer „Liberalisierung der Sprache" infolge der „Demokratisierung der Gesellschaft" (Kostomarov 1994: 65), was ein politischer Aktivist der Perestrojka-Zeit seinerseits (nicht ohne schwarzen Humor) so in Worte fasste: *Для оценки положения в стране нет слов! Остались одни <нецензурные –* S.M.*> выражения* (dt. Für die Einschätzung der aktuellen gesellschaftlich-politischen und wirtschaftlichen Lage im Land fehlen die Worte! Es bleiben nur die Ausdrücke) (Wochenzeitung *Argumenty i fakty* 9[1991]).

Der besagte Sprachzustand des Russischen in den gesellschaftlich-politischen Umbrüchen nach der Oktoberrevolution von 1917 und während der Perestrojka bildet eine weitere ausgeprägte standardsprachliche Tendenz ab – die Tendenz zur Kolloquialisierung, die bereits seit langer Zeit ihre Wirkung ebenfalls auch in anderen europäischen Standardsprachen zeigt und in

der Prager Schule als „Tendenz zur Demokratisierung" bezeichnet wurde. Das Wesen der Tendenz zur Kolloquialisierung besteht darin, dass auf allen Systemebenen der Standardsprache ein Inventar an sprachlichen Mitteln mit kolloquialer Färbung entsteht, die einen neutralen Status erhalten können. So können auch die sprachlichen Mittel aus dem Nonstandard – Dialekten, Jargon, Umgangssprache – über ihre Verwendung in den standardsprachlich geprägten Texten normativen Charakter erhalten und kodifiziert werden (Gutschmidt 1995: 385).

Allerdings verläuft die Tendenz zur Kolloquialisierung – verglichen mit der Tendenz zur Internationalisierung (s. unter 2) – in einzelnen (auch slawischen) Standardsprachen entsprechend der konkreten sprachlichen Situation wesentlich differenzierter. Wenn z.B. im Tschechischen (im Gegensatz zum Slowakischen) seit der Wende von 1989 die sog. *obecná čeština* (dt. ‚Gemeinböhmisch') einen breiten Einzug in die Standardsprache auf allen Sprachebenen findet, vollzieht sich die Kodifizierung von nichtstandardsprachlichen Mitteln im Russischen über Jahre hinweg ganz erheblich spärlicher.

Ungeachtet des Überflusses von nichtstandardsprachlicher Lexik in publizistischen und zum Teil anderen standardsprachlichen Textsorten, den die Erforscher des Sprachzustandes nach der Oktoberrevolution und während der Perestrojka in beiden Entwicklungsetappen konstatieren (vgl. Seliščev 1928/2003, Kostomarov 1994, Zemskaja 1996/2000 u.a.), bleibt diese Lexik kaum kodifiziert – sie behält ihren Status stilistisch markierter „Einsprengsel" („*вкрапления*") in der entsprechenden Textproduktion. Ein Vergleich der Liste solcher „Vulgarismen" aus den Texten der 1920er Jahre bei Seliščev (1928/2003: 76ff.) mit Belegen aus wissenschaftlichen Beiträgen zur Sprache der Perestrojka sowie modernen Wörterbüchern der russischen Standardsprache macht dies *per Exempel* deutlich. Auch die morphologischen Besonderheiten aus dem *Prostorečie* bzw. Dialekten finden keinen Zugang in die Normen der Standardsprache, vgl.: die pronominale Possessivform *ихний* (std.-spr. *их*, dt. ‚ihr') – *органы ихнего союза* (dt. ‚die Organe ihres Verbandes'), die Genitivform *чего* in der Bedeutung des Nominativs (std.-spr. *что*, dt. ‚was'), die Endung-*ов* im Genitiv Plural bei Neutra – *своих дел**ов** ему довольно* (std.-spr. *дел**Ø***, dt. ‚Er hat auch mit seinen eigenen Aufgaben genug zu tun') (Seliščev (1928/2003: 81f.) u.a. Obwohl solche Erscheinungen wie die Endung *-ов* im Genitiv Plural bei Neutra oder die Possessivform *ихний* (*-яя*/*-ее*/*-ие*) wesentlich besser mit dem gegenwärtigen Sprachsystem konformgehen[6], bleiben die

6 Vgl.: *дело* → *делов* wie *стол* → *столов* – Neutra und Maskulina werden im Russischen nach der

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

morphologischen Normen der russischen Standardsprache, die einen älteren Sprachentwicklungszustand widerspiegeln, starr und streng erhalten: Die Untersuchungen zur Sprache der Perestrojka-Periode vermerken dieselben Formen als nicht-standardsprachliche Merkmale in den standardsprachlichen Textsorten.

Die Kodifizierung von umgangssprachlichen Elementen erfolgt im Russischen, wie es scheint, allein auf der Wortbildungsebene: In die Normen der Standardsprache gelangen die umgangssprachlichen Wortbildungsmodelle der Apokopierung und der Univerbierung (vgl. Zemskaja 1992). Dabei ist die Apokopierung bereits seit den 1920er Jahren sehr produktiv, vgl.: ***ден****знак* (← ***ден****ежный знак* [dt. ‚Banknote']), ***парт****занятия* (← ***парт****ийные занятия* [dt. ‚Parteischulung']), ***парт****работник* (← ***парт****ийный работник* [dt. ‚Parteiarbeiter']), ***полит****грамота* (← ***полит****ическая грамота* [dt. ‚politische Bildung']), ***полит****экономия* (← ***полит****ическая экономия* [dt. ‚Politökonomie']), ***спец****одежда* (← ***спец****иальная одежда* [dt. ‚Berufsbekleidung']), ***цех****бюро* (← ***цех****овое бюро* [dt. ‚Abteilungs(partei)büro']) u.a. (Seliščev 1928/2003: 36); vgl. Bildungen aus den 1990er Jahren: ***Гос****дума* (← ***Гос****ударственная Дума* [dt. ‚Gosduma, Bezeichnung für das Parlament in Russland']), ***гос****чиновник* (← ***гос****ударственный чиновник* [dt. ‚Staatsbedienstete']), ***орг****преступность* (← ***орг****анизованная преступность* [dt. ‚das organisierte Verbrechen']), ***банд****формирование* (← ***бан****дитское формирование* [dt. ‚Bandenverbund']) (Gutschmidt 1995: 386) u.a. Die Produktivität des Wortbildungsmodells Univerbierung bleibt ebenfalls hoch, vgl. ***вечор-к-****а* (← ***вечер****ний выпуск газеты* [dt. ‚Abendzeitung']), ***передов-иц-****а* (← ***передов****ая статья в газете* [dt. ‚Leitartikel in der Zeitung']) (Seliščev 1928/2003: 82); ***литератур-к-****а* (← „***Литератур****ная газета*" [dt. ‚Literaturzeitung']), ***дешёв-к-****а* (← ***дешев****ые вещи*, ***дешев****ые продукты* u.a. , [dt. ‚Billigzeug']), ***глубин-к-****а* (← ***глуб****окая провинция* [dt. ‚die tiefste Provinz']) u.a.m.

Die russische Sprache in der Diaspora als eine nichtstandardsprachliche Varietät (s. unter 2.2) enthält ebenfalls die o.g. sprachlichen Mittel aus Dialekten, *Prostorečie* und Jargon. Zu einer Art usueller Norm entwickelte sich zweifelsohne der weit verbreitete Gebrauch der besagten pronominalen Possessivform *ихний* (*-яя*/*-ее*/*-ие*). Auf lexikalischer Ebene wäre in diesem Sinne das Verb *закупаться*/*закупиться* (std.-spr. *покупать*/*купить* [*продукты*]) in der Sprache der Diaspora in Deutschland zu erwähnen, welches, ursprünglich

gleichen 1. Deklination dekliniert; *они* → *ихний* wie *я* → *мой*, *ты* → *твой* – die possessive Form *их* ist außerdem in der Standardsprache mit dem Genitiv Plural des Personalpronomen *они* → *их* (vgl.: *я* → *меня*, *ты* → *тебя*) homonym.

aus dem Südrussischen stammend, in seiner Gebräuchlichkeit durch die Wortstruktur und die Semantik des deutschen Äquivalents *einkaufen* unterstützt wird.

3.2 Ein spezielles sprachliches Phänomen der totalitären Gesellschaften stellt die schablonenhafte (Quasi)Sprache der offiziellen politischen Leitlinie und der politischen Propaganda dar, was zum offiziellen Stil der Standardsprache gehört. In seinem antiutopischen Roman *1984* bezeichnet Orwell (1949) dieses Phänomen als *new speak*. Diese Bezeichnung wird als Terminus von Linguisten übernommen (vgl. pol. *nowomova* bei Głowiński 1991, russ. *новояз* bei Zemskaja 1996/2000; vgl. fr. *langue de bois*; vgl. Weiss 1986, Zemcov 1995).

Infolge der Demokratisierung der Gesellschaft ist im Russischen während und nach der Perestrojka – genauso wie in den Sprachen anderer früherer Ostblockstaaten seit der Wende von 1989 (vgl. Panzer 1993) – ein Abbau von *new speak* zu beobachten (vgl. Rathmayer 1991 u.a.). Dies äußert sich u.a. im ausgedehnten ironischen Gebrauch von entsprechenden Floskeln und früheren Leitsätzen sowohl im persönlichen Bereich der mündlichen Kommunikation, als auch in Textsorten der Publizistik, vgl.: aus einem Gespräch unter Freundinnen – A.: *Она мне человек чужой по духу.* // B.: *Я это называю „два мира – две системы“* (dt. „A: Sie ist ein Mensch, der mir nach seinen [politischen] Überzeugungen fremd ist. // B: Ich nenne es ‚zwei Welten – zwei politische Systeme‘“); beim Arzt – Arzt: *Ну как желудок? Нормально работает?* // Patient: *Не жалуюсь.* // Arzt: *Продовольственную программу выполняет?* (dt. ‚Arzt: Wie geht es Ihrem Magen? Funktioniert er gut? // Patient: Ich kann mich nicht beklagen. // Arzt: Erfüllt er das Nahrungsmittelprogramm?‘) (Zemskaja 1996/2000: 22); *Влюбленные всех полов, соединяйтесь!* (dt. ‚Verliebte aller Geschlechter, vereinigt euch!‘) (Zeitung *Segodnja* vom 04.03.1994; vgl. den Leitsatz des Kommunistischen Manifestes: *Пролетарии всех стран, соединяйтесь!* [dt. ‚Proletarier aller Länder, vereinigt euch!‘]) u.a.

Die gesellschaftlich-politische Umbruchsituation nach der Oktoberrevolution von 1917 gibt einst den Anstoß zur Entstehung und führt zur Entwicklung von *new speak*. Der Sprachgebrauch, der die Vorstellungen und Werte der Revolution zu vermitteln sucht, ist nicht nur intellektuell, sondern auch expressiv-emotional vom Diskurs politischer Reden der Anführer der Revolution geprägt. Eine starke Zentralisierung der gesellschaftlich-politischen Tätigkeiten, die nicht zu hinterfragende Bedeutung der politischen Führung und ihre unumstrittene Autorität, die strenge Disziplin, die eine widerspruchlose Aus-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

führung der „Direktiven“ der Führung verlangt – all dies führt zur „Einheitlichkeit“ des gesellschaftspolitischen Geschehens (Seliščev 1928/2003: 23f.) und bildet sich in der Sprache ab in Form der Entwicklung von sprachlichen Klischees und Stampen, die dem tradierten und durch die Presse vermittelten Sprachgebrach im Diskurs politischer Reden entspringen, vgl.: *хищники империализма* (dt. ‚imperialistische Raubtiere, Räuber des Imperialismus‘), *Даёшь повышение производительности труда!* (dt. ‚Erhöhe deine Arbeitsproduktivität!‘), *режим экономии* (dt. ‚Sparsamkeitsregime‘) u.a.m. So gelangen entsprechende Redewendungen in den allgemeinen Sprachgebrauch, wo sie ihrer Expressivität und Emotionalität enthoben werden, vgl.: *Нет на вас режима экономии* ([dt. ‚Euch fehlt das Sparsamkeitsregime‘] Äußerung eines Arbeiters); die ursprünglich emotional geladenen expressiven Ausdrücke werden zu allgemeinen Termini, vgl.: *белогвардейская сволочь* ([dt. ‚weißgardistisches Lumpenpack‘] russische *weiße* Emigration), *социал-изменники*, *социал-предатели* ([dt. ‚Sozial-Verräter‘] menschewistische Fraktion der Sozialdemokraten), *махровая реакция империалистической клики* ([dt. ‚erzreaktionäre Handlungen der imperialistischen Klicke‘] Aktivitäten der westlichen Regierungen) (Seliščev 1928/2003: 24, 83). Bereits die Zeitzeugen bewerteten diese Sprachentwicklung als negativ, vgl.: *Бич нашей культработы – это штамп* (dt. ‚Die [sprachlichen] Klischees und Stampen sind die Plage unserer Kulturarbeit‘, *Pravda* 86[1926]), sehen aber ihre Existenzberechtigung in der Notwendigkeit, die wichtigsten „Knotenformeln und Leitsätze“ durch ihre „beharrliche, hartnäckige, systematische“ Wiederholung in den Massenmedia „in die Köpfe der Masse“ „einzupauken“ (russ. *Да, наши книжки, газеты, листовки «вбивают» в головы массы <…> «узловые» формулы и лозунги*. – *Pravda* 56 [1923], zitiert nach Seliščev 1928/2003: 24f.).

4 Tendenz zur Abschwächung der Kasusfunktion

Die Besonderheiten der Sprachgestaltung während gesellschaftlicher Umbruchsituationen erlauben ganz speziell die immanenten Entwicklungsprozesse im Sprachsystem zu beobachten und sie zu verfolgen, und zwar nicht nur im Rahmen der nichtstandardsprachlichen Sprachvarietäten (wie es der sog. „normale“ Sprachzustand ermöglicht), sondern auch unmittelbar innerhalb der Standardsprache.

In ihrer Untersuchung der morphologischen Prozesse im Russischen während der Perestrojka spricht M. Glovinskaja (1996/2000) von obstinaten Feh-

lern („*массовые ошибки*“) im Kasusgebrauch, die sie speziell bei „gebildeten“ Menschen (denjenigen, die die Standardsprache gut beherrschen) beobachtete. Die von Glovinskaja (1996/2000: 239f.) aufgezeichneten Erscheinungen bilden zwei folgende Phänomene im Sprachgebrauch ab (Mengel 2011: 258f.): 1) Verdrängung der Kasusrektion durch präpositionale Rektion, vgl.: *стратегия* ***об*** *уничтожени****и***, *стратегия* ***по*** *уничтожени****ю*** (R)[7] anstelle von *стратегия уничтожени****я*** (dt. ‚Vernichtungsstrategie‘); *распорядок* ***на*** *день* (R) anstelle von *распорядок дн****я*** (dt. ‚Tagesablauf‘); 2) Verwendung falscher Kasus und falscher Kasusendungsvarianten, vgl.: *прежде всего о многократн****ых*** *глагол****ов*** (R) – Genitiv Plural anstelle von Präpositiv Plural *глагол****ах*** (dt. ‚zuerst über die iterativen Verben‘); *дал интервью Иль****ю*** *Мильштейну* (R) – die Endung des Dativ Singular Maskulinum der 2. Deklination bei dem Substantiv der 1. Deklination *Иль****е*** (dt. ‚Er gab ein Interview dem Ilija Mil’štejn‘).

In der Aufspaltung einer Spracheinheit in mehr als eine für die Wiedergabe einer bestimmten Bedeutung – was das erste Phänomen zweifelsohne darstellt – liegt der typologische Ausdruck des Analytismus im Sprachsystem vor (Hinrichs 2000: 100ff.). Die zu beobachtende wachsende Verdrängung der Kasusrektion durch die präpositionale Rektion spiegelt demzufolge eine Stärkung der Tendenz zum Analytismus im Bereich der Kasusfunktion im Russischen wider. Das Bestreben, eine Kasusbedeutung durch mehr als ein Ausdrucksmittel zu präsentieren, äußert sich jedoch verstärkt nicht erst seit der Perestrojka. In der Unfähigkeit des Präpositivs, im Gegenwartsrussischen seine Funktion allein mit Hilfe der Kasusrektion auszuüben, zeigt sich *per Exempel* der Abschluss einer solchen Veränderung. Ein diachronischer Exkurs offenbart, dass der altrussische Lokativ (der heutige Präpositiv) durchaus eine reine Kasusrektion besaß, die er erst allmählich im Laufe der Sprachentwicklung im 11.–17. Jh. eingebüßt hat, vgl.: *Самъ же Изѧславъ кънязь правляаше столъ отьца своего Кыев****ѣ***. *А брата своего столъ поржчи правити близоку своему Остромиру Новъгород****ѣ***[8] ([dt. ‚Fürst Izjaslav regierte den Thron seines Vaters **in** Kiew selbst. Den Thron seines Bruders **in** Novgorod übertrug er seinem Verwandten Ostromir‘] Ostromir-Evangelium 1056, zitiert nach Ivanov u.a. 1990: 16). Die ersten Grammatiken der russischen Sprache im frühen 18. Jahrhundert weisen noch eine gewisse Unsicherheit bei der Kodifizierung des

7 Abkürzungen: R – russische Standardsprache in Russland; rD – russische Sprache in der Diaspora, die Zahl dahinter zeigt die Emigrationswelle an.

8 Russ.-ksl. Sam že Izęslav’’ k’’njaz’ pravljaaše (ksl. Präteritumform Imperfekt) stol’’ ot’ca svoego Kyevě. A brata svoego stol’’ poročі (ksl. Präteritumform Aorist) praviti blizoku svoemu Ostromiru Nověgorodě.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Lokativ auf – mit einer präpositionalen Rektion (Glück 1704) oder mit einer Kasusrektion (Sohier 1724). Erst Lomonosov (1755, s. unter 1) kodifiziert in seiner Grammatik den Lokativ eindeutig als „Präpositiv" („*предложный падеж*") mit ausschließlich präpositionaler Rektion. In der russischen Standardsprache der Gegenwart ließ sich die besagte Tendenz bereits in der gesellschaftlichen Umbruchsituation nach 1917 verstärkt beobachten, vgl.: *была проведена кампания медицинского обследовани**я*** (R) (dt. ‚es wurde eine Aktion der medizinischer Untersuchung durchgeführt'), но также *кампания **по** отчислени**ю** в пользу петроградских рабочих* (R) (dt. ‚eine Sammelaktion zu Gunsten der petersburger Arbeiter') (Seliščev 1928/2003: 200). In der russischsprachigen Diaspora ist sie permanent präsent, vgl.: *по предложениям **от** читател**ей*** (rD1) (dt. ‚durch Leservorschläge'), *тема **о** русской иде**е*** (rD2) (dt. ‚das Thema der Russischen Idee'), *если у них есть предложения **о** работ**е** или уже контракт* (rD4) (dt. ‚wenn sie bereits Arbeitsangebote oder Arbeitsverträge haben') u.a.m. (S. ausführlich zu diesem Phänomen in Mengel 2011, 2012a, 2012b).

Das zweite Phänomen – die Verwendung falscher Kasus und falscher Kasusendungsvarianten – spiegelt ein noch tieferes Stadium des Wandels des Sprachsystems des Russischen zum analytischen Ausdruck im Bereich der Kasusfunktion wider (vgl. hierzu Pavlova in diesem Band). Es zeugt von einem allmählichen Abbau der Kasusendungen (d.h. der Abschwächung der Kategorie Kasus) – einem Prozess, das in mehreren europäischen Sprachen bereits seinen Abschluss fand, vgl. das Englische, das Italienische, das Bulgarische u.a. Besonders die bevorzugte Verwendung der Formen des Akkusativ Singular und des Genitiv Plural, dessen Endungen mit entsprechenden Finalien des Nominativ Singular homonym sind, und vor allem des Nominativ anstelle anderer Kasus zeigt das Voranschreiten dieses Prozesses, vgl.:

(1) falsche Ø-Endung im Genitiv Plural (=Nominativ Singular) – *такими методами невозможно добиться результат* (R) (statt *результат**ов*** [dt. ‚mit solchen Methoden kann man keine Resultate erzielen']), *слёт кадет округи* (rD1) (statt *кадет**ов*** [dt. ‚Bezirksforum der Kadetten']), *в рассказ нужно ввести еще пару персонаж* (rD3) (statt *персонаж**ей*** [dt. ‚in die Erzählung muss man noch ein paar weitere Personen einführen']);

(2) Akkusativ Singular (=Nominativ) anstelle des Genitiv – *ждала его приезд* (R) (statt *приезд**а*** [dt. ‚sie wartete auf seine Ankunft']), *не терпел заумн**ое** теоретизировани**е*** (rD2) (statt *заумного теоретизирования* [dt. ‚er duldete kein pseudokluges Theoreti-

sieren‘]), *пиши, жду ответ* (rD4) (statt *ответ**а*** [dt. ‚schreibe mir, ich warte auf deine Antwort‘]);

(3) Nominativ anstelle anderer Kasus – *нужно иметь в виду предвыборн**ая** компани**я*** (R) (statt Akkusativ *предвыборн**ую** компани**ю*** [dt. ‚man muss die Wahlkampagne im Auge haben‘]), *один из последних прибыл В.С. Черномырдин* (R) (statt Instrumental *одн**им** из последних* [dt. ‚als einer der Letzten kam Černomyrdin‘]), *Достоевский и Толстой – два типичн**ые** представител**и*** (rD1) (statt Genitiv *два типичн**ых** представител**я*** [dt. ‚Dostoevskij und Tolstoj sind zwei typische Vertreter‘]) u.a.m.

Wie die angeführten Beispiele zeigen, bildet auch das zweite Phänomen eine gemeinsame Entwicklung des Russischen in Russland und in der Diaspora ab (s. ausführlich zu diesen Erscheinungen, ihren Ursachen und Folgen in Mengel 2012b).

Die durch diese beiden Phänomene zu beobachtende Tendenz zur Abschwächung der Kasusfunktion verläuft im Rahmen der allgemeinen langwierigen Entwicklungstendenz des Sprachsystems des Russischen zum Analytismus (was auch für die anderen europäischen Sprachen charakteristisch ist, vgl. Hinrichs 2000). In nichtstandardsprachlichen Sprachvarietäten zeigen sich die entsprechenden systemischen Veränderungen im Bereich der Kategorie Kasus weiterhin in der Reduzierung der Anzahl von Deklinationstypen und Kasusendungen, vgl. im Nordrussischen: ein gemeinsamer Deklinationstyp für Feminina – N. *грязь*, *земля* (dt. ‚Dreck, Erde‘) / G. *грязи*, *земли* / D. *грязе* (std.-spr. *грязи*), *земле* / Akk. *грязю* (std.-spr. *грязь*), *землю* / I. *грязей* (std.-spr. *грязью*), *землей* / Pr. *в грязе* (std.-spr. *грязи*), *в земле*; eine gemeinsame Endung für drei obligen Kasus der 2. Deklination – N. *жена*, *земля* (dt. ‚Ehefrau, Erde‘) / G. *жены*, *земли* / D. *жены*, *земли* (std.-spr. *жене*, *земле*) / Pr. *о жены*, *о земли* (std.-spr. *о жене*, *о земле*) (Požarickaja 1997: 82, 86).

5 Weitere Sprachwandelprozesse

Die Veränderung der sprachlichen Situation (s. unter 1), verursacht durch den Wandel des politischen Systems bzw. der gesellschaftlichen Ordnung, zieht noch weitere Sprachwandelerscheinungen nach sich, wie den Bedeutungswandel einzelner Wörter und Wortgruppen, die Umschichtung eines aktiven

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

und passiven Wortschatzes im Sprachgebrauch, die Entstehung von Neologismen und Okkasionalismen u.a. Zu detaillierten Darstellungen der Sprachveränderungen in den besagten Entwicklungsetappen sei auf spezielle Untersuchungen verwiesen (Seliščev 1928/2003, Jelitte 1993, Kostomarov 1994, Ferm 1994, Zybatow 1995, Zemskaja 1996/2000, Šapošnikov 1998, Dettmer 2000, Granovskaja 1995, Zemskaja 2001, Rethage 2012 u.a.), wobei hier ein markantes Beispiel kurz erwähnt werden soll:

Der Bedeutungswandel des Wortes *перестройка* ‚dt. 1. Umbau eines Baus, eines Gebäudes, 2. Veränderung der Tätigkeitsrichtung' (Ožegov 1973: 468), welches in den 1990er Jahren zu einem politischen Terminus für die Benennung des Gesellschaftswandels nach 1985 wurde, erlebte bereits eine ähnliche Aktualisierung in den 1920er Jahren. Mit dem Wort *перестройка* gleich einem politischen Terminus bezeichnete man die radikale Umgestaltung von gesellschaftspolitischen zu politisch-staatlichen Parteistrukturen (vgl. Kostomarov 1994: 115).

6 Fazit

Abschließend ist zusammenzufassen:

1) Der Sprachwandel, welcher sich sowohl im Sprachsystem als auch in der soziolinguistischen und politischen Umwertung von kodifizierten Normen der Standardsprache zeigt, bedeutet eine Reflektion des Wandels des politischen Systems bzw. der gesellschaftlichen Ordnung und der damit verbundenen Umgestaltungen in Bereichen der Wirtschaft, Politik, Kultur u.a. Demzufolge ist ein Sprachwandel während gesellschaftlicher Umbruchsituationen verstärkt präsent.
2) In diesem Zusammenhang kann von vier Etappen bzw. „Schüben" des Sprachwandels im Russischen ausgegangen werden. Nachdem die russische Standardsprache als solche während der ersten Wandeletappe im 18. Jahrhundert entsteht, erlebt sie die stärksten Veränderungen nach der Oktoberrevolution in den 1917–1920er Jahren und nach der Perestrojka in den 1985–1990er Jahren, wobei sie sich während ihrer Existenz in der Diaspora in einem permanenten „Wandelschub" befindet.
3) Besonders die Sprachveränderungen nach der Oktoberrevolution von 1917, der Perestrojka nach 1985 sowie die Sprachentwicklung in der Diaspora weisen Parallelen auf, die von der Kontinuität be-

stimmter standardsprachlicher und sprachsystemischer Entwicklungstendenzen im Russischen zeugen.

4) Dementsprechend wurden die drei wichtigsten Entwicklungstendenzen im Russischen in ihrer Sichtbarkeit während gesellschaftlicher Umbruchsituationen im Beitrag näher beleuchtet: die standardsprachlichen Tendenzen zur Internationalisierung und zur Kolloquialisierung sowie die sprachsystemische Tendenz zur Abschwächung der Kasusfunktion. Die Tendenz zur Internationalisierung äußert sich in der verstärkten Übernahme des Lehnguts aus anderen Sprachen und der Einbeziehung der Entlehnungen in die kodifizierten Normen der Standardsprache. Die Tendenz zur Kolloqiualisierung beinhaltet das Auftreten von Spracheinheiten aus nichtstandardsprachlichen Sprachvarietäten in standardsprachlichen Textsorten, wodurch diese Spracheinheiten ebenfalls in die kodifizierten Normen der Standardsprache gelangen können. Die Tendenz zur Abschwächung der Kasusfunktion, die ein Bestandteil der allgemeinen sprachsystemischen Entwicklungstendenz zum Analytismus bildet, offenbart sich in der Verdrängung der Kasusrektion durch präpositionale Rektion sowie in der Verwendung falscher Kasus und falscher Kasusendungsvarianten.
5) Bezüglich weiterer partieller Sprachwandelerscheinungen während gesellschaftlicher Umbruchsituationen wurde auf entsprechende Einzeluntersuchungen verwiesen.

Literaturverzeichnis

Berend, Nina (2003): „Zur Dynamik von Sprachveränderungsprozessen in gesellschaftlichen Umbruchsituationen". In: Reitemeier, Ulrich (Hg.): *Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, S. 21–36.

Duličenko, Aleksandr (1994): *Russkij jazyk konca XX stoletija.* München: Otto Sagner.

Dettmer, Andrea (2000): *(R)evolution der Sprache. Zum Sprachwandel im modernen Russischen, untersucht anhand russischer Printmedien*. Bielefeld: Universität, Dissertation. Deutsche Nationalbibliothek: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-1183 (letzter Zugriff: 29.08.2016).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

FERM, LJUDMILA (1994): *Osobennosti razvitija russkoj leksiki v novejšij period*. Stockholm: Acta Universitatis Upsaliensis.
GLOVINSKAJA, MARINA ([1]1996] 2000): „Aktivnye processy v grammatike (na materiale innovacij i massovych jazykovych ošibok)". In: ZEMSKAJA, ELENA (Hg.): *Russkij jazyk konca XX stoletija (1985–1995)*. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury, S. 237–304.
GŁOWIŃSKI, MICHAŁ (1991): *Nowomowa po polsku*. Warszawa: Pen.
GLÜCK, JOHANN ERNST (1994): *Grammatik der russischen Sprache (1704)*. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von Helmut Keipert, Boris Uspenskij und Viktor Živov. Köln: Böhlau (Bausteine zur Slavischen Philologie und Kulturgeschichte. Reihe B: Editionen. Neue Folge; 5 [20]).
GRANOVSKAJA, LIDIJA (1995): *Russkij jazyk v „rassejanii". Očerki po jazyku russkoj ėmigracii pervoj volny*. Moskva: Institut russkogo jazyka im. V.V. Vinogradova.
GUTSCHMIDT, KARL (1995): „Struktur, Substanz und Normen slawischer Gegenwartssprachen". In: *Zeitschrift für Slawistik* 40(4), S. 382–387.
HINRICHS, UWE (2000): „Prolegomena zu einer Theorie des Analytismus I + II (anhand der Sprachen in Ost- und Südeuropa)". In: HINRICHS, UWE/BÜTTNER, UWE (Hg.): *Die Südosteuropa-Wissenschaften im neuen Jahrhundert. Akten der Tagung vom 16.–19.10.1999 an der Universität Leipzig*. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 83–105, 107–128 (Balkanologische Veröffentlichungen 33).
IVANOV, VALERIJ/SUMNIKOVA, TATJANA/PANKRATOVA, NATALJA (1990): *Chrestomatija po istoriii russkogo jazyka*. Moskva: Prosveščenie.
JELITTE, HERBERT (1993): „Russische Wortbildungsinnovationen neuerer und neuester Zeit". In: *Zeitschrift für Slawistik,* 1 (199) 38, S. 26–40.
KARAULOV, JURIJ (1991): *O sostojanii russkogo jazyka sovremennosti. Doklad na konferencii „Russkij jazyk i sovremennist'. Problemy i perspektivy razvitija rusistiki" i materialy počtovoj diskussii*. Moskva: Institut russkogo jazyka im. V.V. Vinogradova.
KOSTOMAROV, VITALIJ (1994): *Jazykovoj vkus ėpochi. Iz nabljudenij nad rečevoj praktikoj mass-media*. Moskva: Pedagogika-Press.
KRONGAUZ, MAKSIM (2008): *Russkij jazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: Znak, Jazyki slavjanskich kul'tur.
LOMONOSOV, MICHAJLO (1755): *Rossijskaja grammatika*. Sankt Peterburg: Imperatorskaja Akademija Nauk.
MENGEL, SWETLANA (2011): „Typologischer Wandel im systemischen Ausdruck der Kasusfunktion im Russischen". In: KOTIN, MICHAIL/KOTOROVA, ELIZAVETA (Hg.): *Geschichte und Typologie der Sprachsysteme*. Heidelberg: Winter, S. 257–263.
MENGEL, SWETLANA (2012a): „Obstinate Fehler oder Veränderungen im Sprachsystem? Russisch-deutsche Parallele im modernen Kasusgebrauch". In: BREMER, THOMAS/SCHILLER, ANETTE (Hg.): *Dialekt und Standardsprache in Italien und Europa. Edeltraud Werner zum 60. Geburtstag*. Frankfurt/Main 2012: Peter Lang, S. 65–81 (Hallesche Sprach- und Textforschung, 11).
MENGEL, SWETLANA (2012b): „Nekotorye nabljudenija nad tipologičeskimi izmenenijami v oblasti vyraženija padežnoj funkcii v russkom jazyke na fone slavjano-germanskich parallelej". In: BURKHARDT, HANNA/HAMMEL, ROBERT/ŁAZIŃSKI, MAREK (Hg.): *Sprache im Kulturkontext. Festschrift für Alicja Nagórko*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 221–244 (Berliner Slawistische Arbeiten, 39).

MENGEL, SWETLANA (2014): „Westeuropäische Einflüsse in der Wortbildung". In: KEMPGEN, SEBASTIAN/KOSTA, PETER/BERGER, TILMAN/GUTSCHMIDT, KARL (Hg.): *Die slavischen Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung*. Berlin-Munich-Boston 2014: De Gruyter Mouton, S. 1734–1740 (Handbooks of Linguistics and Communication Science, 32.2).

MENGEL, SWETLANA/CHELBAEVA, TATJANA (2015): „Osobennosti otraženija kategorii deminutiva v jazyke russkojazyčnoj diaspory v neslavjanskich stranach". In: STRAMLIČ BREZNIK, IRENA (Hg.): *Manjšalnice v slovanskih jezikih: oblaka in vloga*. Maribor 2015: Univerza v Mariboru, S. 221–232 (Zora, 113).

MENGEL, SWETLANA/PLAKSINA, ELENA (2014): „Interferenz von Wortbildungsmechanismen in den Sprachsystemen bilingualer Sprachträger (am Beispiel des Russischen in der Diaspora und seiner Partnersprachen)". In: *Zeitschrift für Slawistik* 59(1), S. 46–62.

ORWELL, GEORGE (1949): *Nineteen Eighty-Four*. London: Secker and Warburg.

OŽEGOV, SERGEJ (1973): *Slovar' russkogo jazyka*. Moskva: Sovetskaja ėnciklopedija.

PANZER, BALDUR (Hg.) (1993): *Aufbau, Entwicklung und Struktur des Wortschatzes in den europäischen Sprachen*. Frankfurt/Main: Peter Lang (Heidelberger Publikationen zur Slavistik. Linguistische Reihe, 6).

POLIVANOV, EVGENIJ (1931): *Za marksistskoe jazykoznanie. Sbornik populjarnych lingvističeskich statej*. Moskva: Federacija.

POŽARICKAJA, SOF'JA (1997): *Russkaja dialektologija*. Moskva: Moskovskij universitet.

RATHMAYER, RENATE (1991): „Von kommersant" bis džast-in-tajm: Wiederbelebungen, Umwertungen und Neubildungen im Wortschatz der Perestrojka". In: HARTENSTEIN, KLAUS/JACHNOW, HELMUT (Hg.): *Slawische Linguistik 1990*. München: Otto Sagner, S. 190–232 (Slawistische Beiträge, 274).

RETHAGE, WILMA (2012): *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland. Kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München-Berlin: Kubon und Sagner.

ŠAPOŠNIKOV, VLADIMIR ([1]1998] 2006): *Russkaja reč' 1990-ch. Sovremennaja Rossija v jazykovom otobraženii*. Moskva: KomKniga.

SELIŠČEV, AFANASIJ ([1]1928] 2003): *Jazyk revoljucionnoj ėpochi. Iz nabljudenij nad russkim jazykom (1917–1926)*. Moskva: Editorial URSS.

SKLJAREVSKAJA, GALINA (2000): *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka XX veka. Jazykovye izmenenija*. Sankt-Peterburg: Folio-Press.

SOHIER, JEAN (1987): *Grammaire et Methode Russes et Françoises, 1724*. Faksimil'noe izdanie pod redakciej i s predisloviem Borisa Uspenskogo. München: Otto Sagner.

WEISS, DANIEL (1986): „Was ist neu am Newspeak? Reflexionen zur Sprache der Politik in der Sowjetunion". In: RATHMAYR, RENATE (Hg.): *Slawistische Linguistik 1985*. München: Otto Sagner, S. 247–325.

ZEMCOV, ILJA (1985): *Sovetskij političeskij jazyk*. London: Overseas Publications Interchange.

ZEMSKAJA, ELENA (1992): *Slovoobrazovanie kak dejatel'nost'*. Moskva: Nauka.

ZEMSKAJA, ELENA (Hg.) ([1]1996] 2000): *Russkij jazyk konca XX stoletija (1985–1995)*. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ZEMSKAJA, ELENA (2000): Funkcii slovoobrazovanija v jazyke russkogo zarubež'ja. In: KLESZCZOWA, KRYSTYNA/SELIMSKI, LUDVIG (Hg.): *Słowotwórstwo a inne sposoby nominacji*. Katowice: Wydawnictwo Gnome, S. 141–146.

ZEMSKAJA, ELENA (Hg.) (2001): *Jazyk russkogo zarubež'ja, obščie processy i rečevye portrety*. Moskva-Vena: Jazyki slajanskoj kul'tury (Wiener Slawistischer Almanach, 53).

ŽDANOVA, VLADISLAVA (2009): „K probleme lingvističeskogo statusa russkgo jazyka diaspory". In: ŽDANOVA, VLADISLAVA (Hg.): *Russkij jazyk v uslovijach kul'turnoj i jazykovoj polifonii*. München: Otto Sagner, S. 89–101 (Die Welt der Slaven. Sammelbände/Sborniki, 38).

ZHIVOV, VIKTOR (2009): *Language and Culture in Eighteenth-century Russia*. Boston: Academic Studies Press (Studies in Russian and Slavic literatures, cultures and history).

ŽIVOV, VIKTOR (1996): *Jazyk i kul'tura v Rossii XVIII veka*. Moskva: Škola Jazyki russkoj kul'tury.

ZYBATOW, LEW (1995): *Russisch im Wandel*. Wiesbaden: Harassowitz.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

GERHILD ZYBATOW (LEIPZIG)

Auslandsvarietäten des Russischen

0 Einleitung

Bereits seit Mitte der 1990er Jahre werden im Rahmen des Slavistikstudiums an der Universität Leipzig unter meiner Leitung Seminare zum *Auslandsrussischen* veranstaltet. Der Titel des Seminars ist die Übersetzung der nach Karaulov (1992) in der Russistik üblichen Bezeichnung *язык русского зарубежья*[1] (wörtlich ‚die Sprache des russischen Auslands') (vgl. Zemskaja 2000; 2001). Synonyme Bezeichnungen sind *язык русских эмигрантов в США, Германии, Франции* etc. (‚die Sprache der russischen Emigranten in den USA, Deutschland, Frankreich') oder auch *Russisch in der Diaspora* (russ. *русский язык в рассеянии*) – vgl. Steinke (2000), der den Terminus *Diaspora* trotz des Wegfalls der eindeutigen religiösen Bindung für griffiger hält als „Muttersprache der ständig im Ausland lebenden Russen".[2]

Die linguistische Beschäftigung mit dem Auslandsrussisch ist noch sehr jung und steht erst seit Ende der 1980er/Beginn der 1990er Jahre (Postperestrojka-Zeit) auf der Agenda der Russistik. Zu Sowjetzeiten war die Untersuchung der Sprache der russischen Emigration ein Tabu, da Emigranten als „Vaterlandsverräter" galten, was eine unvoreingenommene wissenschaftliche Beschäftigung mit der russischen Emigration generell und somit auch die sprachwissenschaftliche Erforschung des Auslandsrussisch ausschloss. Aufgrund der Tatsache, dass die ausländische Russistik (in der BRD wie im Westen generell) in ihrer Themenwahl sehr stark unter dem Einfluss der sowjetischen Russistik stand (Steinke 2000: 753), ist das Auslandsrussisch bis zu Beginn der 1990er Jahre in der Russistik ein „weißer Fleck" gewesen.[3] Inzwischen ist die Russistik sowohl in Russland als auch im Ausland (insbesondere in den

1 Meist wird darunter das ‚Ferne Ausland' (*дальнее зарубежье*) verstanden – zur Begriffsbestimmung vgl. Brüggemann in diesem Band. In Mustajoki/Protasova (2004) wird auch auf Russischsprachige im ‚Nahen Ausland' eingegangen.

2 Inzwischen gibt es auch in den Kultur-und Sozialwissenschaften einen neuen Diaspora-Begriff, mit dem räumlich zerstreute ethnische Minderheiten bezeichnet werden (vgl. Kühn 2010).

3 In Stoffel (2000, 825ff) findet sich eine Bibliographie zu Arbeiten über slavische Sprachen in der *Neuen Welt*, in denen das Russische vor Mitte der 1990er Jahre (fast) keine Rolle spielt.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ländern, in denen es größere russischsprachige Gemeinschaften gibt, wie z.B. in den USA, Deutschland, Israel, Kanada, Finnland, Frankreich) dabei, diesen weißen Fleck zu erschließen. Allerdings steht die Forschung immer noch am Anfang.

Ziel dieses Beitrags ist es, mit den folgenden 5 Fragen den Fokus auf die linguistische Beschreibung des Auslandsrussisch im engeren Sinne zu legen: 1. Was sind Auslandsvarietäten des Russischen? 2. Wie ist die heutige russischsprachige Diaspora entstanden? 3. Was unterscheidet die Auslandsvarietäten des Russischen vom Inlandrussischen? 4. Wie sind die Auslandsvarietäten in das Gesamtsystem der russischen Sprache einzuordnen? 5. Warum die Beschäftigung mit den Auslandsvarietäten den Linguisten hilft, die russische Sprache (bzw. Grammatik) besser zu verstehen?

1 Was sind Auslandsvarietäten des Russischen?

Als *Auslandsvarietäten*[4] im Sinne des von den Herausgebern vorgeschlagenen Titels dieses Beitrags werden hier (zumeist gesprochene) Varianten der russischen Sprache verstanden, die Migranten in der russischsprachigen Diaspora in einem bestimmten Land zur Kommunikation innerhalb ihrer Familie und mit anderen Russischsprechern benutzen. Wenn man mit Ammon (1995: 1) annimmt, dass jede Sprache eine Menge von Sprachsystemen umfasst bzw. mit dieser Menge identisch ist, dann sind Auslandsvarietäten als Sprachgebrauchssysteme des Russischen selbständige sprachliche Systeme. Generell ist ein sprachliches System das automatisierte Wissen eines Sprechers über die Lautgestalt und die grammatische Struktur dieser Sprache, von der er entsprechend seinen kommunikativen Bedürfnissen Gebrauch macht. D.h. die Auslandsvarietäten (*Russisch in den USA*, *in Deutschland* etc.) sind „richtige" Sprachen, die sich aber sowohl in ihrer Lautgestalt als auch in ihren grammatischen Strukturen von der Standardvarietät im Inland (bzw. dem traditionellen russischen Sprachgebiet) unterscheiden (können), ebenso wie dort auch Dialekte und Soziolekte selbständige sprachliche Varietäten sind, die von der Standardvarietät abweichen. Doch die Auslandsvarietäten existieren im Unterschied zu den Inlandvarietäten der Russischsprecher unter bi/multilingualen

4 Über die sehr unterschiedlichen Auffassungen des Terminus *Varietät* innerhalb der Varietätenlinguistik als linguistischer Teildisziplin – von nicht selbständigen Untersystemen von Sprache bis hin zu vollständigen Sprachsystemen – vgl. Sinner (2014).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bedingungen, die zu einer Sprachkontaktsituation[5] führen. (Warditz (in diesem Band) bezeichnet die Auslandsvarietäten des Russischen als Kontaktvarietäten.)

Die E/Migranten sind gezwungen, neben der Sprache ihres Herkunftslandes, ihrer eigenen *Erstsprache (L1)* zumindest eine weitere Sprache, die jeweilige Landessprache, als *Zweitsprache (L2)*[6] zu erlernen. In Abhängigkeit davon, welche Sprache ein bilingualer Sprecher mehr be/nutzt, führt Polinsky (2000) neben Erst- und Zweitsprache zusätzlich die Begriffe *Primär- und Sekundärsprache* ein. Wenn ein bilinguales Individuum die Sprache A als L1 erworben hat und im Erwachsenenalter vorwiegend spricht, so ist diese Sprache seine Erst- und Primärsprache. Wenn ein bilinguales Individuum seine Erstsprache A zugunsten einer anderen Sprache B nur noch eingeschränkt benutzt, dann wird A zur Erst- und Sekundärsprache und B zur Zweit- und Primärsprache. Des Weiteren spricht Polinsky in Abhängigkeit von der kommunikativen Kompetenz des Sprechers in seiner Erstsprache (hier: Russisch in den USA) von einer *Vollsprache* (*full language*) oder einer *reduzierten Sprache* (*reduced language*). Wenn ein Sprecher die Sprache A in jeder kommunikativen Situation mit jedwedem anderen Sprecher dieser Sprache benutzen und über jedwedes Thema diskutieren kann, dann handelt es sich um eine Vollsprache. Wenn der Sprecher in einigen kommunikativen Situationen die Sprache A nicht benutzen kann, Schwierigkeiten in der Kommunikation mit anderen Sprechern der Sprache A hat bzw. seine Gedanken zu einem bestimmten Thema in A nicht ausdrücken kann, dann ist diese Sprache reduziert.

Unter bi/multilingualen Bedingungen nimmt das Auslandsrussisch eine andere Entwicklung als im Inland. Zum einen ist es von der Entwicklung und ständigen Veränderung des Inlandrussischen abgeschnitten. Zum anderen führt die Sprachkontaktsituation mit der Umgebungssprache zu massiven Entlehnungen aus L2 in L1, zum Code-switching (dem abwechselnden Gebrauch von L1 und L2 innerhalb einer Äußerung) und möglicherweise zum L1-Sprachabbau (*attrition*), verstanden als Umstrukturierung, Konvergenz oder Verlust von vorher verfügbaren sprachlichen Kompetenzen (vgl. Pavlenko 2004, 54).

.....

5 Zwei oder mehr Sprachen befinden sich im Kontakt, wenn sie abwechselnd von derselben Person (Weinreich 1977: 15) und/oder in derselben Gruppe (Bechert/Wildgen 1991: 1) gebraucht werden.

6 Von *Zweitsprache* spricht man, wenn ein Sprecher die Umgebungs-/Mehrheitssprache lernt, um am öffentlichen und sozialen Leben in einer Gesellschaft teilhaben zu können (z.B. Deutsch in Deutschland). Unter *Fremdsprache* i.e.S. versteht man dagegen eine Sprache, die für die alltägliche, lebenswichtige Kommunikation keine Rolle spielt (z.B. Französisch in Deutschland).

Die Auslandsvarietäten der 1. Generation zeigen im Vergleich mit dem Inlandrussischen vor allem Veränderungen in der Lexik, möglicherweise in der Aussprache, im Registergebrauch und einige wenige Veränderungen in der Grammatik. Das Russisch der 2. Generation ist in der Regel in viel stärkerem Maße von L2 beeinflusst und weist grundlegende strukturelle Veränderungen auf.

2 Wie ist die heutige russischsprachige Diaspora entstanden?

In der russischen Geschichtsforschung wird von vier großen Emigrationswellen im 20. Jahrhundert ausgegangen, die auch der linguistischen Diasporaforschung zugrunde gelegt werden:

1. Emigrationswelle: nach der Oktoberrevolution 1917
2. Emigrationswelle: durch und nach dem 2. Weltkrieg
3. Emigrationswelle: nach 1970
4. Emigrationswelle: ab Mitte der 1980er/Beginn der 1990er Jahre

Mit der ersten Welle, ausgelöst durch die Oktoberrevolution, den anschließenden Bürgerkrieg und die Säuberungswellen, verließen viele Vertreter der alten Intelligenz das Land. In sowjetischen Darstellungen wird diese Emigrationswelle auch als „Weiße Emigration" (*белая эмиграция*) bezeichnet (vgl. Steinke 2000, 758). Die betroffenen Personen flohen in viele Länder Europas, darunter auch nach Deutschland (vgl. hierzu Meyer-Fraatz/Witzlack-Makarevich in diesem Band), die Tschechoslowakei und vor allem Frankreich, aber auch in die USA, nach Kanada oder nach China und Japan.

Die zweite Welle, ausgelöst durch den 2. Weltkrieg, betrifft vor allem Menschen, die im Krieg in Gefangenschaft, Zwangsarbeit und zwischen die Fronten gerieten (sog. *displaced persons*) und die Emigration einer unsicheren Rückkehr in die Sowjetunion vorzogen bzw. nicht in die Sowjetunion zurückgeschickt wurden. Viele begannen ihre Emigration in Deutschland, wanderten aber später in die USA, nach Australien, Österreich und andere Länder aus. Ungeachtet ihrer vielschichtigen sozialen Struktur eint die Vertreter der zweiten Welle in sprachlicher Hinsicht die durchlaufene sowjetische Bildung auf Grundlage der L1-Standardvarietät.

Die dritte Welle setzt zu Beginn der 1970er Jahre ein, als Dissidenten (v.a. Schriftsteller, Lehrer, Wissenschaftler, Künstler) ausreisen durften oder mussten (u.a. auch in die BRD). Einen hohen Anteil an dieser Welle hat die Emigra-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

tion der jüdischen Bevölkerung, die alle russische Muttersprachler waren, und ihrer Familienangehörigen, weshalb die dritte Welle auch als „jüdische Emigration" (*еврейская эмиграция*) bezeichnet wird. Offiziell erhielten die Juden die Ausreise nach Israel, reisten aber zu einem nicht geringen Teil über Wien oder Rom in die USA (sowie nach Kanada und Australien) aus. (Die russischsprachigen jüdischen Migranten in Deutschland sind erst nach 1989, im Rahmen der 4. Welle eingereist.)

Die vierte Welle beginnt mit der Perestrojka, als mit dem Wegfall diverser staatlicher und politischer Beschränkungen sich neue und bis dahin unbekannte Ausreisemöglichkeiten ergaben. Ende der 1980er Jahre führten die USA eine Einwanderungsquote für Migranten aus der UdSSR ein, was die Migration der russischen Juden nach Israel wieder wesentlich erhöhte.[7] Als sog. Kontingentflüchtlinge kamen auch viele russischsprachige Juden nach Deutschland. Besonders hoch ist in Deutschland die Zahl der Spätaussiedler/Russlanddeutschen. Die dritte Gruppe russischsprachiger Migranten in Deutschland setzt sich aus verschiedenen weiteren Personengruppen zusammen (vgl. hierzu Dietz/Roll in diesem Band).

Da die Auswanderung der vierten Welle oft als wirtschaftlich motiviert charakterisiert wird, trägt sie auch den Namen „Wirtschaftliche Emigration" (*экономическая эмиграция*). Nicht selten wird die vierte Welle im Zusammenhang mit dem Fall des Eisernen Vorhangs auch als Synonym für die Auswanderungsbewegung nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion gebraucht. Polinsky (vgl. Dubinina/Polinsky 2013) schlägt allerdings vor, die oben genannte 3./4. Welle bis 1991 zusammenzuziehen und von den postsowjetischen russischsprachigen Migranten als fünfte Migrationswelle zu sprechen, da sich diese von allen früheren Wellen dadurch unterscheidet, dass sie den unidirektionalen Charakter der früheren Wellen verloren hat und es keine Ausreise ohne Wiederkehr mehr sein muss.[8] Im gleichen Tenor schreibt Protassova (2003: 202): „In Zeiten der Sowjetherrschaft waren Kontakte zu den migrierten russischen Landsleuten unerwünscht. Der russische Migrant in der neuen Diaspora hingegen ist mobil, aktiv und unabhängig, pflegt aber zugleich enge

7 Israel hat bis 1998 insgesamt 985.000 Juden aus den Nachfolgestaaten der UdSSR aufgenommen. Vgl. Central Bureau of Statistics (CBS)/Jewish Agency of Israel, 2008, unter der URL: http://www.bpb.de/internationales/asien/israel/45119/russische-juden (letzter Zugriff: 23.2.2017).

8 Auch Kühn (2010: 115) unterstreicht, dass die postsowjetische Auswanderung immer mehr Züge der globalen Migrationen annimmt, bei der die Ausreisenden ihre Staatsbürgerschaft behalten können und sich je nach aktueller Situation alle möglichen Optionen offenhalten: i) auswandern, in ein anderes Land einwandern und dort bleiben; ii) auswandern und dann in das Herkunftsland zurückwandern; iii) in ein fremdes Land auswandern, um dann in ein drittes Land weiterzuziehen; iv) auswandern und pendeln.

Beziehungen zum Exodusland." D.h., in sprachlicher Hinsicht wirken die Migranten des 21. Jahrhunderts belebend. Denn zum einen bringen sie aktuelle Varietäten des Russischen ins Ausland und zum anderen stoppen sie in gewisser Weise den sich meist in der 2. Generation vollziehenden Sprachwechsel zu L2. Da sie für sich selbst als auch für ihre Kinder die Zwei- oder Mehrsprachigkeit positiv bewerten und auch nicht mehr dem gleichen Assimilationsdruck ausgesetzt sind wie die Angehörigen der vier Emigrationswellen der Sowjetzeit es waren, können sie den Spracherhalt durchaus positiv beeinflussen.

Für die Frage der linguistischen Gestalt der Auslandsvarietäten ist aber die Zugehörigkeit zu einer der E/Migrationswellen weniger wichtig als die Zugehörigkeit zur 1. oder 2. Generation der Migranten, was ich im Folgenden erklären werde.

3 Was unterscheidet die Auslandsvarietäten des Russischen vom Inlandrussischen?

Die Sprachfähigkeit (auch sprachliche Kompetenz bzw. Grammatik genannt) ist die zentrale Fähigkeit des Menschen, die ihn von allen anderen Lebewesen unterscheidet. Die Konsequenz dieser Sprachfähigkeit ist, dass wir mittels Sprache unseren Gedanken Ausdruck verleihen und effizient kommunizieren können. Das Problem bei der Erforschung der Sprache besteht aber darin, dass sie in unseren Köpfen existiert und direkter Introspektion nicht zugänglich ist. Deshalb lautet die Frage der linguistischen Grundlagenforschung: was weiß ein Sprecher, wenn er eine Sprache (z.B.) Russisch spricht? Und die Antwort lautet, dass er ein System von Lauten kennt und weiß, wie diese Laute zur Bildung bedeutungstragender sprachlicher Einheiten zusammenzusetzen sind. Diese Einheiten wiederum können miteinander kombiniert werden, so dass komplexe sprachliche Einheiten (Phrasen und Sätze) sowie ganze Texte entstehen. Der typische in seinem Sprachgebiet lebende Muttersprachler verfügt über ein Vokabular von ca. 20.000 Wörtern, spricht in grammatikalisch korrekten Sätzen (abgesehen von gelegentlichen Versprechern), wird keine Morpheme auslassen oder verfälschen, erkennt Mehrdeutigkeiten und/oder mehrere Interpretationsmöglichkeiten sowie die pragmatischen Implikationen von Wörtern und Sätzen. Er passt sich und seine Äußerung an das soziolinguistische Umfeld (Gesellschaftsschicht, sozialer Kontext, Geschlecht, Stilebene etc.) an. (vgl. Benmamoun et al. 2013b: 130).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Diesem typischen Muttersprachler stellt Maria Polinsky[9] aufgrund linguistischer und soziolinguistischer Parameter drei Gruppen von Russischsprechern in den USA[10] (E/Migranten der 3. und 4. Welle) gegenüber: Konservative Russischsprecher (KRS), Emigrantenrussischsprecher (ERS) und Sprecher des Amerikanischen Russisch (ARS).

Die **KRS** und **ERS** sind im Erwachsenenalter mit Russisch als Erst- und Primärsprache eingereist, während es sich bei den **ARS** um im Kindesalter (vor dem 12. Lebensjahr) oder in den USA in russischsprachigen Familien geborene Migranten handelt, für die Russisch Erst- und Sekundärsprache und Englisch Zweit- und Primärsprache[11] ist.

Die KRS (nach Benson „die Puristen" – vgl. Fußnote 10) versuchen, ihr Russisch so nah wie möglich an der Literatursprache/Standardvarietät zu orientieren, die „Reinheit" ihrer Sprache zu erhalten, so zu sprechen, wie es im Inland (bei Polinsky engl. *metropoly*) üblich war. Das Bemühen um ein „reines" Russisch der KRS äußert sich im bewussten Meiden von Entlehnungen aus L2 (außer Realienbezeichnungen) und Code-switching. Viele KRS verfügen über höhere Bildung, arbeiten häufig in ihren alten Berufen, beherrschen nicht selten mehrere Fremdsprachen. Sie sind in der Lage, von einer in die andere Sprache umzuschalten, und vermeiden Sprachmischungen. Ungeachtet, woher sie kommen, orientieren sie sich an der Standardsprache und meiden regionale Einflüsse. Zu den KRS zählen auch die Migranten, die bei der Einreise schon zu alt waren, um noch in den Arbeitsprozess einzusteigen und kaum mit der Landessprache in Kontakt kamen, was einen Schutzfaktor für den Erhalt der Muttersprache darstellt.

Das Russisch der KRS ist standardsprachlich, veraltet aber mit der Zeit, denn die KRS konservieren im Ausland die Standardvarietät der Zeit ihrer Ausreise, während sich die Sprache im Inland dynamisch entwickelt. Das Ein-

9 Maria Polinsky ist eine russisch-amerikanische Linguistin, die seit 1989 als Professorin an namhaften Universitäten der USA lehrt und forscht (u.a. University of California, UC San Diego, Harvard University, University of Maryland) und als theoretische Linguistin bis heute der linguistischen Untersuchung des Auslandsrussischen die meisten Impulse gegeben hat.

10 Benson (1960) hat für die Sprache russischsprachiger Emigranten in Amerika die Bezeichnung „Amerikanisches Russisch" geprägt. Dabei hat er auch auf die Heterogenität der russischsprachigen Bevölkerung in Amerika aufmerksam gemacht: „от пуристов, застывших на той стилистической ноте, на которой они уехали из России, до оппортунистов, легкомысленно и неблагочестиво смешивающих русский с английским в тех количествах, что им удобны." (‚von Puristen, erstarrt in der stilistischen Note, mit der sie Russland verlassen haben, bis zu Opportunisten, die leichtfertig und pietätlos Russisch und Englisch in dem Maße vermischen, wie es ihnen passt') – zit. n. Polinsky (2010: 338).

11 Für ‚Primärsprache' finden sich in der Literatur zur Bilingualitätsforschung auch die Bezeichnungen ‚dominante' oder ‚starke' Sprache.

frieren der Standardvarietät ist an der Sprache der 1. und 2. Emigrationswelle heute anhand der untersuchten schriftlichen Quellen deutlich zu erkennen. So attestiert Granovskaja (1995), die die Sprache der 1. Emigrationswelle untersucht hat, den Vertretern der alten Intelligenz, die literatursprachliche Tradition des alten Russlands im Ausland fortgesetzt zu haben. Zemskaja (2000: 771) begründet bei der Untersuchung von Sprechern aller vier Emigrationswellen ihr besonderes Interesse an der 1. Emigrationswelle ebenfalls damit, dass die Sprache der 1. Emigrationswelle bis in die 4. Generation das Fortleben der alten russischen Sprache außerhalb Russlands für fast ein Jahrhundert dokumentiert. Sie zeigt an vielen Beispielen wie die Sprache der 1. Emigrationswelle von veralteter Lexik geprägt ist: z.B. *сестра милосердия* statt *медсестра* (‚Krankenschwester'), *ледник* statt *холодильник* (‚Kühlschrank'), *перо* statt *ручка* (‚Füller, Kugelschreiber'), *править автомобилем* statt *водить машину* (‚Auto fahren'). (ebd.: 778), die heute noch bei den Nachfahren der Emigranten der 1. Welle in Gebrauch sind.

Trotz des Erhalts ihrer Muttersprache beurteilen viele KRS der 3. und 4. Welle ihr Russisch sehr kritisch, glauben, dass es sich seit ihrer Einwanderung verschlechtert und anglisiert hat. Sie sind auch pessimistisch in Bezug auf das Russisch der nächsten Generation eingestellt. Manche lehnen es sogar ab, dass ihre Kinder Russisch sprechen, da es ohnehin kein richtiges Russisch sei (vgl. Polinsky 2000: 789).

Die ERS (nach Benson „die Opportunisten") hingegen glauben, ihr Russisch sei sehr gut, obwohl es von massiven lexikalischen Entlehnungen aus dem Amerikanischen Englisch und systematischen Abweichungen von der russischen Standardvarietät (auch der gesprochenen Standardumgangssprache) gekennzeichnet ist. Das Emigrantenrussisch (bei Polinsky *Émigré Russian*) ist dialekt- bzw. regional umgangssprachlich basiert und stellt eine Non-Standardvarietät des Russischen dar. Konkret in den USA basiert das ER auf der südrussischen regionalen Umgangssprache. Das unerwartete Prestige des Südrussischen in den USA (das in der UdSSR unter den Sprechern der Literatursprache stark stigmatisiert war – vgl. Zybatow (2000a)) erklärt Polinsky mit der Überzahl der Südrussischsprecher unter den Emigranten (Juden aus Odessa und anderen südlichen Großstädten der Sowjetunion) über einen langen Zeitraum. Seit den 1970er Jahren haben sie sich eine führende Position innerhalb der russischen Mikroökonomie in den USA aufgebaut. Die schnelle Übernahme/Angleichung des eigenen Russisch an das südrussische ER in den USA durch die neuen Migranten (auch wenn sie aus Moskau/Leningrad oder anderen nicht südlichen Regionen stammten) lässt das hohe soziale Prestige

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

der eingesessenen, bereits gut integrierten Emigranten erkennen und sich als Zeichen der sozialen Anerkennung durch die Neuankömmlinge deuten.

Die ARS, die einen Sprachwechsel zur L2 (Englisch) als Primärsprache vollzogen haben, verfügen über Russisch als reduzierte Sprache, die eine eigene Grammatik hat. Polinsky (2000) betont, dass sich das Amerikanische Russisch (AR) nicht auf einem Kontinuum des Sprachabbaus (Attrition) vom Inlandrussisch über das ER zum AR befindet, sondern eine eigene neue Sprache darstellt. Inzwischen wird das AR als russische Herkunftssprache in den USA bezeichnet.[12] Ursprünglich wurden die ARS von Polinsky als „incomplete aquirers" (unvollständige Spracherwerber) charakterisiert, da sie als Kinder – vor Abschluss des vollständigen L1-Erwerbs in natürlicher Umgebung[13] – mit ihrer russischsprachigen Familie in die USA gekommen oder dort geboren sind (= 2. Generation der Migranten), L2 als Primärsprache sprechen und eine wesentlich bessere Kompetenz in L2 (Englisch) als in L1 (Russisch) haben. Da der Begriff des ‚unvollständigen Spracherwerbs' für Kritik und Missverständnisse gesorgt hat, schlägt Polinsky (vgl. Scontras et al. 2015) für den ursprünglichen Begriff nun „divergent attainment" (wörtlich: ‚divergentes Erreichen', mein Übersetzungsvorschlag: ‚abweichender Spracherwerb') für die L1 der Herkunftssprachler vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Polinsky drei verschiedenen Existenzformen des Auslandsrussisch in den USA unterscheidet: Standardrussisch, Emigrantenrussisch und Herkunftssprache Russisch. Diese Dreiteilung lässt sich m.E. auch für die übrige russischsprachige Diaspora übernehmen, ausgenommen die sowjetischen Nachfolgestaaten (vgl. hierzu Stepanov in diesem Band).

Betrachten wir z.B. das Russisch in Deutschland, so lassen sich aus den sprachlichen Daten der bisherigen Untersuchungen, die allerdings nicht unter dieser Dreiteilung vorgenommen wurden, ebenfalls diese drei Existenzformen extrapolieren.

Es existiert in Deutschland eine relativ gut entwickelte russischsprachige Infrastruktur: Geschäfte, Handwerksbetriebe, Ärzte, Juristen, Pflegedienste, Dienstleistungseinrichtungen, eine Vielzahl von Vereinen, Unternehmen u. ä. All diese Einrichtungen tragen zur Institutionalisierung der russischen Spra-

12 D.h. Polinskys „Amerikanisches Russisch" ist nicht mit Bensons Begriff des Amerikanischen Russisch gleichzusetzen.

13 Das biologische Zeitfenster für den Erstspracherwerb in monolingualer Umgebung wird bis zur Pubertät (etwa 12. Lebensjahr) datiert. Erfolgt der Wechsel zur Mehrheitssprache L2 vor diesem Zeitpunkt, erwirbt das Kind bestimmte sprachliche Strukturen und Register der L1 nicht auf natürliche, ungesteuerte Weise (= „unvollständiger Spracherwerb").

che in Deutschland bei. Seit Mitte der 1990er Jahre werden in Deutschland auch russischsprachige Tages-, Wochen-, Monatszeitungen und Magazine[14] herausgegeben. Erstmalig untersucht wurden diese Printmedien in einer der Magisterarbeiten (vgl. Witzlack-Makarevich 2002), die im Ergebnis meines Seminars zum Auslandrussischen in Leipzig entstanden sind. Eine weitere Untersuchung von Meng/Šovgenin (2006) bestätigt, dass sich der Einfluss deutschsprachiger Elemente in russischen Zeitungstexten nur in Artikeln über Deutschland beobachten lässt, dieser Einfluss ausschließlich das Lexikon betrifft und dabei hauptsächlich Substantive. Es treten dabei alle in der Lexikologie bekannten Formen der Entlehnung auf (Materialentlehnungen, semantische Derivationen, Bedeutungserweiterungen, Kalkierungen, Exotismen). Vitclak-Makarevič (2004: 146ff.) unterteilt die von ihm in verschiedenen in Deutschland erscheinenden Zeitungen und Zeitschriften gefundenen Beispiele, die auf den Einfluss des Deutschen zurückgeführt werden können, in acht kontaktlinguistische Kategorien:

> 1. Code-switching (Verwendung eines deutschen Wortes in lateinischer Schrift ohne grammatische Anpassung): ***Arbeitsamt*** *не учитывает его образование* (‚das Arbeitsamt erkennt seine Ausbildung nicht an') [MiR, Februar 2000: 31] russ: *биржа труда, служба занятости*; 2. Code-mixing (in einem Wort wird sowohl die lateinische (für den Wortstamm) als auch die kyrillische Schrift (für die Endung) verwendet): по индивидуальным программам местных ***Arbeitsamt'ов*** (‚gemäß den persönlich zugeschnittenen Programmen der lokalen Arbeitsämter') [Партнер, Juni 2002, 26] russ. ‚*биржа труда/центр занятности населения*'; 3. Fremdwortentlehnung: *шеф местного* ***арбайтсамта*** (‚der Leiter des örtlichen Arbeitsamtes') [MiR, Mai 2000: 20] russ. ‚*биржа труда/центр занятности населения*'; 4. Halbfremdwort (Kombination von Materialentlehnung und Lehnübersetzung bei zusammengesetzten Substantiven): предлагаем работу бильдредакторам (‚wir stellen Bildredakteure ein') [MiR, Februar 2000: 66] russ: *редактор изображений/фоторедактор*'); 5. Kalkierungen: ***ставить антраг*** (‚einen Antrag stellen') [Родина, März 2003, 11] russ: ‚подать заявление'; 6. Dubletten (deutsche und russische Bezeichnung wird gleichzeitig verwendet): *водители* ***легковых машин*** –

14 Nach Kharitonova-Akhvlediani (2011: 27) schwankt ihre Zahl in Deutschland zwischen 30 und 100. „[Es] herrscht eine große Konkurrenz, so dass viele Printmedien vor Ablauf eines Jahres wieder eingestellt werden."

PKW (‚der Fahrer eines Kleinkraftwagens – PKW') [MiR, февраль 2000, 61]; 7. Bedeutungsentlehnung (Erweiterung der Bedeutung eines vorhandenen Wortes durch die Bedeutung eines fremdsprachigen Lexems): *помню, как получил вызов на* ***представление*** *в частную клинику в Альпах* (‚ich erinnere mich noch an die Einladung zu einen Vorstellungsgespräch in eine Privatklinik in den Alpen') [MiR, май 2000, 49] russ: *собеседование перед приемом на работу*; 8. Neologismen (zumeist deutsche Wurzelmorpheme und russische Wortbildungsaffixe): *претензии за* ***антиаусзидлеровскую*** *политику последних лет* (‚Forderungen wegen der gegen Aussiedler gerichteten Politik der vergangenen Jahre') [Родина август 2002, 17] russ. полтика против репатиантов').

Die Analysen von Witzlack-Makarevich (2002), Vitclak-Makarevič (2004) und von Meng/Šovgenin (2006) stimmen darin überein, dass sich in den Printmedien keine morphologischen und syntaktischen Interferenzen des Deutschen finden lassen.

Da Fragen des Wortschatzes für die Grammatik einer Sprache von geringerer Bedeutung sind, ist davon auszugehen, dass die Sprache der russischsprachigen Medien in Deutschland der russischen Standardsprache entspricht und das regelmäßige Studium der Printmedien dem Erhalt und der Festigung der russischen Sprachkenntnisse dienen kann (vgl. auch Witzlack-Makarevich 2014).

Ein anderes Bild des Russischen in Deutschland zeigen die mitgeschnittenen oder in teilnehmender Beobachtung notierten Gespräche.

Das Pendant zu dem amerikanischen ER ist in Deutschland wahrscheinlich am ehesten die Sprache der 1. Generation der russlanddeutschen (Spät-)Aussiedler, die mit weitem Abstand die zahlenmäßig größte Gruppe der russischsprachigen Migranten in Deutschland darstellen, deren Russisch unter linguistischen Gesichtspunkten bisher viel weniger untersucht wurde als das Russisch der 2. Generation. Nach Meng/Protassova (2005) haben die Aussiedler ihren deutsch-russischen Sprachmischungen selbst die Bezeichnung „Aussiedlerisch" gegeben, die durch häufigen Code-Wechsel zwischen Russisch und Deutsch gekennzeichnet sind. Doch auch das Russisch in den gemischtsprachigen Äußerungen ist von der neuen Erfahrung zweisprachiger Kommunikation beeinflusst.

Obwohl die insgesamt 385 Ton- und Videokassetten mit ca. 580 Stunden aufgezeichneter Kommunikation russlanddeutscher Familien, die Meng (2001)

zur Verfügung standen (und leider nicht öffentlich zugänglich sind[15]) eigentlich zu einem anderen Zweck – zur Untersuchung der sprachlichen Integration in die deutsche Gesellschaft – erhoben wurden, dokumentieren sie gleichzeitig das von den Aussiedlern gesprochene Russisch und zeigen, dass es sich dabei in den meisten Fällen nicht um standardsprachliches Russisch handelt. Wie Protassova in Meng (2001, Unterkapitel 5.4 S. 445–461) unterstreicht, sind die Aussiedler in der Regel Prostorečie-/Substandardsprecher.

Prostorečie definiert sie als

> eine Menge von unsystematisch variierenden sprachlichen Eigentümlichkeiten bei Sprechern, die die Normsprache nicht beherrschen. […] Die Normabweichungen können unterschiedlicher Natur sein. Es kann sich um Varianten dialektaler oder regionaler Herkunft handeln oder aber um (noch) nicht akzeptierte Neubildungen verschiedener Art. Die […] Unkodifiziertheit ist im Prostorečie mit Undifferenziertheit verbunden: Man verwendet Varianten, weil man nicht weiß, welche Form die richtige ist; oder man verwendet Varianten, ohne sich dessen bewusst zu sein und ohne mit ihrer Hilfe bestimmte kommunikative Ziele zu verfolgen, z.B. bei der Verwendung poetischer oder amtlicher Ausdrücke […]. (ebd.: 446f.).

D.h. bei einem Großteil der russischsprachigen Migranten mischt sich die deutsche Umgebungssprache nicht mit der russischen Standardsprache, sondern mit dem russischen Prostorečie. Das deutsch-kontaktsprachliche Russisch, das die Russlanddeutschen selbst sprechen und das sie im Familien- und Freundeskreis hören, führen nach Meinung von Protassova dazu, dass „in diesem kommunikativen Netz auch ein Standardsprecher allmählich seine Orientierung auf die mitgebrachte sprachliche Norm [verliert]“ (ebd.: 460). Die Charakterisierung der Russlanddeutschen als (vorwiegend) Prostorečie-Sprecher wirft einmal eher die Frage auf, welche sprachliche Form der russischen Ethno- oder Gesamtsprache als Ausgangspunkt oder Vergleichsfolie (‚baseline‘ bei Polinsky) bei der Untersuchung der Abweichungen/Fehler der Äußerungen der ERS in Deutschland heranzuziehen ist. Die meisten Untersuchungen vergleichen die Äußerungen der russischsprachigen Migranten in Deutschland mit der schriftlichen Standardsprache (allenfalls ihrer mündli-

15 Das ursprüngliche Vorhaben des IDS Mannheim, Ausschnitte aus dem Korpus für Servicezwecke zur Verfügung zu stellen, wurde wegen technischer Schwierigkeiten nicht realisiert.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

chen Variante – *разговорная речь*). Wenn die Standardsprache aber von vielen Russlanddeutschen auch vor der Ausreise nach Deutschland nicht benutzt wurde,[16] ist die Standardsprache offensichtlich die falsche Vergleichsfolie. Doch die Substandardvarietäten im Allgemeinen und das Prostorečie im Besonderen sind in der Russistik bislang linguistisch sehr lückenhaft bis gar nicht beschrieben,[17] so dass den Russisten (vor allem den nichtmuttersprachlichen) keine verlässliche Vergleichsfolie des Emigrantenrussisch zur Verfügung steht.[18]

Um einen kleinen Eindruck zu vermitteln, wie das „Aussiedlerisch" aussieht, füge ich hier einen gekürzten Auszug (Auslassungen sind durch eckige Klammern gekennzeichnet) aus einem Transkript[19] der oben erwähnten Mitschnitte der Kommunikation der Russlanddeutschen mit Katharina Meng ein:

> […] (20) так ab und zu, когда время есть, я доставаю маленькие книжки, ((2)) чтоб читал, (21) первую книжку он прочитал, они выучили были восемь или сколько буков, […] (26) это уже s знает, (27) и уже подставляет он сам aftamatisch, . (28) если читает слово, буква неизвестна, он спросит: (29) Что это за буква? . (30) И уже подставляет (31) и читает свободно дальше. .. (32) A: ещё хотели / (33) вот я хотела вам показать / (34) вот сейчас он / (35) если кончит /.. (36) компью″тер я же ему взяла. (37) Вообще очень много помогает. (38) Это Le″rncomputer, (39) там это .. ВЗДЫХАЕТ можешь и . писать учиться и читать и вообще,. (40) потихоньку, [8 deutsche Äußerungen, gerichtet an K. Meng im Mannheimer Dialekt sind ausgelassen] (49) потому что мы на Weihnachte думали: (50) Ну

16 Zur individuellen Sprachgeschichte der Russlanddeutschen vgl. Meng (2001: 447).

17 Vgl. „Nach der Einschätzung von Glovinskaja und Zemskaja ist die russische Sprache der Mehrheit der Benutzer, vor allem außerhalb des europäischen Teil Russlands [.], noch nicht erforscht worden (persönliche Mitteilung 1997 und 1998)." (Fußnote 350 in Meng 2001: 446)

18 Vgl. „Erscheinungen des Prostorečie fallen den Trägern der Literatursprache auf. Jemanden als Prostorečie-Sprecher wahrzunehmen bedeutet, ihn als muttersprachlichen Sprecher des Russischen zu erkennen und anzuerkennen, jedoch als Sprecher mit geringer sprachlicher Bildung. Prostorečie wird überwiegend in Städten und ländlichen Siedlungen gesprochen, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft (nicht regional/dialektal verwurzelt – G.Z.) eine neue Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft bilden." (Meng 2001: 447)

19 Transkriptionszeichen (nach Meng 2001: 482 und Meng 2005):

(20), (21) usw.	Nummer der Äußerung
/	Wort- und Konstruktionsabbruch
:	auffällige Dehnung
″	auffällige Betonung
.	Pause mit einer Länge von weniger als 0,5 Sek.;
..	Pause mit einer Länge von 0,5–1,0 Sek.;
ВЗДЫХАЕТ	nonverbale Handlung des Sprechers

вот чё им купить? (51) Потому что вот эти игрушки, вот это всё, они чуть-чуть поиграли, (52) выкинули, (53) и всё. . (54) Geld ist weg (55) ну . никакого толку от этого. (56) А тут кузина посоветовала: (57) Если вы уж что-то купите / (58) хотя тоже денег много не было, (59) а потом . взять-то вроде / (60) ну ничего, (61) немножко пошпараем, (62) aber лучше возьмем. […] (66) Другой раз вот он просто сиди:т, (67) троймает, (68) ерундой занимается. … (73) ну когда у него луста нет или чего / . (74) я говорю: (75) Ты са″м себя бештрафаешь. (Meng 2004: 194f.)

Der Auszug zeigt neben den deutschen Einsprengseln durch Code-Switching (20, 38, 49, 54, 62) und assimilierte Entlehnungen (61, 73, 75) die hybride Form *aftamatisch* (27) aus *автоматически* und *automatisch*. Bei *кузина* (‚Cousine') in (56) handelt es sich wahrscheinlich eher um eine Entlehnung als um das veraltete Fremdwort im Russischen. Indikatoren für Substandard/Prostorečie (vgl. Graudina 1977) sind: *доставаю* statt *достаю* in (20), *восемь … буков* statt *восемь букв* in (21), *взять* in der Bedeutung von *покупать* (‚kaufen') in (36, 59, 62), *чё* für *что* in (50), lexikalische Wiederholungen: *чуть-чуть* in (51), Diminutivformen: *книжка, немножко* in (20, 21, 61), verkürzte Formen von Partikeln: *уж* in (57). In (55) fehlt die Negationspartikel нет: *никакого толку от этого нет*. Die im Russischen nicht üblichen zwei Vergangenheitsformen **выучили были* in (21) entstammen eventuell einem Dialekt. Im Ukrainischen werden solche analytische Formen (Präteritum des Vollverbs + Präteritum des Hilfsverbs *бути* zur Bezeichnung der Vorvergangenheit (Plusquamperfekt) noch verwendet: *почали були* (dt. ‚waren gestartet').

Insgesamt zeigt der Auszug keinen Einfluss der deutschen Grammatik auf die russische Grammatik des „Aussiedlerisch", sondern folgt eher dem im Prostorečie üblichen Gebrauch von verschiedenen Varianten (s.o.).

Bleibt die dritte Existenzform des Russischen in Deutschland: das „Deutsche Russisch" vgl. Yastrebova (in Vorbereitung), das von russischsprachigen Migranten der 2. Generation weiter als Herkunftssprache gesprochen wird, während Deutsch inzwischen zu ihrer Primärsprache geworden ist. Die ersten Untersuchungen zu den systematischen strukturellen Veränderungen der Grammatik auf allen Ebenen sind in Warditz (in diesem Band) dargestellt, so dass sie aus Platzgründen hier nicht näher behandelt werden.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

4 Wie sind die Auslandsvarietäten in das Gesamtsystem der russischen Sprache einzuordnen?

Traditionell wird die russische Ethnosprache in verschiedene Subsysteme bzw. Varietäten unterteilt (vgl. Tab. 1). Nach den Charakteristika: regionale Begrenztheit, gruppenspezifische und situationsspezifische Verwendung werden territoriale, soziale und funktionale Existenzformen/Varietäten einer Sprache unterschieden, die alle als Erscheinungsformen der gleichen Sprache aufgefasst werden.

Die sprachliche Variabilität schlägt sich zum einen in den sprachlichen Einheiten und Strukturen für jedes Subsystem selbst nieder, zum anderen in einer Art Verwendungsregeln, d.h. der Festlegung der Verwendung der verschiedenen Subcodes in typischen Situationen. Somit repräsentiert jede Sprache eine historisch gewordene, für die gesamte Sprachgemeinschaft gültige Norm. Dabei lassen sich zwei Typen von Normen unterscheiden: (1) Normen, die den einzelnen Existenzformen innewohnen, sie bestimmen; (2) Normen, die die Anwendung der einzelnen Existenzformen in Abhängigkeit von sozialen Zwecksetzungen regeln, dem ersten Typ also übergeordnet sind.

Der wesentliche Unterschied zwischen der Standardsprache/Standardvarietät und den übrigen Subsystemen besteht darin, dass die übrigen Subsysteme zu den Non-Standardvarietäten gehören, deren Existenz innerhalb einer Gesamtsprache die Herausbildung einer Standardsprache und ihrer exogenen Norm (Kodifizierung) voraussetzt. Gleichzeitig werden die Normen der Non-Standardvarietäten nur durch den Gebrauch festgelegt, d.h. sie entstehen spontan, durch den Gebrauch.[20] Die Besonderheit zwischen den territorialen Subsystemen auf der einen und den sozialen und funktionalen auf der anderen Seite besteht darin, dass die territorialen Varianten das gesamte Sprachsystem (Phonologie, Morphologie, Lexikon, Syntax) umfassen, während die sozialen und funktionalen Subsysteme keine eigene Grammatik entwickeln, sondern sich der Grammatik territorialer Substandards oder der Standardsprache bedienen.

Da es sich bei dem ER und der Herkunftssprache Russisch um allein durch den Gebrauch bestimmte Varietäten handelt, möchte ich vorschlagen, sie unter den territorialen Existenzformen des Russischen einzuordnen.[21] Wie alle Non-

20 Krysin (2005) bezeichnet die Norm der Non-Standardvarietäten als Norm im weiteren Sinne und die der Standardvarietät als Norm im engeren Sinne.

21 Stepanov (in diesem Band) bezeichnet das Russisch in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion als Regiolekt. Die in seinem Beitrag angesprochene mögliche Entwicklung des Russischen zu einer

oder Substandardvarietäten besitzen auch die Auslandsvarietäten keine (stilistischen) Register. Das Besondere an den Auslandsvarietäten – im Unterschied zu den Inland-Non-Standardvarietäten – besteht darin, dass sie im ständigen Kontakt zur Sprache des Ziellandes in einem bilingualen Individuum stehen. Stoffel (2000: 808) spricht deshalb über die Auslandsvarietäten der slavischen Sprachen in der Neuen Welt als „bilingualer Dialekt" oder „bilinguale kommunikative Norm", die sich an der Peripherie einer Gesamtsprache befinden.

ETHNOSPRACHE RUSSISCH			
dominantes Subsystem:	STANDARDSPRACHE / литературный язык		
Subsysteme	territoriale Varietäten	soziale Varietäten	funktionale Varietäten
	Dialekte, Territoriale, Umgangssprachen, Prostorečie ***Auslandsrussisch***	*Gruppenjargons, Berufsjargons, Sondersprachen (Mat u.a.)*	*Funktionalstile, Stilschichten, Textsorten, Register*

Tab. 1: Varietäten der russischen Ethnosprache (in Anlehnung an Zybatow 1995: 197)

5 Warum die Beschäftigung mit den Auslandsvarietäten den Linguisten helfen kann, die russische Sprache (bzw. Grammatik) besser zu verstehen?

In der Sprachwissenschaft allgemein und in der Russistik speziell standen sich lange Zeit (und stehen sich z.T. heute noch) zwei ziemlich konträre Auffassungen davon gegenüber, was eine Grammatik und (im engen Sinne) eine Sprache ist. Für die einen (= Vertreter der traditionellen Grammatikauffassung) ist es das, was in den normativen Grammatiken und Wörterbüchern steht, für die anderen (= Vertreter der generativen Grammatik) ist es das abstrakte Regelsystem, das ein Muttersprachler im Kopf hat. Da *Sprache* kein genuin linguistischer Begriff ist,[22] ist der zentrale Begriff der theoretischen Linguistik nicht der

plurizentrischen Sprache hat für die Länder des *Fernen Auslands* m.E. keine Bedeutung, denn der Status Migrantensprache schließt eine Kodifizierung als nationale Variante des Russischen in den USA, Deutschland usw. von vornherein aus.

22 Vgl. „Fragen der Sprache sind letztlich Fragen der Macht." (Noam Chomsky); „Eine Sprache ist ein Dialekt zusammen mit einer Flotte und einer Armee" (Max Weinreich) – zit. n. Grewendorf/Hamm/Sternefeld 1987: 24). So ist z.B. Chinesisch e i n e Sprache mit verschiedenen, sich sehr stark unterscheidenden Dialekten (Mandarin, Kantonesisch, Wu, Min, Jin usw.), während „Slawisch" k e i n e Sprache mit verschiedenen Dialekten (Russisch, Bulgarisch, Serbisch usw.) ist bzw. nicht mehr ist.

Begriff der Sprache, sondern der Begriff der Grammatik, und ihr Gegenstand sind die Strukturen von Grammatiken.

Die linguistische Grundlagenforschung ist seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an der Klärung von drei spezifischen Fragen interessiert: i) Wie wird Sprachkenntnis erworben? ii) Wie ist Sprachkenntnis beschaffen? iii) Wie wird Sprachkenntnis verwendet, d.h. wie wird Sprache verstanden und wie wird Sprache produziert? Die Sprache (= Grammatik) wird von Kindern schnell, perfekt und unbewusst erworben. Ihre muttersprachliche Kompetenz entwickelt sich, indem sie ständig einem umfangreichen Angebot dieser Sprache ausgesetzt sind und sie diese Sprache in verschiedenen Kontexten benutzen (zu Hause, in der Schule, mit befreundeten und fremden Personen). Durch diese unterschiedlichen Kommunikationssituationen und Kontexte erwerben die Kinder verschiedene Register (lexiko-grammatische Varietäten)[23] ihrer Muttersprache, die in literaten (lese- und schreibkundigen) Sprachgemeinschaften unter den Bezeichnungen Schriftsprache vs. Umgangssprache firmieren. Gleichzeitig wird angenommen, dass das einmal erworbene Wissen dem (monolingualen) Sprecher das ganze Leben zur Verfügung steht.

Da die Kinder von Migranten, die Herkunftssprachler, in ihrer L1-Kompetenz diesem Idealbild nicht entsprechen, schlagen Benmamoun et al. (2013b) und Scontras et al. (2015) vor, in der Theorie vom idealisierten monolingualen Sprecher zur Modellierung der Sprachkenntnis eines idealisierten bi/multilingualen Sprechers überzugehen und die unterschiedliche Erwerbssituation für die L1 zu berücksichtigen. Im Unterschied zum Muttersprachler erhalten Herkunftssprachler das Angebot in der Erstsprache nur im familiären Kontext und nutzen sie vor allem in diesem. In allen übrigen Kommunikationssituationen sind sie in L2 sozialisiert und benutzen sie öfter als L1, in bildungssprachlichen Zusammenhängen ausschließlich, so dass L2 zu ihrer Primärsprache wird.[24] D.h. alle Kategorien/Regeln, die sie nicht natürlich erworben oder mit der Zeit verloren haben, müssen sie, um Russisch zu verstehen und zu sprechen, auf Grundlage der L2 oder universalgrammatischer Prinzipien rekonstruieren.

Mit der Fokussierung auf den bi/multilingualen Sprecher lässt sich dann auch die von Warditz (in diesem Band) noch offen gelassene Antwort auf die

23 In der Standardologie wird in der Regel zwischen familiärem, informellen und formellen Register unterschieden.

24 Mehrere meiner herkunftssprachlichen StudentInnen sprechen erst seit Beginn ihres Slavistikstudiums untereinander wieder Russisch, bis dahin haben sie außerhalb der Familie nur Deutsch gesprochen.

Frage nach den Entstehungsmechanismen der morphosyntaktischen und syntaktischen Veränderungen in der L1 der russischen Herkunftssprachler suchen und finden. Voraussetzung dafür ist die Untersuchung und Deskription der bereits mehrmals erwähnten Vergleichsfolie: die Sprache, die die Migranten der 1. Generation sprechen, und die den Input des Spracherwerbs der 2. Generation der Migranten, der Herkunftssprachler, darstellt.

Nachdem sich die russische Grammatikforschung in der Vergangenheit hauptsächlich an der bis heute gültigen Akademiegrammatik (1980) orientiert hat, die zusammen mit den einsprachigen Akademiewörterbüchern der russischen Sprache eine sehr strenge Norm vorgibt,[25] zeichnet sich jetzt eine Neuorientierung ab. Zum einen ist mit dem Projekt Rusgram (*Проект корпусно-ориентированного описания русской грамматики* ‚Projekt einer korpusbasierten Beschreibung der russischen Grammatik') auf Grundlage des Nationalkorpus der Russischen Sprache eine neue Akademiegrammatik in Arbeit, die die Veränderungen und Neuerungen der heutigen Standardsprache berücksichtigt. Zum anderen fand im April 2016 unter dem Titel „Russische Grammatik 4.0" am Puschkin-Institut Moskau ein internationales Symposium statt, auf dem die Direktorin des Instituts für Linguistik der neu gegründeten Wirtschaftsuniversität Moskau,[26] Prof. Ekaterina V. Rachilina, in ihrem Vortrag „Корпус ошибок: о новых подходах к описанию русской грамматики" (‚Fehlerkorpus: Über neue Ansätze zur Beschreibung der russischen Grammatik') ein korpuslinguistisches Projekt vorgestellt hat, in dem in verschiedenen Datenbanken, geordnet nach Sprechertypen (RKI, russkij kak inostrannyj ‚Russisch als Fremdsprache', regional'nyj russkij ‚regionales Russisch', ėritažnyj (heritage) russkij ‚Russisch als Herkunftssprache', akademičeskoe pis'mo ‚wissenschaftliches Schreiben' i dr.) Beispiele gesammelt werden, die von der Norm der Standardsprache abweichen. Ziel des Projektes ist die Erfassung nichtnormativer grammatischer Formen auf Satzebene zur Erforschung der grammatischen Systeme, die diese Sprecher verwenden. Rachilina versteht die „Fehler"grammatiken als parallele Grammatiken zu der normativen Grammatik. Auf Grundlage der verschiedenen Datenbanken werden die Normabweichungen auf jeder Ebene des grammatischen Systems und die Frequenz jedes Typs der Verletzungen erfasst. Die „Fehler" werden als

25 Vgl. „Литературная норма […] представляет собой набор достаточно жестких предписаний и запретов." Krysin (2005: 2) (Die standardsprachliche Norm […] umfasst ein Inventar ziemlich strenger Vorschriften und Verbote.')

26 Школа лингвистики, Научно Исследовательский Университет „Высшая Школа Экономики", Москва.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Anzeichen für die instabilen Bereiche der russischen Grammatik gesehen. Diese Neuorientierung der deskriptiven Grammatikschreibung des Russischen eröffnet eine gute Chance, dass die Auslandsvarietäten des Russischen, die bisher zumeist im Kontext der Sprachkontakt- und Spracherwerbsforschung untersucht wurden, in Zukunft auch mit den Mitteln und Methoden der theoretischen Linguistik erklärt werden können.

Literaturverzeichnis

Akademiegrammatik (1980): *Akademija nauk SSSR. Institut russkogo jazyka. Russkaja Grammatika. Tom I* (Fonetika, Fonologija, Udarenie, Intonacija, Slovoobrazovanie, Morfologija); *Tom II* (Sintaksis): Moskva: Nauka.

Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.

Bechert, Johannes/Wildgen, Wolfgang (1991): *Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt*: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Benmamoun, Elabbas/Montrul, Silvina/Polinsky, Maria (2013a): „Defining an ‚ideal' heritage speaker: theoretical and methodological challenges". Reply to peer commentaries. In: *Theoretical Linguistics* 39, S. 259–254.

Benmamoun, Elabbas/Montrul, Silvina/Polinsky, Maria (2013b): „Heritage Languages and their speakers opportunities and challenges for linguistics". In: *Theoretical Linguistics* 39, S. 129–181.

Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2015): „Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* Band 26, Heft 1 (Themenheft „Herkunftssprachen"), S. 85–123.

Dubinina Irina/Polinsky, Maria (2013): „Russian in the USA". In: Moser, Michael/Polinsky, Maria (Hg.): *Slavic Languages in Migration*. Berlin u.a.: LIT Verlag, S. 161–181.

Granovskaja, Lidija M. (1995): *Russkij jazyk v „rassejanii". Očerki po jazyku russkoj ėmigracii pervoj volny*. Moskva: IRJaZ.

Graudina, Ljudmila K. (1977): „Razgovornye i prostorečnye formy v grammatike ". In: Skvorcov, L.I. (Hg.): *Literaturnaja norma i prostorečie*. Moskau: Nauka, S. 77–111.

Grewendorf, Günther/Hamm, Fritz/Sternefeld, Wolfgang (1987): *Sprachliches Wissen: eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Karaulov, Jurij N. (1992): „O russkom jazyke zarubež'ja". In: *Voprosy jazykoznanija* 6, S. 5–18.

Kharitonova-Akhvlediani, Anastasia (2011): *Russischsprachige Printmedien und Integration*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Krysin, Leonid P. (2005): „Jazykovaja norma i rečevaja praktika". In: *Otečestvennye zapiski*. M., 2005, No. 2(23), Unter der URL http://www.strana-oz.ru/2005/2/yazykovaya-norma-i-rechevaya-praktika (letzter Zugriff: 10.1.2017).

Kühn, Natalia (2010): *Die Wiederentdeckung der Diaspora. Gelebte Transnationalität russischsprachiger MigrantInnen in Deutschland und Kanada*. Diss. Ms. Universität Köln. Unter der URL: http://kups.ub.uni-koeln.de/3023/ (letzter Zugriff: 11.1.2017).

Meng, Katarina (2004): „Dvujazyčie v sem'jach rossijskich nemcev". In: Mustajoki, Arto/Protasova, Ekaterina (Hg.): *Russkojazyčnyj čelovek v inojazyčnom okruženii*. (Slavica Helsingiensia 24). Helsinki: Helsinki University Press, S. 188–203.

Meng, Katarina/Šovgenin, Aleksandr N. (2006): „Nemeckojazyčnye elementy v russkojazyčnych gazetach Germanii". In: *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Serija 2: Jazykoznanie 5, S. 105–114.

Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Gunter Narr.

Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2005): „‚Aussiedlerisch'. Deutsch-russische Sprachmischungen im Verständnis ihrer Sprecher". In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr, S. 229–266.

Mustajoki, Arto/Protasova, Ekaterina (Hg.) (2004): *Russkojazyčnyj čelovek v inojazyčnom okruženii*. (Slavica Helsingiensia 24). Helsinki: Helsinki University Press.

Pavlenko, Aneta (2004): „L2 influence and L1 attrition in adult bilinguism". In: Schmid, Monika S./Köpke, Barbara/Keijzer, Merel/Weilemar, Lina (Hg.): *First Language Attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 47–59.

Polinsky, Maria (2000): „The Russian Language in the USA". In: Zybatow, Lew (Hg.) Sprachwandel in der Slavia (Teil 2), Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 787–803.

Polinsky, Maria (2010): „Russkij jazyk pervogo i vtorogo pokolenija ėmigrantov, živuščich v SŠA". In: *Slavica Helsingiensia* 40. Helsinki: Helsinki University Press, S. 336–352.

Protassova, Ekaterina (2003): „Russisch und Finnisch: zweisprachige Migranten in Finnland". Unter der URL: https://ids-pub.bsz-bw.de/files/1630/Protassova_Russisch_und_Finnisch_2003.pd (letzter Zugriff: 11.1.2017).

Scontras, Gregory/Fuchs, Zuzanna/Polinsky, Maria (2015): Heritage language and linguistic theory. In: *Frontiers in Psychology*. Open Access: October 2015, Volume 6, Article 1545.

Sinner, Carsten (2014): *Varietätenlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Steinke, Klaus (2000): „Russisch in der Diaspora". In: Zybatow, Lew (Hg.): *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Teil 2. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 753–765.

Stoffel, Hans-Peter (2000): „Slav Migrant Language in the *New World*". In: Zybatow, Lew (Hg.): *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Teil 2. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 805–829.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Vitclak-Makarevič, Kaj (2004): „Vlijanie jazykovogo kontakta ‚nemeckij-russkij' na russkij jazyk v FRG (na materiale russkojazyčnych gazet i žurnalov)". In: Mustajoki, Arto/Protasova, Ekaterina (Hg.), S. 143–149.

Weinreich, Uriel (1977): *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.

Witzlack-Makarevich, Kai (2002): *Die Auswirkungen des Sprachkontaktes Deutsch/Russisch auf das Russische in der Bundesrepublik Deutschland lebender Sprecherinnen und Sprecher. Eine Untersuchung am Material russischsprachiger Zeitungen und Zeitschriften.* Magisterarbeit am Institut für Slavistik der Universität Leipzig. Ms.

Witzlack-Makarevich, Kai (2014): „Důsledky kontaktu ruského a nemeckého jazyka na príkladoch z médií vychádzajúcich v Nemecku v ruštine". In: Kesselová, Jana/Imrichová, Mária/Ološtiak, Martin (Hg.): *Registre jazyka a jazykovedy. Na počesť Daniely Slančovej. II*. 2 Bände. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, S. 264–269.

Yastrebova, Marija (in Vorbereitung): *Das Russische unter dem Einfluss der Migration in Deutschland: grammatische Abweichungen in der Rede von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.* Universität Leipzig.

Zemskaja, Elena A. (2000): „O jazyke russkogo zarubež'ja". In: Zybatow, Lew (Hg.): *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Teil 2. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 767–785.

Zemskaja, Elena A. (Hg.) (2001): *Jazyk russkogo zarubež'ja. Obščie processy i rečevye portrety*. Moskau-Wien: Jazyki slavjanskoj kul'tury – Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 53.

Zybatow, Lew N. (1995): *Russisch im Wandel. Die russische Sprache seit der Perestrojka. Wiesbaden: Harrassowitz.*

Zybatow, Lew N. (Hg.) (2000): *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert.* Teil 2. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Zybatow, Lew N. (2000a): „Die Sprache von Odessa und von ‚Klein-Odessa' (New York, Brighton Beach)". In: Zybatow, Lew (Hg.): *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Teil 2. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 941–958.

Vladislava Warditz (Potsdam)

Russisch als Migrationssprache in Deutschland: Zur Typologie des Mikrosprachwandels (Eine systemlinguistische Studie)

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden die Hauptmerkmale des Russischen als Migrationssprache in Deutschland dargestellt. Hierbei stehen im Vordergrund die morphologischen und syntaktischen Sprachwandelphänomene. Die lexikalischen Besonderheiten der Migrationssprache, die bereits ausreichend beschrieben wurden, werden hier lediglich kurz skizziert und nur dann in Betracht gezogen, wenn sie grammatische Variationen oder gar Mikrowandelprozesse hervorrufen.

Nach einer Präsentation der Merkmale, die das Russische in Deutschland charakterisieren, wird im Beitrag ebenfalls ein Vergleich mit anderen Kontaktvarietäten des Russischen im Migrationskontext (= Migrationssprachen) angestellt. Dabei werden system-, sozio- und psycholinguistischen Entstehungsmechanismen der festgehaltenen morphologischen und syntaktischen Merkmale erläutert.

Dem Beitrag zugrunde liegt ein Korpus mündlicher Daten, die in Anlehnung an die linguistisch-interaktionale (qualitative Interviews) und an die linguistisch-experimentelle (quantitativ zugeschnittene Fragebögen und Aufgaben) Methoden erhoben und überprüft wurden. Die ProbandInnengruppe bestand aus 50 bilingualer SprecherInnen der zweiten Migrantengeneration aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands.

2 Theoretische Grundlagen: Sprachkontakt und Sprachwandel

Russisch als Migrationssprache wird seit Anfang der 1990er Jahre, also seit dem Zerfall der UdSSR und der Massenauswanderung von Russlanddeutschen, jüdischen Kontingentflüchtlingen sowie von weiteren Auswanderergruppen wie Studium-, Arbeits- und HeiratsmigrantInnen nach Westen lingu-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

istisch beschrieben. Jedoch befassen sich die bisherigen linguistischen Arbeiten vorwiegend mit den lexikalischen Besonderheiten der Migrationssprache, z.B. mit dem lexikalischen Transfer aus der Umgebungssprache Deutsch (L2) in das Russische (L1). Die morphologischen und syntaktischen Merkmale des Russischen in Deutschland sind erst in den letzten Jahren in den Fokus der Aufmerksamkeit der slavistischen Migrationslinguistik gerückt.[1] Neben diesem immer noch bestehenden deskriptiven Defizit sind hier noch zwei theoretische Desiderata zu nennen: (1) Die Ursachen der linguistischen Spezifik der Migrationssprache Russisch werden in der Regel aus dem Sprachkontakt, der zum partiellen oder kompletten Sprachverlust der Erstsprache (L1) führen sollte (Polinsky 1998), oder aus den Sprachattitüden des Sprechers bezüglich des Spracherhalts des L1 (Zemskaja 2001: 43, 63ff.) abgeleitet. (2) Während die Kontaktvarietäten bspw. des Polnischen als (regionale) Substandardvarietäten in der polonistischen Linguistik beschrieben werden (Gajda (Hg.) 2001), ist der Status der Migrationssprache(n) in der russischen, aber auch in der internationalen Slavistik bisher nicht geklärt (detailliert s. Zhdanova 2009 und Warditz 2014a). Dies führt unter anderem dazu, dass die fixierten „Besonderheiten" in der Migrationssprache unterschiedlich, also als Normabweichungen oder Fehler, Variationen oder Transfers usw. interpretiert werden.

Im vorliegenden Beitrag wird Migrationssprache Russisch als eine *Kontaktvarietät des Russischen*,[2] die den Normen des Russischen unterliegt, betrachtet. Dabei wird die Sprachnorm in Anlehnung an das russische soziolinguistische sowie an das englisch-amerikanische kontaktlinguistische Paradigma als ein plurizentrisches Phänomen verstanden (Krysin 2007, Wei 2010). Darüber hinaus stützt sich der Beitrag in der Anwendung des Norm-Konzepts auf Studien der interkulturellen Germanistik, die für eine konsequente Unterscheidung der (sprachlichen) Normen der mono- und bilingualen Sprachgemeinschaften plädiert (Földes 1999: 38). Als Kontaktvarietät des Russischen, also als eine legitime Existenzform der russischen Ethnosprache entwickelt sich die

1 Detailliert wird der aktuelle Forschungsstand des Russischen als Migrationssprache in Warditz 2013 dargestellt und mit Hinblick auf die russische und europäische Sprachenpolitik ausgewertet.

2 Zum Verhältnis beider verwandter Begriffe – *Migrationssprache* und *Kontaktvarietät* – soll hier Folgendes erläutert werden: Während der erste Begriff in der oft interdisziplinär ausgerichteten Migrationsforschung und Migrationslinguistik verwendet wird, fungiert der zweite Begriff fast ausschließlich in der Kontaktlinguistik und ferner in der Soziolinguistik. Obgleich die beiden Begriffe im Grunde dieselben linguistischen Phänomene bezeichnen, fokussiert die *Migrationssprache* auf einer soziolinguistischen Charakteristik der speziellen Sprechergruppe (= Migrationssprache ist Sprache der Migranten) und die *Kontaktvarietät* auf dem Entstehungsprozess der neuen kommunikativen Codes (= Kontaktvarietät ist im Zuge des Sprachkontakts entstehende Sprache). Da es sich in diesem Beitrag primär um die kontaktlinguistische Beschreibung des Russischen in Deutschland handelt, werden im Weiteren die beiden Begriffe synonym gebraucht.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Migrationssprache Russisch nach denselben Sprach(wandel)gesetzen wie auch die sogenannte Metropolsprache, worunter in Anlehnung an *metropolija* (dt. etwa ‚Mutterland') das Russische im russischen Sprachraum selbst, in erster Linie natürlich in Russland, zu verstehen ist. Der besondere Existenzrahmen der Migrationssprache führt jedoch dazu, dass einige Sprachwandelprozesse quantitativ, aber im Endergebnis auch qualitativ, unterschiedlich erfolgen. Zudem gleichen sich die aktuellen Sprachsituationen für das Russische innerhalb und außerhalb Russlands bzw. des russischen Sprachraums in vielerlei Hinsichten an, vgl. solche Sprachwandeltendenzen wie a) fremdsprachliche Einflüsse nicht nur auf der lexikalischen, sondern auch auf der morphosyntaktischen Ebenen und Varietätenmischung (Krysin 2008), b) Schwächung der normativen, unter anderem der grammatischen Präskriptionen auch in schriftsprachlichen Domänen (Glovinskaja 2008), c) Auswirkung der mündlichen Kommunikation auf die schriftliche (Krysin 2008) sowie d) Verwischung der Grenzen zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit auch infolge der Internet-Kommunikation (Warditz 2015). Dies spricht wiederum nicht für eine isolierte, sondern für eine integrierte Betrachtung der Migrationssprache innerhalb der gesamten Ethnosprache. Die Untersuchung der typischen Merkmale der Migrationssprache sowie ihrer Entstehungsmechanismen ist daher sowohl für die Beschreibung des Russischen im Ausland als auch für die Erforschung der Sprachwandelprozesse der Metropolsprache relevant, bspw. für die Feststellung der instabilen Zonen des russischen Sprachsystems insgesamt (Glovinskaja 2001: 341).

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Hauptmerkmale des Russischen als Migrationssprache in Deutschland zusammenzufassen. Hierbei stehen im Vordergrund die morphologischen und syntaktischen Sprachwandelphänomene, die in der bisherigen Forschung – im Gegensatz zur Lexik – nur am Rande untersucht wurden. Daher werden im Weiteren die lexikalischen Transferenzfälle nur dann in Betracht gezogen, wenn sie grammatisch relevant sind. Nach einer Präsentation der Merkmale, die das Russische in Deutschland charakterisieren, wird im Beitrag ebenfalls ein Vergleich mit anderen Kontaktvarietäten des Russischen im Migrationskontext angestellt. Dabei werden die morphologischen und syntaktischen Kernmerkmale berücksichtigt, die auch in anderen Kontaktvarietäten des Russischen festgehalten worden sind, sowie die system-, sozio- und psycholinguistischen Mechanismen ihrer Entstehung analysiert.

Die im Beitrag präsentierte Studie beschreibt die Sprachwandeltendenzen in der Migrationssprache Russisch aus zweierlei Sicht:

(1) Sprachfähigkeit der Bilingualen (= Variationen als Indikator der Sprachfähigkeit)
(2) Wandel im Sprachsystem (= Variationen als Indikator des Wandels).

Mit Hinblick auf die bekannte soziolinguistische Heterogenität der russischen Diaspora in Deutschland (siehe hierzu den Beitrag von Barbara Dietz und Heike Roll in diesem Band) sei hier noch Folgendes angemerkt: Die Sprachwandeltendenzen unterscheiden sich im Sprachgebrauch konkreter Sprecher ausschließlich quantitativ, treten also auf: (1) von punktuellen Transferenzerscheinungen im prosodischen Bereich, in der Regel von Entlehnungen der deutschen Bezeichnungen einzelner *Realia* begleitet, (2) über ein für die Migrationssprache typisches funktional bedingtes Code-Switching und -Mixing (3) bis zu einem interferierten Code (Weinreich 1953: 105; Auer 1999: 309f.), der Grundzüge der L1 (russischen) Morphologie hat, aber grundsätzlich mit der L2 (deutschen) Lexik, Phraseologie sowie verbalen und nominalen Rektion operiert. Daher können sie unabhängig vom Ausprägungsgrad beim konkreten Sprecher oder bei einer Sprechergruppe als Merkmale *derselben* Kontaktvarietät typisiert werden. Insofern sind die soziolinguistischen Daten der untersuchten Sprecher einer Kontaktvarietät als eine Variable zu betrachten.

Die genannten Grundannahmen bilden den theoretisch-methodologischen Rahmen der Studie und setzen die bereits aufgearbeitete systemlinguistische Beschreibung des Sprachwandels in Kontaktsituationen fort (vgl. theoretische Konzepte in Mattheier 1984 und slavistische Arbeiten wie Breu/Scholze 2003 oder Warditz 2014b).

3 Soziolinguistische Charakteristiken der Probanden und Korpus

Die Probandengruppe (Σ = 50) bilden bilinguale RussischsprecherInnen mit Migrationshintergrund (L1 Russisch, L2 Deutsch), die den folgenden soziolinguistischen Kriterien entsprechen:

(1) Ausbildung: Grundschulausbildung in Russland, Abitur in Deutschland, Hochschulstudium in Deutschland
(2) Spracherwerb L1 und L2: Monolingualer Spracherwerb Russisch bis zur Auswanderung hin, Deutscherwerb erst nach der Einwanderung
(3) Alter: 24–28 Jahre
(4) Dauer des Aufenthaltes in Deutschland: 14–18 Jahre.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Das ausgewertete Korpus besteht aus mündlichen Daten, die in Anlehnung sowohl an die linguistisch-interaktionale (qualitative Interviews) als auch an die linguistisch-experimentelle (quantitativ zugeschnittene Fragebögen und Aufgaben) Methoden erhoben wurden (Ždanova 2001, 2007, 2008, 2012). Die Kombination der qualitativen und quantitativen Vorgehensweisen erlaubt, das vorhandene Korpus ebenfalls statistisch auszuwerten und somit den Status der fixierten Variationen zu überprüfen. Im Weiteren werden daher die statistisch überprüften Merkmale dargestellt, die während der Langschnittstudie (2008, 2012, 2016) über die relevante Gebrauchshäufigkeit kennzeichnet wurden.

4 Sprachwandeltendenzen in der Migrationssprache Russisch

Aus der Perspektive des Sprachwandels resultieren die Variationen in Migrationssprachen (1) aus der Isolation der jeweiligen Migrationssprache (vgl. Sprachinselkonzept in der Kontaktlinguistik, bspw. in Földes 2006) sowie (2) aus dem Sprachkontakt mit der Umgebungssprache (Riehl 2004:15ff.). Entsprechend werden die Hauptmerkmale des Russischen in Deutschland im Weiteren dargestellt.

4.1 Isolationsphänomene

Isolationsphänomene in der Migrationssprache Russisch können aus den folgenden Faktoren abgeleitet werden:

a) Vorwiegend mündlicher und funktional eingeschränkter Gebrauch (im Familien- und Freundeskreis) der Migrationssprache,
b) Erwerb der Migrationssprache in der 2. Generation im Familienkreis ebenfalls fast ausschließlich in der mündlichen Form,
c) Fehlender Kontakt zu institutionalisierten Quellen der russischen Standardsprache (Schulbildung, Medien, Literatur usw.).

Eingeschränkte bzw. isolierte Existenz der Migrationssprache führt zum Verlust von standardsprachlichen Kompetenzen sowie zur Etablierung des substandardlichen Sprachgebrauchs auch in standardsprachlichen Domänen. Insofern können Isolationsphänomene der Migrationssprache mit denen der Metropolsprache verglichen werden (detailliert in Glovinskaja 2001 und

Zhdanova 2012). Dabei können diese Phänomene bereits in der Sprache der ersten Einwanderergeneration vorausgesagt werden.[3]

Es seien hier die folgenden typischen Tendenzen im Bereich Morphologie genannt, die sich sowohl qualitativ als auch quantitativ noch vollziehen:

(1) Schwächung der formalen Gegenüberstellung von Kasusformen bei Nomina und Pronomina, bspw.:
   - Erweiterter Gebrauch der 0-Flexion im Gen. Mask. Pl.: *Спелых* ***помидор*** *нам не хватило* (‚Wir hatten nicht genügend reife Tomaten' anstelle von russ. ***помидоров***); *Мы взяли вина и марокканских* ***апельсин*** (‚Wir haben Wein und marrokanische Orangen gekauft' anstelle von russ. ***апельсинов***);
   - Vermischung der Kasus-Formen bzw. Kasus-Flexionen: *Во многих вчерашних* ***докладов*** *говорилось о смешении кода* (‚Gestern wurde in vielen Vorträgen über das Code-Switching referiert' Gen. Pl. anstelle von russ. Lok. Pl. ***докладах***);
   - Konkurrenz des Akk. und Gen. bei der Negation: *Он* ***это/этого*** *не говорил* (‚Er hat das nicht gesagt'); *Он никогда не сделает* ***это/этого*** (‚Er macht das nie'). Auch in der gesprochenen Metropolsprache sind grundsätzlich beide Varianten legitim, jedoch ist die Genitiv-Variante nicht nur grammatisch (Genitiv nach der Negation), sondern auch semantisch vorzüglich, da diese bei unterschiedlichen Wortstellungsvarianten in der gesprochenen Sprache eine mehrdeutige Interpretation ausschließt.[4]

(2) Verlust der Zahlwörter-Deklination, der sich u.a. in der Expansion des Nominativs äußert: *Мы живем в* ***сорок километров*** *от границы* (‚Wir wohnen 40 Kilometer von der Grenze entfernt' Nom. anstelle von russ. mit Lok. *в* ***сорока километрах***); *Ему около* ***пятьдесят лет*** (‚Er ist etwa 50 Jahre alt' Nom. anstelle von russ. mit Gen. *около* ***пятидесяти*** *лет*); *Я поговорил с* ***пятьдесят три*** *участниками* (‚Ich habe mit 53 Teilnehmern gesprochen' Nom. anstelle von russ. Instr. *с* ***пятьюдесятью тремя*** *участниками*).

(3) Prozesse der analogen Nivellierung, die durch den *Prostorečie*-Usus in der Migrationssprache unterstützt werden und primär für Nomina- und Pronomina-Gebrauch typisch sind:

3 Die Idee einer chronologischen Interpretation von Transferenzphänomenen wurde bereits in Dauzat (1927: 49ff.) dargestellt und z.T. in Weinreich (1953) diskutiert.

4 Bei Nomen lässt sich das Phänomen anhand der untersuchten Gruppe nur peripher beobachten.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

- *У нас в библиотеке нет* ***словарёв*** (‚Wir haben keine Wörterbücher in der Bibliothek' Gen. Mask. Pl. des Deklinationstypen mit hartem Auslaut anstelle von der entsprechenden Form für maskuline Nomina mit weichem Auslaut, also anstelle von russ. *нет* ***словарей***);
- *Ихние дети всегда шумят* (‚Ihre Kinder lärmen immer' Possessivpronomen *их* (3. Ps. Pl.) wird hier analog zu den 1. und 2. Ps. Sg. und Pl. mit einer deklinierbaren Flexion versehen). Dasselbe Phänomen im Paradigma von Possessivpronomina ist auch für die 3. Ps. Sg. typisch, vgl. ***ёный*** bzw. ***евоный*** anstelle von ***её*** bzw. ***его***, z.B. ***евоный*** *брат* und ***евоная*** *сестра* (‚sein Bruder' und ‚seine Schwester' anstelle von russ. ***его*** *брат* und ***его*** *сестра*).

Morphologische Isolationsresultate sind auf der aktuellen Sprachwandel-Stufe des Migrationsrussischen vorwiegend in der grammatischen Kategorie des Kasus bei Nomina, Numeralia und Pronomina repräsentativ.

4.2 Kontaktphänomene

4.2.1 Lexik

Kontaktphänomene als Resultate des Sprachkontakts treten zuerst auf den lexikalischen und prosodischen Ebenen auf (Riehl 2004 in Anlehnung an Thomason/Kaufman 1988). Dabei gehören zur ersten Kategorie bspw. Entlehnungen von *Realia* und Fachwörtern und zur zweiten Kategorie bspw. Intonation und Aussprache von Entlehnungen und Toponymen aus der L2. Morphologische und syntaktische Transfererscheinungen zählen bekanntlich zu einer relativ fortgeschrittenen Stufe des Sprachwandels in Kontaktvarietäten (ebd.), können jedoch nicht selten bereits bei einem kurzen Sprachkontakt beobachtet werden, z.B. in Migrationssprachen (Weinreich 1953: 103).

Die lexikalischen Transfererscheinungen rufen in der Regel auch morphologische und ferner syntaktische Wandel-Prozesse hervor. Sie dienen daher also als Katalysatoren des morphosyntaktischen Wandels in der Migrationssprache. Es seien hier die folgenden typisierten Fälle aufgelistet:

(1) Lexikalische Entlehnungen/Kalkierungen aus L2 in L1 werden i.d.R. von Kalkierungen der entsprechenden nominalen oder verbalen Rektion oder der idiomatischen Kollokation begleitet:

- *Моя мама* ***работает как Altenpflegerin*** (‚Sie arbeitet als Altenpflegerin' anstelle von russ. ***работать + Instr***, also ***медсестрой/санитаркой/сиделкой*** *по уходу за престарелыми*): Bei diesem äußerst produktiven Transfer-Typ wird durch Entlehnung der deutschen Berufsbezeichnung ebenfalls die entsprechende idiomatisch-syntaktische Konstruktion *arbeiten als X* transferiert. Das morphosyntaktische Resultat dieser Entlehnung ist zudem Reduktion des russischen Kasus-Paradigmas und Expansion des Nominativs, der in der hybriden Konstruktion den Instrumental ersetzt.

(2) *Я б не сказал, что я* ***принадлежу куда-то*** (‚Ich würde nicht sagen, dass ich irgendwo hingehöre' anstelle von russ. ***Принадлежать к чему-л.***): Bei diesem Typ des lexikalischen Transfers wird neben der Semantik des deutschen Verbs *gehören* auch seine Valenz (*gehören irgendwohin*) auf das russische Äquivalent *принадлежать* übertragen. Das russische Verb *принадлежать* entwickelt daher in der Migrationssprache einen zusätzlichen Rektionstyp.

(3) Lexikalische Entlehnungen bzw. Kalkierungen aus L2 in L1 werden i.d.R. nach russischen Paradigmen dekliniert bzw. konjugiert: *Мы жили вместе с другими* ***аусзидлерами*** (‚Wir wohnten mit anderen Aussiedlern zusammen' anstelle von russ. ***переселенцы***); *Мужики на Бодензее* ***митают*** *пруды и разводят рыбу* (‚Die Männer am Bodensee mieten Teiche und züchten Fische' anstelle von russ. *арендовать, снимать* (*о жилье*)); *По пятницам я* ***путцаю*** *в одной фирме* (‚Freitags putze ich in einer Firma' anstelle von russ. ***чистить***, ***наводить*** *порядок*, ***убирать*** (*помещение*)).

(4) Darüber hinaus gehört zu den diffusen lexikalisch-morphologischen Phänomenen in der Migrationssprache Russisch der Einbezug der Verb-Entlehnungen in die russischen Derivationsprozesse. Dabei werden von den deutschen Verben sowohl Aktionsarten und Aspekte gebildet, als auch Adverbien:

- *Она тоже* ***попутцывает*** *у них* (‚Sie putzt auch bei ihnen' iterativ-diminutive Aktionsart zum Verb ‚putzen');
- *Мы* ***заанмельдовались*** *в новой квартире* (‚Wir haben uns in der neuen Wohnung angemeldet' Bildung des vollendeten Aspekts zum deutschen Verb ‚sich anmelden' mithilfe des russischen Präfixes *за-*);

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

- *Мы здесь не припаркуемся: здесь* ***зафербочено*** (‚Hier können wir nicht parken: Es ist verboten' hybride Derivation aus dem Präfix und Suffix der russischen Partizipialform[5] *запрещено* und dem deutschen Stamm mit gleicher lexikalischer Bedeutung).

(5) Eine weitere Tendenz, die der morphologische und syntaktische Transfer aus dem Deutschen zusätzlich begünstigt, ist die Valenz-Erweiterung von Verben, bspw. des Verbs *делать* – analog zu dem deutschen *machen*, das in unterschiedlichen Kollokationen auftreten kann:

- *Не будем делать стресс!* (‚Wir werden keinen Stress machen' anstelle von russ. *устраивать стресс*);
- *Он делает славистику и германистику* (‚Er macht Slavistik und Germanistik' anstelle von russ. *изучать славистику и германистику*);
- *Я сделал (языковой) курс* (‚Ich habe einen (Sprach-)Kurs gemacht' anstelle von russ. *прошёл*, *посетил*, *закончил курс*).

Die lexikalische Expansion des Verbs *делать* führt in der Migrationssprache zur Verdrängung russischer semantischer Entsprechungen und zum Verlust der lexikalisch-semantischen Verb-Gruppen, die jeweils über ein eigenes Repertoire von Valenzen verfügen.

4.2.2 Morphologie

(1) Numerus der Nomina: Die russischen *singularia tantum* entwickeln im Sprachgebrauch der Diaspora auch Pluralformen und gehen somit in die Klasse der Nomina über, die regulär eine Pluralform bilden. Diese kontaktinduzierte Tendenz betrifft in der ersten Linie die Lexeme, deren deutsche Äquivalente nicht der Klasse *singularia tantum* angehören, also über reguläre Pluralformen verfügen: *У нас в школе были разные* ***активности*** (‚In unserer Schule gab es verschiedene Aktivitäten' anstelle von russ. bspw. ***внеклассные занятия***); *Сейчас есть новые* ***информации*** *о наших родственниках в Казахстане* (‚Es gibt jetzt neue Informationen über unseren Verwandten in Kasachstan' anstelle von russ. ***све-***

5 Im Russischen bildet der sogenannte *причастный предикатив на –но* eine Sondergruppe der kurzen Passivpartizipien in der Vergangenheit (AG 1982: 671).

дения). *Вместо перевода мы занимались* ***анализами*** *текстов* (‚Anstelle von Übersetzungen haben wir uns mit Textanalysen beschäftigt' anstelle von russ. *Вместо переводов мы занимались* ***анализом*** *текстов*). In diesem Fall wird die in der Standardvarietät nicht zulässige Bildung von Pluralform auch dadurch begünstigt, dass das Wort *анализ* in seiner zweiten konkret-physischen Bedeutung (‚Probe', z.B. ‚Blutprobe') auch eine Pluralbildung erlaubt. Vgl. hier noch den fixierten okkasionellen Gebrauch: *Мне надоели его* ***лжи*** (‚Ich kann seine Lügen nicht mehr hören' anstelle von russ. *Мне надоела его* ***ложь***).

(2) Kasus der Nomina:

a. **Konkurrenz bzw. Vermischung des Genitivs und Akkusativs nach Negation und Affirmation:** *Он не говорил* ***плохое*** *о других* (‚Er sagte über die anderen nichts Schlechtes' anstelle von russ. *не говорил* ***плохого***); *Я не знала* ***адрес*** *школы* (‚Ich kannte die Adresse der Schule nicht' anstelle von russ. *не знала* ***адреса***). Hier wird Akk. anstelle des Gen. nach der Negation gebraucht, vgl. auch den Gebrauch des Genitivs anstelle vom Akkusativs bei der Affirmation: *Мы купили* ***всего нужного*** (‚Wir haben alles Notwendige eingekauft' anstelle von russ. *купили* ***все нужное***). *Сестра узнала* ***нужных адресов*** (‚Die Schwester hat die benötigten Adressen herausgefunden' anstelle von russ. ***нужные адреса***). Dieses morphosyntaktische Phänomen ist insofern kontaktinduziert, weil sowohl die grammatische Distribution des Gen. und Akk. bei der Negation vs. Affirmation als auch die grammatische Kategorie der Belebtheit/Unbelebtheit im Deutschen nicht vorhanden sind. Ferner kann dieser Transfer durch die Übertragung der deutschen Verbrektion begünstigt werden, bspw. beim Verb *fehlen*, das im Deutschen. mit dem Nom. und im Russ. mit dem Gen. gebraucht wird, vgl.: *Мне не хватает* ***мой язык*** (‚Mir reicht meine Sprache nicht' Akk. bzw. Nom. anstelle von russ. mit Gen. nach der Negation: *Мне не хватает* ***моего*** *языка*).

b. **Schwächung der Kategorie der Belebtheit/Unbelebtheit** äußert sich ebenfalls in der Vermischung von Gen. und Akk.: *Он видел русские студенты* (‚Er hat russische Studenten gesehen' anstelle von russ. Gen. Pl. beim belebten Objekt *видеть* ***русских студентов***); *Те друзья, которые мы имели в виду* (anstelle

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

von russ. mit Gen. Pl. beim belebten Objekt *те друзья, **которых** мы имели в виду*). Dieser Typ grammatischer Interferenz kann letztendlich zum Verlust grammatischer Kategorien führen (Weinreich 2000: 77).

c. **Verlust des Instrumentals in der prädikativen Funktion** und seine Verdrängung:
   - durch den Nominativ, während die entsprechende syntaktisch-idiomatische Konstruktion in der Vergangenheit den Wechsel vom Nominativ zum Instrumental verlangt (AG-80: 434): *Я была **единственный ребенок** в семье* (‚Ich war das einzige Kind in der Familie' anstelle von russ. *быть **единственным ребенком***); *Папа был **электрослесарь*** (‚Vater war Elektromonteur' anstelle von russ. *быть **электрослесарем***), vgl. im Präsens: *Я единственный ребенок в семье* und *Папа – электрослесарь*;
   - durch den Nominativ mit der Konjunktion *как*: *Мать была как учительница* (in der Bedeutung ‚als Schullehrerin tätig', während die gewählte Konstruktion die Bedeutung vermittelt, die Mutter habe wie eine Lehrerin ausgesehen). Diese variable Rektionsart ist gerade mit einem Existenzprädikat wie *быть*, *существовать* o.Ä. (vgl. das obere Beispiel) sowie mit dem *verbum credendi* problematisch (AG-80: 434), ist jedoch in der deutschen Sprache zulässig, vgl. *Ich verstehe mich als X*.

(3) Veränderungen im Bereich der nominalen präpositionalen Rektion, bspw.: *в **этом моменте*** (‚in diesem Moment' anstelle von russ. *в **этот момент***, vgl. das dt. Äquivalent ‚in diesem Moment', das mit dem Dativ gebraucht wird); *Среди этой учебы я понял, что …* (‚Mitten im Studium habe ich verstanden, dass …' – hier wird die Präposition aus dem Dt. übertragen, wörtlich ‚mitten im Studium', anstelle von russ. ***в процессе/во время учёбы***). Diese Variation weist auf das für die Migrationssprache typische semantisch-syntaktische *Nivellierung* von Präpositionen, die Zeit- und Raumverhältnisse ausdrucken (s. zu der ersten Migrationswelle in Zemskaja 2001: 95). Die angeführten Beispiele geben Modelle der präpositionalen Rektion, die im Russischen die räumlichen und nicht die zeitlichen Verhältnisse ausdrucken, vgl. *в этом доме* (‚in diesem Haus' und *среди друзей* (‚unter Freunden'). Vgl. auch die Unifizie-

rung von Präpositionen mit der Semantik der Richtung *в*/*на* und *из*/*с*: *в Дальний Восток* (‚in den Fernen Osten' anstelle von russ. *на*) sowie *из запада*/*из востока* (‚aus dem Westen/aus dem Osten' anstelle von russ. jeweils *с*).

(4) Verbrektion und -valenz:

- Entwicklung einer präpositionalen Rektion anstelle einer präpositionslosen: *писать* ***с карандашом*** (‚mit Bleistift schreiben' anstelle von russ. ***писать карандашом***); *сделать подарок* ***с руками*** (‚das Geschenk mit den (eigenen) Händen machen' anstelle von russ. *сделать подарок* ***своими руками***); *фирма, которая* ***с этим занимается*** (‚die Firma, die sich damit beschäftigt' anstelle von russ. *которая* ***этим занимается***);
- Veränderungen im Bereich der präpositionalen Rektion durch Transfer aus dem Deutschen:
  a) Wechsel/Übernahme von Präpositionen: *Я это знаю* ***от*** *немецкого (языка)* (‚Ich weiß das **vom** Deutschen' anstelle von russ. ***из*** *немецкого (языка)*); *читать* ***в*** *языке оригинала* (‚**in** der Originalsprache lesen' anstelle von russ. ***на*** *языке оригинала*); *наши имена уже стояли на списке* (‚Unsere Namen standen **auf** der Liste' anstelle von russ. *стояли* ***в*** *списке*); *учиться* ***на*** *университете* (‚**an** der Universität studieren' anstelle von russ. ***в*** *университете*);
  b) Veränderung der Valenz (Übernahme des Rektionsmodells): *ездить* ***с автобусом*** (etwa ‚zusammen mit dem Bus fahren' statt ‚mit dem Bus fahren' anstelle von russ. ***на автобусе***, hier führt die Übernahme der dt. Präposition auch zum Wechsel des Lok. in den Instr.); *сосредоточиться* ***на работу*** (‚sich auf die Arbeit konzentrieren' das dt. Äquivalent *sich konzentrieren auf* verlangt den Akk., der statt des Lok. übernommen wird, also anstelle von russ. *сосредоточиться* ***на работе***).
- Erweiterung der syntaktisch-semantischen Valenz bestimmter Verben: ***получить ожог*** (‚Verbrennungen bekommen/sich verbrennen' anstelle von ***обгореть***); ***получить загар*** (‚Bräune bekommen' anstelle von russ. ***загораться***); ***получить ребенка*** (‚ein Kind bekommen' anstelle von russ. ***родить***), die eigentlich diese Semantik aufweisen, und – als Folge – eine kon-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sequente Verdrängung dieser Verben an die Peripherie des Lexikons oder schließlich gar zu ihrem Verlust;

- Veränderung der morphologischen Zugehörigkeit des (vom Hauptwort) abhängigen Wortes (bspw. Adjektiv anstelle vom Adverb) in idiomatischen Redewendungen wie: *Сначала я говорил* ***по русскому****, потом* ***по немецкому*** (‚Zuerst habe ich auf Russisch gesprochen, dann auf Deutsch'); *Дома мы говорим* ***по русском*** (‚Zu Hause sprechen auf Russisch' anstelle von russ. jeweils ***по-русски***).

4.2.3 Syntax:

(1) Entlehnungen oder Übernahmen aus L2 in L1 sind vor allem in folgenden syntaktischen Konstruktionen festzustellen:

- in Fragesätzen, oft mit dem Beibehalten der deutschen Konjunktionen sowie mit dem Beibehalten nicht nur deren syntaktischer Funktion, sondern auch deren syntaktischer Position: *Я не знаю,* ***ob*** *тебе не мешает.* (‚Ich weiß nicht, ob es Dich nicht stört' anstelle von russ. *не мешает ли*); *Ты же пойдешь с нами,* ***или?*** (‚Du kommst doch mit uns, oder?' anstelle von russ. *правда?* oder *не так ли?*);
- in idiomatischen Konstruktionen: *Здесь идет о том, что…* (‚Hier geht es darum, dass …' anstelle von russ. *здесь речь идет о том, что …*);
- in unbestimmt-persönlichen Konstruktionen: *В России* ***пишет*** *в газетах …* (‚In Russland schreibt man in den Zeitungen …' vgl. dt. *man + 3. Ps. Sg.* anstelle von russ. ***пишут*** *в газетах*), die in einigen Fällen dem deutschen Äquivalent fast komplett entsprechen können: *В России* ***ман делает*** *эти пломбы из цветной пасты* (‚In Russland macht man diese Plomben aus der Farbpaste' anstelle von russ. *В России* ***делают*** *эти пломбы из цветной пасты*) (Ždanova 2007: 195);
- Possessivkonstruktionen (Personalpronomen + konjugierte Form von ‚haben'): *В Казахстане* ***мы имели дом*** (‚In Kasachstan hatten wir ein Haus' anstelle der semantisch äquivalenten von russ. Possessivkonstruktion ***у нас был дом***)*;* ***Его родители имеют*** *тут машину, дом – всё.* (‚Seine Eltern haben hier ein Auto, ein Haus – alles' anstelle von russ. ***у его родителей тут есть всё: дом, машина***). Die deutschen Possessivkonstruktionen mit dem Verb ‚haben' expandieren in der Migrationssprache

genauso wie idiomatische Wendungen mit dem Verb ‚machen', vgl. weitere Beispiele: *Мы хотели обеспечить нашим потомкам лучшую жизнь,* ***чем мы её имели*** (‚Wir wollten für unsere Nachfahren ein besseres Leben, als wir es hatten' anstelle von russ. ***чем была у нас***);

- Allgemein-verneinte Konstruktionen, in denen die Negativpronomen bzw. pronominalen Adverbien *нигде* (‚nirgendwo'), *никуда* (‚nirgendwohin'), *никогда* (‚niemals') usw. vor dem Verb bzw. Prädikat stehen: *Мы нигде читали о таких вещах* (‚Wir haben nirgendwo über solche Sachen gelesen' anstelle von russ. *нигде* ***не*** *читали*); *До этого я никогда слышал о репрессиях* (‚Davor habe ich niemals von Repressalien gehört' anstelle von russ. *никогда* ***не*** *слышали*). Die im Russischen erforderliche doppelte Negation vor dem Verb (*или*) geht hier also verloren.

(2) Verdrängung russischer syntaktischer Konstruktionen zu Gunsten aus dem Deutschen transferierter Konstruktionen bspw.:

- Gebrauch der deutschen Passivkonstruktionen anstelle von russischen unbestimmt-persönlichen Konstruktionen mit Subjekt im Akk.: ***я*** *часто* ***вызывалась*** *к директору* (‚Ich wurde oft zum Direktor gerufen' anstelle von russ. ***Меня*** *часто* ***вызывали***). Dabei verändert die Bildung der Passivform mithilfe der Reflexivpartikel *-ся* im Standardrussischen die Semantik des Verbes, vgl. *вызывать* (‚aufrufen') und *вызываться* (‚sich für etwas bereit erklären').

5 Zusammenfassung: Sprachwandeltendenzen und ihre Entstehungsmechanismen

Die oben angeführten Merkmale können als Kern morphosyntaktischer Sprachwandeltendenzen des Russischen in Kontaktsituationen bezeichnet werden, da die analogen Prozesse auch in anderen Kontaktvarietäten des Russischen, bspw. in Frankreich, Italien, Kanada und in den USA beobachtet wurden (Glovinskaja 2001, Zemskaja 2001). Dies bestätigen ferner die Ergebnisse des kontrastiven Vergleichs des Polnischen in unterschiedlichen Kontaktsituationen in (Dubisz 1997: 324ff.) bzw. im Kontakt mit dem Deutschen (Sulikowska-Fajfer/Witzlack-Makarevich 2015).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die morphosyntaktischen Sprachwandeltendenzen in Kontaktvarietäten des Russischen, die bisher unterschiedlich detailliert beschrieben wurden, können wie folgt zusammengefasst werden:

(1) Schwankungen in Kategorien des Numerus und des Kasus der Nomina;
(2) Veränderungen bzw. Variationen im Bereich der nominalen und verbalen Rektion (Übernahme der Rektionstypen aus L2 und/oder Vereinfachung der (L1) russischen Varianztypen);
(3) Vermischung und/oder Übernahme syntaktischer Konstruktionen aus L2 (Frage-, Negations- und Possessivkonstruktionen).

Offen bleibt die Frage, inwiefern die festgehaltenen Phänomene einerseits durch den Einfluss verwandter europäischer Sprachen mit einer ähnlichen grammatischen und syntaktischen Struktur und andererseits durch Vorhandensein der universell schwachen Zonen im Sprachsystem erklärt werden können. In Anlehnung an Jakobson (1996: 42) stellt Glovinskaja fest, dass Veränderungen in der nominalen und verbalen Rektion für unterschiedliche slavische Kontaktvarietäten, bspw. auch für das Polnische, in Kontaktsituationen typisch sind (Glovinskaja, 2001: 481f.). Einige einschlägige Beispiele für das Russische in Israel führen Kolčinskaja/Najdič (2009: 112) an, für das Russische in Litauen Brazauskane (2000: 21). Dies bestätigt vorläufig die Hypothese über die universell schwachen Fragmente des Sprachsystems und deutet auf die sekundäre Rolle der genetischen Merkmale der jeweiligen Einflusssprache (L2) im Verhältnis zur Migrationssprache (L1) hin.

Schwankungen im Kasus und (weniger ausgeprägt) im Numerus der Nomina werden auch in der Metropolsprache beobachtet (Glovinskaja, 2001: 476; Graudina et al. 2001: 160ff.). Dies weist wiederum auf eine instabile Zone des russischen grammatischen Systems hin.

Syntax ist wie auch die Lexik für den L2-Einfluss eine der maximal offenen Sprachebenen (Glovinskaja 2001: 481). Die syntaktische Spezifik der Migrationssprache Russisch in Deutschland äußert sich vor allem in einem konsequenten Transfer deutscher syntaktischer Konstruktionen. Dieser Prozess erfolgt analog auch im Russischen anderer Diasporagruppen (vgl. Beispiele in Glovinskaja 2001: 409).

Fragmente des (russischen) Sprachsystems, die bereits nach einer relativ kurzen Zeitperiode in Sprachkontaktsituationen dem Mikrosprachwandel unterliegen, sind vor allem die sog. universell schwachen Bereiche des russischen grammatischen Systems, die Idiomatik des Russischen sowie seine Be-

reiche, die durch sprachliche Varianz gekennzeichnet sind. Zu den letzteren gehören sowohl die rein morphologischen Varianzfälle wie bspw. Gebrauch des Genitivs nach der Negation, *genitivus partitivus*, Varianz des Nominativs und Instrumentalis in der prädikativen Funktion, als auch die morphonologischen Varianzen wie Konsonantenwechsel im Verbstamm.

Zur Erklärung der Provenienz der oben skizzierten Tendenzen des morphosyntaktischen Mikrosprachwandels seien hier die folgenden Faktoren erwähnt:

(1) Instabilität bestimmter Fragmente des russischen Sprachsystems (Glovinskaja 2001: 475), die sich in Kontaktsituation intensiviert und sich als besonders sensibel zu einem kontaktinduzierten Sprachwandel aufweist (Warditz 2014b),
(2) funktionale Distribution des Russischen und des Deutschen in der Diaspora, wobei Russisch nicht in den standardsprachlichen kommunikativen Domänen, sondern lediglich im Freundes- und Familienkreis fungiert, was wiederum Isolationsprozesse in Sprachkontaktsituationen begünstigen kann (Ždanova 2007: 189; Ždanova 2009: 92),
(3) der sog. funktionale Bilingualismus, der aus der funktionalen Sprachendistribution beim Sprachkontakts resultiert und sich kommunikativ darin äußert, dass polylinguale Sprecher zwischen den verfügbaren Kontaktsprachen als Elementen eines gesellschaftlichen oder individuellen Sprachrepertoires wählen (Ptashnyk 2010: 289; Ždanova 2007: 194),
(4) partieller oder kompletter Verlust der Sprachkompetenzen der Bilingualen, insbesondere in der zweiten und in der dritten Generation der Diaspora (Auer 1999: 309).

Die aufgelisteten systemlinguistischen und individuellen (sozio- und psycholinguistisch bedingten) Sprachwandelfaktoren sind eng miteinander verknüpft: Das Sprachsystem beinhaltet bestimmte instabile Bereiche, die abhängig von individuellen psychologischen, kommunikativen, sozialen etc. Kompetenzen und Attitüden des konkreten Sprechers zur Entstehung der beschriebenen Mikrowandelphänomene in seinem Sprachgebrauch, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, führen können.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Literaturverzeichnis

AG 1980 (= *Russkaja grammatika*). Tom I. Moskva: Nauka.

Andrews, David R. (1999): *Sociocultural Perspectives on Language Change in Diaspora. Soviet immigrant in the United States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Auer, Peter (1999): „From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech". In: *International Journal of Bilingualism* 3(4), S. 309–332.

Brazauskane, Elena (2000): „Grammatičeskie osobennosti russkogo jazyka v Litve". In: Krysin, Leonid P. (Hg.): *Russkij jazyk segodnja* 1. Moskva: Azbukovnik, S. 19–25.

Breu, Walter/Scholze, Lenka (2003): „Verbalaspekt und Sprachkontakt. Ein Vergleich der Systeme zweier slavischer Minderheitensprachen (SWR/MSL)". In: Kempgen, S. (Hg.): *Slavistische Linguistik 2003, Referate des XXIX. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens*. München: Otto Sagner 2003, S. 37–95.

Comrie, Bernard/Stone, Gerald/Polinsky, Maria (Hg.) (1996): *The Russian Language in the Twentieth Century*. Oxford: Clarendon Press.

Dauzat, Albert (1927): *Les patois*. Paris: Delgrave.

Dubisz, Stanisław (Hg.) (1997): *Język polski poza granicami kraju*. Opole: Uniwersytet Opolski – Institut Filologii Polskiej.

Földes, Czaba (1999): „Zur Begrifflichkeit von ‚Sprachenkontakt' und ‚Sprachenmischung'". In: Lasatowics, M.K. & Joachimsthaler, J. (Hg.): *Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur.* Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 33–54.

Földes, Czaba (2006): „‚Sprachinsel'-Paradigma auf dem Prüfstand: Konzept, Terminologie und Forschungsmethodologie". In: *Zeitschrift für Deutsche Philologie* 2006/3, S. 321–341.

Gajda, Stanisław (Hg.) (2001): *Język polski.* Opole: Uniwersytet Opolski.

Glovinskaja, Marina Ja. (2001): „Obščie i specifičeskie processy v jazyke metropolii i ėmigracii". In: Zemskaja, Elena A. (Hg.): *Jazyk russkogo zarubež'ja: Obščie processy i rečevye portrety*. Moskva/Vena: Jazyki slavjanskoj kul'tury / Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 53, S. 341–492.

Glovinskaja, Marina Ja. (2008): „Aktivnye processy v grammatike". In: Krysin, Leonid P. (Hg.): *Sovremennyj russkij jazyk: Aktivnye processy na rubeže XX–XXI vekov*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury, S. 187–270.

Graudina, Lidija K./Ickovič, V. A./Katlinskaja, L. P. (Hg.) (2001): *Grammatičeskaja pravil'nost' russkoj reči: Stilističeskij slovar' variantov*. Moskva: Nauka.

Jakobson, Roman (1996): *Jazyk i bessoznatel'noe*. Moskva: Gnozis.

Kolčinskaja, Evgenija/Najdič, Larisa (2009): „Čerty lingvistčeskogo portreta russkix tinejdžerov v Izraile". In: Zhdanova, Vladislava (Hg.): *Russkij jazyk v uslovijax kul'turnoj i jazykovoj polifonii. Die Welt der Slaven. Band 38.* Sammelbände / Sborniki. München: Otto Sagner, S. 103–117.

Krysin, Leonid P. (2007): „Russkaja literaturnaja norma i sovremennaja rečevaja praktika“. In: *Russkij jazyk v naučnom osveščenii* 2. S. 5–17.
Krysin, Leonid P. (2008): „Vvedenie“. In: Krysin, Leonid P. (Hg.): S*ovremennyj russkij jazyk: Aktivnye processy na rubeže XX–XXI vekov.* Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury, S. 13–32.
Mattheier, Klaus (1984): „Sprachwandel und Variation“. In: Besch, Werner/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hg.): *Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Bd. 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 768–779.
Polinsky, Maria (2000): „The Russian Language in the USA“. In: Zybatow, L. N. (Hg.): *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Teil 2. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 787–803.
Polinsky, Maria (1998): „American Russian: A new Pidgin“. In: *Moskovskij lingvističeskij žurnal 4,* S. 78–138.
Ptashnyk, Stefaniya (2010): „Variation und historische Sprachkontaktforschung am Beispiel der multilingualen Stadt Lemberg“. In: Gilles, Peter/Scharloth, Joachim/Ziegler, Evelyn (Hg.): *Variatio delectat. Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, S. 287–307.
Riehl, Claudia M. (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.
Sulikowska-Fajfer, Joanna/Witzlack-Makarevich, Kai (2015): „Język polski w Niemczech: polszczyzna pokolenia drugiej generacji“. In: Wierzbicka-Piotrowska, Elżbieta (Hg.): *Dialog pokoleń.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, S. 71–81.
Thomason, Sarah G./Kaufman, Terrence (1988): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
Warditz, Vladislava (2013): „Jazyki slavjanskich diaspor: aktual'nyj status, problemy i perspektivy izučenija“. In: Kempgen, Sebastian/Wingender, Monika/Franz, Norbert/Jakiša, Miranda (Hg.): *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress.* München/Berlin/Washington, D. C.: Otto Sagner (Die Welt der Slaven. Sammelbände / Sborniki 50), S. 303–312.
Warditz, Vladislava (2014a): „Kontaktvarietäten des Polnischen und der aktuelle slawistische Sprachwandeldiskurs“. In: Scheller-Boltz, Dennis (Hg.): *Język Polski – 25 lat po Przełomie. Die polnische Sprache heute – 25 Jahre nach der Wende: Entwicklung – Stand – Tendenzen* (= Slawistische Forschungen und Texte 21), Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, S. 371–388.
Warditz, Vladislava (2014b): „Zum Status syntaktischer Variationen in Sprachkontaktsituationen: Eine Fallstudie zum Polnischen in Deutschland“. In: *Zeitschrift für Slawistik* 59 (1), S. 1–20.
Warditz, Vladislava (2015): „‚Pirožki' i ‚poroški': anonimnaja internet-poėzija kak novyj rečevoj žanr“. In: Zanadvorova, Anna V. (Hg.): *Russkij jazyk segodnja, 6. Rečevye žanry sovremennogo obščenija*. Moskau: Flinta, S. 44–54.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Wei, Li (2010): „Afterword – The nature of linguistic norms and their relevance to multilingual development". In: Cruz-Ferreira, Magdalena (Hg.): *Multilingual Norms*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, S. 397–404.

Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Ždanova, Vladislava (2001): „Nekotorye osobennosti rečevogo povedenija russkojazyčnoj diaspory v Germanii". In: Böttger, Katharina/Giger, Markus/Wiemer, Björn (Hg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV) Band 4, Die Welt der Slaven*. Sammelbände / Sborniki. München: Otto Sagner, S. 274–285.

Ždanova, Vladislava (2007): „Zum Problem der Sprachkompetenz bilingualer Migranten mit Russisch als Erstsprache". In: Bremer, Bernhard/Ždanova, Vladislava/Zimny, Rafał (Hg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV) Band 10, Die Welt der Slaven*. Sammelbände / Sborniki. München: Otto Sagner, S. 188–198.

Ždanova, Vladislava (2008): „Stilističeskie processy v jazyke russkoj diaspory". In: Graf, Elena/Thielemann Nadine/Zimny, Rafał (Hg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV) Band 11, Die Welt der Slaven*. Sammelbände / Sborniki. München: Otto Sagner, S. 279–287.

Ždanova, Vladislava (2009): „K probleme lingvističeskogo statusa russkogo jazyka diaspory". In: Zhdanova, Vladislava (Hg.): *Russkij jazyk v uslovijach kul'turnoj i jazykovoj polifonii. Die Welt der Slaven. Band 38.* Sammelbände / Sborniki. München: Otto Sagner, S. 89–101.

Ždanova, Vladislava (2012): „Jazyk russkoj diaspory: k probleme tipologii morfologičeskich i sintaksičeskich charakteristik". In: Apresjan, Juri (Hg.): *Meaning, Texts and other Exciting Things. A Festschrift to Commemorate the 80th Anniversary of Professor Igor A. Mel'čuk.* Moskau: RCK, S. 682–695.

Zemskaja, Elena A. (2001): „Obščie jazykovye processy i individual'nye rečevye processy". In: Zemskaja, Elena A. (Hg.): *Jazyk russkogo zarubež'ja: Obščie processy i rečevye portrety.* Moskva–Vena: Jazyki slavjanskoj kul'tury/Wiener Slavistischer Almanach, Sonderband 53, S. 25–277.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Tanja Anstatt (Bochum)

Entwicklung des Russischen in Deutschland: Der Verbalaspekt im Russischen als Herkunftssprache

1 Einleitung

Der Verbalaspekt gehört zu denjenigen sprachlichen Erscheinungen, in denen sich das Russische besonders auffällig vom Deutschen unterscheidet: Es handelt sich um eine grammatische Kategorie des Verbs, über die das Russische verfügt, das Deutsche dagegen nicht. Der russische Verbalaspekt ist überdies eine besonders komplexe Kategorie, weil sowohl die formalen Mittel (wie werden Aspektformen gebildet?) als auch die Funktionen (was bedeuten diese Formen, wann ist der imperfektive, wann der perfektive Aspekt zu verwenden?) vielfältig sind.

Im Deutschen gibt es einige sprachliche Mittel, die in das Feld der aspektuellen Bedeutungen fallen (z.B. *am/beim Lesen sein* oder *durchlesen)*. Aber sie sind nicht grammatisch, müssen also nicht obligatorisch gewählt werden und sind viel weniger systematisch. Der Aspekt gilt daher seit jeher im Fremdspracherwerb des Russischen durch Deutschsprachige als besondere Herausforderung.

Auch im Erwerb des Russischen als Herkunftssprache ist der Aspekt eine besondere Schwierigkeit. Obgleich noch viele Fragen offen sind, zeigen die bisherigen Forschungen deutlich, dass in dieser Kategorie in der zweiten Generation der russischsprachigen MigrantInnen sehr häufig Veränderungen zu beobachten sind. Sie reichen von auffälligen Abweichungen bis zu subtilen Veränderungen. Der Verbalaspekt scheint unter herkunftssprachlichen Bedingungen schwieriger zu erwerben zu sein als andere grammatische Kategorien, während er für einsprachig aufwachsende Kinder kein besonderes Erwerbsproblem darstellt. Verschiedene Untersuchungen dokumentieren, dass auch bei sonst stabiler Grammatik Veränderungen im Aspekt beobachtet werden können. Insofern kann der Aspekt für das Russische als Herkunftssprache in Deutschland in gewisser Hinsicht als Indikatorkategorie bezeichnet werden: Für seine Anwendung kann nicht auf Strukturen des Deutschen zurückgegriffen werden. Ist das sprachliche Wissen hier umfangreich, so kann davon aus-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

gegangen werden, dass auch andere Bereiche des Russischen in hohem Maße erworben wurden.

2 Der Rahmen des Aspekterwerbs: Russisch als Herkunftssprache

Für die erste Zuwanderungsgeneration, also Personen, die nach Ende der Pubertät nach Deutschland kamen, ist der Erwerb des Russischen als erster Sprache abgeschlossen, und das sprachliche Wissen ist hier in aller Regel stabil. Sprachattrition, d.h. das Vergessen von bereits erworbenen sprachlichen Strukturen, kann auftreten, erreicht aber keine dramatischen Ausmaße (allgemein zum Alter bei Attrition vgl. z.B. Schmid 2007).

Grundsätzlich anders stellt sich die Situation für die Angehörigen der zweiten Migrationsgeneration dar, die im neuen Land geboren wurden oder als Kinder mit ihren Eltern kamen. Sie erwerben das Russische als sog. *Herkunftssprache* (*heritage language)*. Das junge Feld ihrer Erforschung (Überblick vgl. Benmamoun et al. 2013) zeigte in den letzten Jahren, dass der Erwerb und Erhalt von Herkunftssprachen besonderen Bedingungen unterliegt, die sich von denjenigen des monolingualen und des Fremdspracherwerbs systematisch unterscheiden. Ein Charakteristikum ist auch die große Heterogenität des herkunftssprachlichen Erwerbs: Die Angehörigen der zweiten Generation erwerben die Herkunftssprache nicht nur in unterschiedlichem Maße, sondern bewahren dieses Wissen auch in verschiedenem Umfang – häufig kommt es nach der frühen Kindheit zur Attrition bereits erworbener Strukturen (vgl. Anstatt 2011). In diesem Überblick steht der Verbalaspekt bei dieser Teilgruppe der Russischsprachigen in Deutschland im Zentrum, es geht also nur um die sog. HerkunftssprecherInnen (vgl. hierzu auch Brehmer/Mehlhorn/Yastrebova, Pavlova, Pagonis und Soultanian in diesem Band).

3 Methodische Möglichkeiten und Grenzen

Obgleich das Russische als Herkunftssprache in Deutschland in der letzten Zeit vermehrt erforscht wurde, widmet sich nur eine überschaubare Anzahl von Arbeiten einer genaueren Analyse des Aspekts. Ich beziehe im Folgenden daher auch benachbarte Untersuchungen zum Russischen in anderen sprachlichen Umgebungen und zum Polnischen als Herkunftssprache ein. Schwierig

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

im Hinblick auf verlässliche Erkenntnisse ist dabei erstens, dass die verschiedenen Arbeiten nur einzelne Ausschnitte des Aspektsystems untersuchen können und das Wissen eher inselartig ist. Ein weiteres Problem ist, dass die Untersuchungen verschiedene Methoden verwenden, die nicht ohne weiteres vergleichbar sind. Einige Forschungen befassen sich mit der Sprachproduktion: hier werden z.B. Erzählungen von Geschichten oder freie Gespräche ausgewertet (vgl. Anstatt 2008a, b, c, Bar-Shalom/Zaretsky 2008, Gagarina et al. 2007, Polinsky 2008). Andere widmen sich dem Sprachverstehen, indem z.B. zu präsentierten Sätzen passende Fortsetzungen ausgewählt werden müssen (z.B. Laleko 2010, Mikhaylova 2012). Ein dritter Typ von Untersuchungen arbeitet mit Grammatikalitätsurteilen; hierbei werden den teilnehmenden Personen korrekte und inkorrekte Sätze präsentiert, die dann bewertet werden sollen (Anstatt 2013, Brehmer/Czachór 2012, Clasmeier 2008, 2010). Für alle Aufgabentypen gilt, dass es sehr schwierig ist, von ihnen auf das zugrunde liegende sprachliche Wissen zu schließen, da meist verschiedene Faktoren die Ergebnisse beeinflussen. Grammatikalitätsurteile sind für HerkunftssprecherInnen generell schwieriger abzugeben als für Monolinguale, weil sie auch explizites, bewusstes Wissen über Sprache erfordern, das etwa in der Schule trainiert wird. Bei der Beurteilung sprachlichen Wissens ist es generell wichtig sich klarzumachen, dass das implizite sprachliche Wissen, das Menschen befähigt, eine Sprache intuitiv richtig zu verwenden, nicht unbedingt dem Bewusstsein zugänglich ist. Ein letzter Punkt ist die Heterogenität der HerkunftssprecherInnen: Sie verbietet es, von „dem" Aspekt bei HerkunftssprecherInnen des Russischen in Deutschland zu sprechen. In diesem Überblick sollen daher ausgewählte Bereiche im Hinblick auf ihre Charakteristika und die daraus resultierenden Schwierigkeiten für Erhalt und Erwerb beleuchtet werden. Eines lässt sich zumindest konstatieren: Die außergewöhnliche Komplexität der Aspektkategorie ist nicht nur eine Herausforderung für den herkunftssprachlichen Erwerb, sondern auch für ihre Erforschung.

4 Aspektpartnerschaften im Russischen und ihre Herausforderungen: Die formale Seite

4.1 Das russische Aspektsystem aus formaler Sicht

Im Russischen wird ein und dieselbe lexikalische Bedeutung gewöhnlich von verschiedenen Verbformen ausgedrückt, die zusammen Paare aus je einem imperfektiven (ipf.) und einem perfektiven (pf.) Verb oder auch mehrfache

Partnerschaften bilden (z.B. *davat'*$_{\text{IPF}}$ – *dat'*$_{\text{PF}}$ ‚geben' oder *guljat'*$_{\text{IPF}}$ – *poguljat'*$_{\text{PF}}$ ‚spazierengehen'; *est'*$_{\text{IPF}}$ – *s"est'*$_{\text{PF}}$ / *poest'*$_{\text{PF}}$ ‚essen'). Neben dieser grundsätzlichen Tatsache müssen auch die komplexen sprachlichen Mittel erworben werden, mit denen die Partnerschaften formal gebildet werden. Anders als bei der englischen *-ing*-Form ist im Russischen nicht ein klar erkennbares Morphem einer einzigen Funktion zugeordnet. Vielmehr werden Aspektpartnerschaften mit einer Vielzahl an Formen gebildet: mit Präfixen (*čitat'*$_{\text{IPF}}$ – *pro-čitat'*$_{\text{PF}}$ ‚lesen'), Suffixen (*da-va-t'*$_{\text{IPF}}$ – *dat'*$_{\text{PF}}$ ‚geben') oder auch durch vollkommen unterschiedliche Verbformen bei sog. suppletiven Paaren (*brat'*$_{\text{IPF}}$ – *vzjat'*$_{\text{PF}}$ ‚nehmen'). Diese unübersichtliche Formenbildung ist eine große Schwierigkeit im Fremdspracherwerb des Russischen, scheint aber für monolinguale Kleinkinder kein großes Erwerbsproblem darzustellen (vgl. Cejtlin 2000, Gagarina 2000). Letztere nutzen für den Einstieg ins Aspektsystem die Tatsache, dass einer der Partner jeweils grundlegend ist: das sog. Alpha-Verb (Lehmann 1999). Es ist semantisch und meist auch morphologisch einfacher und bildet die Ableitungsbasis für das Beta-Verb. Welcher Partner das Alpha-Verb ist, kann in den meisten Fällen durch eine bestimmte semantische Eigenschaft erklärt und vorausgesagt werden, nämlich die sog. Telizität. Es gibt telische Verben, deren Bedeutung eine interne Grenze der Situation impliziert wie z.B. *geben* („Ereignisverben"), und es gibt atelische, bei denen die Situation keine solche Grenze beinhaltet wie *spazierengehen* („Verlaufsverben") oder *wissen* („stative Verben"). Diese Verbtypen verhalten sich unterschiedlich in Bezug auf die Ableitung von Aspektpartnern: von telischen Verben wird in der Regel ein ipf. Partner durch Suffigierung abgeleitet (*dat'*$_{\text{PF}}$ > *davat'*$_{\text{IPF}}$ ‚geben'). Von atelischen Verlaufsverben wird dagegen ein pf. Partner durch Präfigierung gebildet (*guljat'*$_{\text{IPF}}$ > *poguljat'*$_{\text{PF}}$ ‚spazierengehen'); atelische stative Verben bilden keinen pf. Partner (*znat'*$_{\text{IPF}}$ ‚wissen'). Eine spezielle Untergruppe bilden die sog. diffusen Verben, die je nach Zusammenhang telisch oder atelisch sein können und in beiden Fällen präfigierte Partner haben (z.B. *est'* ‚essen': *einen Apfel essen* ist telisch, der pf. Partner ist *s"est', am Tisch sitzen und essen* ist atelisch; der pf. Partner ist *poest')* (vgl. Lehmann 1999, 2009). Das Gesagte bedeutet, dass das Alpha-Verb meist auch morphologisch das einfachere ist (*dat'*$_{\text{PF}}$, *guljat'*$_{\text{IPF}}$), das Beta-Verb hingegen das affigierte (*davat'*$_{\text{IPF}}$, *poguljat'*$_{\text{PF}}$).

Für den Spracherwerb spielen die Alpha-Verben erstens wegen der größeren Einfachheit eine besonders zentrale Rolle. Wichtig ist zweitens auch, dass sie in der Sprachverwendung deutlich häufiger sind (vgl. Lehmann 1993, Anstatt/Clasmeier 2012) und leichter abgerufen werden können (Clasmeier 2015). Von monolingualen Kindern werden sie als erste erworben.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

4.2 Wird das Aspektsystem grundsätzlich erworben?

Die Frage, unter welchen Bedingungen HerkunftssprecherInnen generell Wissen um die Existenz der Aspektkategorie erwerben, ist aus methodischen Gründen sehr schwierig zu beantworten. Es ist problematisch, von Äußerungen oder den Ergebnissen einzelner Experimente auf das zugrunde liegende mentale Modell zu schließen. Dies ist schon bei monolingualen SprecherInnen schwierig (vgl. dazu Clasmeier 2015). Wir können uns hier nur auf Indizien stützen.

Eine Annäherung über die Frage, wie gut Bilinguale im Vergleich zu Monolingualen in der Lage sind, zu einem Verb auf Nachfrage einen Aspektpartner zu nennen, unternimmt Brüggemann (2015). Sie zeigt, dass diese Aufgabe für HerkunftssprecherInnen ebenso wie für FremdsprachenlernerInnen deutlich schwieriger zu lösen ist als für russischsprachige Migranten der ersten Generation und Monolinguale. Dies muss allerdings nicht unbedingt ein Hinweis auf ein geringeres Aspektwissen sein – die Aufgabenstellung fragt explizites sprachliches Wissen ab, das typischerweise in der Schule erworben wird, und schulischen Russischunterricht haben HerkunftssprecherInnen meist nur in sehr geringem Umfang oder gar nicht durchlaufen.

Es wurde mehrfach beobachtet, dass bilinguale Kinder beim Erwerb des Russischen mehr Abweichungen in der Aspektwahl aufweisen als monolinguale (Anstatt 2008b, Gagarina et al. 2007); deren Zahl ist pro bilingualem Kind individuell sehr verschieden. Von einer hohen Zahl an Abweichungen in der Aspektwahl kann aber nicht direkt darauf geschlossen werden, dass das zugrunde liegende funktionale System nicht erworben wurde. Dies ließe sich nur dann eindeutig nachweisen, wenn einer der Aspekte überhaupt nicht verwendet würde. Es wurde jedoch noch nie belegt, dass bei einer Person nur pf. oder nur ipf. Verben auftreten. In einer Analyse der Abweichungen in der Aspektwahl bei bilingualen Kindern konnte ich feststellen, dass Abweichungen des Typs „pf. statt ipf." und solche des Typs „ipf. statt pf." beide gleichermaßen auftraten, und zwar im Verhältnis 60:40 (Anstatt 2008b). Wie oben geschildert sind Aspektpartnerschaften je nach Verb unterschiedlich aufgestellt. Plausibel wäre daher, dass bei einem Nicht-Erwerb des gesamten Aspektsystems nur das Alpha-Verb verwendet wird. Genau dies wurde in einigen Untersuchungen des „American Russian", einer in jeder Hinsicht stark reduzierten Form des Russischen, beobachtet: Bestimmte HerkunftssprecherInnen des Russischen in den USA mit sehr geringen Russischkenntnissen verwendeten pro Verb nur eine Aspektform – entweder nur die ipf. oder nur die pf. Form. Dies war in der Tat – in die hier verwendete Terminologie übertragen – meist das Alpha-Verb

(Polinsky 1997, 2008). Polinsky bezeichnet diese Entwicklung als „Lexikalisierung“ *(Lexical aspect hypothesis):* Welcher Aspektpartner bleibt, richtet sich nach seiner lexikalischen Bedeutung.[1]

In Anstatt (2008c) bin ich der Frage nachgegangen, ob eine solche Lexikalisierung der Alpha-Verben bei Kindern mit Russisch als Herkunftssprache festgestellt werden kann. Für die Untersuchung habe ich aus meinem Aspekt-Korpus die Daten von acht Kindern zwischen 4 und 10 Jahren ausgewählt, deren Aspektverwendung auffällig war und die Häufigkeit von Alpha- und Beta-Verben bei ihnen mit derjenigen von monolingualen Gleichaltrigen verglichen. Für vier der Kinder konnte in der Tat eine starke Bevorzugung von Alpha-Verben nachgewiesen werden. Gleichzeitig verwendeten sie insgesamt sehr wenig Verben, was als ein Indiz für eine geringere Sprechroutine und eine schwächere Ausbildung des aktiven Verblexikons gewertet werden kann.

Letztlich beweisen die hier geschildeten Fälle von starker Bevorzugung des Alpha-Verbs aber nur, dass letzteres in der Produktion leichter abgerufen werden kann. Sie sind also kein eindeutiger Beleg für einen Schwund des Aspekts im Sprachverstehen.

4.3 Aspektformen und Alpha-Beta-Verben

Was den Erwerb der formalen Seite der Aspektpartnerschaften durch HerkunftssprecherInnen betrifft, so scheint in der Rezeption insbesondere die Eindeutigkeit ein wichtiger Parameter zu sein. Einige Untersuchungen zeigten, dass Präfigierungspaare für HerkunftssprecherInnen einfacher zu bearbeiten sind als Suffigierungspaare (Brehmer/Czachór 2012 zum Polnischen, Mikhaylova 2012 zum Russischen in den USA). Dies passt zu neuesten Erkenntnissen aus der psycholinguistischen Aspektforschung bei monolingualen SprecherInnen des Russischen, für die Präfigierungspaare ebenfalls eine kognitiv besonders zentrale Stellung einnehmen (Clasmeier 2015). Für Bilinguale besonders schwierig zu deuten sind den Ergebnissen von Mikhaylova zufolge einerseits sekundär abgeleitete Imperfektiva, die sowohl ein Präfix als auch ein Suffix enthalten (z.B. *perečityvat'*$_{\text{IPF}}$ ‚noch einmal lesen‘) (Mikhaylova 2012). In einem anderen Experiment fand Mikhaylova (2011), dass unabgeleitete ipf. Formen

1 Es sollte aber beachtet werden, dass Polinsky hier SprecherInnen beschrieb, die offenbar im Alltag seit vielen Jahren überhaupt kein Russisch mehr selbst produzierten. Die meisten waren als Kinder in die USA gekommen und ihr Russisch wies auf allen Ebenen äußerst starke Spuren von Sprachattrition (Sprachvergessen) auf.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

schwieriger als suffigierte zu interpretieren sind, da ihnen ein aspektuelles Affix und somit ein eindeutiger formaler Hinweis fehlt.

Oben wurde bereits angesprochen, dass für Erwerb, Produktion und Verstehen von Verben der Alpha-Beta-Status eine wichtige Rolle spielt: Alpha-Verben sind auch für Monolinguale leichter verarbeitbar (vgl. Clasmeier 2015: bes. 159f.). Für Bilinguale wurde dies von Clasmeier (2010) bestätigt: Sie zeigte, dass die Beurteilung der grammatischen Richtigkeit eines Satzes durch russisch-deutsche Bilinguale der ersten und zweiten Migrationsgeneration an den Alpha-Beta-Status gekoppelt ist, und zwar stärker als bei der monolingualen Kontrollgruppe. In der Sprachproduktion ist es in vielen Fällen ebenfalls plausibel, unerwartete Aspektverwendungen dadurch zu erklären, dass das Alpha-Verb gewählt wurde (Anstatt 2008b). Gagarina et al. (2007) und Gupol et al. (2012) stellten für hebräisch-russische bilinguale Kinder eine Bevorzugung ipf. Verben fest. Dieser Typ machte in ihren Daten zwar die Hauptfehlerursache in der Aspektwahl aus, trat allerdings vor allem bei Verlaufsverben auf. Wenn hier vor allem die ipf. Verben gewählt wurden, so kann dies ebenfalls durch eine Präferenz der Alpha-Verben erklärt werden. Die in 4.2. geschilderten Fälle, in denen HerkunftssprecherInnen fast nur Alpha-Verben verwendeten, stellen das Ende des Kontinuums dar.

Eine größere Präferenz als bei Monolingualen für Alpha-Verben in der Sprachproduktion konnte Laleko (2010) interessanterweise auch für solche HerkunftssprecherInnen belegen, die ein hohes Sprachniveau im Russischen aufweisen: Laleko testete diffuse Verben (den Typ *est' – s"est' / poest')* mit 23 HerkunftssprecherInnen des Russischen in den USA und 30 alltagsmonolingualen Vergleichspersonen (mit für die Aufgabe ausreichenden Englischkenntnissen). Sie präsentierte ihnen Prädikate auf Englisch, in denen jeweils mit dem Verb ein einzelnes Objekt (telische Bedingung, z.B. ‚Apfel essen') oder eine ungezählte Menge von Objekten (atelische Bedingung, z.B. ‚Popcorn essen') genannt wurden. Mit diesen sollte nun jeweils frei ein russischer Satz gebildet werden, wobei das entsprechende Prädikat natürlich ins Russische übersetzt wurde. Beide Gruppen, HerkunftssprecherInnen und Monolinguale, zeigten in beiden Bedingungen eine klare Präferenz für das jeweilige Alpha-Verb (in der telischen für das pf., in der atelischen für das ipf.), aber die Bevorzugung des pf. Alpha-Verbs in der telischen Bedingung war bei den HerkunftssprecherInnen signifikant höher (81% bei den HerkunftssprecherInnen gegenüber 66% bei den Monolingualen), in der atelischen war in beiden Gruppen die Bevorzugung des Alpha-Verbs extrem stark.

5 Aspektwahl

5.1 Funktionen des ipf. und pf. Aspekts

Neben der Formenbildung ist der zweite zentrale Bereich der Erwerbsaufgabe beim Aspekt, was die beiden Aspekte zu bedeuten haben: Wie sehen ihre Funktionen aus, wann wird welcher Aspekt verwendet? Auch hier sind eine ganze Reihe von Ebenen übereinander geschichtet und komplex verwoben: Wird eine Situation im Verlauf bezeichnet oder wird sie als ganzheitlich dargestellt? Ist sie wiederholt? Wird sie als abstrahierter Fakt gedacht? Wie ist der gesamte Kontext der Verwendung, geht es um eine Erzählung oder wird auf eine direkt beobachtete Situation verwiesen?

Wie Lehmann (1999) herausarbeitete, lassen sich die Funktionen sehr gut mit zwei verschiedenen Parametern beschreiben. Der erste ist der Begriff der Phase. Der pf. Aspekt bezeichnet eine einphasige Situation, sie wird als ganzheitlich konzeptualisiert („konkret-faktische Aspektfunktion"): *Ona vypila*$_{\text{PF}}$ *čaj i vyšla*$_{\text{PF}}$ *iz doma* ‚sie trank den Tee (aus) und verließ das Haus'. Der ipf. Aspekt stellt Situationen hingegen als aus mehreren Phasen bestehend dar, die z.B. als zum Moment der Beobachtung andauernd aufgefasst werden („progressive Funktion"): *Ona vychodila*$_{\text{IPF}}$ *iz doma i razgovarivala*$_{\text{IPF}}$ *s podrugoj.* ‚Sie ging aus dem Haus und sprach mit der Freundin.' (= ‚beim Verlassen des Hauses sprach sie mit der Freundin').

Neben der Phasenstruktur verfügt der russische Aspekt über einen zweiten wichtigen Funktionsbereich, nämlich den Ausdruck der zeitlichen Lokalisiertheit bzw. „Episodizität" (vgl. Lehmann 1999). Die sog. nicht-episodischen Funktionen können praktisch nur vom ipf. Aspekt ausgedrückt werden. Hierzu gehören Wiederholungen (*Každoe utro Ira vychodit*$_{\text{IPF}}$ *iz doma* ‚jeden Morgen geht Ira aus dem Haus') und überzeitlich gültige Sachverhalte („stative" Situationen, z.B. *Ira vodit*$_{\text{IPF}}$ *mašinu* ‚Ira fährt Auto' i.S. von ‚Ira kann Auto fahren'). Drittens gehört zu der nicht-episodischen Gruppe die Darstellung eines Sachverhaltes als allgemeiner Fakt („allgemein-faktische Funktion"), etwa in *Ira čitala „Vojnu i mir"* ‚Ira hat „Krieg und Frieden" gelesen'. Hier soll der generelle Fakt ausgedrückt werden, dass Ira das Buch kennt – es geht weniger darum, ob sie es ganz durchgelesen hat oder wann dieses Lesen stattgefunden hat.

Über diese grundlegenden Funktionen lagert sich als weitere Schicht die Kombination mit anderen grammatischen Kategorien wie Modalität (so gelten bestimmte Regeln für die Kombination mit Modalauxiliaren wie *ne nado* ‚soll/muss nicht' usw.) oder Tempus.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Für Spracherwerb und -erhalt besonders relevant ist, dass sich die Regeln der Aspektverwendung in zwei große Bereiche einteilen lassen: Der erste ist derjenige, in dem sich die Aspektwahl eindeutig aus dem Kontext ableiten lässt – die Wahl des jeweils anderen Aspekts führt zu einem grammatischen Verstoß („eindeutiger Bereich"). Dem steht ein zweiter Bereich gegenüber, dessen Regeln weicher, weniger eindeutig sind; sie lassen Spielraum für Interpretationen oder beruhen eher auf Präferenzen („unscharfer Bereich").

5.2 Aspektverwendungen im Russischen als Herkunftssprache: Der eindeutige Bereich

In der Forschung zum Aspekt im Russischen als Herkunftssprache steht oft der eindeutige Bereich im Zentrum, da sich abweichende Aspektverwendungen hier einfacher ermitteln lassen und auffälliger sind.

In der Forschungsliteratur zum Russischen in den USA finden sich hierzu verschiedene Beobachtungen, die sich zum Teil stark voneinander unterscheiden. Wie oben bereits erwähnt, beobachtete Polinsky (1997, 2008) für das grammatisch generell stark reduzierte „American Russian", dass pro Verblexem überhaupt nur ein Aspektpartner erhalten blieb; entsprechend wurden natürlich auch die Funktionen des Aspekts nicht unterschieden. Bar-Shalom/Zaretsky (2008) hingegen kamen anhand der Analysen der Sprachproduktionsdaten von 15 bilingualen Kindern im Alter von 4–10 Jahren zum Ergebnis, dass deren Aspektwahl sich praktisch immer mit der Erwartung deckte und somit fast keine Abweichungen in der Aspektwahl auftraten. Auch mit der formalen Seite des Aspekts, der Präfigierung und Suffigierung, wurden hier keine nennenswerten Schwierigkeiten beobachtet. Ähnlich fanden Brehmer/Czachór (2012) in ihrer Untersuchung zum Futur im Polnischen als Herkunftssprache keine Schwierigkeiten in Bezug auf die Aspektwahl.

Die scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse lassen sich recht einfach durch die große Heterogenität der HerkunftssprecherInnen erklären. Genau diese wurde auch in der Untersuchung von Anstatt (2008b) dokumentiert: Hier wurde die russische Sprachproduktion von 20 Kindern im Alter von 4–10 Jahren aus russischsprachigen Familien (die meisten waren in Deutschland geboren, ein geringer Teil war im Vorschulalter nach Deutschland gekommen) in Bezug auf ihre Aspektwahl analysiert. Zur Kontrolle wurden entsprechende Daten von 20 monolingualen gleichaltrigen Kindern herangezogen. Für die Untersuchung war die russische Sprachproduktion dieser Kinder ca. 45 Min. lang aufgezeichnet worden. Die Kinder durchliefen dabei eine Reihe von fest-

gesetzten Aufgaben (Nacherzählen einer Geschichte, Kommentieren eines Spiels, Erzählung über den eigenen Tagesablauf u.a.). In der Analyse wurde ermittelt, an welchen Stellen sich die Aspektwahl der Kinder von derjenigen unterschied, die gemäß den Regeln des russischen Aspektsystems zu erwarten gewesen wäre. Der quantitative Vergleich der beiden Kindergruppen erbrachte frappierende Unterschiede: Unter den monolingualen Kindern traten Abweichungen in der Aspektwahl nur bis zum Alter von sechs Jahren auf. Und auch hier kamen sie nur bei fünf von zwölf Kindern dieser Altersgruppe vor und beschränkten sich insgesamt auf eine sehr geringe Anzahl. Anders bei den Bilingualen: 15 von 20 Kindern wählten in mehreren Fällen nicht den erwarteten Aspekt, und die Anzahl der Abweichungen in der Aspektwahl nahm auch in den höheren Altersgruppen nicht ab. Dies passt zu der Beobachtung von Gagarina et al. (2007), die in zwei Langzeitstudien mit bilingual russisch-hebräischen Kindern feststellten, dass die Anzahl der aspektuellen Abweichungen im Laufe des Beobachtungszeitraumes zu- statt abnahm.

Eine weitere wichtige Beobachtung von Anstatt (2008b) war aber, dass die bilingualen Kinder sehr heterogene Ergebnisse zeigten: bei einigen traten Häufungen von Abweichungen in der Aspektwahl auf, bei anderen kamen überhaupt keine vor. Um die Werte der bilingualen Kinder angemessen einordnen zu können, ist noch ein weiterer Gesichtspunkt interessant: Mit derselben Methode waren auch Daten von sechs Erwachsenen erhoben worden, die Russisch als Fremdsprache erworben hatten und es nun regelmäßig im Alltag verwendeten (etwa aufgrund einer Eheschließung mit einer russischsprachigen Person). Bei allen von ihnen traten Aspektabweichungen auf – im Durchschnitt genau so viele wie bei den bilingualen Kindern.

5.2.1 Progressive und konkret-faktische Funktion

Der Erwerb des Aspektes beginnt bei monolingualen Kleinkindern nach inzwischen vielfach wiederholten Erkenntnissen mit festen Einheiten, sog. Clustern, aus Verben in bestimmten Formen und mit bestimmten Funktionen. Dabei werden zunächst überwiegend Alpha-Verben verwendet: Ereignisverben treten im perfektiven Präteritum auf (z.B. *ušel* ‚weggegangen'), Verlaufsverben dagegen im Präsens (z.B. *ležit* ‚liegt') (vgl. Lehmann 1993, Gagarina 2000, 2004, Stoll 2001). Im nächsten Schritt, der etwa im Alter von 2–3 Jahren folgt, werden diese Cluster aufgelöst, die Fähigkeit des Aspekts, die Phasenstruktur zu markieren, wird erworben und die progressive und konkret-faktische Funktion können dann freier kombiniert werden (z.B. kann dann die progressive Funktion auch mit Ereignisverben kombiniert werden: *kogda ma-*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ma uchodila… ‚als Mama gerade dabei war wegzugehen…'). Da diese beiden Funktionen somit in der frühen Kindheit erworben werden, in einer Zeit also, in der der Input durch die Eltern die Hauptquelle für sprachliche Informationen darstellt, ist es naheliegend, dass sie auch im Russischen als Herkunftssprache überwiegend vorhanden sind. In der oben zitierten Untersuchung (2008b) habe ich die Abweichungen in der Aspektwahl nach ihren Aspektfunktionen ausgewertet, dies ist in Tab. 1 dargestellt.

Typ von Abweichungen in der Aspektwahl	**Monoling. Kinder (N = 20)**	**Biling. Kinder (N = 20)**
Pf. Aspekt in progressiver Funktion	0	26 (33%)
Ipf. Aspekt in konkret-faktischer Funktion	5 (50%)	33 (41,5%)
Pf. Aspekt in nicht-episodischer Funktion und in modalen Kontexten	5 (50%)	21 (26,5%)

Tab. 1: Verteilung der Abweichungen in der Aspektwahl auf die einzelnen Aspektfunktionen, Angaben absolut und als relativer Anteil unter allen Abweichungen der Aspektwahl (übernommen aus Anstatt 2008b)

Was die Phasenfunktionen betrifft, so scheinen die Monolingualen also tatsächlich zumindest im Bereich der progressiven Funktion überhaupt keine Schwierigkeiten zu haben – im Gegensatz zu den Bilingualen, bei denen hier ein Drittel aller unerwarteten Aspektverwendungen liegt. Außerdem ist die Zahl der Abweichungen bei den Monolingualen generell sehr niedrig. Wie oben bereits erwähnt ist hier zusätzlich anzumerken, dass die unerwarteten Verwendungen bei den Monolingualen ausnahmslos von den unter 6-jährigen stammen, während bei den Bilingualen auch in höherem Alter noch viele Abweichungen auftreten (Details vgl. Anstatt 2008b). Beispiele für unerwartete Aspektverwendungen bilingualer Kinder in Bezug auf die Phasenfunktionen auch noch in höherem Alter sind die Beispiele (1) und (2)[2]:

(1) *I on *pokažet*$_{PF}$ *kak emu nado igrat'.* ‚Und er zeigt, wie er spielen soll.' (erwartbar: *pokazyvaet*$_{IPF}$ (Alter: 8;2).

2 Die Ursachen für die Abweichungen sind aber, wie so oft, nicht ohne weiteres deutbar; in Beispiel (1) wie auch einer ganzen Reihe ähnlicher Fälle könnte auch eine Präferenz für das Alpha-Verb die Ursache sein; in (2) könnte ebenfalls eine formale Erklärung gefunden werden.

(2) *Ja vot tut ja ego stavil*$_{\text{IPF}}$ ‚ich habe ihn hier hingestellt' (erwartbar: *postavil*$_{\text{PF}}$) (Alter: 6;11).

Mit dem Erwerb der Phasenstruktur bei Bilingualen mit einem hohen Niveau im Russischen befasste sich Mikhaylova (2011, 2012). Sie untersuchte, ob sich HerkunftssprecherInnen des Russischen in den USA (22 Personen), FremdsprachenlernerInnen des Russischen mit demselben hohen Niveau im Russischen, die Russisch-Sprachkurse in den USA besuchten (11 Personen) und eine monolinguale Kontrollgruppe (30 Personen) in ihren Fähigkeiten unterschieden, die progressive und die konkret-faktische Funktion zu erkennen. Dafür verwendete sie zum einen eine Aufgabe, bei der Sätze Wort für Wort auf einem Bildschirm erschienen; sobald den Probanden etwas nicht stimmig erschien, sollten sie einen Knopf drücken (eine sog. „self-paced-reading Aufgabe") (Mikhaylova 2011). So wurde etwa beim Satz *Za dva časa Vladimir pisal*$_{\text{IPF}}$ *pis'mo* ‚Innerhalb von zwei Stunden schrieb Vladimir einen Brief' ein Tastendruck bei *pisal*$_{\text{IPF}}$ erwartet. Im anderen Experiment (Mikhaylova 2012) wurde zu einzelnen Sätzen aus drei Optionen der Fortsetzung eine ausgewählt (z.B. zu *Vladimir pročital*$_{\text{PF}}$ *detektiv…* ‚Vladimir las den Krimi…' wurde vorgeschlagen: a. *…i emu ne ponravilsja konec* ‚…und das Ende gefiel ihm nicht' (hier die erwartete Antwort), b. *…i on chotel uznat' konec* ‚…und er wollte das Ende wissen', c. *Oba varianta vozmožny* ‚beide Varianten sind möglich'). Die HerkunftssprecherInnen konnten die Aufgaben deutlich besser lösen als die FremdsprachenlernerInnen, die sich meist stark von den Monolingualen unterschieden. Allerdings hatten auch die HerkunftssprecherInnen bestimmte Schwierigkeiten, die bei den Monolingualen nicht auftraten. Interessanterweise können auch diese als durch die Form verursacht gedeutet werden: Die Schwierigkeiten traten nämlich dort auf, wo die Form weniger eindeutig war. Insgesamt stellte Mikhaylova fest, dass die HerkunftssprecherInnen in Bezug auf den Aspekt deutliche Vorteile gegenüber den FremdsprachenlernerInnen hatten. Andererseits waren aber die Phasenstrukturfunktionen auch für erstere trotz ihres hohen Niveaus im Russischen eine gewisse Herausforderung.

5.2.2 Weitere Verwendungen im eindeutigen Bereich

Andere Verwendungsregeln des Aspekts im eindeutigen Bereich – zum Beispiel die Verwendung des ipf. Aspekts bei Wiederholtheit oder mit bestimmten Modalauxiliaren (z.B. *ne nado* ‚darf/soll nicht') – werden offenbar auch im monolingualen Spracherwerb später als die Phasenstruktur-Funktionen erworben (vgl. Cejtlin 2000: 148ff.). Entsprechend ging die Hälfte der Aspektab-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

weichungen bei den monolingualen Kindern in Anstatt (2008b) zu Lasten dieser Regeln (s. Tab. 1). Für den Erwerb der Herkunftssprache wäre hier demnach mit mehr Schwierigkeiten zu rechnen, hier besteht jedoch noch weiterer Forschungsbedarf. Bsp. (3) illustriert einen möglichen Typ von Abweichung in der Aspektwahl aus diesem Feld, die Verwendung des pf. Aspekts bei Wiederholtheit:

(3) *Oni vsegda pobedili*$_{PF}$ ‚sie gewannen immer' (erwartbar: *pobeždali*$_{IPF}$) (Alter 9;6)

5.3 Aspektverwendungen im Russischen als Herkunftssprache: Der unscharfe Bereich

Während Aspektverwendungen, die sich von denjenigen Monolingualer unterscheiden, im eindeutigen Bereich leicht auffallen, da sie als grammatische Fehler wahrgenommen werden können, sieht dies im Bereich der unscharfen, „weichen" Aspektregeln anders aus: Hier können keine eindeutigen Regeln zur Aspektwahl aus dem Kontext abgeleitet werden. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Erstens können mit identischem Kontext beide Aspektformen möglich sein, ohne dass eine der Äußerungen ungrammatisch wäre; die aspektuelle Veränderung bewirkt lediglich eine subtile Bedeutungsveränderung (s.u. zur allgemein-faktischen Funktion).

Ein zweiter Typ eines unscharfen Bereichs liegt dann vor, wenn in einem bestimmten Kontext zwar eine klare quantitative Präferenz für einen der beiden Aspekte besteht, die Wahl des jeweils anderen Aspekts aber durchaus vorkommt (s.u. zur Wahl der Tempus-Aspekt-Formen in Erzählungen).

Auf die Relevanz solcher unscharfen Bereiche verweist auch Clasmeier, die aspektuelles Wissen von Bilingualen der ersten und zweiten Generation mit Hilfe von Grammatikalitätsurteilen zu Sätzen mit Aspektabweichungen untersuchte. Sie stellte ebenfalls fest, dass diese Abweichungen vor allem dort nicht erkannt wurden, wo ohnehin uneindeutige oder ungewöhnliche Verwendungen vorlagen. Wo ihre bilingualen ProbandInnen unerwartet reagierten, taten dies immer auch einige Personen aus der monolingualen Kontrollgruppe (Clasmeier 2008: 71ff.)

Als eine Ursache für den zweiten Typ können auch Sprachwandelphänomene angesehen werden, die zunächst bei quantitativ geringfügigen Abweichungen beginnen, aber für Uneindeutigkeit im Input sorgen. Sie können

daher in Herkunftssprachen verstärkt werden, was Glovinskaja (2001) als „überholenden Charakter" der Herkunftssprachen bezeichnete.

In allen diesen Fällen kann es für HerkunftssprecherInnen aufgrund der geringeren Kontaktmenge mit dem Russischen schwierig sein, die zugrunde liegenden Regeln zu erschließen. Eine Übereinstimmung mit Strukturen der Umgebungssprache Deutsch kann beim zweiten Typ dann leicht zu einer Überproduktion einer im Russischen zwar seltenen, aber eben nicht unmöglichen Struktur führen.

5.3.1 Allgemein-faktische Funktion

Das Auftreten der allgemein-faktischen Funktion basiert insofern aus Spracherwerbssicht auf einer unscharfen Regel, als ein ipf. Verb in dieser Funktion praktisch immer durch ein pf. Verb ersetzt werden kann, ohne dass ein ungrammatischer Satz entsteht. Das Prädikat übernimmt dann die konkret-faktische Funktion. Es gibt kaum deutliche Kontextfaktoren, die auf die allgemein-faktische Funktion hinweisen, und so ist zu ihrem Verständnis eine subtile Inhaltsanalyse notwendig.

Eine interessante Untersuchung zu dieser Funktion führte Laleko (2010) durch. Auch hier ging es wieder um HerkunftssprecherInnen in den USA, die ein hohes Niveau im Russischen aufwiesen. Laleko verglich 19 solcher „high proficiency"-Bilingualen mit einer Kontrollgruppe aus 24 russischen Monolingualen. Im ersten Experiment musste beurteilt werden, wie gut ipf. und pf. Verbformen in einen Lückentext passten (Beispiel: A. *Moj drug nemnogo govorit po-russki i očen' ljubit russkuju literaturu. Nedavno on zakončil ‚Prestuplenie i nakazanie' Dostoevskogo.* B. *A kak on____ – ėtu knigu – po-anglijski ili po-russki?* ‚Mein Freund spricht etwas Russisch und liebt die russische Literatur sehr. Kürzlich schloss er den Roman ‚Verbrechen und Strafe' von Dostoevskij ab. B. Und wie ___ er das Buch – auf Englisch oder auf Russisch?' Antwortmöglichkeiten: a. *čital*$_{\text{IPF}}$, b. *pročital*$_{\text{PF}}$. a. ‚las$_{\text{IPF}}$', b. ‚las$_{\text{PF}}$' (Laleko 2010: 201). Dieser Test ist deswegen besonders interessant, weil auch im „monolingualen" Russisch die Entscheidung nicht eindeutig ist. Entsprechend konnte knapp die Hälfte der befragten Monolingualen für die Lücke auch eine pf. Form als gut akzeptieren. Diese Zahl war nun aber bei den HerkunftssprecherInnen signifikant höher: Hier beurteilten knapp drei Viertel die pf. Form als gut. Ein weiteres Experiment von Laleko (2010), in dem es um die Subfunktion des sog. „annullierten Resultates" ging, erbrachte ein ganz ähnliches Ergebnis: In Sätzen des Typs *Kto-to nedavno otkryval*$_{\text{IPF}}$ *okno* ‚Jemand öffnete vor kurzem das Fenster' bevorzugten unter den Monolingualen 88% die Interpretation *Okno*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sejčas zakryto ‚Das Fenster ist jetzt geschlossen', bei der das ipf. Verb *otkryval* gedeutet wird als ‚jemand öffnete das Fenster und schloss es wieder'. Unter den HerkunftssprecherInnen wählte zwar immer noch die Mehrheit diese Interpretation, mit 76% waren dies jedoch deutlich weniger.

5.3.2 Aspekt und Tempus

Abschließend komme ich zu einem Beispiel für den unscharfen Bereich des zweiten Typs, bei dem es um quantitative Präferenzen in der Aspektwahl geht, hier verknüpft mit Tempus: Die Verwendung von Aspekt-Tempora in Erzählungen. Auf Russisch werden Geschichten bevorzugt im Präteritum erzählt; Erzählungen im Präsens sind möglich, aber selten. Dies dürfte damit zu tun haben, dass eine aspektuelle Differenzierung im Präsens nicht möglich ist, nur im Präteritum kann das Potenzial des Aspekts ausgeschöpft werden. Im Deutschen wird hingegen für verschiedene Typen von Erzählungen das (historische) Präsens bevorzugt. Eine andere Aspekt-Tempuswahl ist hier kein Verstoß gegen eine feste Regel, aber es handelt sich um starke quantitative Präferenz. In Anstatt (2008a) bin ich der Frage nachgegangen, welches Tempus russisch-deutsche bilinguale Kinder, die in Deutschland groß wurden, für Erzählungen bevorzugen. Dafür habe ich Nacherzählungen einer Bildergeschichte von 30 bilingualen Kindern im Alter von 3–9 Jahren in Bezug auf ihre Tempus-Aspekt-Wahl analysiert und sie mit Erzählungen derselben Bildergeschichte von je 30 monolingualen deutschen und russischen Kindern derselben Altersspanne sowie von einigen monolingualen Erwachsenen verglichen. Dabei zeigte sich, dass sich das Erzählmodell der Bilingualen in der Tempus-Aspekt-Wahl in der nicht dominanten Sprache jeweils deutlich an dasjenige der dominanten Sprache annäherte: Die Hälfte der bilingualen Kinder bevorzugte in ihrer russischen Erzählung ebenfalls das Präsens. Einige wenige übertrugen hingegen das russische Modell, die Erzählung im Präteritum, ins Deutsche und verwendeten hier das Perfekt. Auffällig ist, dass nur vier Kinder die jeweils typische Erzählweise für *beide* Sprachen verwendeten, was darauf hinweist, dass in diesem unscharfen Bereich sehr leicht Modelle von der einen in die andere Sprache übertragen werden.[3]

3 Interessanterweise zeigten Gupol et al. (2012) in einer analogen Untersuchung, dass die Bevorzugung des Präsens bei russisch-hebräischen Kindern nicht auftrat – im Hebräischen wird für Erzählungen wie im Russischen normalerweise das Präteritum verwendet. Dies bestätigt, dass es sich bei den russisch-deutschen Bilingualen tatsächlich um einen Einfluss des Deutschen handelt.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

6 Fazit

Das System des russischen Verbalaspekts ist sowohl im Hinblick auf die Formenbildung als auch auf die Funktionsweisen überaus komplex. In diesem Überblick habe ich den Kenntnisstand zum Erwerb und Erhalt dieser Kategorie bei den nachwachsenden Generationen dargestellt, für die Russisch die sog. Herkunftssprache ist.

Die bisherigen Forschungen zeigen, dass Erwerb und Erhalt des Verbalaspekts eine besondere Herausforderung darstellt, die größer ist als bei vielen anderen grammatischen Kategorien. Dies hat auch damit zu tun, dass im Russischen in Deutschland in der Umgebungssprache Deutsch keine vergleichbare Kategorie existiert.

Wie sich anhand des monolingualen Russischen beobachten lässt, haben Verben, die Aspektpartner miteinander bilden, nicht das gleiche Gewicht: jeweils ein Partner ist wichtiger, häufiger und kognitiv privilegiert (das sog. Alpha-Verb). Im Russischen als Herkunftssprache verstärkt sich die Bevorzugung der Alpha-Verben. Dies kann sich in einer leichten Präferenz niederschlagen, aber auch bis hin zu einer sehr starken Dominanz der Alpha-Verben reichen, die u.U. zu Lasten der Struktur der gesamten Kategorie geht.

Die Funktionsweise des Aspekts habe ich in diesem Artikel aus der Perspektive von Spracherwerb und -erhalt in zwei Bereiche untergliedert. Den einen bezeichne ich als „eindeutigen" Bereich, in ihm gelten „harte" Aspektregeln, die z.B. als kombinatorische Regeln formuliert werden können. Verstöße gegen diese können anhand des Kontextes eindeutig ermittelt werden. Im zweiten, hier „unscharf" genannten Bereich ist dies nicht möglich: Beide Aspektformen sind in den betreffenden Kontexten möglich, die Unterschiede sind subtil und oft geht es eher um Präferenzen. Diese Bereiche sind im Russischen als Herkunftssprache unterschiedlich aufgestellt. In Kombination mit der Tatsache, dass HerkunftssprecherInnen sehr heterogen in ihren Russischkenntnissen sind, lassen sich die folgenden Tendenzen zum Aspekt festhalten:

Bei den Personen, die das Russische nur in einem sehr geringen Umfang erwerben oder bewahren, kann es zum vollständigen Schwund oder Nicht-Erwerb der Kategorie kommen; dies geht mit dem Schwund auch anderer sprachlicher Kategorien einher. Dabei tritt oft eine extreme Bevorzugung der primären Aspektpartner, der Alpha-Verben, auf. Je mehr Russischkompetenzen vorhanden sind, umso besser scheinen die Regeln im eindeutigen Aspektbereich erworben zu werden. Hierzu gehört etwa die Verwendung der progressiven Funktion des ipf. und der konkret-faktischen des pf. Aspekts. Der ein-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

deutige Aspektbereich ist allerdings auch Untersuchungen leichter zugänglich und daher besser erforscht.

Im Bereich der unscharfen Aspektregeln kommt es mutmaßlich besonders leicht zu Veränderungen, die gleichzeitig aber kaum auffallen, wie am Beispiel der allgemein-faktischen Funktion des ipf. Aspekts (Laleko 2010) und der Aspekt-Tempus-Wahl in Erzählungen (Anstatt 2011) gezeigt wurde. Sowohl im eindeutigen Aspektbereich als auch besonders im Bereich der unscharfen Aspektregeln sind jedoch noch viele Fragen offen.

Literaturverzeichnis

Anstatt, Tanja (2008a): „Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children". In: *Russian Linguistics* 32/1, S. 1–26.

Anstatt, Tanja (2008b): „Aspektfehler im Russischen mono- und bilingualer Kinder". In: Kempgen, Sebastian et al. (Hg.): *Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress Ohrid* 2008. München: Sagner, S. 13–25.

Anstatt, Tanja (2008c): „Lexikalisierung des Aspekts? Alpha- und beta-Verben bei bilingualen russisch-deutschen Kindern". In: Brehmer, Bernhard et al. (Hg.): *Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen.* Hamburg: Kovač, S. 13–28 .

Anstatt, Tanja (2011): „Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen". In: *Wiener Slawistischer Almanach* 67, S. 7–31.

Anstatt, Tanja (2013): „Polnisch als Herkunftssprache: Sprachspezifische Grammatische Kategorien bei bilingualen Jugendlichen". In: Kempgen, Sebastian et al. (Hg.): *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkogress Minsk 2013.* München/Berlin: Sagner, S. 25–35.

Anstatt, Tanja/Clasmeier, Christina (2012): „Wie häufig ist *poplakat'*? Subjektive Frequenz und russischer Verbalaspekt". In: *Wiener Slawistischer Almanach* 70, S. 129–163.

Bar-Shalom, Eva G./Zaretsky, Elena (2008): „Selective attrition in Russian-English bilingual children: Preservation of grammatical aspect". In: *International Journal of Bilingualism* 12/4, S. 281–302.

Benmamoun, Elabbas/Montrul, Silvina/Polinsky, Maria (2013): „Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics". In: *Theoretical Linguistics* 39, S. 129–181.

Brehmer, Berhard/Czachór, Agnieszka (2012): „Formation and distribution of the analytic future tense in Polish-German bilinguals". In: Gabriel, Ch./Braunmüller, K. (Hg.): *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam: Benjamins (Hamburg Studies on Multilingualism; 13), S. 297–314.

Brüggemann, Natalia (2015): „Russischer Aspekt. Kontrastive Analyse und Vermittlung der Kategorie im Sprachunterricht". In: Dieser, E. (Hg.): *Linguistische Beiträge zur Slavistik*. Leipzig: BiblionMedia (Specimina Philologiae Slavicae; 186), S. 9–27.

Cejtlin, Stella Naumovna (2000): „Usvoenie glagol'nogo vida". In: *Jazyk i rebenok. Lingvistika detskoj reči*. Moskva: Vlados, S. 148–152 .

Clasmeier, Christina (2008): *Der Verbalaspekt bei russisch-deutschen Bilingualen.* Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Hamburg.

Clasmeier, Christina (2010): „Unverwundbarer Verbalaspekt? Grammatikalitätsurteile Russisch-Deutscher Bilingualer". In: Fischer, Katrin B. et al. (Hg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV) 13.* München: Sagner, S. 21–28.

Clasmeier, Christina (2015): *Die mentale Repräsentation von Aspektpartnerschaften russischer Verben.* Leipzig: BiblionMedia (Slavolinguistica; 21).

Gagarina, Natalia (2000): „The acquisition of aspectuality by Russian children: the early stages". In: *ZAS Papers in Linguistics* 15, S. 232–246.

Gagarina, Natalia (2004): „Does the acquisition of aspect have anything to do with aspectual pairs?" In: Bittner, Dagmar/Gagarina, Natalia (Hg.): *Studies on the development of grammar in German, Russian and Bulgarian, ZAS-Papers in Linguistics* 33. Berlin: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Universalienforschung, S. 39–61.

Gagarina, Natalia/Armon-Lotem, Sharon/Gupol, Olga (2007): „Developmental variation in the acquisition of L1 Russian verb inflection by monolinguals and bilinguals". In: Caunt-Nultun, Heather/Kulatilake, Samantha/Woo, I-Hao (Hg.): *BUCLD 31 Online proceedings supplement*. [o.O., o.V.], S. 1–11.

Glovinskaja, Marina Ja. (2001): „Obščie i specifičeskie processy v jazyke metropolii i ėmigracii". In: Zemskaja, Elena A.: *Jazyk russkogo zarubež'ja. Obščie processy i rečevye portrety.* Moskva: Jazyki Slavjanskoj Kul'tury/Wien: Ges. zur Förderung Slawistischer Studien, S. 341–492.

Gupol, Olga/Rothstein, Susan/Armon-Lotem, Sharon (2012): „The development of L1 Russian tense-aspect morphology in Russian-Hebrew sequential bilinguals". In: Labeau, Emmanuelle/Saddour, Inès (Hg.): *Tense, aspect and mood in first and second language acquisition.* Amsterdam: Editions Rodopi (Cahiers chronos; 24), S. 73–106.

Laleko, Oksana (2010): *The syntax-pragmatics interface in language loss: Covert restructuring of aspect in Heritage Russian.* Ph.D. Dissertation, University of Minnesota.

Lehmann, Volkmar (1993): „Die russischen Aspekte als gestufte Kategorie. Ein Beispiel für die Bedeutung der Kognitiven Linguistik in der slavistischen Sprachwissenschaft". In: *Welt der Slaven* 38, S. 265–297.

Lehmann, Volkmar (1999): „Der russische Aspekt". In: Jachnow, Helmut (Hg.): *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen.* Wiesbaden: Harrassowitz, S. 214–242.

Lehmann, Volkmar (2009): „Aspekt und Tempus im Slavischen". In: Kempgen, Sebastian/Kosta, Peter/Berger, Tilman/Gutschmidt, Karl (Hg.): *Die Slavischen*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung. Berlin et al.: de Gruyter, S. 526–556.

Mikhaylova, Anna (2011): „Interaction of Aspectual Morphology in L2 and Heritage Russian". In: Granena, Gisela et al. (Hg.): *Selected Proceedings of the 2010 Second Language Research Forum Somerville.* MA: Cascadilla Proceedings Project, S. 63–77.

Mikhaylova, Anna (2012): „Aspectual Knowledge of High Proficiency L2 and Heritage Speakers of Russian". In: *Heritage Language Journal* 9/1, S. 50–69.

Polinsky, Maria (1997): „American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition". In: Brown, W./Dornisch, E./Kondrashova, N./Zec, D. (Hg.): *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics.* Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, S. 370–407.

Polinsky, Maria (2008): „Without aspect". In: Corbett, Greville G./Noonan, Michael (Hg.): *Case and Grammatical Relations.* Amsterdam: Benjamins, S. 263–282.

Schmid, Monika S. (2007): „The role of L1 use for L1 attrition". In: Köpke, Barbara/Schmid, Monika (Hg.) *Language Attrition. Theoretical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, S. 135–153.

Stoll, Sabine (2001): *The Acquisition of Russian Aspect*. PhD thesis, UC Berkeley.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Anna Pavlova (Mainz/Germersheim)

Sprachliche Normbrüche russischer EmigrantInnen der zweiten Generation in Deutschland im Vergleich mit sprachlichen Trends im heutigen Russland

1 Einleitung

Die Untersuchung von Normbrüchen in der russischen Sprache (mündlich sowie schriftlich) und deren Arten konzentriert sich im vorliegenden Beitrag auf zwei größere Gruppen: Zum einen Vertreter der zweiten Generation russischsprachiger Einwanderer, die bilingual aufgewachsen sind und später Russisch in Germersheim am Fachbereich für Translation, Sprache und Kultur (Universität Mainz) als angehende ÜbersetzerInnen studieren, und zum anderen Russisch-MuttersprachlerInnen aus dem russischen Sprachraum[1]. Es gibt viele Unterschiede, aber mehrere Typen von Normbrüchen sind beiden Gruppen gemeinsam. Einige Erscheinungen in der modernen russischen Sprache der Metropole, also in Russland selbst[2], sollten nicht als Normbrüche, sondern als Trends eingestuft werden. Zur Vereinfachung der Darstellung und des Kommentierens sind Beispiele, ihre Klassifizierung, ihre „Autoren" (Verursacher, nach Gruppen sortiert) und mögliche Ursachen der jeweiligen Erscheinungen in tabellarischer Form dargestellt. Auf die Ausprägung „schriftlich/mündlich" wird nur hingewiesen, wenn es sich ausschließlich um mündliche Art des Diskurses handelt; bei „Treffern" in beiden Arten der Sprache oder bei eindeutig schriftlicher Herkunft (z.B. Probleme bei der Rechtschreibung) wird der entsprechende Verweis weggelassen. Bevor man aber zu der Tabelle übergeht, sollten einige wesentliche Eigenschaften des translatorischen Bilin-

1 Eine allgemeinere Behandlung des Themas, in die auch die erste Generation der Einwanderer einbezogen war und eine Klassifikation aller „russischen" Einwanderer nach ihren sprachlichen Präferenzen angeboten wurde, ist in Pavlova (2011) zu finden.

2 Im russischen Kulturraum ist es üblich, in linguistischen Schriften über die russische Sprache außerhalb Russlands, also im Ausland, Russland mit dem Fachbegriff „Metropole" zu bezeichnen und die Ausprägung der russischen Sprache im Ausland mit der in der „Metropole" zu vergleichen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

gualismus und sprachliche Besonderheiten unserer Studierenden wenigstens ganz kurz beschrieben werden[3].

2 Demographische Situation in Deutschland und unsere Studierenden

Im vorliegenden Beitrag werden alle Gruppen von „Russen", die in Deutschland leben, als „Einwanderer" bezeichnet, d.h. so genannte „Russlanddeutsche" (auch „Volksdeutsche" oder „Spätaussiedler" genannt), jüdische EmigrantInnen, eingeheiratete Männer bzw. Frauen sowie Einwanderer, die ein Arbeitsvisum haben und in deutschen bzw. internationalen Firmen tätig sind, und natürlich Studentinnen und Studenten aus dem russischen Sprachraum werden unter einem Begriff geführt. Als „Russen" im ethnischen Sinn oder zumindest als „Russischsprachige" kann man die Vertreter dieser Gruppen nur bedingt zusammenfassen, denn viele von ihnen haben inzwischen einen deutschen Pass, sind eingebürgert, berufstätig und sprechen überhaupt nicht oder nicht ausschließlich Russisch in ihrem Alltag. Viele identifizieren sich mehr mit der deutschen als mit der russischen Kultur und interessieren sich kaum noch für politische Ereignisse in ihren Herkunftsländern. Das letztere trifft insbesondere auf die jüngere Generation zu – die Kinder der Auswanderer.

Soziologen versuchen die Gruppe „Russischsprachige in Deutschland" nach dem Herkunftsland abzugrenzen – vor allem aus statistischen, aber auch aus kulturpolitischen Gründen. Die Zahlen der Russischsprachigen in Deutschland variieren je nach Quelle von 3 (Poljan 2005) bis 4,5 Millionen (Schilmover 2013). Es ist dabei aber nicht klar, inwieweit die zweite Generation der „russischen" Einwanderer in diesen Statistiken berücksichtigt wird. Es handelt sich um Menschen, die in Deutschland aufgewachsen sind. Viele von ihnen kommen nach dem Gymnasialabschluss nach Germersheim, um sich am Fachbereich „Sprache – Translation – Kultur" der Universität Mainz zu ÜbersetzerInnen aus dem Russischen ausbilden zu lassen. Unter ihnen gibt es solche, die 1) Russisch als ihre Muttersprache (bzw. als SL – die „starke" Sprache) betrachten und diese in Wort und Schrift auch sicher beherrschen; 2)

3 Da die gängigen Bezeichnungen „L1", „L2" in der Spracherwerbsforschung durch die Begriffe „erste Sprache", „zweite Sprache" aus rein chronologischer Sicht belegt sind, während es in diesem Text eher um „starke" und „schwache" Sprachen geht (L1 kann in der zweiten Generation der Einwanderer wesentlich schwächer geworden sein als L2), werden hier für die Bezeichnung der „starken Sprache" die Abkürzung „SL" (strong language) und für die der „schwachen Sprache" die Abkürzung „WL" (weak language) benutzt.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Russisch als SL betrachten, es aber nur in seiner mündlichen und rein umgangssprachlichen Ausprägung („Alltagsrussisch") beherrschen, jedoch weder (oder kaum) lesen noch schreiben können; 3) Russisch nicht als ihre Muttersprache betrachten (als WL also – „schwache" Sprache), diese Sprache aber de facto im gleichen Maße beherrschen wie die vorherige Gruppe (2); 4) Russisch nicht oder kaum („brockenweise" reden oder nur passives Verstehen einfacher mündlicher Sätze) beherrschen. Es gibt zwar noch vereinzelt Studierende mit Deutsch als Muttersprache, die Russisch als Fremdsprache in der Schule gelernt haben; solche Fälle sind aber eher selten, und meist reicht das Niveau der in der Schule erlernten Sprache nicht aus, dass diese Studierenden eine eigens zu betrachtende Gruppe bilden würden; die meisten von ihnen fließen in die Gruppe 3 ein, da ihr Russisch recht rudimentär ist und noch viel dazu gelernt werden müsste, um diese Sprache „in Wort und Schrift" zu beherrschen. Die Gruppe (1) wird mit jedem Jahr kleiner, denn immer mehr Kinder der Einwanderer werden in Deutschland geboren, immer weniger von ihnen beherrschen Russisch wie eine SL. Für die Gruppe (4) ist typisch, dass die Eltern gleich nach der Einwanderung nach Deutschland im Alltag auf Deutsch umgestiegen sind, jedenfalls in der Kommunikation mit ihren Kindern. Damit glaubten sie ihren Kindern die Integration in den deutschen Sprach- und Kulturraum zu erleichtern. Es gibt aber auch Familien, in denen die Kinder selbst sich weigerten, mit den Eltern auf Russisch zu kommunizieren, da sie von der Sprache, die sie in ihrem Freundeskreis und in der Schule verwendeten, also dem Deutschen, nur schwer ins Russische wechseln konnten oder wollten (Code-Switching fiel ihnen schwer). Es liegt also bei weitem nicht allein an den Eltern, wenn bei deren Kindern die Sprache, die ursprünglich in ihrer Familie gesprochen war (L1), zur schwächeren oder gar inaktiv wird und die zeitlich zweite Sprache die erste verdrängt. Es spielen also viele Faktoren eine Rolle: Die Kinder selbst, ihre Einstellung und ihr Freundeskreis, das schulische Umfeld oder Hobbies und Freizeit. Manche Eltern geben sich große Mühe, das Russisch ihrer Kinder zu stärken: Sie stellen private Russisch-Lehrer ein oder bringen ihre Kinder in private russische Schulen (meist an sogenannten Samstagsschulen), damit ihre Kinder Russisch üben und in dieser Sprache das Lesen und Schreiben erlernen. Eine große Rolle in der Deaktivierung oder, umgekehrt, in der aktiven und bewussten Pflege der ursprünglichen Familiensprache (L1) spielt das Interesse an Sprache und Literatur oder die „sprachliche Kultur" in der Familie (seltener beim Kind allein, ohne dass die Eltern

involviert wären)[4]. Es gibt gewisse Unterschiede in der Einstellung gegenüber der russischen Sprache, und zwar abhängig davon, ob die Familie zur Gruppe der „Spätaussiedler" gehört (s. Meng 2004) oder den jüdischen Emigranten zugerechnet werden kann, ob sie aus einer ländlichen Gegend stammt oder aus einer Großstadt. Diese Unterschiede werden hier jedoch nicht weiter diskutiert (vgl. hierzu Meng in diesem Band).

Es ist wichtig, anzumerken, dass die „russischen" Einwanderer in Deutschland meist einen intensiven Austausch an Informationen mit Russland pflegen: Viele haben dort noch Verwandte und Freunde, es gibt jährliche gegenseitige Besuche, regelmäßiges Telefonieren und Skypen. Eine große Rolle im Leben der Einwanderer spielt auch russisches Fernsehen, das sowohl über Satellit- als auch durch Kabelverbindung unterstützt und aktiv benutzt wird. Neue Kommunikationsarten via Internet („Chatten, Mailen, Simsen", Blogs, soziale Netze) sind auch Kanäle des regelmäßigen Austausches. Es wird sich kaum ein Student oder eine Studentin in Gruppen (1) bis (3) finden, der (die) nicht auf Facebook registriert wäre, und dort würde er (sie) höchstwahrscheinlich auch über Bezugspersonen in Russland verfügen. Somit werden auch sprachliche Strukturen intensiv transferiert, so dass von einer „sprachlichen Isolation" der Einwanderer kaum die Rede sein kann.

Für die ersten drei der vier beschriebenen Gruppen ist die (fast) vollständige (volle) Zweisprachigkeit typisch[5]: Sie wechseln von Russisch zu Deutsch und zurück relativ locker, je nach Situation. Der Unterschied zwischen den Gruppen (2) und (3) besteht in erster Linie in der Einstellung der russischen Sprache gegenüber. Man hört viele der Vertreter der Gruppe (2) in den Pausen im Flur oder in der Mensa miteinander Russisch reden, im Unterschied zu

4 Nach der Intensität der Pflege der russischen Sprache und der individuellen bzw. familienverankerten sprachlichen Kultur können unter Einwanderern sowohl der 1. als auch der 2. Generation mindestens 6 Gruppen definiert werden (Pavlova 2011): 1. Menschen ohne sprachliche Reflexion (sprechen nach dem Motto „Hauptsache, man versteht mich"); 2. Menschen mit einer schwach ausgeprägten sprachlichen Reflexion, die deutsche „Einschübe" in ihre russische Sprache nicht oder kaum merken; 3. Menschen mit einem sehr hohen Sprachbewusstsein , die sog. „Makkaronismen" (Zusammensetzung eines Fremdworts oder eines Satzes aus unterschiedlichen Sprachen) wahrnehmen, sie jedoch trotzdem gebrauchen; 4. Menschen mit einem sehr hohen Sprachbewusstsein, die darauf achten, keine deutschen Ausdrücke zu benutzen; 5. Wie 4, aber gezielt und bewusst deutsche Redewendungen in russischer Sprache einflechtend, wenn sie ihnen passend erscheinen; 6. Wie 5, aber noch dazu beide Sprachen gezielt und kreativ gemischt einsetzend, bis auf Sprachspiele und Dichtung. Vgl. mit Polinskaja (2004), wo unter den „Russen in den USA" zum gleichen Kriterium drei Gruppen definiert werden: Träger des „heritated Russian", „Konservative" (ein „eingefrorenes", veraltetes Russisch pflegend) und solche, die Russisch „vergessen" haben.

5 Dieser Fachbegriff sei mit Vorsicht zu genießen, denn eine Sprache ist normalerweise immer „stärker" als die andere, auch bei den sog. vollen Bilingualen. Es wird hier aber auf die Diskussion, ob ein voller Bilingualismus überhaupt erreichbar wäre, nicht weiter eingegangen.

denen der Gruppe (3). Es gibt aber interessanterweise unter Vertretern der Gruppe (3) solche, die sich zwar nicht trauen, Russisch aktiv im Gespräch zu gebrauchen und als ihre SL definitiv Deutsch auffassen, dann aber anspruchsvolle Texte auf Russisch besser verstehen, als manche aus der Gruppe (2). Unter den Vertretern der Gruppe (3) finden sich sogar solche (freilich selten anzutreffende) Studierenden, die auf Russisch fehlerfrei und normgerecht sprechen und sogar schreiben, d.h. nicht nur die Textrezeption, sondern auch die Textproduktion ist bei ihnen so, als wäre Russisch ihre SL. Trotzdem gestehen diese, dass sie „auf Deutsch denken" und dass es ihnen wesentlich leichter fällt, sich auf Deutsch als auf Russisch zu verständigen. Es spielt also noch der Aspekt „Selbsteinschätzung" und persönliche Neigungen eine wesentliche Rolle bei der Beantwortung der Frage, welche Sprache man beim Bilingualismus für seine SL (im Sinne „Sprache, die ich vorziehe") hält. Die Gruppe (3) wird hier aber nicht weiter berücksichtigt, um den Überblick über die Normbrüche im Russischen nicht noch mehr zu verkomplizieren. Wir bleiben dabei, Russisch als WL für diese Gruppe vorauszusetzen. Um das Bild zu vervollständigen, sei noch erwähnt, dass auch Mitglieder der Gruppe (1), die Russisch definitiv als ihre SL betrachten, diese aber nicht bei jedem Themenbereich einzusetzen vermögen, denn Themen, die die Vertreter der zweiten Generation der Einwanderer in den Schulfächern besprechen, können in ihrem Bewusstsein nur in der deutschsprachigen Ausprägung behandelt werden. Die russische Terminologie fehlt ihnen komplett, weshalb die Jugendlichen über entsprechende Themen nicht auf Russisch diskutieren können. Wenn sie etwa versuchen, ihren Eltern zu Hause darüber zu berichten, was sie heute gerade im Chemie- oder Mathematikunterricht gelernt hatten, sind sie gezwungen, auf Deutsch umzusteigen.

Die Kinder der Einwanderer werden in der modernen Sprachwissenschaft oft als Träger von „heritated language" („éritažnyj jazyk") bezeichnet (Polinskaja 2004; Vyrenkova u.a. 2014; Rachilina 2014); der im professionellen russischen Jargon gängige Begriff lautet kurz „éritažniki". Wir haben aber gesehen, dass diese Gruppe sehr uneinheitlich ist und dass das einzige, was sie als Gruppe zusammenhält, die Zugehörigkeit zur zweiten Generation der Einwanderer ist. Es gibt Arten von Normbrüchen, die den Gruppen (1), (2) und (3) gemeinsam sind; es gibt aber auch solche, die bei Vertretern der Gruppe (1) nicht vorkommen (z.B. falsche Rechtschreibung von *жи/ши*) oder die weder in Gruppe (1) noch in Gruppe (2) anzutreffen sind, z.B. falsche Auswahl des Verbaspektes (vgl. hierzu Anstatt in diesem Band). Deshalb werden die oben beschriebenen Gruppen (1), (2) und (3) für die weitere Darstel-

lung des eigentlichen Themas dieses Beitrags eine große Rolle spielen: Sie werden also getrennt betrachtet. Gruppe (4) wird in diesem Beitrag nicht berücksichtigt, denn in dieser liegt keine wirkliche Zweisprachigkeit vor, und die Zahl der Normbrüche beim Gebrauch der russischen Sprache in dieser Gruppe ist Legion. Es besteht keine Möglichkeit, darauf im Einzelnen einzugehen. Außerdem bietet die überwiegende Zahl der Normbrüche in dieser Gruppe keine Vergleichsgrundlage zu den sprachlichen Erscheinungen im russischen Sprachraum (in der Metropole).

3 Bilingualismus angehender ÜbersetzerInnen

Translatologischer Bilingualismus (TB) unterscheidet sich vom „natürlichen" (von klein auf anerzogenen, nicht-professionellen) nicht so sehr durch Spezifik der Normbrüche wie durch ein hohes Maß an Reflexion bei der Textproduktion. TB entwickelt sich nicht von selbst aus dem natürlichen Bilingualismus, sondern wird gezielt trainiert und erfordert eine spezielle Ausbildung. Einstellung auf inneres Redigieren eigener Textproduktion bei Formulierung jeder Aussage, ob schriftlich oder mündlich, im Unterricht und später im beruflichen Alltag ist einer der typischen Züge des TB (Ovčinnikova/Pavlova 2016: 268f.). Für TB ist der sogenannte analytische kognitive Stil des Denkens typisch, währenddessen der Übersetzer bzw. die Übersetzerin seine (ihre) Textproduktion während jeder einzelnen Etappe beurteilt. Dafür benötigt ein Übersetzer bzw. eine Übersetzerin eine hohe metasprachliche und metakommunikative Kompetenz, die sich im Laufe des Studiums und später bei Ausübung seiner Tätigkeit immer weiter entwickelt (ebd.: 7). Fehler (Verstoß gegen grammatische Norm, falsche Wortwahl, logische Widersprüche etc.) sind Signale einer entweder nicht genug fortgeschrittenen Sprachkompetenz (nicht ausreichend ausgeprägte Automatismen) oder der geschwächten (meist durch Verlust der Konzentration) Selbstkontrolle. Natürlich machen die Übersetzer auch Fehler, wenn sie den Sinn einer Textpassage nicht oder falsch interpretiert haben (denotative Fehler), aber diese werden im vorliegenden Artikel nicht betrachtet. Unser Thema beinhaltet Normbrüche, zu denen es bei Textproduktion durch angehende Übersetzer vor allem infolge von Interferenzen kommt, oder die als Signale eines fehlenden Automatismus bei syntagmatischen (Verbindung von Textelementen in eine lineare Kette) oder paradigmatischen (Auswahl eines Elementes aus einer Menge – einem thematischen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Wortfeld, einem grammatischen Paradigma etc.) Mechanismen ihrer kognitiven Tätigkeit betrachtet werden können.

4 Arten der Normbrüche nach Maß der Selbstkontrolle

In der Fehlerforschung (inzwischen nennt man diese sprachwissenschaftliche Richtung auch „эрратология" – „Erratologie", s. Ševnin 2009) ist es üblich, zwischen Fehlern und Versprechern bzw. Tippfehlern, Schreibfehlern zu unterscheiden. Zwar überschneiden sich Fehler- und Versprecher/Verschreiber-Mengen (es ist nicht immer einfach, einen Tippfehler von einem Normbruch zu unterscheiden) zu einem gewissen Maße, jedoch ist es meist recht einfach, zu entscheiden, was für eine Art „lapsus linguae" vorliegt. Interessanter für uns ist aber der Umstand, dass die gleichen Erscheinungen bei Monolingualen als Versprecher bzw. Schreibfehler identifiziert werden mögen, während sie bei Bilingualen als „richtige" Fehler einzustufen wären, deren Quelle in der sprachlichen Interferenz keimt. So wäre z.B. in der Anfangsposition eines Wortes oder einer Silbe ein Tausch des Konsonanten c [s] gegen den Konsonanten *з* [z] bei einem Russisch-Monolingualen ein Schreibfehler, während es bei einem Bilingualen mit SL=Deutsch ein klarer Fall interlingualer phonetischer Interferenz wäre (*филозов* statt *философ*, *сосдание* statt *создание*). In der unten angeführten Tabelle werden nur „richtige" Normbrüche ausgewiesen. Bevor man aber dazu übergeht, sollte der Begriff „Interferenz" kurz erörtert werden.

5 Interferenz und Interferenzarten

Der Begriff *Interferenz* hielt Einzug in die Linguistik nach der Publikation des Werkes von Uriel Weinreich *Languages in Contact: Findings and Problems* (1953). Weinreich hebt das Wesentliche der Interferenz hervor: das Reflektieren oder Nichtreflektieren der Unterschiede zwischen zwei Sprachen abhängig vom Bau der Muttersprache (oder der ersten Sprache) (Weinreich 1968: 7). So ist der Unterschied zwischen den Konsonanten *с* und *з* im Russischen phonemisch, während der Unterschied zwischen dem stimmlosen /s/ und stimmhaften /z/ im Deutschen allophonischer Natur ist, wenigstens am Anfang des Wortes vor einem Vokal. Dies erklärt die Masse der Verwechselungen von *с* und *з* bei deutschsprachigen Russischlernern. Ähnlich steht es um den Unter-

schied zwischen weichen und harten Konsonanten: Da er für deutsche Muttersprachler nicht phonemisch ist (im Unterschied zu den Muttersprachlern des Russischen), vergessen Russischlerner oft das Weichheitszeichen Zeichen *ь* nach Konsonanten zu setzen (*пен, лен, толко* statt *пень, лень, только*).

Seit Beginn der Interferenz-Forschung in der Sprachwissenschaft war dieser Begriff negativ konnotiert: Der gegenseitige Einfluss zweier Sprachen bei Bilingualen sei die Quelle vielfältiger Normbrüche. In den letzten Jahren wurde dieser Begriff auf eine breite Palette von Erscheinungen ausgeweitet: Man spricht heute über Interferenz bezüglich literarischer Genres oder kultureller Einflüsse (Snell-Hornby u.a. 2006: 167ff.). So habe sich das Genre der russischen Ballade durch Interferenz mit europäischen Kulturen und durch Übersetzungen herausgebildet. Es entstehen lexikalische und grammatikalische Entlehnungen, sogar Interjektionen und Gesten werden übernommen (s. Naidič/Pavlova 2011). Dies kann alles als Ausprägung der Interferenz im breiten Sinne betrachtet werden. Um die negative Konnotationen des Wortes „Interferenz" zu reduzieren, neigt man heute dazu, stattdessen über *cross-linguistic transfer* zu reden (Paradis/Navarro 2003; Dominguez 2009).

Was sprachliche Beeinflussung betrifft, so finden sich ihre Spuren nicht nur im zwischensprachlichen (interlingualen) Umfeld, sondern auch innerhalb einer Sprache (intralinguale Interferenz). Ähnliche grammatische Formen, Lexeme und ganze Redewendungen beeinflussen deren Auswahl und gegenseitigen Gebrauch, sowohl paradigmatisch (vertikal) als auch syntagmatisch (horizontal). So verwechselt man im Deutschen in der gesprochenen Sprache häufig Paronyme (*scheinbar/anscheinend, folgen/folgern*), Synonyme und gleichzeitig ähnlich aufgebaute Ausdrücke (*von Kind an/von klein auf; im Unterschied zu etw./im Vergleich mit etw.*), Wortformen (*derer/deren*) etc. Typisch für das Russische ist die dauerhafte und immer weiter zunehmende Verwechslung der Partikeln *не* und *ни* oder der Konjunktion *также* und des Pronomens mit Partikel *так же* u.a.m. Dies sind Beispiele für paradigmatische intralinguale Interferenz. Andere Schreib- und Sprechfehler sind Folgen der syntagmatischen innersprachlichen Interferenz, wenn z.B. eine grammatische Form, eine Endung oder gar ein Phonem im linken oder im rechten Kotext Verursacher sind: *Конечно, бывали периоды, когда я читал запоями* (Kasparov.ru) (Deutsch: Natürlich gab es Zeiten, wenn ich Bücher verschlang) – hier beeinflusst der Plural *периоды* im linken Kotext die falsche Form *запоями* statt *запоем* (Dieses Substantiv besitzt keine Pluralform).

Nicht selten scheinen die beiden Interferenzarten gleichzeitig zu „agieren". So wurzeln häufige Verwechselungen der Formen *много/многие* durch Grup-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

pe (3), manchmal auch (2), einerseits in interlingualer Interferenz (es gibt nur ein Lexem *viele* im Deutschen als Entsprechung für beide russische) als auch in intralingualer, denn beide russische Lexeme sind sich sehr ähnlich. Dazu kommt noch, dass die Regeln zu diesem Fall recht intransparent sind: In manchen Kontexten kann man *много/многие* synonym benutzen (*Много животных заболело/Многие животные заболели*; Deutsch: Viele Tiere wurden krank), in anderen Fällen darf nur eine der Formen gebraucht werden (*У нее много игрушек*, jedoch nicht **У нее многие игрушки*; Deutsch: Sie hat viele Spielsachen). Bei solchen „Fallen" sind Normbrüche bei fehlenden Sprech- und Schreib-Automatismen vorprogrammiert.

Die psycholinguistische Sicht auf beide Arten der Interferenz wird in Ovčinnikova/Pavlova (2006: 87–104) sehr ausführlich geschildert. In diesem Beitrag wird auf dieses Thema deshalb nicht weiter eingegangen.

Im vorliegenden Beitrag werden sowohl inter- als auch intralingale Interferenzen berücksichtigt, denn beide Arten spielen als mögliche Ursachen von Normbrüchen eine große Rolle. Aber auch Interferenz im weiten Sinne des Wortes wird hier eine Rolle spielen. Denn schließlich erklärt sie einige Neuerscheinungen in der modernen russischen Sprache in Russland.

Es ist unrealistisch, in einem Artikel alle Kategorien von Normbrüchen und alle sprachlichen Trends im modernen Russisch aufzuzeigen und gegenüberzustellen. Die Tabelle enthält also nur exemplarische Fälle des gesamten zu betrachtenden Stoffes (für eine ausführliche Typologie der Normbrüche von Bilingualen – angehenden Übersetzern vgl. Ovčinnikova/Pavlova 2016: 176–194). Die Russischsprachigen in Russland werden in der Tabelle der Einfachheit und der Einheitlichkeit halber als „Gruppe (M)" (Abkürzung von „Metropole") bezeichnet. Quellen für Beispiele (studentische Aufsätze, Auszüge aus Dialogen, Zitate aus Zeitungsportalen u.a.m.) wurden aus Platzgründen weggelassen. Alle Beispiele für die Gruppen (1) bis (3) stammen aus der seit Jahren geführten und ständig erweiterten Datenbank, die aus schriftlichen Arbeiten der Germersheimer Studierenden zusammengestellt wurde. Beispiele für „Russisch aus dem russischen Sprachraum" (Gruppe (M)) wurden dem mündlichen sowie schriftlichen Diskurs aus verschiedensten Quellen entnommen (Alltagsgespräche, Zeitungen und Zeitschriften, Radio, Bücher, Filme, Blogs).

Es besteht keine Möglichkeit, in der Tabelle Angaben über den Grad der Häufigkeit und die Verbreitung der entsprechenden Erscheinungen zu machen.

Tab. 1: Normbrüche von Bilingualen in Deutschland, Monolingualen in Russland und sprachliche Trends in Russland im Vergleich

Typ des Normbruchs oder Bezeichnung des neuen Trends	Beispiele	Typisch für...	Mögliche Ursache(n)	Kommentar
1. Phonetik, Graphik				
1.1. Weichheit/Härte der Konsonanten	*Дельфи* (statt *Дельфы*), *поздные* (statt *поздние*), *он всё не так делает* (statt *делает*)	Gruppen (2) und (3)	Interlinguale Interferenz	Das Setzen des weichen Zeichens da, wo es nicht nötig ist, ist ein Fall der Hyperkorrektur
1.2. Nichtunterscheidung von *с/з*	*неисвестный* (statt *неизвестный*)	Gruppen (2) und (3)	Interlinguale Interferenz	
1.3. *щ* statt *сч*	*щитают* (statt *считают*)	Gruppen (2) und (3)	Fehlende Rechtschreibkompetenz (es herrscht „phonetisches" Prinzip beim Schreiben vor)	
1.4. *ы* nach *ш, ж*	*шыл*, *жыл* (statt *шил*, *жил*)	Gruppen (2) und (3)	Fehlende Rechtschreibkompetenz („phonetisches" Schreiben)	
1.5. Rechtschreibungsfehler bei typischen „Fallen" (Vorsilben *пре-/при-*, Wechsel der Wortstammvokale (*бер/бир, мер/мир, раст/ращ/рос* etc.)	*пренадлежат* (statt *принадлежат*); *убераю* (statt *убираю*)	Gruppen (2) und (3), seltener (1) und (M)	Mangelnde Rechtschreibkompetenz („phonetisches" Schreiben), komplizierte und nicht immer transparente Regeln	
2. Morphologie				
2.1. Verwechslung von Plural-und Singularform	*изучить чужие опыты* (statt *чужой опыт*); *развития последних лет* (statt *развитие*)	Gruppen (2) und (3)	Interlinguale Interferenz	Bei einigen Substantiven im Russischen (seltener im Deutschen) handelt es sich um ein Singularetantum, während ihre Entsprechungen im Deutschen (bzw. im Russischen) über Pluralformen verfügen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2.2. Verwechslung von Adjektiv und Adverb	*решил пообедать по-королевскому* (statt *по-королевски*); *разговаривать по-английский* (statt *по-английски*); *Мне понятно мораль стихотворения* (statt *понятна*)	Gruppen (2) und (3)	Interlinguale Interferenz	Im Deutschen werden Adjektive und Adverbien in einigen syntaktischen Funktionen der Form nach nicht unterschieden
2.3. Falsche Bildung der Steigerungsstufen	*сформулировать более изящнее* (statt nur *изящнее*); *рассмотрим вопрос более шире* (statt nur *шире*); *самый величайший* (statt nur *величайший*)	Alle Gruppen	Intralinguale Interferenz (eine Möglichkeit der Bildung der Steigerungsstufe kombiniert sich mit einer anderen; es entsteht ein grammatischer Pleonasmus)	Der Unterschied zwischen den Gruppen (M) bzw. (1) einerseits und (2) und (3) andererseits besteht nur darin, dass bei (M) und (1) diese Normbrüche fast ausschließlich im mündlichen Diskurs vorkommen, während bei (2) und (3) sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen
2.4. Falsche Passivbildung	*Ваш звонок будет отвечен первым освободившимся регистратором* (*ответить* ist kein Transitivverb, davon darf kein Passiv gebildet werden).	Alle Gruppen	Mangelnde Sprachkompetenz	
2.5. Falscher Gebrauch der Verbaspekte	*Вдруг раздались выстрелы, и дикие гуси лежали на земле*	Gruppe (3)	Interlinguale Interferenz, fehlendes grammatisches System der Verbaspekte im Deutschen, ein hoch kompliziertes Regelwerk des Aspekte-Gebrauchs im Russischen	Dies ist eines der kompliziertesten Themen für Bilinguale mit SL=Deutsch überhaupt
2.6. Verwechslung reflexiver und nichtreflexiver Verben	*некоторые придерживают такого взгляда* (statt *придерживаются*); *усевши за стол* (statt *усевшись*)	Gruppen (2) und (3)	Interlinguale Interferenz	Reflexivität stimmt im Deutschen und im Russischen nicht überein; das nicht reflektierte Übertragen der entsprechenden Eigenschaft aus dem Deutschen ins Russische führt zu Normbrüchen

2.7. Falsche Deklination der Zahlwörter in mündlicher Rede	*более сто пятидесяти* (statt *более ста пятидесяти*)	Alle Gruppen	Mangelnde Sprachkompetenz und ein sehr kompliziertes System von Regeln für die Deklination der Zahlwörter, dabei kein Gebrauch von diesen Regeln in der schriftlichen Sprache, wo Zahlwörter in Zahl-, und nicht in Wortform aufgezeichnet werden (in unserem Beispiel: более 150)	Dies ist einer der häufigsten Normbrüche in mündlicher russischer Rede überhaupt
2.8. Falsche grammatikalische Formenbildung allgemein (Kasus, Plural, Konjugation etc.)	*нет этих критери<u>ий</u>* (statt *критери<u>ев</u>*); *меня не буд<u>ит</u> дома* (statt не *буд<u>ет</u>*); *при незнани<u>е</u>* (statt *при незнани<u>и</u>*)	Gruppen (2) und (3), seltener (1) und (M)	Mangelnde Sprachkompetenz	
3. Syntax				
3.1. Verwechslung der Konjunktionen *что*/*чтобы* in Objektsätzen nach Verben der Veranlassung (empfehlen, bitten, wollen etc).	*Она велела, <u>что</u> падчерица не возвраща<u>ет</u>ся домой без подснежников* (statt *чтобы .... не возвращалась*)	Gruppe (3)	Interlinguale Interferenz	Im Deutschen wäre in Objektsätzen dieser Art unabhängig von Verbsemantik die Konjunktion *dass* zu gebrauchen.
3.2. Falsche Kongruenz oder Rektion	*В тексте, подписанн<u>ым</u> папой Франциском* (statt *подписанн<u>ом</u>*); *Он начинает меня убеждать <u>о</u> своей правоте* (statt *<u>в</u> своей правоте*); *Я бы <u>его</u> не подражала* (statt *ему*); *<u>К</u> этому нет альтернативы* (statt *этому нет альтернативы*).	Alle Gruppen, jedoch sind die möglichen Ursachen unterschiedlich	Intralinguale Interferenz bei Gruppen (M) oder (1) (Beeinflussung einer Form durch eine nebenstehende im linken oder rechten Kon(?)text, wie im Fall подписанн<u>ом</u> und пап<u>ой</u>, oder durch semantische Nähe von zwei Verben mit unterschiedlicher Rektion: говорить о чём-л. bzw. убеждать в чём-л.) oder interlinguale Interferenz bei Gruppen (1, 2, 3) (Kalkierung grammatischer Rektion aus dem Deutschen ins Russische)	Bei Gruppe (M) und (1) sind es meist Tipp- oder Schreibfehler, die durch die innersprachliche Interferenz verursacht sind; bei Gruppen (2) und (3) liegt häufiger eine nicht ausreichende Grammatikkompetenz vor

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

3.3. Falscher Gebrauch von Gerundiv-Formen (deepričastija)	*Отбыв половину срока, миллиардера выпустили из заключения* (statt *Отбыв половину срока, миллиардер вышел из заключения*); *Прогуливаясь по узким улочкам города, меня будоражат воспоминания.* (statt *Когда я прогуливаюсь по узким улочкам города, меня будоражат воспоминания*).	Alle Gruppen	Mangelnde Sprachkompetenz, mangelnde Selbstkontrolle, intralinguale Interferenz mit semantisch ähnlicher Form eines synonymen Nebensatzes (прогуливаясь по улочкам… = когда я прогуливался по улочкам…)	Dies ist einer der häufigsten Fehler bei Gruppe (M) überhaupt
3.4. Falsche Stellung der Negativpartikel HE	*Правительство не было в состоянии …* (statt *было не в состоянии*); *Нужно говорить не о зависимости от еды, а от самого процесса поедания продуктов* (statt *говорить о зависимости не от еды, а от …*)	Alle Gruppen	Interlinguale Interferenz bei Gruppen (1,2,3) bzw. nicht ausreichend durchdachte Logik bei allen Gruppen	Die Stellung der Negationspartikel *nicht* im Deutschen lässt oft nicht durchblicken, worauf genau sich die Negation bezieht: *Er wird nicht nach München kommen* – ‚Er wird (überhaupt) nicht kommen' oder ‚Er wird kommen, jedoch nicht nach München'? Dies führt zu Fehlern beim Code-Switching, denn je nach Bedeutung muss in der russischen Variante die Negierung „HE" mal an der einen, mal an der anderen Stelle positioniert sein, was dem Sprecher nicht immer bewusst ist Oft wird die allgemeine Negation („HE" vor dem Verb) gebraucht, statt eine kontrastierende Verneinungsform zu wählen. Andererseits kann eine falsche HE-Stellung auch vom unzureichend durchdachten ogischen Satzaufbau zeugen, ohne Einfluss der Interferenz.

3.5. Falscher Gebrauch von den Partikeln НЕ / НИ in konzessiven Konstruktionen	*Какой канал телевизора не включи - везде поп, церковь, скрепы, православие, духовность* (statt *ни включи*); *Сколько не маши уголовными кандалами – уже не поймаешь* (statt *ни маши*).	Alle Gruppen	Mangelnde Sprachkompetenz	Es gibt inzwischen so viele Fälle des „НЕ“- Gebrauchs in konzessiven Konstruktionen in den Texten des russischen Sprachraumes (der Metropole), dass man sich fragt, ob es nicht an der Zeit wäre, die grammatische Norm zu revidieren. Offensichtlich ist die Regel, dass in solche Konstruktionen „НИ“ gehört, der Mehrheit der Vertreter der Gruppe (M) inzwischen nicht mehr bekannt.
3.6. Falsche Wortfolge	*Цена нефти продолжает падать в 2015 году* (statt: *В 2015 году цена нефти продолжает падать*); *Скандалом завершился конкурс «Мисс Вселенная» в США* (statt: *Конкурс «Мисс Вселенная» в США завершился скандалом*).	Alle Gruppen	Interlinguale Interferenz	Vermutlich entsteht die falsche Wortfolge aus Übersetzung (bei Gruppe (M)) oder als Folge der Interferenz (Gruppen 1,2,3). Mehr zu diesem Thema s. Pavlova 2015.
4. **Lexik**				
4.1. Benutzung fremdsprachlicher Lexeme, die ihrem Klang nach als Internationalismen anmuten und dazu verleiten, diese als Teil des Wortschatzes jeder Sprache zu betrachten	*Не будь такой пенетрантной* (von penetrant, statt *Не будь такой назойливой*); *Я человек кулантный* (von kulant, statt *Я человек терпимый*); *Они официально сепарировались* (von separieren, statt *Они официально разъехались*); *задача дипломата сдемпфировать конфликт* (von engl. damp, statt *сгладить конфликт*)	Alle Gruppen	Interlinguale Interferenz und muttersprachliche Kompetenz	Es gibt tatsächlich im Russischen (wie auch im Deutschen) unzählige Entlehnungen dieser Art, meist mit lateinischen oder griechischen Wortstämmen. Die Aneignung der „Internationalismen“ führt zur Erweiterung des Wortschatzes. Auf gerade diesem Weg kamen ins moderne Russisch die Lexeme алармизм, ангажировать, спонсировать, креативный, толерантный und sehr viele andere. Ein neuer Trend ist aktive Ableitung von Substantiven aus Adjektiven: криминал, негатив, позитив, креатив; vgl. „Прочь, негатив, тут креатив на позитиве!“ als Titel der Festspiele in der Stadt Žigulëvsk.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

4.2. Benutzung von *"falschen Freunden"* bzw. Schaffung von *"falschen Freunden"* durch Kalkierung ggf. semantische Kalkierungen)	*У него сегодня проба* (statt *репетиция*); *Надо закрасить фуги в ванной* (statt *швы*); *Поговорим на паузе* (statt в *антракте*); *она чистит* (statt *убирает*; Kalkierung des dt. putzen); *я буду делать экзамен* (statt *буду сдавать* – Kalkierung des dt. eine Prüfung machen); *я беру лекарство* (statt *принимаю* – Kalkierung des dt. ein Medikament nehmen); *иди всегда прямо* (statt *всё* – Kalkierung des dt. immer)	Alle Gruppen	Interlinguale Interferenz	Bei Gruppe (M) kommt es zu dieser Erscheinung meist bei Übersetzungen ins Russische: моя тыквочка (engl. my pumpkin als Anrede); экономика России разорвана в клочья (engl. in tatters); Начальное образование в биографии Толстого было получено дома (aus dem dt. Substantiv „Lebenslauf" wurde hier биография; das Wort ist in diesem Kontext fehl am Platz)
4.3. Benutzung deutscher Realien im russischen Diskurs (meist mündlich)	*Дойдёшь до убана* (statt *метро*); *впереди очередная баустелле* (statt *ремонт дороги*); *он работает бератером* (statt *консультантом*)	Gruppen (2) und (3), manchmal auch (1)	In einigen Fällen fehlt das entsprechende Äquivalent im Russischen. Ansonsten sind die Ursachen interlinguale Interferenz, dauerhafte Aktivierung des entsprechenden Nomens im Bewusstsein im Alltag, begünstigt durch die Zweisprachigkeit der Gruppe; manchmal aber auch „Sprachökonomie" (das deutsche Wort ist oft kürzer als das russische Äquivalent)	In Russland werden manchmal Realien bewusst eingesetzt (Transferenz als Verfremdung oder als Scherz): фрау канцлерин, югендамт.
4.4. Gebrauch deutscher Wörter im russischen Diskurs (mündlich)	*В доме соседки вчера* eingebrochen.	Gruppen (2), (3), seltener (1)	Meist kommt es in den Fällen vor, wenn das deutsche Wort kein russisches Äquivalent besitzt.	Zu dem konkreten Beispiel: es gibt im Russischen zwar das Verb ограбить, jedoch ist es kein Äquivalent des deutschen „einbrechen". Das Verb проникнуть passt hier auch schlecht, ist zu ungenau. Das deutsche Verb ist in diesem Fall für die Intention des Sprechers praktischer.

4.5. Gebrauch nicht existierender Lexeme und Redewendungen	*без приукрас* (statt *без прикрас*), *восхвальный* (statt *хвалебный*), *самоуверие* (statt *самоуверенность*), *гори оно всё пропадом* (statt *пропади оно всё пропадом* oder *гори оно всё синим пламенем*); *Это мне сразу кинулось в глаза* (statt *бросилось в глаза*).	Alle Gruppen	Intralinguale Interferenz (Kontaminierung verschiedener synonymer Morpheme, ganzer Wörter oder Idiome)	Die gleiche Erscheinung liegt der Kreierung vieler neuer Lexeme zugrunde, die in der Sprache für immer oder für lange Zeit bleiben (z.B. *нам крыш*; *нерукопожатный*, *распальцовка*). Der Unterschied liegt nur im Maße der bewussten oder unbewussten Schaffung von Neubildungen. Bei Gruppen (2) und (3) ist sie unbewusst und kommt häufiger vor.
4.6. Paronymische Substitutionen	*Юрия Яковлева любило все отечество беспрекословно* (statt *безусловно* oder *безраздельно*); *оградить место преступления* (statt *огородить*); *Я подразумеваю, что он так не думает* (statt *подозреваю*, *предполагаю*).	Alle Gruppen	Intralinguale Interferenz	Dies ist eines der häufigsten Phänomene im lexikalischen Bereich im schriftlichen und mündlichen Diskurs sowohl in Deutschland als auch in Russland
4.7. Stilistische Normverstöße	*Он стоит в дверях и на неё тырится* (statt *смотрит*, *глядит*; das Verb *тыриться* gehört zum salopp-umgangssprachlichen Stil und sollte in einem studentischen Aufsatz nicht vorkommen); *Я подсела на Мультимедийный корпус* (statt *пристрастилась к чему-л.*; das Verb *подсесть на что-л* stammt ursprünglich aus dem Drogenmilieu, gehört zum kriminellen Jargon und hat in einem öffentlichen Vortrag einer Sprachwissenschaftlerin nichts zu suchen); *В Смольный же*	Alle Gruppen	Bei bilingualen Studierenden sind stilistische Verstöße höchst wahrscheinlich Folge eines nach stilistischen Konnotationen nicht ausreichend differenzierten mentalen Lexikons (mangelndes „Sprachgefühl"); in Russland (in der Metropole) sind solche Fälle eher Auswirkungen der allgemein zu beobachtenden Stilvermischung im öffentlichen Diskurs	Sprachforscher nennen diese Erscheinung „Demokratisierung", „Vulgarisierung", „Kriminalisierung" der modernen russischen Sprache (Bušev 2007; Ablamskaja 2011). Die Jargonisierung führt zur Reduktion der Synonymreihen und dadurch zur Verarmung des aktiven Wortschatzes.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

	приходят люди, не пальцем деланные (statt *образованные, квалифицированные*; der Ausdruck *не пальцем деланный* ist sehr vulgär und verstößt drastisch gegen den Stil eines öffentlichen Interviews)			
4.8. Pleonasmen, Tautologie	*спрашивать вопрос* (statt *задавать вопрос*); *на заседаниях они говорят речи* (statt *произносят речи*)	Alle Gruppen	Intralinguale Interferenz	Lexeme aus dem gleichen thematischen Wortfeld überlappen einander in Kollokationen
5. Verstöße gegen die Logik				
5.1. Widersprüchlichkeit	*Ножевые ранения получили три человека, причем одного ранили древком флага.* (Falls allen drei Menschen Messerstiche zugefügt wurden, kann ein Stich nicht durch eine Fahnenstange entstanden sein).	Alle Gruppen	Mangelnde Selbstkontrolle, ausgebliebenes Redigieren	
5.2. Doppelsinnigkeit wg. syntaktischer oder lexikalischer Homonymie	*Дешевые жизненно важные лекарства исчезнут без повышения цены на них* (Medikamente werden verschwinden, ohne dass Preise darauf erhöht werden, oder sie werden verschwinden, wenn Preise darauf nicht erhöht werden?)	Alle Gruppen	Mehrere Ursachen kommen infrage: Manchmal ist Doppelsinn objektiv sprachlich bedingt (auf eine homonyme Konstruktion kann nicht verzichtet werden); manchmal ist ausgebliebenes Redigieren oder mangelnde Empathie gegenüber dem Leser für Doppelsinn verantwortlich	
5.3. Doppelsinnigkeit wg. unklarer Referenz	*Афины подчинились диктату кредиторов. Они распоряжаются …* (wer sind „*они*“ – *Афины* oder *кредиторы*?) Ich vermute *кредиторы*.	Alle Gruppen	Fehlende Empathie (Mangel an Fähigkeit, sich in die mentale Lage des Lesers zu versetzen)	

6 Schlusswort

Anhand einer beschränkten Auswahl an Beispielen, geordnet nach Typen, wurde hier aufgezeigt, dass viele Arten der Normbrüche bzw. neueste Entwicklungen allen in Frage kommenden Gruppen gemeinsam sind. Die Ursachen der zu beobachtenden Phänomene sind überschaubar. Es fällt auf, dass für die Sprache der „Metropole" manchmal auch interlinguale Interferenz als Verursacher der entsprechenden Erscheinung zugrunde liegt. Dies betrifft vor allem fremdsprachliche Entlehnungen, aber auch falsche Wortfolgen. Doch meistens ist diese Art der Interferenz der Verursacher von Normbrüchen in der Sprache der Einwanderer bzw. Repatrianten oder deren Kinder. Im Gegensatz dazu wirkt sich die intralinguale Interferenz auf alle Gruppen aus, ob in Deutschland oder in Russland. Auch andere mögliche Ursachen von „anomalen" sprachlichen Erscheinungen – mangelnde Sprachkompetenz, zu komplizierte grammatikalische Regeln, nicht ausreichende Empathie, ausgebliebene Selbstkontrolle – sind nicht ausschließlich für die Sprache der Russischsprechenden in Deutschland zu registrieren. Ob es sich in einzelnen Zeilen der Tabelle um Normbrüche handelt oder eher um moderne Tendenzen in der russischen Sprache, – diese Frage ist nicht immer leicht und eindeutig zu beantworten. Auf jeden Fall kann man falsche Deklination der Kardinalzahlwörter, falschen Gebrauch des Gerundivs, Verwechselung von *не* und *ни,* von *тоже* und *то же,* Verstöße gegen die Regeln der Wortfolge allein anhand der Häufigkeit dieser Erscheinungen in der Sprache der russischen Journalisten, Politologen, Kritiker und anderer Intellektuellen, die im öffentlichen Bereich agieren, zu den neuesten Trends zählen, die evtl. in der absehbaren Zukunft zur Auflockerung oder gar Änderung der Sprachnorm führen könnten. Abschließend soll ein Zitat aus Polinskaja (2004: 37) angeführt werden: „Za poslednie desjatiletija v russkij jazyk metropolii takže bylo zaimstvovano ogromnoe količestvo anglijskich slov. Na pervyj vzgljad kažetsja, čto tem samym sglaživaetsja različie meždu ÉR[6] i PR[7], no na samom dele éto sposobstvuet pojavleniju eščo bolee glubokich različij meždu oboimi jazykovymi variantami. V otsutstvie postojannogo kontakta meždu obščinami, govorjaščimi na ÉR i PR, éti gruppy vsë bol'še raschodjatsja v otnošenii i oblastej zaimstvovanija, i samich leksičeskich edinic"[8]. Diese Meinung, wie zutreffend sie auch für das „amerikani-

6 Gemeint ist die Gruppe, die „Heritated Russian" spricht.

7 Gemeint ist „Polnyj variant russkogo jazyka", das Russische der Metropole.

8 In deutscher Übersetzung: „In den letzten Jahrzehnten kam in die russische Sprache der Metropole auch eine Vielzahl von Entlehnungen aus dem Englischen. Auf den ersten Blick scheint diese

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sche Russisch“ sein mag, lässt sich mit unserem Material nicht bestätigen: Es existiert ein breites Spektrum von Erscheinungen, die allen Varianten der russischen Sprache der Moderne, ob in Deutschland oder in Russland selbst, eigen sind. Und auch die Entlehnungsbereiche sind oft die gleichen: Technik, Wissenschaft, „Political Correctness“, „Internationalismen“ (u.a. auch auf dem Weg der Übersetzung von Zeitungsartikeln, technischer Dokumentation, Werbung, Büchern) und einige weitere. Vielleicht weil gerade die Kontakte zwischen den einzelnen Gruppen relativ intensiv bleiben (im Gegensatz dazu, was im angeführten Zitat von Polinskaja behauptet wird, welches sich aber, wie gesagt, auf den englischsprachigen Raum, vor allem die USA, bezieht). Dazu kommt ein in den letzten Jahrzehnten deutlich geschwächter „Respekt“ vor der „Norm“ als solcher: Hoher Respekt, den man der Bildung gegenüber vor noch 20 Jahren an den Tag legte, ist weg. An seine Stelle tritt pauschale Demokratisierung und Auflockerung der Einstellung den Regeln und der Kodifizierung gegenüber. Die Frage, ob „ein Komma jetzt nun an der richtigen Stelle gesetzt wurde oder nicht“ und „ob hier *не* oder *ни* stehen soll“, interessiert immer weniger. Und dies ist eine allgemeine Tendenz.

Literaturverzeichnis

Ablamskaja, Elena V. (2011): „Ėkspansija snižennoj leksiki v sovremennom russkom jazyke“. In: *Učenye zapiski Tavričeskogo universiteta*, Bd. 24 (63), 2, S. 119–123.

Bušev, Aleksandr (2007): „Russkij jazyk i sovremennyj socium“. In: *Oktjabr'* 11, S. 172–176.

Dominguez, Laura (2009): „Charting the route of bilingual development“. In: *International Journal of Bilingualism, V*ol. 13 (2), S. 27–287.

Meng, Katharina (2004): „Dvujazyčie v sem'jach rossijskich nemcev“. In: Arto Mustajoki, Pekka Pesonen, Jouko Lindsted (Hg.): *Russkojazyčnyj čelovek v inojazyčnom okruženii*. Slavica Helsingiensia 24. Finland, Helsinki: University Press, S. 118–202.

Naidič, Larisa E./Pavlova, Anna V. (2011): „Razvitie vnešnej modal'nosti na fone novejšich tendencij v russkom jazyke“. In: *Permskaja sociopsicholingvističeskaja ško-*

Tatsache den Unterschied zwischen ‚Heritated Russian' und der ‚vollen Variante russischer Sprache', die man in Russland spricht, zu verwischen. In Wirklichkeit führt es zu einer noch tieferen Kluft zwischen den beiden Sprachvarianten. Da kontinuierlicher Kontakt zwischen den Gruppen fehlt, die die eine und die andere Variante einsetzen, vertiefen sich die Differenzen zwischen ihnen in Hinsicht auf Bereiche, in denen am meisten entlehnt wird, sowie auf die entlehnten Lexeme selbst.“

la: idei trëch pokolenij. K 70-letiju so dnja roždenija Ally Solomonovny Štern. Perm': Izd-vo Permskogo un-ta, S. 182–210.
Ovčinnikova, Irina G./Pavlova, AnnaV. (2016): *Perevodčeskij bilingvizm. Po materialam ošibok pis'mennogo perevoda.* Moskva: Flinta.
Pavlova, Anna V. (2011): „ Reč' russkich ėmigrantov i bilingvov: ošibki ili trendy?" In: Cejtlin, Stella N./Eliseeva, Marina B. (Hg.):*Put' v jazyk. Odnojazyčie i dvujazyčie*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury, S. 294–306.
Pavlova, Anna V. (2015): *Porjadok slov i mesto remy v russkom povestvovatel'nom predloženii*. Unter der URL: http://www.thinkaloud.ru/feature/pavlova-rheme.pdf (letzter Zugriff: 22.4.2017).
Paradis, Johanne/Navarro, Samuel (2003). „Subject realization and cross-linguistic interference in bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of the input?" In: *Child Language*, Vol. 30 (2), S. 371–393.
Polinskaja, Maria S. (2004): „Russkij jazyk v SŠA". In: Arto Mustajoki, Pekka Pesonen, Jouko Lindsted (Hg.): *Russkojazyčnyj čelovek v inojazyčnom okruženii*. Slavica Helsingiensia 24. Finland, Helsinki: University Press, S. 27–46.
Poljan, Pavel (2005): „Russkogovorjaščie v Germanii". In: *Demoskop Weekly*, S. 183–184. Unter der URL: http://demoscope.ru/weekly/2004/0183/analit04.php (letzter Zugriff: 22.4.2017).
Rachilina, Ekaterina V. (2014): „Grammatika ošibok: v poiskach konstant". In: Plungjan, Vladimir A. et al. (Hg.): *Jazyk. Konstanty. Peremennye. Pamjati Aleksandra Evgen'eviča Kubrika*. Sankt Peterburg: Alteja, S. 87–95.
Schilmover, Dimitri (2013): „Die russischsprachige Diaspora in Deutschland". In: *MigAzin*, 22.08.2013. Unter der URL: http://www.migazin.de/2013/08/22/bundeskonferenz-russen-diaspora-deutschland/ (letzter Zugriff: 22.4.2017).
Ševnin, Anatolij B. (2009): „Obščaja, ili universal'naja, èrratologija". In: *Vestnik VĖGU (Vostočnaja ėkonomiko-juridičeskaja gumanitarnaja akademija)*, 3, S. 110–116.
Snell-Hornby, Mary u.a. (Hg.) (2006): *Handbuch Translation*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.
Vyrenkova, Anastasija S. u.a. (2014): „Grammatika ošibok i grammatika konstrukcij: ‚ėritažnyj' (‚unasledovannyj') russkij jazyk". In: *Voprosy jazykoznanija*, 3, S. 3–19.
Weinreich, Uriel (1968). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

3. Russisch an Schulen und Hochschulen und im Beruf

Anka Bergmann (Berlin)

Der Russischunterricht und seine institutionellen Bedingungen

Russisch wird seit mehr als 70 Jahren als Fremdsprache in deutschen Schulen unterrichtet. Heute ist es als modernes Fremdsprachenfach fest in das formale Bildungssystem in Deutschland eingebunden und verfügt über eine fachliche Infrastruktur mit curricularen Vorgaben und Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur, mit einer Lehramtsausbildung an slawistischen Instituten, mit Fachseminaren und Fortbildungsangeboten der Landesinstitute. Diese Rahmenbedingungen eröffnen grundsätzlich für Schülerinnen und Schüler in allen Bundesländern außer dem Saarland die Möglichkeit, Russisch als Abiturfach zu wählen. Die tatsächlichen Angebote sind jedoch regional sehr unterschiedlich. Insgesamt liegt Russisch nach den Lernerzahlen seit einigen Jahren an fünfter Stelle der in deutschen Schulen gelernten Sprachen.

Grundsätzlich ist die Aufnahme des Russischen in die schulischen Curricula Ausdruck dafür, dass ein gesellschaftliches Interesse am Erlernen dieser Sprache besteht. Jedoch haben Russischkenntnisse in Deutschland ein geringeres Prestige bzw. symbolisches Kapital als Englisch, Französisch oder Spanisch. Die gesellschaftliche Akzeptanz des Unterrichtsfaches ist ambivalent: Einerseits gibt es offenkundig einen Bedarf an Sprachkenntnissen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Diese erwachsen vor allem aus den Sprecherzahlen weltweit, dem Status der Sprache in geopolitischen Räumen (Amtssprache, offizielle Sprache, Verkehrssprache bzw. lingua franca im postsowjetischen Raum), dem Umfang der Wirtschaftsbeziehungen zum Zielsprachenland, dem Ausmaß kultureller Kontakte usw. Andererseits halten sich Vorbehalte und emotional geprägte Ablehnung in der Gesellschaft hartnäckig. Der Russischunterricht gilt als ideologisch belastet, wird als ehemalige Pflichtfremdsprache im DDR-Bildungssystem abgelehnt und häufig mit dem Stereotyp des mangelnden Erfolgs schulischen Fremdsprachenlernens in Verbindung gebracht.

Die Geschichte des institutionellen Russischunterrichts lässt sich in Abhängigkeit von den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Etappen gliedern, die jeweils durch spezifische Zielsetzungen und Inhalte des Unterrichts sowie dominierende didaktisch-methodische Konzeptionen ge-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

kennzeichnet sind. Die wesentlichen Merkmale dieser Etappen (bildungspolitische Vorgaben, Curricula, Lehrwerke, Lehramtsaus- und -fortbildung, Fachdidaktik) werden im Folgenden in einem knappen fachhistorischen Überblick dargestellt[1] und in Bezug auf die gegenwärtigen Rahmenbedingungen, Formen und Funktionen des institutionellen Russischunterrichts besprochen.

1 Russischlernen vor 1945

Die Geschichte des Russischlernens im deutschen Sprachraum reicht zurück, solange es wirtschaftliche und kulturelle Kontakte zu Russland gibt. Das Russische hatte zunächst große Bedeutung als Handelssprache, seit Mitte des 17. Jh. entwickelte sich zunehmend auch ein geistig-kultureller Austausch. Russisch wurde im Land selbst oder mit Unterstützung von Sprachlehrern gelernt, als Grundlage dienten Gesprächsbücher oder Wortlisten und Verständigungshilfen (vgl. z.B. Günther 1999; Otten 2012). Ein frühes Zentrum des institutionalisierten Russisch- und auch Polnischunterrichts war die Universität in Halle als Wirkungsstätte der Pietisten um August Herrmann Francke. Seit Mitte des 18. Jhs. gibt es Belege für Russischunterricht an einigen höheren Schulen. Aber erst mit der gestiegenen Bedeutung des zaristischen Russlands und den sich ausweitenden Wirtschaftsbeziehungen zu Russland an der Wende zum 20. Jh. entstanden politische, ökonomische und militärische Interessen, die in Art und Umfang ein Bedürfnis an institutionalisierten Unterrichtsformen erzeugten. Zuerst wurde Russisch in universitären Lernkontexten und an höheren Militär-, Beamten- und Handelslehranstalten mit einer direkten berufspraktischen Orientierung eingeführt. In Bayern, Preußen, Berlin und den Ostprovinzen gab es auf Drängen von Handelsvereinen an höheren Schulen fakultativen Russischunterricht. 1917 wurde in Preußen eine amtliche Regelung der Lehramtsausbildung für Russisch eingeführt. Für die Zeit der Weimarer Republik sind Bemühungen um Russischunterricht im Gesamtkontext der Auseinandersetzungen um Ziele und Wege des neusprachlichen Unterrichts und vielfältiger Reformprojekte zu sehen. Die Auffassungen zum Anliegen des Unterrichts in den neuen Fremdsprachen differierten im Hinblick auf die Betonung des Bildungswerts und den praktischen Nutzen der Fremdsprachenkenntnisse. Der Allgemeine Deutsche Neuphilologen-Verband trat in den „Hamburger Leitsätzen“ 1921 für eine Einführung des Russischen und anderer

1 Die Darstellung basiert zum Teil auf Bergmann/Heyer 2014.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

slawischer Sprachen nach „örtlichen Bedürfnissen“ ein (Leitsätze 1921). Jedoch kam es bereits während der Weltwirtschaftskrise zu einem Rückgang des Unterrichts an höheren Schulen, bevor schließlich in der Zeit des Nationalsozialismus jegliche Formen des Russischunterrichts den Zielen und Strategien der Kriegsführung untergeordnet wurden. Eine umfassende Darstellung des Russischunterrichts an deutschen Schulen in drei Jahrhunderten (18.–20. Jh.) gibt Basler (1987), weitere Studien zu einzelnen Zeiträumen liegen mit Buttke (1966), Hoffmann (2006) und Keipert (2004) vor.

2 Russischunterricht in deutschen Schulen zwischen 1945–1990

Nach 1945 verlief die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in den beiden deutschen Staaten mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Lediglich für einen kurzen Zeitraum gab es (vor allem in Berlin) den besonderen Zustand, dass Englisch, Französisch und Russisch gleichermaßen zur Wahl standen. Ansonsten wurde in den jeweiligen Besatzungszonen die der jeweiligen Besatzungsmacht entsprechende Sprache gefördert. Für Russisch als neues Schulfach waren die Rahmenbedingungen in Ost und West zunächst gekennzeichnet durch einen Mangel an qualifizierten Russischlehrern und fehlende Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Basler 1987: 83). Oftmals unterrichteten Kriegsrückkehrer, die die Sprache in Gefangenschaft gelernt hatten und nicht über eine pädagogische Ausbildung verfügten. Es gab zudem keine einheitliche Einschätzung zum Wert des Russischen als Kultursprache und zu seinem praktischen Nutzen. Dementsprechend divergierten auch die Auffassungen zur Notwendigkeit des Russischunterrichts und zu möglichen Zielleistungen, die in den Lehrplänen festzulegen waren (vgl. Bucher 1970: 597). Zwar herrschte durchaus die Auffassung, dass das Russische eine moderne Fremdsprache und als solche zu unterrichten sei, aber wegen der komplexen Morphologie als Sprache synthetischen Typus’ und der empfundenen formalen Nähe zu den alten Sprachen gingen die Meinungen zur Zweckmäßigkeit der direkten Methode und dem Anteil und der Art der grammatischen Unterweisung im Unterricht auseinander. Dieser Methodenstreit begleitete den Russischunterricht auch in der weiteren Entwicklung (vgl. Bergmann 2014).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

3 Russisch als Schulfach in der Bundesrepublik Deutschland bis 1990

Seit Mitte der 1960er Jahre das „Hamburger Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“ (Hamburger Abkommen, §13) länderspezifische Regelungen zur Einführung einer dritten Fremdsprache an Gymnasien ermöglichte, konnte Russisch an neusprachlichen Gymnasien als dritte Fremdsprache i.d.R. als Wahlfach unterrichtet werden. Allerdings waren die Lernerzahlen gering und es gab viele Vorbehalte, da Russisch als ideologisch belastet und schwer erlernbar galt (vgl. Schröder 1999: 16). „1982 lernen an den westdeutschen Gymnasien und Gesamtschulen ganze 25.547 Schüler Russisch, das sind 0,31% der Gesamtpopulation“ (ebd.). Bis Ende der 1980er Jahre stieg die Zahl leicht an (1989: 0,54% der Gesamtschülerzahl). Die breite Zustimmung zur Politik Gorbačevs führte dazu, dass das Interesse an Russland und an der russischen Sprache (vorübergehend) zunahm. De facto behielt Russisch aber als Schulfremdsprache bis 1990 weitgehend den Charakter eines fakultativen Angebots. Ausnahmen bildeten Berlin (West), Hamburg und Niedersachsen, wo seit dem Schuljahr 1987/88 wahlobligatorischer Russischunterricht bereits ab Klasse 7 stattfinden konnte. Letzteres entsprach den Überlegungen der „Homburger Empfehlungen“, in denen Fachdidaktiker zu Beginn der 1980er Jahre Vorstellungen zur Entwicklung einer sprachenteiligen Gesellschaft entwickelten (Christ et al. 1980) und Russisch auf Grund seines Status als Weltsprache als wahlobligatorisches Fremdsprachenangebot an allen Gymnasien, Gesamt- und Realschulen empfahlen.

Eine Plattform für die Diskussion unterrichtsrelevanter Probleme des Faches bot die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift „Zielsprache Russisch“[2]. Unterrichtsrelevante Positionen einer Konzeption für einen fertigkeitsorientierten Russischunterricht wurden erstmals in dem Sammelband „Beiträge zur Didaktik und Methodik des Russischunterrichts“ (Rottmann 1988) dargelegt.

Die Ziele für den Russischunterricht wurden in Rahmenrichtlinien und Lehrplänen auf der Ebene der Bundesländer spezifiziert, diese hatten orientierende Funktion bezüglich der Auswahl von Unterrichtsstoffen. Bucher (1970) gibt einen vergleichenden Überblick über die Lehrpläne der Bundesländer und sieht bei einer großen Vielfalt in den Zielsetzungen und daraus abgeleiteten Stoffplänen eine Gemeinsamkeit in der „Hervorhebung des humanistischen

2 Die Zeitschrift erschien 1980 und wurde mit Heft 4/1993 eingestellt.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bildungsziels“ (ebd.: 600), das sich insbesondere auf das Kennen- und Verstehenlernen von Land und Leuten, ihrer Dichtung und Geistesgeschichte bezieht. Er kritisiert aber auch die unzureichende praktische (insbesondere technisch-wissenschaftliche) Ausrichtung der Zielsetzungen in den curricularen Vorgaben und bemängelt, wie wenig das als wichtig anerkannte wissenschaftliche Schrifttum des Ostens, vor allem der Sowjetunion, an westlichen Hochschulen ausgewertet werden konnte. Die Umsetzung der Lehrplanziele in der Unterrichtspraxis war sehr uneinheitlich; neben Beispielen für einen stark grammatiklastigen Unterricht gab es eine deutliche kommunikative Ausrichtung in den methodischen Verfahren (vgl. Bergmann/Heyer 2014).

Neben der fehlenden didaktisch-methodischen Tradition des Unterrichtsfaches erwies sich das Fehlen für den Schulunterricht geeigneter Lehrbücher als Hindernis (vgl. Mitter 1964: 63). Anfangs wurden im Russischunterricht vor allem sowjetische Lehrmaterialien eingesetzt, die die russische Sprache „adressatenneutral“ vermittelten. Erst in den 1980er Jahren erschienen Lehrbücher, die die Lernerspezifik im Russischunterricht in Deutschland berücksichtigten und eine deutliche Orientierung auf kommunikative Ziele aufwiesen, v.a. *Контакты* (Zeller 1988).

4 Russisch als Schulfach in der DDR bis 1990

Mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ wurde im Mai/Juni 1946[3] erstmals in einer deutschen Gesetzgebung der Unterricht in einer fremden Sprache für alle Schüler ab Klasse 5 verbindlich und damit Bestandteil der Allgemeinbildung. Das wesentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts bestand zunächst darin, „die jungen Menschen von chauvinistischem Gedankengut befreien zu helfen und sie zur Achtung fremder Völker und deren Kultur zu erziehen“ (Böhme 1985a: 466). Während die ersten Stundentafeln auch hier noch die Möglichkeit zuließen, Russisch, Englisch oder Französisch zu lernen, wurde „im Interesse der Partei der Arbeiterklasse und der Deutschen Verwaltung ein möglichst weitverbreiteter Russischunterricht angestrebt“ (ebd.: 466). Damit wurde Russisch bald zur Pflichtfremdsprache für alle Schüler ab Klasse 5. Bereits 1949/50 lernten 100 Prozent der Oberschüler (Klasse 9 bis 12) und 92,7% der Schüler der Klassen 5 bis 8 Russisch. Ab

3 Dieses Gesetz wurde von den Landes- und Provinzialverwaltungen der sowjetischen Besatzungszone im Mai/Juni 1946 fast gleichlautend beschlossen.

1952 wurde Russischunterricht ab Klasse 3 (erweiterter Russischunterricht) – zunächst an einigen ausgewählten Schulen hauptsächlich in Berlin, später in vielen Städten der DDR – eingeführt. In zwei Spezialschulen für Russisch mit Internatscharakter (in Wiesenburg und Wickersdorf) wurden Schüler der Klassen 9–12 durch verstärkten Russischunterricht, häufig von Muttersprachlern erteilt, auf einschlägige Studienrichtungen oder ein Studium in der Sowjetunion vorbereitet.

Mit der großen Bedeutung, die dem Schulfach zugemessen wurde, waren umfassende Bemühungen zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen verbunden: Dazu gehörten die Lehrerausbildung (Gründung von Instituten für Lehrerbildung, Sommerkurse mit sowjetischen Gastdozenten, Qualifikationskurse in der Sowjetunion), die Lehrplanentwicklung sowie die Entwicklung der Fachdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin. 1950 wurde der Lehrstuhl für Methodik des Russischunterrichts an der Humboldt-Universität Berlin gegründet, weitere Methodik-Lehrstühle an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten folgten (genauer dazu s. Basler 1987). Unterrichtet wurde nach einheitlichen Lehrplänen, die eine Lehrplankommission bereits ab 1946 vorlegte (Röske 1984: 439). Ebenfalls 1946 erschienen die ersten Lehrbücher für den Russischunterricht im Volk und Wissen Verlag. Die in allen Lehrplänen der DDR ausgewiesenen politisch-ideologischen Ziele, die im Russischunterricht erreicht werden sollten, waren grundsätzlich auf die Erziehung der Schüler zur „tatbereiten" deutsch-sowjetischen Freundschaft und die Anerkennung der Vorbildrolle der UdSSR gerichtet. Mit dem „sprachliche[n] Bildungsziel einer praktisch verwertbaren, der mündlichen und schriftlichen Verständigung dienenden Beherrschung der russischen Sprache" (Hermenau 1963: 13) als sprachliche Hauptaufgabe stand im Unterrichtsprozess die Entwicklung der Sprachfertigkeiten im Mittelpunkt. Hieraus wurde die Notwendigkeit eines wissenschaftlich begründeten Minimums von Sprachmaterial und Sprachkenntnissen für den Russischunterricht abgeleitet. Ein Netz zentraler Vorgaben (Beschlüsse, Verordnungen, Anweisungen) sowie einheitliche Lehrpläne und Lehrwerke, seit Mitte der 1970er Jahre ergänzt durch Unterrichtshilfen für die Hand des Lehrers, waren die Basis für zentrale Abschlussprüfungen am Ende der 10. Klasse und zentrale Abiturprüfungen. Ergänzend zu den genannten Materialien wurden Bildmaterialien sowie auditive und audiovisuelle Unterrichtsmittel entwickelt. Ein mehrteiliger Fernsehkurs „Мы говорим по-русски" (‚Wir sprechen Russisch') für Klasse 9 und 10 (Günther 1972; Günther/Danders 1972) wurde seit Beginn der 1970er Jahre über das Zweite Programm des Fernsehens der DDR ausgestrahlt und direkt in Rus-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sischstunden übertragen. Dazu wurden die Stundenpläne der Russischstunden an den Schulen mit großem logistischem Aufwand den Sendezeiten des Fernsehfunk-Kurses angeglichen.

Eine Diskussion zu Gegenstand des Faches, seinen Zielen, auszuwählenden Inhalten und Methoden wurde in der seit 1948 herausgegebenen Zeitschrift „Russischunterricht" (seit 1957 unter dem Titel „Fremdsprachenunterricht") auch von Unterrichtspraktikern geführt. Hier lassen sich allmähliche Veränderungen in der Theorie und Praxis des Russischunterrichts verfolgen, die v.a. auf die Überwindung einer für den Schulbetrieb überzogenen Behandlung der Grammatik, auf die Akzentuierung von Sprechen und Hören und damit auch auf eine Abkehr von der Grammatik- und Übersetzungsmethode abzielten. Dabei war eine Orientierung an der sowjetischen Fremdsprachenmethodik unverkennbar. Recht kritisch wurden in einigen Beiträgen auch Unterrichtsergebnisse im Fach Russisch kommentiert und Probleme der Unterrichtsgestaltung benannt (z.B. Böhme 1985b: 582). 1986 erfolgte ein Aufruf, sich an der Diskussion zur Weiterentwicklung des Russischunterrichts zu beteiligen (Utheß 1986: 515). Der Meinungsaustausch war Auftakt für die Entwicklung des Grundkonzepts für eine weitere Lehrplangeneration (Utheß, S./Utheß, H. 1987: 529ff.). Die Entwürfe der Lehrpläne wurden zur Diskussion gestellt, die geplante schrittweise Einführung dieser Lehrpläne ab Schuljahr 1988/89 (zunächst in Klasse 5 und 10) wurde durch die grundlegenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr vollzogen.

5 Russischunterricht nach 1990 in den neuen Bundesländern – Neuorientierung

Mit diesen Veränderungen wurde auch die Vorzugsstellung von Russisch als einziger Pflichtfremdsprache in DDR-Schulen von vielen Bürgern in Frage gestellt, bspw. in Diskussionen an Runden Tischen. Besonders kritisch wurde die starke Einbindung des Faches in politisch- ideologische Zielstellungen der Partei- und Staatsführung der DDR gesehen, kritisiert wurden aber auch die im Fach erzielten Ergebnisse. Es kam zur massiven Abwahl des Unterrichtsfaches, auf die bildungspolitisch reagiert werden musste. Empfehlungen einer vom Bildungsminister einberufenen Arbeitsgruppe waren deshalb darauf gerichtet, Vorschläge für eine veränderte Fremdsprachenausbildung ab Klasse 5 zu unterbreiten (Kirschbaum 1990: 57). Darin waren auch fachdidaktische Überlegungen zur Weiterführung des Russischunterrichts in einem Gesamt-

konzept des Fremdsprachenunterrichts eingebunden (z.B. Mey 1992; Borgwardt 1991).

Mit Beginn des Schuljahres 1991/92 galten in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen neue Rahmenrichtlinien für einen Russischunterricht, der an Gymnasien (wie in den alten Bundesländern), und – als Novum in der Bundesrepublik – auch an Sekundarschulen erteilt werden kann. Russisch hat darin in der Regel den Status einer zweiten (wahlobligatorischen) oder dritten Fremdsprache. In Zielstellung, Inhalten und im Aufbau waren diese Rahmenpläne deutlich an denen der alten Bundesländer orientiert. Auf der Grundlage der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch* (EPA 1989, ergänzte Fassung 2004) wurden Mitte der 1990er Jahre länderspezifische Prüfungsanforderungen ausgearbeitet, die die Unterrichtsgestaltung vor allem in der Kursstufe an den Gymnasien beeinflussten. Sie bilden die Basis für die angestrebte bundesweite Angleichung und Vergleichbarkeit der Abiturabschlüsse.

6 Aktuelle Situation und Bedingungen des Russischunterrichts

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen in der Gegenwart werden auf der Grundlage eines gegenseitigen Abkommens zwischen Deutschland und Russland gestaltet (2003 in Jekaterinburg unterzeichnet), in dem die politische Absicht erklärt wird, das Erlernen der russischen Sprache sowie das Studium der Literatur und Kultur Russlands in Deutschland (und umgekehrt des Deutschen in Russland) zu fördern (Sprachabkommen 2003). Ein weiteres länderübergreifendes Basisdokument liegt seit 2014 mit dem Bericht der Kultusministerkonferenz zur „Situation des Russischunterrichts“ vor. In diesem Bericht werden Gegebenheiten und Perspektiven des Russischunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland dargelegt und die Bedeutung begründet, die dem Russischlernen im deutschen Bildungssystem zugemessen wird (vgl. KMK 2014). Die deutlichen regionalen Unterschiede in Umfang, Art und Qualität des tatsächlichen Unterrichtsangebots sind Zeichen der föderalen Bildungspolitik in Deutschland, aber auch Ausdruck des ungleichen Prestiges der Fremdsprachen.

Maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung von Curricula und Lehr- und Lernmaterialien hatte wie für den gesamten Bereich des institutionellen Fremdsprachenlernens das Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001). Die seitdem in den einzelnen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bundesländern in Kraft gesetzten neuen Rahmenpläne bzw. Bildungsstandards für Russisch orientieren sich in Struktur und Zielvorgaben am Kompetenzmodell sowie den Niveaustufen des GeR. Wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts haben darüber hinaus die nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss sowie die Standards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch, Französisch) für das Abitur, die sich in Zielvorgaben und Modellierung der Kompetenzbereiche an den GeR anlehnen. Da sie auch für die nachgelernten Fremdsprachen eine Leitfunktion ausüben, werden die Anforderungen und Aufgabenformate auf den Bereich des Russischlernens übertragen. Auf Basis der Standards gelten heute für den fremdsprachlichen Russischunterricht die gleichen Anforderungen wie für alle im Sekundarbereich wählbaren Fremdsprachen.

Gegenwärtig kann Russisch im fremdsprachlichen Profil der Schulen als 2., 3. oder 4. Fremdsprache vertreten sein, in Waldorfschulen sowie in wenigen Schulen mit speziellem Profil wird es als 1. Fremdsprache oder als Arbeitssprache im bilingualen Sachfachunterricht geführt. Für die 3./4. Fremdsprache soll zum Abitur B1, in Grundkursen A2/A2+ erreicht werden. Der Unterricht in der 2. Fremdsprache führt im Mittelschulbereich zu B1, die fortgeführte 2. Fremdsprache ermöglicht dann zum Abitur B2. Die Abiturprüfungen werden zunehmend auf der Grundlage zentral vorgegebener Aufgabenstellungen durchgeführt (Zentralabitur).

Eine Besonderheit stellen die Staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB) dar, ein Modell des zweisprachigen Unterrichts ab der 1. Klasse mit dem Ziel der integrierten Erziehung bilingualer Lerngruppen. Die Schüler werden nach dem Zweiweg-Immersionsmodell in zwei Sprachen (Erst- und Partnersprache) alphabetisiert und literalisiert und zu einem bilingualen Schulabschluss (nach der 10. und nach der 12. bzw. 13. Klasse) geführt. Die Sprachenkombination Deutsch-Russisch gehört zu den ersten drei bei Gründung der SESB 1992 vertretenen Sprachkombinationen und wird derzeit in zwei Grundschulen und einer weiterführenden Schule vertreten. Darüber hinaus gibt es jedoch derzeit nur sehr wenige deutsch-russisch bilinguale Bildungsangebote im staatlichen Bereich. In Verantwortung privater Träger entwickeln sich vor allem in größeren Städten und Ballungsgebieten zunehmend Angebote bilingualer Kindertagesstätten und Schulen, die nach unterschiedlichen Modellen arbeiten.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

7 Lernerzahlen

Nach den Lernerzahlen liegt Russisch seit 2003 konstant auf Platz 4 der modernen Fremdsprachen (nach Englisch, Französisch, Spanisch), durch die starke Frequenz der alten Sprache Latein insgesamt auf Platz 5 der in Deutschland gelernten Schulfremdsprachen (bis 2003 noch vor Spanisch). Nach einem massiven Rückgang der Lernerzahlen ist seit dem Schuljahr 2009/2010 eine leicht positive Entwicklung zu verzeichnen. Die Lernerzahlen sind nach wie vor in den neuen Bundesländern wesentlich höher als im Gebiet der alten Bundesrepublik.

Schuljahr	Absolute Zahl
2000/2001	162.400
2008/2009	99.884
2009/2010	101.377
2014/2015	108.922
2015/2016	111.185

Tab. 1: Schüler mit fremdsprachlichem Russischunterricht an allgemeinbildenden Schulen Deutschlands (Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschland)

An beruflichen Schulen sind die Zahlen deutlich geringer (2015/16: 13.682 Schüler) mit der Folge, dass letztlich nur wenig berufsbezogene Sprachkompetenz ausgebildet wird. Auch an Hochschulen, privaten Sprachschulen, Weiterbildungseinrichtungen und Volkshochschulen werden Russischkurse angeboten. Hier sind vor allem die Niveaustufen A1–A2 nachgefragt, deren Hauptziel die Vermittlung einer grundlegenden kommunikativen Kompetenz in Alltagssituationen ist. Erheblich weniger Lerner besuchen die Kurse für höhere Niveaustufen. Verlässliche Zahlen liegen hierfür allerdings nicht vor. Wer beruflich vor der Notwendigkeit steht, Russischkenntnisse zu erwerben, nimmt dafür häufig privat Unterricht bei Muttersprachlern. Seit 1973 bietet das Russicum beim Landesspracheninstitut Bochum intensive und bei Bedarf individuelle Kurse an, deren Konzeption darauf ausgerichtet ist, in möglichst kurzer Zeit ein Maximum an kommunikativer Handlungsfähigkeit in der Sprache zu erwerben. An vielen Universitäten kann Russisch an Sprachenzentren oder im Rahmen eines Slawistik-Studiums gelernt werden.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

8 Herkunftssprecher als Russischlerner

Die größte Besonderheit und Herausforderung des Russischunterrichts in der Gegenwart ist der große Anteil herkunftssprachlicher Lerner, die ganz offensichtlich über qualitativ andere Sprachlernvoraussetzungen als Fremdsprachenlerner verfügen (vgl. Bergmann 2016; Böhmer 2015; Gagarina 2017; Brehmer/Mehlhorn 2015 sowie Brehmer et al. in diesem Band). Bereits zu Beginn des Unterrichts können sie vieles von dem, was traditionell als Ziel eines schulischen Fremdsprachenunterrichts konzipiert ist: haben eine weitgehend akzentfreie Aussprache (die der Fremdsprachenlerner evtl. nie so erreicht), Flüssigkeit in der mündlichen Sprachproduktion, beruhend auf einem sicheren und weitgehend automatisierten Zugriff auf einen umfangreichen Wortschatz in Bereichen der Alltagskommunikation sowie einer impliziten, weitgehend fehlerfreien Grammatik. In den meisten Fällen sind sie aber nicht literalisiert, ihre Sprachkompetenz ist funktional begrenzt. Traditionelle Konzepte des Fremdsprachenunterrichts werden den Lernbedürfnissen dieser Lerner nicht gerecht. Das Unterrichten in heterogenen Gruppen erfordert umfangreiche binnendifferenzierende Maßnahmen und ist damit eine große Herausforderung für die Lehrkräfte. Diese Situation wirft grundlegende Fragen im Bereich der Lernziele, der Organisation des Unterrichtsprozesses, der Aufgabenentwicklung sowie der Leistungsbewertung auf und enthält neben unterrichtspraktischen auch bildungspolitische und didaktische Dimensionen. Die vielfältigen unterrichtspraktischen Erfahrungen sind bislang nur punktuell in der Fachliteratur abgebildet und systematisiert (z.B. Maier 2016).

Rahmenpläne für herkunftssprachlichen Unterricht gibt es momentan in vier Bundesländern (Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen), diese sehen unterschiedliche Modelle des Unterrichts vor: von ergänzenden Angeboten im Ganztagsbetrieb bis zur Anerkennung als 2. Fremdsprache. Unterricht speziell für Herkunftssprecher ist meist stark an Zielen und Prinzipien muttersprachlicher Curricula (im Herkunftsland) orientiert. Dies gilt nicht nur für die zusätzlichen freiwilligen Angebote, sondern ebenso für staatliche oder staatlich genehmigte bilinguale Schulen, die ausdrücklich die Literalisierung in zwei Sprachen anstreben. Die besondere Situation der bilingualen Lerner und der Einfluss der dominanten Umgebungssprache Deutsch auf das Russischlernen werden noch nicht systematisch berücksichtigt, es fehlen zudem spezielle Lehr- und Lernmaterialien. Eine darüber hinausgehende Entwicklung einer Herkunftssprachendidaktik oder einer Didaktik für einen inklusiven Sprachunterricht stehen erst am Anfang (vgl. Bergmann/Brüggemann

2017). Eine Perspektive für einen Russischunterricht, der für alle Lernergruppen nutzbringend ist, könnte ein Sprachunterricht sein, der mehr auf die bewusste und reflexive Aneignung von Sprache fokussiert und Konzepte einer fächerübergreifenden Sprachbildung stärker in den Vordergrund rückt. Dies ist mit Entscheidungen auf drei Ebenen verbunden: der Ebene der Lernziele, der curricularen Entwicklung, der Entwicklung von Aufgaben. Zudem muss die Lehramtsausbildung viel stärker die veränderte Situation in Klassenzimmern abbilden und auf differenzierendes Unterrichten in heterogenen Gruppen vorbereiten. Um Lernbedürfnisse richtig zu erkennen, gibt es einen großen Bedarf an der Ausbildung diagnostischer Kompetenzen.

9 Lehrkräfte

Die Lehramtsausbildung ist durch Lehrerbildungsgesetze auf Länderebene geregelt. Derzeit werden an 25 slawistischen Instituten Lehramtsstudiengänge für Russisch angeboten. Die Ausbildungskonzepte unterscheiden sich sowohl im Hinblick auf die Struktur (konsekutiv BA, MA, Staatsexamen) als auch im Hinblick auf die Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile (Praxissemester). Vor dem Eintritt in die Berufspraxis ist zudem ein Vorbereitungsdienst (Referendariat) zu absolvieren. Die Studienprogramme beinhalten in sehr unterschiedlichem Maße fachdidaktische Anteile, dies ist vor allem von der strukturellen Ausstattung der Institute abhängig. Die Fachdidaktik Russisch ist an zwei Universitäten (Berlin, Leipzig) mit einer Professur, in Bochum zudem mit einer temporären Juniorprofessur vertreten und verfügt damit über sehr begrenzte Forschungsressourcen.

Die Interessen der Lehrkräfte der russischen Sprache werden von zwei Fachverbänden vertreten: dem 1962 gegründeten Deutschen Russischlehrerverband (DRLV) und dem 2004 gegründeten Fachverband Russisch und Mehrsprachigkeit (RuM), beide sind Mitglied in der Internationalen Assoziation der Russischlehrkräfte (MAPRYAL). RuM vertritt das Fach auch im Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF). Diese Fachverbände unterstützen eine Reihe außerunterrichtlicher Angebote für das Russischlernen, z.B. die Russischolympiaden auf Schul-, Landes- und Bundesebene, die Durchführung von Zertifikatsprüfungen, die Beteiligung am Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Schulpartnerschaften, Schüleraustausch, den Bundescup „Spielend Russisch lernen“.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

10 Lehr- und Lernmaterialien

Seit 2008 ist eine neue Generation von Lehrbüchern auf den Markt gekommen, die am Kompetenzmodell und den Niveaustufen des GeR ausgerichtet sind, und die für alle Stufen des Russischunterrichts (als 2./3./spät beginnende Fremdsprache) vorliegen. Die Schulbuchverlage Klett und Cornelsen bieten komplette Lehrwerksreihen an, die neben Schülerbuch, Arbeitsheft und Lehrerband eine ganze Reihe ergänzender Materialien (Schreibhefte, Hör-CDs, Thematischer Grundwortschatz, Lesematerialien) enthalten und in jüngster Zeit um digitale Angebote und online-Materialien ergänzt werden. Alle Lehrbücher für den Schulunterricht unterliegen dem Zulassungsverfahren in den Bundesländern, Leitkriterium für deren Gestaltung sind die Rahmenlehrpläne. In ihrer Konzeption sind die vorliegenden Lehrbücher der Tradition des Fremdsprachenunterrichts verpflichtet. Seit der gesellschaftliche Fokus auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft und die Entwicklung einer inklusiven Schule gerichtet ist, wird verstärkt an differenzierenden Angeboten gearbeitet, die auch die besonderen Lernbedürfnisse mehrsprachiger Schüler berücksichtigen. Jedoch gibt es in diesem Bereich noch enormen Bedarf. Für Schüler mit russischsprachigem Hintergrund werden Materialien russischer Verlage genutzt, v.a. *Zlatoust* und *Russkij Jazyk. Kursy*., die jedoch wiederum weder die besonderen Bedingungen der deutschsprachigen Bildungssozialisation der Schüler noch den Einfluss der deutschen Umgebungssprache und Kontaktphänomene im bilingualen Spracherwerb berücksichtigen (können). Es bleibt in der Verantwortung der Lehrkräfte, hier eine geeignete Auswahl zu treffen und Nutzungsmöglichkeiten im Unterricht zu bedenken. Gerade in diesem Bereich wären mehr Möglichkeiten kollaborativen Arbeitens und des Austauschs unter den Lehrkräften wünschenswert, um vielfältige praktische Erfahrungen aufzuarbeiten.

Ein Desiderat sind Lehrmaterialien für den universitären Unterricht. An erwachsene Lerner gerichtete Materialien gibt der Hueber-Verlag heraus. Darüber hinaus werden von Lehrkräften an slawistischen Instituten und für den studienbegleitenden Fremdsprachenerwerb an universitären Sprachenzentren erstellte und z.T. in Kooperation mit russischen Partnern herausgegebene Materialien, wie Grammatiken, Textsammlungen und themenspezifische Arbeitsbücher genutzt.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

11 Ausblick

Der Platz, den Russisch gegenwärtig im Gesamtkontext des Fremdsprachenunterrichts einnimmt, entspricht letztlich dem Grundgedanken des europäischen Mehrsprachigkeitskonzepts und schließt an die Idee eines sprachenteiligen Diversifikationsmodells an, wie es bereits in den Homburger Empfehlungen angestrebt wurde. Ungeachtet der politisch erklärten Unterstützung für das Russischlernen und des gesellschaftlichen Bedarfs an Sprachkenntnissen sind allerdings die Wahlmöglichkeiten in der schulischen Praxis insbesondere durch die Fixierung auf Englisch als 1. Fremdsprache sowie die starke Tradition und die formal-administrative Begünstigung von Französisch und Latein immer noch erheblich eingeschränkt. Die Bereitschaft der Schulleitungen, Russisch in das Fremdsprachenprofil der Schulen aufzunehmen, ist sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Der Russischunterricht bildet mit der besonderen Heterogenität der Lerner einen spezifischen Ausschnitt gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ab. Für die Perspektiven des Faches wird entscheidend sein, wie es gelingt, die Lernsituation sowohl der monolingualen als auch der russisch-deutsch bilingualen Lerner zu berücksichtigen. Die unterrichtspraktischen Erfahrungen, die mittlerweile in heterogenen Klassen vorliegen, können als Grundlage für eine Diskussion von Lernzielen, Lernprozessen und möglichen Lernwegen dienen und Impulse für die Weiterentwicklung von Strukturen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts zu Konzepten von Sprachunterricht im Sinne der europäischen Sprachenpolitik geben. Die veränderte Situation stellt erhöhte Anforderungen an die Lehrkräfte. Die Lehramtsausbildung muss künftig stärker die veränderte Situation in Klassenzimmern abbilden, Diagnosekompetenz der Lehrkräfte fördern und auf differenzierendes Unterrichten in heterogenen Gruppen vorbereiten.

Literaturverzeichnis

Basler, Franz (1987): *Russischunterricht in drei Jahrhunderten. Ein Beitrag zur Geschichte des Russischunterrichts in deutschen Schulen*. Berlin/Wiesbaden: Harrassowitz.

Bergmann, Anka/Heyer, Christine (2014): „Bedingungen des Russischlernens in Geschichte und Gegenwart". In: Bergmann, Anka (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 13–29.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bergmann, Anka (2014): „Themen für den Russischunterricht. Ein Überblick zu historischen und gegenwärtigen Zielen und Inhalten des Russischunterrichts in deutschen Schulen". In: Lange, Harald/Sinning, Silke (Hg.): *Kommunikation und Verstehen. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den sprach- und kommunikationsbezogenen Lernbereichen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 133–157.

Bergmann, Anka (2016): „Lernervoraussetzungen und Differenzierungsansätze im Russischunterricht. Einige Überlegungen für einen lernerorientierten schulischen Russischunterricht". In: Bergmann, Anka (Hg.): *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Frankfurt/Main: Lang, S. 43–70.

Bergmann, Anka/Brüggemann, Natalia (erscheint 2017): *Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten. Zu linguistischen Grundlagen und didaktischen Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Böhme, Günter (1985a): „Vierzig Jahre Russischunterricht an den Schulen unseres Landes (1)". In: *Fremdsprachenunterricht* 10, S. 465–471.

Böhme, Günter (1985b): „Vierzig Jahre Russischunterricht an den Schulen unseres Landes (2)". In: *Fremdsprachenunterricht* 12, S. 575–583.

Böhmer, Jule (2015): *Biliteralität: Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen (Mehrsprachigkeit).* Münster: Waxmann.

Borgwardt, Ulf (1991): „Neue Bedingungen für den Russischunterricht – Konsequenzen für die Lehrerausbildung". In: *Fremdsprachenunterricht* 7 (35/44), S. 417–421.

Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2015): „Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26, S. 85–123.

Bucher, Peter (1970): „Zielleistungen im Russischunterricht der Bundesrepublik Deutschland und der DDR". In: *Osteuropa* 09/1970: S. 597–615.

Buttke, Kurt (1966): „Zum russischen Sprachunterricht an höheren Schulen in Deutschland in der Zeit von 1911 bis 1924". In: *Fremdsprachenunterricht* 10, S. 30–36.

Christ, Herbert et al. (Hg.) (1980): *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg: Universität Augsburg.

EPA (1989): = *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989.

Gagarina, Natalia et al. (2017): „Bilingual lexicon development in German in preschool children with the home languages Russian and Turkish". In: Peukert, Hagen/Gogolin, Ingrid (Hg.): *Dynamics of Linguistic Diversity*, Amsterdam: John Benjamins, S. 125–142.

GeR: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Europarat (2001). Unter der URL: http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (letzter Zugriff: 21.03.2017).

Günther, Erika (1999): *Das deutsch-russische Sprachbuch des Heinrich Newenburgk von 1629. Einführung, sprachliche Analysen, Text. Faksimile*. Frankfurt/Main: Lang.

Günther, Kurt (1972): „Ziele, Inhalt und Gestaltung der Fernsehreihe Мы говорим по-русски für Klasse 9". In: *Fremdsprachenunterricht* 5, S. 194–201.

Günther, Kurt/Danders, Siegfried (1972): „Methodische Grundfragen der Integration des Fernsehkurses Мы говорим по-русски in den Russischunterricht der Klasse 9“. In: *Fremdsprachenunterricht* 6, S. 250–259.

Hermenau, Otto (1963): *Die Entwicklung der Sprachbeherrschung im Russischunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.

Hoffmann, Edgar (2006): „Slawischer Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum vor 1945“. In: Doff, Sabine/Wegner, Anke (Hg.): *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (= Münchner Arbeiten zur Fremdsprachenforschung, Bd. 15). München: Langenscheidt, S. 117–140.

Keipert, Helmut (2004): „Russischlernen im 18. Jahrhundert“. In: *Zeitschrift für Slavische Philologie*, Bd. 63, 1, Heidelberg 2004 [2005], S. 71–95.

Kirschbaum, Ernst-Georg (1990): „Arbeitsgruppe Fremdsprachenausbildung in der Schule nahm ihre Tätigkeit auf“. In: *Fremdsprachenunterricht* 2/3 (34/43), S. 57.

Kultusministerkonferenz (2014): *Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2014. Unter der URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_03_07-Situation_Russischunterricht.pdf (letzter Zugriff: 21.03.2017).

Leitsätze (1921): = „Leitsätze des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verbandes (1921)“. In: *Bericht über die Verhandlungen der 17. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verbandes* 4.–6.10.1920 in Halle (S.). Halle/Saale, S. 59–62.

Maier, Michael (2016): „Russisch unterrichten in heterogenen Gruppen“. In: Bergmann, Anka (Hg.): *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Frankfurt/Main: Lang, S. 181–200.

Mey, Hartmut (1992): „Wie weiter im Russischunterricht?“. In: *Fremdsprachenunterricht* 8 (45), S. 446–449.

Mitter, Wolfgang (1964): „Russischunterricht 1964 in der Bundesrepublik Deutschland“. In: *Osteuropa* 09, S. 634–639.

Otten, Fred (2012): „Russisch-deutsche Verständigungshilfen (1799 und 1813)“. In: *Bibliothek und Medien* 32, S. 1–17.

Pavlenko, Aneta (2012): „Commodification of Russian in post-1991 Europe“. In: Bär, Marcus et al. (Hg.): *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 27–43.

Röske, Marion (1984): „Chronik des Fremdsprachenunterrichts in der DDR I“. In: *Fremdsprachenunterricht,* Bd. 28/9, S. 437–451.

Rottmann, Otto A. (Hg.) (1988): *Beiträge zur Didaktik und Methodik des Russischunterrichts*. Düsseldorf: Brücken.

Schröder, Kurt (1999): „Historische und sprachliche Anmerkungen zum Russischunterricht in Deutschland“. In: Frenzel, Bernhard/Richter, Angela (Hg.): *Russischunterricht in Deutschland. Rückblicke und Perspektiven*. Halle/Saale: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 15–29.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Utheß, Sabine (1986): „Überlegungen und Vorschläge zur Weiterentwicklung von Lehrplänen und Materialien für den Russischunterricht". In: *Fremdsprachenunterricht* 11, S. 515–527.

Sprachabkommen vom 09.10.2003. Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Russischen Föderation über das Erlernen der deutschen Sprache in der Russischen Föderation und der russischen Sprache in der Bundesrepublik Deutschland. Unter der URL: http://m.germania.diplo.de/contentblob/3383628/Daten/15911/2003abkommensprache.pdf (letzter Zugriff: 21.03.2017).

Utheß, Sabine/Utheß, Herbert (1987): „Weiterentwickelte Lehrpläne für den Russischunterricht". In: *Fremdsprachenunterricht* 11, S. 529–544.

Zeller, Heiner (1988): *Контакты*. Ismaning: Hueber.

Peggy Germer (Dresden)

Bedingungs- und Bezugsfelder der Russischdidaktik in der ersten Phase der Lehrerausbildung

Die erste Phase der Ausbildung für das Lehramt Russisch als Fremdsprache als Haupt- bzw. Nebenfach erfolgt an alle deutschen Universitäten und Hochschulen, die über ein Institut oder Fachbereich Slavistik oder Russistik verfügen und lehramtsbezogene Studiengänge generieren (vgl. KMK 2014: 21)[1].

Die Russischdidaktik als eigene disziplinäre Einheit steht dabei in einer Reihe mit den Fachstudien, den erziehungswissenschaftlichen Studien sowie den Schulpraktischen Studien. Aufgabe der Russischdidaktik ist es, die Wissenschaftstradition des Faches mit den aktuellen Praxisforderungen der Schule zu vernetzen. Das impliziert ein ständiges Nachjustieren von Lehr-Lern-Prozessen in der universitären Russischlehrerbildung.

Im Fokus des Beitrages stehen daher zunächst die sich verändernden Rahmenbedingungen der Russischdidaktik und deren Einfluss auf das Organisationsschema der ersten Phase der Russischlehrerausbildung. Des Weiteren erfolgt eine situationsspezifische Näherbestimmung des fachdidaktischen Handlungsfeldes unter Einbeziehung aktueller Standards für professionelles Lehrerhandeln (vgl. Messner 2007: 364ff.).

Abschließend werden aktuelle Herausforderungen der studienbegleitenden schulpraktischen Phasen diskutiert.

1 Aktuelle Herausforderungen der Russischdidaktik aus universitärer Sicht

1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die personalen Strukturen für eine professionelle Russischlehrerbildung sind seit ihrer Existenz massiv dem Wechsel von Kontraktion und Expansion durch politische Witterungsbedingungen unterworfen. Seit der Schaffung der ersten

1 Die zweite Phase umfasst das Referendariat bzw. den Vorbereitungsdienst mit einer Dauer von 12–24 Monaten. Die dritte Phase meint Lehrerfortbildungen und Lehrerweiterbildungen im Berufsalltag (vgl. KMK 2014: 4).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

institutionellen Grundlagen zur amtlichen Regelung der Lehramtsausbildung für Russisch 1917 in Preußen (vgl. Hoffmann 2006: 129f.) spiegelt sich die jeweilige politische Wetterlage deutlich in den Immatrikulationszahlen wider.

Die aktuellen Erstsemesterzahlen der Gegenwart entsprechen einem historischen Tiefststand.

Im Wintersemester 2016/2017 wurden z.B. an der Universität zu Köln insgesamt nur sechs Studierende für das Lehramt Russisch (vgl. Universität zu Köln 2016: 13) immatrikuliert. Für andere Universitätsstandorte in Deutschland gibt es vergleichbar niedrige Zahlen.

Die Zielgrößen – vorgegeben durch die Ministerien der Länder – liegen jedoch mehr als doppelt so hoch. Weniger Studienanfänger bedeuten eine Unterauslastung der Lehrveranstaltungen. Das ist auch hochschuldidaktisch dramatisch.

Unter Effizienzaspekten ist ein Seminar, welches die dominierende Form der Lehre darstellt, mit weniger als 20 Teilnehmern wirtschaftlich nicht vertretbar (vgl. Behrmann 2009: 208). Daraus legitimiert sich die Reduzierung des Lehrpersonals und damit der Ausbildungskosten.

Der anhaltende Kapazitätsabbau der Professuren in den letzten Jahrzehnten erzeugt jedoch eine drastische Verarmung der Forschungslandschaft in der Didaktik im Allgemeinen und in der Fachdidaktik Russisch im Besonderen. „Um die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer voranzubringen, ist es erforderlich, die Fachdidaktiken dieser Aufgabe gemäß auszustatten und die fachdidaktische Forschung gezielt zu fördern“ (HRK 2015: 1). Gegenwärtig existieren nur noch an den Universitätsstandorten Berlin und Leipzig zwei (!) ordentliche Professuren für die Russischdidaktik. Erstmalig wurde 2015 an der Universität zu Köln eine Juniorprofessur für die Didaktik der modernen Fremdsprachen der Fächergruppe 5 eingerichtet[2]. 2016 besetzte die Ruhr-Universität in Bochum eine Juniorprofessur für die Fachdidaktik Russisch. Die aktuellen personellen Ressourcen im Bereich der Russischdidaktik lassen sich mit Warnstufe „rot“ einstufen. Diese Feststellung zieht nach sich, dass die Handlungsfähigkeit auf andere Weise (wieder) hergestellt werden muss. Ein Weg zur Professionalisierung können Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education sein. Sie entstanden auf Anraten der Kultusministerkonferenz (KMK) an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (vgl. Monitor Lehrerbildung 2016: 3, BMF 2013). Die zentralen Einheiten sind institutionalisierte Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis. In verschiedenen Lehrerbil-

2 Fächergruppe 5: Anglistik, Niederlandistik, Skandinavistik/Fennistik, Romanistik, Slavistik.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

dungszentren unterstützen universitäre Lehrkräfte bzw. abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer aus allen Schultypen und Fächern die universitäre Fachdidaktik durch Lehrveranstaltungen und Mitwirkung an Bildungsforschung (vgl. Monitor Lehrerbildung 2016: 3).

Bewährte Foren des wissenschaftlichen Austausches für die Fachdidaktik sind vor allem nationale und internationale Treffen der Fachgesellschaften. In erster Linie ist der schulpraxisorientierte Fachverband Russisch und Mehrsprachigkeit (RuM) zu erwähnen, der zugleich Mitglied der Internationalen Assoziation der Lehrkräfte der russischen Sprache und Literatur (MAPRJAL) ist. Sprachübergreifend verortet sich die Didaktik der russischen Sprache im der Gesamtverband Moderner Fremdsprachen (GMF) sowie in der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Die Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) als Dachverband ermöglichte 2004 die Schaffung eines Kerncurriculums Fachdidaktik, das als Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken gilt (vgl. GFD 2004).

1.2 Heterogene Ausgangslagen

Kein anderes Lehramt für Sprachen steht so unter der Ägide politischer Rahmenbedingungen wie Russisch als Fremd- bzw. Zweitsprache. Dazu gehören vor allem veränderte Sprachbiographien der Lerner durch nachhaltige Migrationsbewegungen aus slavischen Ländern (vgl. Bundesverwaltungsamt 2015: 2). Das Lehramt Russisch studieren gegenwärtig vor allem junge Menschen mit Erstsprache Russisch bzw. weiteren slavischen Herkunftssprachen[3].

10–100% der Russischlerner an Universität und Schule (vgl. Ertelt-Vieth/Denisova-Schmidt 2005: 50ff.) gleichermaßen sprechen die Zielsprache Russisch als Herkunftssprache. Sie selbst bilden bzgl. ihrer Vorkenntnisse eine inhomogene Gruppe. Viele beherrschen Russisch besser als ihre deutschsprachigen Lehrerinnen und Lehrer. Einige sprechen fließend Russisch, können aber die kyrillische Schrift nur mühsam lesen bzw. schreiben. Dies führt in einer vor allem durch Digitalisierung literal organisierten Gesellschaft zum Zurückbleiben der Betroffenen (vgl. Nickel 2014: 26f.). Andere sind sprachlich bereits so assimiliert, dass sie Russisch nur noch für familiäre Zwecke beibehalten (vgl. Anstatt 2008: 69). Zu den Studierenden mit slavischem Hintergrund gehören russlanddeutsche Aussiedler, jüdische Zuwanderer aus dem

3 Herkunftssprache wird als jene Sprache bezeichnet, die aufgrund der Familienherkunft der Sprecher zu Hause gesprochen wird und die nicht identisch ist mit der Sprache des Landes, wo die Sprecher gegenwärtig wohnen.

Gebiet der ehemaligen Sowjetunion und russischsprachige Ausländer (vgl. Kurz 2015: 24). Studierende aus der sogenannten zweiten Generation (vgl. Anstatt 2008: 69) besuchen oft aus verschiedensten Gründen vor dem Studium keinen offiziellen Russischunterricht. Viele ethnisch deutsche Eltern der Spätaussiedlergeneration sind bestrebt, negative Etikettierungen im Rahmen der neu aufgeflammten europäischen Debatte um „Außenseiter", „Fremde" oder „Ausländer" (Schmitz 2015: 409ff.) zu vermeiden. Das führt in den Schulen zu sprachlichen Akzeptanzproblemen. Trotz gesetzlicher Verankerung des herkunftssprachlichen Unterrichtes[4] für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, wird von einigen weder dieser noch regulärer Unterricht mit Russisch als zweiter oder dritter Fremdsprache angenommen.

Für eine Aufnahme zum Lehramtsstudium Russisch ist an den meisten Universitäten[5] und Hochschulen nicht zwingend notwendig, das Beherrschen der Zielsprache nachzuweisen. Die Immatrikulation ist normalerweise weder mit einem Numerus Clausus noch sprachlichen Zulassungsvoraussetzungen verbunden. Wer das Lehramt studieren möchte, hat bundesweit in der Regel die Möglichkeit, Russisch direkt im Studium zu erlernen. Dadurch kommt es zu Beginn der Lehramtsausbildung zu Divergenzen, die es mit oft dünner Personaldecke an den Instituten und Seminaren zu regeln gilt. Die Abbrecherquote während des Studiums, vor allem bei Studierenden mit slavischem Sprachintergrund, ist hoch. Kluge konstatierte schon 2000, dass die „Erwartung, durch die Kompetenz in der Muttersprache für ein Slavistikstudium besonders geeignet zu sein" (vgl. Kluge 2000: 17), ein wesentlicher Grund für die Studienwahl sei. Disparate Lernstände slavischer Herkunftssprecher in der deutschen Sprache treten gerade in diesem Kontext in den Hintergrund. Eine universitäre Lehrerbildung mit einer differenzsensiblen Didaktik (vgl. Caspari/Holzbrecher 2015: 13) zur individuellen Förderung der Studierenden könnte dem Rechnung tragen, um einen Praxisschock an den Ausbildungsschulen zu vermeiden. Folglich sollte eruiert werden, wie Grundlagenwissen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Eingang in die heterogenitätsorientierte Lehrerbildung finden kann.

4 Herkunftssprachlicher Unterricht ist seit 1970 gesetzlich festgeschrieben und ein zusätzliches Angebot für Schülerinnen und Schüler, die zweisprachig (Herkunftssprache und Deutsch) aufwachsen. Ziel ist, die Sprache als Kulturgut zu bewahren und als Verbindung zum Heimatland der Familien aufrecht zu erhalten.

5 Eine Ausnahme bildet zum Beispiel die Universität Leipzig, bei der das Niveau B1 Zugangsvoraussetzung für das Lehramtsstudium ist.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

1.3 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR)

Seit 2001 ist mit der Verabschiedung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen durch den Europarat theoretisch eine valide Messung der taxonomisch angeordneten Standards zur Sprachbeherrschung[6] als Voraussetzung für das sprachdidaktische Handlungsfeld möglich (vgl. Quetz 2010: 47).

Praktisch finden an einigen Universitäten lediglich Gespräche zur Einstufung in die Sprachkurse statt. Für Anfänger gibt es bei Studienbeginn Intensivkurse oder reguläre Kurse auf dem Niveau A1, in denen sich Studierende mit slavischer Zuwanderungsgeschichte nicht verortet finden. Sie steigen in Kurse für höhere Niveaustufen ein, obwohl sie oft große Schwierigkeiten im Bereich literaler Kompetenzen haben.

Diese Diversität hat die Struktur der institutionellen Lehre gehörig aufgewühlt und erfordert ständig Nachbesserungen.

1.4 Europaorientierung der Russischlehrerbildung

Für Dynamik in der Russischlehrerausbildung mit europapolitischer Dimension sorgt aktuell die Einführung und teilweise wieder Rückabwicklung einer gestuften Studienstruktur[7] im Rahmen der Bologna-Prozesse (vgl. Naumann 2010).

Durch die Zuschreibung eines „größeren fachpolitischen Stellenwertes" (vgl. Berwanger 2012: 1) für das Lehramt Russisch als Fremdsprache kann der Erhalt eigenständiger sichtbarer Lehrstrukturen des Faches ermöglicht werden. Die bis dato marginale Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000: 16) entwickelt sich damit für die vom Rotstift bedrohten kleinen Institute und Bereiche der Slavistik oder Russistik zu einem Garanten, auch wenn zwischen den sogenannten kleinen Fächern (vgl. Berwanger 2012: 1) in den Geisteswissenschaften bis dato nur sehr wenige typische Schulfächer wie Russisch kursieren.

Im neu eingeführten System der Leistungspunkte erfährt die Fachdidaktik Russisch an allen Universitäten traditionsgemäß einen geringeren Stellenwert als die Fachwissenschaft. Davon wird die Gestaltung der professionsorientierten didaktisch-methodische Qualifizierung der Russischstudierenden nachhaltig beeinflusst. Die universitäre Wissenschaftsorientierung einerseits und die schulischen Praxisanforderungen andererseits begründen eine inhaltliche

6 Dazu gehören kommunikative Sprachaktivitäten wie Hören, Lesen, mündliche und schriftliche Interaktion bzw. Produktion.

7 2005 einigte sich die KMK auf die bundesweite Anerkennung von Bachelor-/Masterabschlüssen als Voraussetzung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst. Sachsen führte das konsekutive Modell 2006 ein. 2011/2012 begann die Rückabwicklung.

Schnittmenge in den Fachstudien, fachdidaktischen Studien und den Schulpraktischen Studien gleichermaßen (vgl. Terhart 2000: 98f.).

Jeder Wissenschaftsstandort kann entsprechend der Hochschulautonomie unterschiedliche Studienstrukturen präferieren und zudem unterschiedliche Schwerpunkte und Kompetenzen in der Lehre ableiten. Das erschwert den Studierenden z.B. einen möglichen Universitätswechsel. Die angedachte Kalibrierung des Studiums durch die Bologna-Reformen bleibt umstritten, da sie in der föderalen Umsetzung gesamtdeutsche Zersplitterungsprozesse nicht vermeiden kann.

1.5 Standards der Lehrerbildung

Nach den Bologna-Prozessen hat die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards für die Lehrerbildung verabschiedet (vgl. KMK 2005: 280ff.). Zentrale Punkte „sind spezifische Leistungs- und Kompetenzerwartungen an das Handeln von Lehrpersonen" (Messner 2007: 365). Dazu gehören „Fähigkeiten und Fertigkeiten und Einstellungen, die zur Bewältigung von beruflichen Aufgaben erforderlich sind" (ebd.). Diese Professionsstandards sind 2012 durch „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" (KMK 2015) für die einzelnen Unterrichtsfächer präzisiert worden. 2015 ergänzte die Hochschulrektorenkonferenz die Standards durch eine gemeinsame Empfehlung zum Schwerpunkt Inklusion (vgl. HRK/KMK 2015). Es ist eine hochschulübergreifende Vergleichbarkeit und inhaltliche Transparenz der Kompetenzen (vgl. Quetz 2010: 51) per definitionem möglich geworden.

Russisch integriert sich in die Fachprofile „Neue Fremdsprachen" (vgl. KMK 2015: 39ff.). Die Fachdidaktik findet darin eigene qualifikationsbezogene Ansätze. Erstmals wird von klar definierter Kompetenzbestimmung der Lehrerbildung in Studium, Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung im Beruf ausgegangen.

Fachdidaktik der Fremdsprachen (KMK 2015: 41)

- Theorien des Sprachlernens und individuelle Voraussetzungen des Spracherwerbs
- Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichtes einschließlich der Messung, Evaluierung und Förderung von Schülerleistungen, theoriegeleitete Analyse von Lehr- und Lernmaterialien
- Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht
- Literatur-, text-, kultur- und mediendidaktische Theorien, Ziele und Verfahren
- Fachdidaktische Besonderheiten in einzelnen Fremdsprachen
- Anforderungen an bilinguales Lernen und Lehren

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

1.5.1 Kompetenzorientierte Deskription der Lehrerbildungsstandards als Gelingensbedingung universitärer Russischdidaktik

Die Fachdidaktik stellt Lehr- und Lernprozesse im institutionellen Rahmen und deren Erforschung in den Vordergrund der Lehre. „Ausgangs- und Zielpunkt der fachdidaktischen Lehre und Forschung wie der praktischen unterrichtlichen Aufgaben ist das Schulfach [Anm. d. V. Russisch] als Handlungsrahmen" (BMF 2013: 12). Auf Ebene der universitären Lehre impliziert dies vordergründig, dass ein genuin domänenspezifisch aufgefächertes Kompetenzprofil angedacht wird, das nachfrageorientiert gestaltet und vor allem inhaltlich auf die jeweiligen Schularten abgestimmt sein sollte.

Ausgangspunkt der Empfehlungen ist hierbei die Deskription beruflicher Kompetenzen, die je nach Studienbiographie unterschiedlichen Ausprägungsgrad haben.

a) Kenntnis der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien verschiedener Schulstufen- und Schulformen

Studierende sind in der Lage, Gegenstände und Teilgebiete des Faches Russisch im Hinblick auf deren historischen und gegenwärtigen Bildungswert und deren Lehrbarkeit für die jeweiligen föderal divergierenden Schulstufen bzw. Schulformen zu analysieren und lernzugänglich aufzuarbeiten bzw. zu rekonstruieren (vgl. Terhart 2000: 103). Die Kenntnis aktueller Lehrpläne und Rahmenrichtlinien für den schulischen Russischunterricht ist für eine komplexe Planung von Stoffgebieten bis hin zur didaktischen Reduktion für eine Einzelstunde Voraussetzung.

b) Sprachkompetenz (Lehrersprache, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität)

Die kommunikativen Sprachaktivitäten haben im kompetenzorientierten institutionellen Russischunterricht oberste Priorität. Kommunikative Kompetenz wird hierbei durch „kommunikatives Handeln" (Legutke 2010: 71) und durch „Diskurstüchtigkeit" (ebd.) bestimmt. Die Studierenden verstehen in diesem Zusammenhang die russischsprachige Kommunikation als Mittel und Ziel des Russischunterrichtes und können Sprache zur didaktischen Gestaltung, Durchführung und Evaluierung von Lehr- und Lernprozessen zunehmend adäquat einsetzen. Bilingualität und Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Russischunterricht kann von Studierenden spracherwerbstheoretisch begründet und methodisch durch geeignete didaktische Inszenierungen von Lernumgebungen gefördert werden. Die Studierenden sind in diesem Kontext für interkulturelle Kommunikationsfähigkeit sensibilisiert. Sie begreifen sich nicht

nur als Sprach- sondern Kulturmittler gleichermaßen. Dafür ist eine Ausweitung des Konzeptes der kommunikativen Kompetenz mit Bezug auf die Verwendung und den Gebrauch des Russischen in interkulturellen Begegnungssituationen zielführend. In der Anlage didaktischer Szenarien tragen lehrbuchimmanente touristische Zielbestimmungen des Russischunterrichtes neben realen migrationsbezogenen Kontexten Abwägungscharakter.

c) Vermittlungsmethoden und Methoden der Diagnostik und Leistungsermittlung

Lehramtsstudierende sind in der ersten Phase der Russischlehrerausbildung zugleich Lernende (Fachstudien und fachdidaktische Studien) und Lehrende (Schulpraktische Studien). Ihre Professionalität entsteht zunehmend durch eine Symbiose aus wissenschaftlicher Denk- und Urteilskompetenz und beruflichem Können. Der Professionsaufbau sollte daher in einem möglichst breiten methodischen Spektrum authentischer Lehr- und Lernsituationen für alle kommunikativen Sprachtätigkeiten erfolgen. Die Studierenden sind zu befähigen, Lehr- und Lernsituationen in den fachdidaktischen Studien zu simulieren bzw. auf Grundlage von Audio- und/oder Videoaufzeichnungen zu analysieren. Anfängerfehler werden so vermieden. Das setzt professionelle Kenntnis schulischen Unterrichts durch die Lehrkräfte an der Universität voraus. Die universitäre Fachdidaktik kann dafür Sorge tragen, dass Studierende motivierende, vor allem lernerzentrierte, didaktisch-methodische Unterrichtsszenarien und ihre theoretischen Grundlagen kennen und Modelle zum personalisierten lebenslangen Lernen individuell weiter entwickeln können. Dazu gehören auch literatur-, kultur- bzw. textdidaktische Theorien und Verfahren, deren Transfer aus zuvor erworbenen Sprachen genutzt werden kann.

Domänenspezifische Instrumentarien für Lernstandsdiagnosen und Leistungsmessung können Studierende wissenschaftstheoretisch begründen und strategisch anwenden. Hierzu zählen u.a. der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in den Abiturprüfungen (EPA) (KMK 2013), anerkannte Zertifizierungssysteme (z.B. TRKI) sowie länder- und schulartenspezifische Bewertungsmaßstäbe, um mündliche und schriftliche Leistungen zu erheben und individuelle Fördermaßnahmen abzuleiten.

d) Medienkompetenz

Mediendidaktische Kompetenzen sind zentrale Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Medienintegration in den Russischunterricht. „Trotz der intensiven theoretischen Auseinandersetzung fehlt es in Deutschland bisher weitestgehend

an verpflichtenden und standardisierten Maßnahmen zur Förderung der medienpädagogischen Kompetenz […] im Rahmen der Lehreraus- und fortbildung" (Bos et al. 2016: 204f.). Die Nutzung digitaler Medien im Praktikum durch Studierende und die durch Studierende angeleitete aktive Nutzung der digitalen Medien durch Schülerinnen und Schüler sind nach dem medidendidaktischen Kompetenzbegriff von Blömeke (vgl. Blömeke 2000) nur eine von verschiedenen Teilkompetenzen, die Lehramtsstudierende beherrschen sollten. Hinzu kommen die medienerzieherische Kompetenz, die eine pädagogisch geleitete Integration von Medienthemen in den Russischunterricht meint, sowie die sozialisationsbezogene Kompetenz, welche eine Diagnostik der Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern beschreibt und diese danach im unterrichtlichen Handeln konstruktiv berücksichtigt. Nicht zuletzt ist die eigene Medienkompetenz der angehenden Russischlehrerinnen und Russischlehrer wichtig, „unter der die Fähigkeit des sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien verstanden wird" (Bos et al. 2016: 203). Das Wissen um den Mehrwert von E-Learning für bestimmte Lehr- und Lernsituationen sollte in entsprechenden Fachdidaktikmodulen auf Fachinhalte für den Russischunterricht übertragen bzw. für diese spezifiziert werden. Die Studierenden können dabei Lehrerprofessionswissen zur Vermittlung von Fachinhalten zielgerichtet anwenden und durch Rückbezug zu mediendidaktischen Theorien und Verfahren für den Unterrichtseinsatz legitimieren. Der Umgang mit geeigneten Medien und Informationstechnologien für den Russischunterricht, z.B. die Nutzung interaktiver Tafeln und mobiler Endgeräte mit responsivem Design[8] ist sachgerecht aufzubauen.

e) Forschung

Fachdidaktische Studien sind auf einschlägige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten (Terhart 2000: 103) zu Lehr-Lern-Theorien im historischen und aktuellen Kontext zu gründen. Russischunterricht mit heterogenen Ausgangslagen setzt von den Studierenden einerseits Kenntnis von Spracherwerbstheorien – insbesondere Alphabetisierungstheorien mit Schriftspracherwerb – voraus. Andererseits impliziert er im Kontext von Kurs- oder Klassenunterricht Wissen zu Konzept, Ziel und Wirkungsweise von „Differenzierung, Integration und Förderung" (KMK 2005: 5). Anerkennungstheoretische Ansätze (vgl. Schäfer/Thompson 2013) sind stets Grundlage für professionelles Lehrerhandeln.

8 Responsives Design bedeutet, dass der Nutzer auf seinem mobilen Endgerät mit kleinem Bildschirm (z.B. Smartphone) das Design einer Website genauso gut erkennen kann, wie am großen Monitor einer interaktiven Tafel.

2 Herausforderungen für die Russischdidaktik aus schulischer Sicht im Kontext der Schulpraktischen Studien

2.1 Organisatorische Rahmenbedingungen Schulpraktischer Studien

Der Praxisbezug im Feld der Russischlehrerausbildung soll schrittweise die Handlungsfähigkeit der Studierenden des Lehramtes Russisch in der Schule sichern. Dafür gibt es die in fachdidaktische Module eingebetteten Schulpraktischen Studien. Deren Absolvieren ist an deutschen Universitäten und Hochschulen anerkannter Minimalstandard (Böhmann/Schäfer-Munro 2008: 9) und Voraussetzung für eine Prüfungszulassung. Jede zukünftige Russischlehrerin und jeder zukünftige Russischlehrer müssen mindestens zwei, maximal sechs Schulpraktika im Laufe der ersten Phase der Lehrerausbildung absolvieren (vgl. Abb. 1). Eine Vertiefung und Überprüfung erfolgt in nachfolgenden Phasen der einzelnen Berufsbiographien angehender Russischlehrerinnen und Russischlehrer.

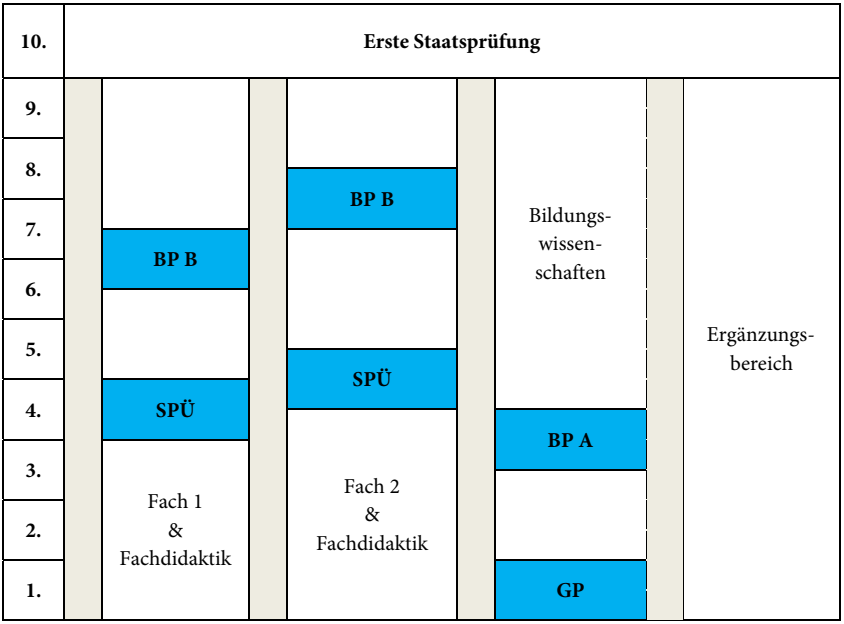


Abb. 1: Studienstrukturen und Verteilung der Schulpraktika am Beispiel der Lehramtsausbildung für das Fach Russisch an der TU Dresden (ZLSB 2015)

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Legende:
GP – Grundpraktikum mit einem Umfang von etwa 60 Stunden; BP A – Blockpraktikum A mit etwa 150 Stunden für das Lehramt an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien und etwa 210 Stunden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen; SPÜ – Schulpraktische Übungen mit etwa 120 Stunden; BP B – Blockpraktikum B mit etwa 150 Stunden[9]

Je nach Bundesland gibt es dabei Varianzen bezüglich des Namens und Aufwandes an personellen, gestalterischen, finanziellen oder zeitlichen Ressourcen. Ziel der Schulpraktischen Studien ist nicht „die Einübung in berufspraktischen Routinen oder gar selbstverantworteter Unterricht" (Terhart 2000: 109). Ziel ist es, den Praktikantinnen und Praktikanten möglichst identitätsbildende Erfahrungen zu vermitteln. Dazu zählen insbesondere jene, die sich auf das berufliche Selbstverständnis auswirken (vgl. Schocker-v. Dittfurth 1998: 255ff.).

2.2 Verhältnis von Theorie und Praxis im Kontext Schulpraktischer Studien

Das berufliche Handlungsfeld zukünftiger Russischlehrkräfte hat eine doppelte Referenz. Zum einen bezieht es sich auf Wissen und Können für die ureigene Lehrtätigkeit. Zum anderen ist es auf die inhaltliche Wissensbasis orientiert, die dem Können zugrunde liegt (vgl. Messner: 2007: 365). Was aber müssen zukünftige Russischlehrkräfte wissen und können, um guten Unterricht zu gestalten und verantwortungsbewusste Lehrende zu sein? Die Antwort darauf ist Voraussetzung für eine weitere Professionalisierung des Lehramtsstudiums. Dabei kommt dem Verhältnis von Theorie und Praxis eine wichtige Rolle zu. Praxis meint „eine soziale Realität der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit […] (Methoden, Themen, Lehrmittel, institutionelle Rahmenbedingungen und Bewertungskriterien […]. Die Wissenschaft dagegen beschreibt und analysiert die Praxis, sie leitet sie nicht direkt an" (ebd.). Damit ist die Logik der Wissenschaft anders aufgestellt wie die Logik der Praxis an den Schulen. Die Perspektive der Universität suggeriert eine Begegnung mit der Schulpraxis als Gegenstand der theoretischen Ausbildung der Russischdidaktik. Dem steht die schulische Perspektive gegenüber, die eine Begegnung mit der Schulpraxis als

9 Die Stundenzahl beschreibt nicht nur die Zeit für Hospitationen und Unterrichtsversuche, sie umfasst ebenfalls die gesamte Vor- und Nachbereitungszeit.

Zweck der theoretischen Ausbildung der Russischdidaktik betrachtet. Durch die Brille der Lehrkräfte an den Schulen werden in der Regel erfahrungsgemäß summativ aufzubauende Notwendigkeiten für die pragmatische unterrichtliche Tätigkeit angenommen. Russischunterricht in der Schule hat seine eigene Dignität. Gute Russischdidaktik setzt in Forschung und Lehre beim Unterrichtfach als Handlungsrahmen an und muss sich diesem mit speziellen Inhalten noch passgenauer zuwenden. Für einen Aufbau berufsspezifischer Kompetenzen kann die Russischdidaktik zwei Wege in komplementärer Weise beschreiten:

- ausgehend von praktischem Handeln, das theoriegeleitet de- bzw. rekonstruiert wird;
- ausgehend von theoretischen Annahmen, die erst in einem zweiten Schritt auf praktische Probleme projiziert werden.

2.3 Aktuelle Handlungsperspektiven

Kommen zukünftige Russischlehrerinnen und -lehrer ins Praktikum, erwarten sie oft stadtnahe Ausbildungsschulen, die überlastet sind von einer hohen Zahl an Referendaren und Praktikanten in weiteren Fächern. Die Russischmentorinnen und Russischmentoren haben nicht selten den größten Teil der Berufsjahre absolviert. Sie betreuen – meist parallel – Referendare und Praktikanten und kompensieren den stetig steigenden Lehrermangel (vgl. SMK 2014) durch zusätzliche Übernahme an Stunden. Viele Schulen haben ein inklusives Bildungsangebot entwickelt, um „den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schuler zu ermöglichen“ (KMK 2015:2). Laut Bertelsmann Stiftung besuchte im Schuljahr 2013/2014 fast jedes dritte Kind mit Förderbedarf eine Regelschule (vgl. Klemm 2015). Zukünftige Lehrkräfte benötigen dafür besondere Kompetenzen. Sie „schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“ (KMK 2015: 3). Der professionelle Umgang mit Inklusion kennzeichnet eine allgemeine und domänenspezifsche Herausforderung im Praktikum.

Die ersten Hospitationen und Unterrichtsversuche im Fach Russisch führen Studierende in der Regel an Oberschulen, berufsbildenden Schulen und Gymnasien durch. Sie treten nach den Praktikumsphasen mit neuen Erfahrungen in den universitären Fachdiskurs ein. „Aktuell besteht […] eine deutliche Tendenz zur Ausweitung Schulpraktischer Studien […]“ (Weyland 2012: 1)

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

und damit einer fachspezifischen berufswissenschaftlichen Qualifikation im Kontext universitärer Lehrerbildung. Obwohl auch Studierende den Praktika eine hohe Bedeutung zuschreiben (vgl. Blömeke et al. 2006), ist deren Rolle nicht unumstritten. Im Fokus der Kritik stehen u.a. die

- „curriculare Desintegration
- fehlende systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika
- Delegation der Seminare an Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter
- unzureichende Betreuung/Begleitung der Studierenden" (Weyland et al. 2012: 1f.)

Berufliches Können stützt sich auf erfahrungsgebundenes unterrichtliches Handeln. Ältere Kolleginnen und Kollegen bevorzugen einen fragendentwickelnden Russischunterricht im klassischen frontalen Stil. Praktikantinnen und Praktikanten möchten hingegen oft schon in den ersten Stunden ihre Ideen zum autonomen Sprachenlernen in offenen Unterrichtsformen mit multimedialer Technik umsetzen. Das zeitgemäße Bemühen der Studierenden wird jedoch im Praktikum kaum durch strategischen Wissenszuwachs zum Einsatz geeigneter digitaler Medien erweitert. Zudem scheitern sie nicht selten am Postulat der Einsprachigkeit in den unterschiedlichen Niveaustufen der Praktikumsklassen.

Große Passungenauigkeiten gibt es im sprachdidaktischen Bereich für slavische Herkunftssprecher. Für sie ist die Vermittlung lexikalischer oder grammatischer Formen auf Grund mangelnder Sprachbewusstheit (vgl. Kurz 2015: 9) problematisch. Ähnlich verhält es sich mit mündlicher oder schriftlicher Fehlerkorrektur. Es fehlen oft noch stabile Kenntnisse in der Orthografie und Grammatik, ebenso eine duktusgemäße Handschrift. Um negative Erlebnisse zu vermeiden, kompensieren Studierende Defizite mit mühevoll vorbereiteten Folien und tafeltauglich ausgedruckten Überschriften, die einer Flexibilisierung und Dynamisierung des Unterrichtsgeschehens widersprechen. Einige durchlaufen das Praktikum als Crashkurs zum Erwerb von Literalität in der russischen Sprache. Das Neu- oder Umlernen ist für sie emotional hochgradig belastend.

Studierende als Lernende und Lehrende zugleich sollten von allen an der Lehrerbildung beteiligten Akteuren unterstützt werden. Ziel ist es, zukünftige Russischlehrerinnen und Russischlehrer auf das selbstständige Lösen berufspraktischer Herausforderungen im Rahmen unterrichtlichen Handelns vorzubereiten. Dazu ist anschlussfähiges theoretisches Wissen Voraussetzung. Theoretisches Regelwissen allein bringt noch keine professionellen Russischlehre-

rinnen oder Russischlehrer hervor (vgl. Messner 2007: 7). Das bedeutet im Umkehrschluss für jeden Einzelnen individuelle Förderschwerpunkte zu definieren.

Literaturverzeichnis

Anstatt, Tanja (2008): „*Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven*". In: Kempgen, Sebastian (Hg.): *Bulletin der Slavistik*, S. 67–74.

Behrmann, Günter C. (2009): *Skepsis und Engagement. Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung*. Potsdam: Univ.-Verl. (=*Beiträge zur Lehrerbildung* 1).

Berwanger, Katrin (2012): „Impulse für die Germanistik? Lehramt und wissenschaftliche Nachwuchsausbildung in den kleinen Geisteswissenschaften". In: Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hg.): *Germanistik und Lehrerbildung. Debatten und Positionen*, S. 1–4.

BMF (2013): *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm* „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes. Unter der URL: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2016)

Blömeke, Sigrid (2000): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung.* München: KoPädVerlag.

Böhmann, Marc/Schäfer-Munro, Regine (2008): *Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen*. Weinheim: Beltz. (=*Unterricht Paedagogik*).

Bos, Wilfried/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit/Kammerl, Rudolf/Welling, Stefan (2016): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich.* Münster: Waxmann.

Bundesverwaltungsamt (2015): *Spätaussiedler und ihre Angehörigen. Jahresstatistik 2014.* Unter der URL: http://lmdr.de/wp-content/uploads/2015/07/BVA-Jahresstatistik2014.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Caspari, Daniela/Holzbrecher, Alfred (2015): „Individualisierung und Differenzierung im kompetenzorientierten Französischunterricht". In: Küster, Lutz (Hg.): *Individualisierung im Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten*. Seelze: Kallmeyer, S. 7–34.

Ertelt-Vieth, Astrid/Denisova-Schmidt, Elena: *Muttersprachler im Russischunterricht. Ein neues Projekt an der Humboldt-Universität*. Unter der URL: https://www.cms.hu-berlin.de/de/dl/multimedia/bereiche/mlz/mlzprojekte/fp_digitalemedien/projekte/2005/LMS_CMSHUBERLIN_0000000000000613 (letzter Zugriff: 20.12.2016).

GFD (2004): *Kerncurriculum Fachdidaktik: Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12.11.2004.* Unter der URL:

http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Publikationen_zur_Lehrerbildung-Anlage_3.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2016)

Hoffmann, Edgar (2006): „Slawischer Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum vor 1945". In: Doff, Sabine/Wegner, Anke (Hg.): *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Berlin: Langenscheidt, S. 117–140.

HRK/KMK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK*. Beschluss der KMK vom 12.03.2015, Beschluss der HRK vom 18.03.2015. Unter der URL: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Unter der URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschland-1/ (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Kluge, Rolf-Dieter (2000): „Slavische Muttersprachler und das Studium der Slavistik (Russistik) in Deutschland. Beobachtungen und Erfahrungen". In: Kempgen, Sebastian (Hg.): *Bulletin der deutschen Slavistik*, S. 17.

KMK (2005): „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004". In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/51, S. 280–290.

KMK (2013): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 06.06.2013*. Unter der URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Russisch.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2016).

KMK (2014): *Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2014*. Unter der URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_03_07-Situation_Russischunterricht.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2016).

KMK (2015): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 10.09.2015*. Unter der URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/200 8/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Kurz, Natalia (2015): *„Muttersprachler ist kein Beruf!". Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte*. Tübingen: Stauffenburg. (*Forum Sprachlehrforschung* 13).

Legutke, Michael K. (2010): „Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit". In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 70–75.

Messner, Helmut (2007): *Vom Wissen zum Handeln - vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Unter der URL: www.bzl-online.ch › Archiv › Heft › Jahrgang 2007 › Heft 3/2007 (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Monitor Lehrerbildung (2016): *Form follows function?! Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung"*. Unter der URL: www.monitorlehrerbildung.de/web/publikationen/strukturen (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Naumann, Burkhard (2010): *Sachsens Regierung stellt erneut Lehrerbildung um. Verkürzung von Grund- und Mittelschulausbildung sowie Vorbereitungsdienst/Ausstieg aus bundesweiten Standards*. Unter der URL: http://www.gew-jugend-sachsen.de/node/42 (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Nickel, Sven (2014): „Funktionaler Analphabetismus". In: *APuZ Jahresband 2014*. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung, S. 26-27.

Quetz, Jürgen (2010): „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen". In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 45–49.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): *Pädagogisierung*. Halle: Martin-Luther-Univ.

Schmitz, Anne (2015): „Bildungserfolgreiche (Spät-)aussiedler zwischen Russland und Deutschland. Transnationale Lebensentwürfe und Typen". In: Schönhut, Michael/Kaiser, Markus (Hg.): *Zuhause? Fremd? Migrations- und Beheimatungsstrategien zwischen Deutschland und Eurasien*. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 409–432.

Schocker-v. Ditfurth, Marita (1998): Zur Neukonzeption des Fachpraktikums als einem Lernfeld kooperativer Professionalisierung angehender und praktizierender Englischlehrer/innen. In: Hermes, Liesel; Schmid-Schönbein, Gisela: *Fremdsprachen lehren und lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion*. Berlin. Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 255–265.

SMK (2014): *Lehrer/in werden in Sachsen Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrerbedarfs*. Unter der URL: http://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_smk/Bedarfshinweise(1).pdf (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Terhart, Ewald (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim [u.a.]: Beltz. (=*Beltz-Pädagogik*).

Universität Leipzig (2015): *Zweite Änderungssatzung zur Prüfungsordnung für den Lehramtsstudiengang mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung für das Höhere Lehramt an Gymnasien, Dritter Teil: Fächer, Kapitel XIX: Russisch an der Universität Leipzig*. Heft_67_2015_st_russisch_Gym_zweite_aesa_PO.pdf. Unter der URL: http://www.zv.uni-leipzig.de/universitaet/profil/entwicklungen/amtliche-bekanntmachungen.html?modus=dok&dok_id=4493 (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Universität zu Köln (2016): *Studierendenstatistik. Universität zu Köln – Studierende im Wintersemester 2016/2017 – Belegung (Haupt- und Nebenhörer, ohne Promotionen)*. Unter der URL: http://verwaltung.uni-koeln.de/stabsstelle01/content/statistik/studierendenstatistik/e133194/II.c_Studierende_Belegungen_Fach_Abschluss_WS16_17.pdf (letzter Zugriff: 19.12.2016).

Weyland, Ulrike (2012): „Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium". In: Ulmer, Philipp; Weiß, Reinhold; Zöller, Arnulf (Hg.): *Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 287–304.

ZLSB (2015): *Studienstrukturen und Verteilung der Schulpraktika am Beispiel der Lehramtsausbildung für das Fach Russisch an der TU Dresden*. Unter der URL: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/SESG/SEGYM (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Julia Schatte (Leipzig)

Berufsperspektive Russisch

1 Russlandkompetenzen eröffnen vielfältige Möglichkeiten

In Deutschland existieren derzeit 89 Bachelorstudiengänge und 57 Masterstudiengänge in der Slavistik. In Österreich sind es 20 Bachelorstudiengänge und 14 Masterstudiengänge, in der Schweiz werden 4 Bachelor- und 6 Mastermöglichkeiten angeboten.[1] Die Webseiten der Slavistikinstitute deutschsprachiger Universitäten und Sprachenzentren werben für das Erlernen der russischen Sprache bzw. für ein Slavistik- oder Russistikstudium mit ebenso ähnlichen wie allgemeinen Argumenten: „Ein Slavistikstudium vermittelt solide Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit zu selbständigem und kritischem Denken und das Vermögen, sich schnell in vorher unbekannte Themenbereiche einzuarbeiten“ (Slavisches Institut Universität Heidelberg 2016). Weiterhin könnten die Kompetenz in der russischen Sprache, Kultur und Geschichte in einen globalen Kontext gesetzt und auch gesellschaftliche Entwicklungen der Gegenwart analysiert werden. Die Osteuropastudien sind noch breiter aufgestellt und umfassen auch soziologische, wirtschaftliche und juristische Themenbereiche.

Das schweizerische Informationsportal *berufsberatung.com* weist jedoch darauf hin, dass der Berufseinstieg in diesem Fachbereich frühzeitig geplant werden müsse. Die Frage nach dem anvisierten Berufszweig sollte so früh wie möglich gestellt und die konkreten Möglichkeiten durch Praktika und Studentenjobs überprüft werden. Die Studienabschlüsse der Russistik bzw. Slavistik seien nicht auf einen speziellen Beruf ausgerichtet. Es gebe zwar vielseitige Einsatzmöglichkeiten, dennoch, so das Informationsportal, „müssen Sie in Kauf nehmen, ihr spezifisch slavistisches Fachwissen beruflich nicht einbringen zu können.“[2]

1 Vgl. studieren-studium.com. Unter der URL http://www.studieren-studium.com/studium/Slawistik (letzter Zugriff: 06.04.2017).

2 Vgl. Studienrichtung Slavistik und Osteuropa-Studien. Unter der URL: https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/17894# (letzter Zugriff: 06.04.2017).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Das deutsche Masterportal *Master and more* zählt als mögliche Beschäftigungsfelder Lehre und Forschung, kulturelle Einrichtungen, Bildung und Lehramt, Tourismus und Journalismus auf.[3] Die Heidelberger Universität erwähnt zudem die Dienstleistungsbereiche der Wirtschaft und der Medien, das Bibliotheks- und Dokumentationswesen, das Verlagswesen und den Buchhandel sowie Beratungstätigkeiten und Personalkommunikation in größeren Firmen und Unternehmen, oder in Institutionen der Europäischen Union (Slavisches Institut Universität Heidelberg 2016). Das österreichische Portal *Beruf & Bildung* ergänzt ferner den höheren öffentlichen sowie den diplomatischen Dienst.[4]

Generell empfehlen die Universitäten bereits während des Studiums eine frühe persönliche Zielsetzung und gezielte berufliche Orientierung sowie den Aufbau eines Kontaktnetzwerks. Sehr oft wird zu einer zusätzlichen, erweiternden oder kombinierten Ausbildung bzw. Qualifikation in Wirtschaft und Handel, EDV oder Politikwissenschaften geraten (Seminar für Slavistik Ruhr-Universität Bochum: [o.A]). Als aussichtsreich gilt außerdem die Kombination mit einem Studium Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Dadurch ergeben sich sowohl Einsatzmöglichkeiten im russischen Sprachraum als auch in der Arbeit mit Migranten und Geflüchteten im deutschsprachigen Raum. Im russischen Sprachraum bieten sich die Beschäftigungsoptionen hauptsächlich bei den dort ansässigen deutschen und internationalen Unternehmen und Organisationen. Das Wirtschaftsmagazin Forbes hat im Jahr 2016 gleich drei deutsche Unternehmen (Mediamarkt/Saturn/Metro Group[5], Volkswagen[6] und Daimler Benz[7]) unter den 10 ausländischen Unternehmen mit dem größten Umsatz in Russland gelistet. Weitere große Unter-

3 Vgl. Master Russisch – Infos zum Masterstudium. Unter der URL: http://www.master-and-more.de/master-russisch.html (letzter Zugriff: 06.04.2017).

4 Vgl. Slawistik. Unter der URL: http://www.bildungundberuf.at/ausbildung_2824.html (letzter Zugriff: 06.04.2017).

5 Metro CC ist in Russland zurzeit mit insgesamt 89 Märkten präsent, vor allem in Moskau und im Moskauer Umland. Im Geschäftsjahr 2014/2015 setzte Metro CC in Russland 223,5 Mrd. RUB (3,639 Mrd. EUR) um (nov-ost.info 2017a).

6 Die russische VW-Tochter Volkswagen Group Rus produziert in Kaluga das SUV-Modell VW Tiguan, den Kleinwagen VW Polo sowie den Kompaktwagen Škoda Rapid. Die Kapazitäten des 2007 eröffneten Werks liegen insgesamt bei 225.000 Fahrzeugen im Jahr (nov-ost.info 2015a).

7 Bislang produziert Daimler in Russland bereits LKW mit dem Nutzfahrzeughersteller KamAZ im Rahmen des Joint Ventures Daimler Kamaz Rus (DK Rus). Außerdem werden bei GAZ in Nižnij Novgorod Kleintransporter der Daimler-Reihe Mercedes-Benz Sprinter gefertigt (nov-ost.info 2017b).

nehmen wie BMW, BASF, die Globus Group, die Henkel Group[8], die Adidas Group[9], OBI[10], die BSH Hausgeräte GmbH, Bayer sowie die REWE-Group sind im Forbes-Rating unter den ersten 50 Unternehmen platziert (Forbes 2016).[11]

Auch die Perspektive wird von der Deutsch- Russischen Außenhandelskammer in Moskau trotz der Wirtschaftssanktionen als positiv gesehen: „Russland bietet deutschen Firmen den größten europäischen Binnenmarkt mit einem riesigen Modernisierungsbedarf und einer enormen Konsumlust der Bevölkerung“ (Prokhorova 2016).

In Deutschland sind zudem ca. 1200 russische Unternehmen ansässig, die ca. 8000 Mitarbeiter beschäftigen. Dabei ist nicht nur Gazprom Germania mit einem Jahresumsatz von 12,5 Mrd. Euro, unter den Größten sind auch der Großaktionär S-Group Travel Holding, der Holz- und Zellstoffkonzern Ilim Timber und der Schiffbauer Pella Shipyards. Neue Gründungen und Unternehmenserweiterungen russischer Investoren in Deutschland gab es in den letzten Jahren dagegen relativ wenige bzw. konzentrierten sie sich auf die Bereiche Finanz- und Firmendienstleistungen, Energie- und Rohstoffhandel sowie IT und Software (T-Online: 2014).

2 Warum Russisch? Zur Bedeutung und Reichweite der Sprache

Für die Motivation zum Erlernen der russischen Sprache argumentieren die Universitäten und Sprachenzentren mit der quantitativen Bedeutung des Russischen: „Russisch ist die meistgesprochene slawische Sprache […]. In Europa ist Russisch die am meisten verbreitete Muttersprache“ (Institut für Fremdsprachen und Auslandskunde Universität Erlangen-Nürnberg: [o.A.]). Mit über 275 Millionen Sprechern wird die Reichweite der russischen Sprache entsprechend in Verbindung zum politischen und wirtschaftlichen Status innerhalb der internationalen Staatengemeinschaft gesetzt. Das Russische gehöre „zu den sechs offiziellen Arbeitssprachen der UNO und belegt nach

8 Henkel verfügt in Russland über 11 Produktionsstandorte. 2015 erzielte der Konzern in Russland einen Umsatz von rund 800 Mio. EUR (nov-ost.info 2016a).

9 Adidas ist in Russland Marktführer bei Sportartikeln und einer der größten Einzelhändler des Landes (nov-ost.info 2015b).

10 OBI ist seit 2003 in Russland präsent. Das Filialnetzt umfasst gegenwärtig 27 Baumärkte, vor allem im Großraum Moskau und Sankt Petersburg. In den kommenden Jahren sollen weitere Märkte eröffnet werden (nov-ost.info 2016b).

11 Zum Russland-Engagement des deutschen Mittelstandes vgl. OWC-Verlag (2017).

Chinesisch, Englisch, Hindi und Spanisch den fünften Platz auf der Liste der am meisten verbreiteten Sprachen weltweit. Aufgrund ihrer Bedeutung gilt die russische Sprache als Weltsprache" (ebd.) Nicht zu unterschätzen sei auch der „mächtige Wirtschafts- und Kulturraum"[12] und Russisch als eine Verkehrs- und Diplomatensprache nicht nur in den GUS-Staaten, sondern auch in anderen Ländern Osteuropas. Ferner komme dem Russischen eine große Bedeutung zu, wenn es darum gehe, weitere slavische Sprachen zu erlernen (Kossick 2013). Interesse und Lernmotivation sind natürlich immer auch mit der Imagefrage verbunden, die im Fall der russischen Sprache aufgrund des historisch-politischen Kontextes Schwankungen unterworfen war und ist. So konstatiert Wunderlich (2012: 123): „Gründe für ein fehlendes Interesse sind u.a. der vermeintlich hohe Schwierigkeitsgrad der Sprache und das durch die aktuellen Medien vermittelte wenig attraktive Russlandbild. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die in Russland stattfinden und es sukzessive zu einem moderneren und offeneren Land machen, werden kaum wahrgenommen." Russisch wird vielfach (öfter in den alten Bundesländern sowie auch in Österreich und der Schweiz) nicht als eine europäische, sondern als eine „exotische Sprache" wahrgenommen und zusammen mit anderen „exotischen Fremdsprachen" (z.B. Chinesisch und Arabisch) den „traditionellen Fremdsprachen" (Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch) gegenübergestellt (Mariani 2013). Die Gründe zum Russischlernen in den alten und neuen Bundesländern werden jedoch als ähnlich pragmatisch beschrieben. So helfen Russischkenntnisse etwa dem modernen Arzt, einem Sozialarbeiter, einem Lehrer, einem Hotelangestellten und einem Verkäufer, mit der russischsprachigen Diaspora und der Vielzahl russischsprachiger Touristen zu arbeiten, neue Kunden zu akquirieren und problematische Situationen zu umgehen (Ermenko 2014).

3 Konkurrenz durch Muttersprachler?

In Deutschland leben inzwischen bis zu drei Millionen russische Muttersprachler und Russisch ist mit dem Türkischen die am häufigsten gesprochene Migrantensprache (vgl. hierzu Dietz/Roll in diesem Band). Damit gibt es eine große neue Gruppe von Sprachinteressierten: russische Muttersprachler (da-

12 Vgl. Studienrichtung Slavistik und Osteuropastudien. Unter der URL: https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/17894# (letzter Zugriff: 06.04.2017).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

runter viele sogenannte Herkunftssprecher), die ihre Sprachkenntnisse beruflich verwenden möchten, diese aber als ungenügend empfinden und deshalb verbessern wollen. So gebe es jetzt immer mehr junge Leute aus der russischsprachigen Diaspora im studentischen Alter, die darauf kommen, dass man seine Muttersprache lernen und die sprachlichen und kulturellen Verbindungen zu Russland entwickeln sollte (ebd.). Dies stelle auch die Lehrkräfte vor neue methodische Herausforderungen, denn wenn russische Muttersprachler ihre Kompetenzen in der Erstsprache Russisch ausbauen möchten, darf dies nicht zum Nachteil der deutschen Sprachlernenden geraten, die den gleichen Sprachkurs besuchen.

Nicht nur das Interesse an Sprachkursen für Muttersprachler (Russisch, Polnisch, Türkisch) deutet auf ein wachsendes Bewusstsein für das Potenzial von Mehrsprachigkeit. Auch die Ergebnisse des an der Universität Leipzig durchgeführten Forschungsprojekts „Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht" sprechen dafür, dass die Mehrsprachigen ihre Sprachkenntnisse als einen Vorteil wahrnehmen und ihr Sprachniveau entsprechend verbessern wollen. Sie sehen ihr Russisch als Ressource auf dem deutschen Arbeitsmarkt, aber auch als Möglichkeit, im Herkunftsland oder auch anderen slavischen Ländern zu studieren und zu arbeiten (vgl. hierzu Brehmer/Mehlhorn/Yastrebova in diesem Band).

So wie die Verteilung der Russischlernenden sich verändert hat, wirkt sich die Mehrsprachigkeit auch auf berufliche Perspektiven aus: „Große Unternehmen, die international agieren, versuchen das Problem der internen Kommunikation durch die Nutzung der englischen Sprache als Unternehmenssprache zu lösen. Aber schon auf der Ebene des mittleren Managements funktioniert dies nur noch mit Schwierigkeiten. Werden Produktionsstätten in anderen Ländern eröffnet, ist die Beherrschung der jeweiligen Landessprache unabdingbare Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg" (Ammon/Eisenberg/Scholz 2007). Demnach gewinnt die Mehrsprachigkeit im Berufsleben also generell zunehmend an Bedeutung.

All diese Aspekte beachtend, ist es umso wichtiger, über das persönliche Ziel und die Anwendungsmöglichkeiten nachzudenken. Für die Berufsperspektive muss also unterschieden werden, ob ein sprach(ver-)mittelnder Beruf angestrebt wird, bei dem ein tiefgehendes Verständnis *kultureller Codes* unabdingbar ist (vgl. Doneckaja 2012), oder die russische Sprache als Kombination mit einem anderen fachlichen Schwerpunkt als Bindeglied zur Region verstanden wird. Davon hängen auch das anzustrebende Niveau der Sprachbeherrschung und mögliche Spezialisierungen ab.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Geht es also zum Beispiel um Wirtschaftsrussisch für die Korrespondenz und für Verhandlungen mit russischen Geschäftspartnern? Oder um den Bereich Wissenschaft, wo Analysen im Bereich der Literatur-, Kultur-, Sprach-, und Gesellschaftswissenschaften ohne fundierte Kenntnisse der Kulturgeschichte und der Mentalität unmöglich sind? Olga Vladimirova vom Russischen Haus der Wissenschaft und Kultur in Berlin sieht Russisch auch als wichtige Wissenschaftssprache. Die russische Sprache werde bei der wissenschaftlichen Arbeit und in der Forschung gebraucht. So arbeiteten zum Beispiel deutsche Historiker derzeit sehr viel in russischen Archiven (Ermenko 2014).

Die hohe Anzahl russischsprachiger Migranten bzw. mehrsprachig Aufgewachsener, die ihre Sprachkenntnisse durch Kurse oder Studium rasch verbessern und auch perfektionieren können, macht es jedoch für deutschsprachige Russischlernende deutlich schwerer, in einem russischsprachigen beruflichen Umfeld Fuß zu fassen. Unter den gut spezialisierten muttersprachlichen Absolventen gibt es eine große Anzahl von Sprechern, die ein hohes Sprachniveau in beiden Sprachen (und je nach Herkunftsland ggf. noch einer weiteren Sprache des postsowjetischen Raumes wie Ukrainisch, Litauisch, Lettisch usw.) erreichen.

Oft ist zu beobachten, dass in russischsprachigen Medien, Verlagen, Schulen oder auch Kinderbetreuungseinrichtungen in Deutschland hauptsächlich Muttersprachler bzw. Herkunftssprecher beschäftigt sind, so dass sich dort eine Art *geschlossene Gemeinschaften*, also homogene sprachlich-kulturelle Inseln bilden. Auch internationale Unternehmen haben dieses Potential erkannt, denn in Stellenangeboten mit gewünschten Russischkenntnissen kann man häufig den Vermerk *bevorzugt Muttersprachler* finden.

4 Die Auswirkungen der EU-Sanktionen auf den Fachkräftebedarf

Nach der Annexion der Krim im März 2014 und dem Beginn militärischer Handlungen im Osten der Ukraine haben sich die russisch-deutschen und auch die Beziehungen zwischen Russland und der EU verschlechtert. Zwar ist zu beobachten, dass der Informationsbedarf in dieser Zeit gewachsen ist, gleichzeitig aber auch das Misstrauen gegenüber einer Unberechenbarkeit der Entwicklung partnerschaftlicher Beziehungen und nicht zuletzt die Unklarheit über die Perspektiven wirtschaftlicher Zusammenarbeit, die durch die sektora-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

len Wirtschafts- und Finanzsanktionen entstanden ist. Diese Ereignisse spiegeln sich auch in einer Unsicherheit gegenüber den Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt für Russischsprachige wider.

Als Folge der Sanktionen, die die Europäische Union im März 2014 nach der Krimannexion gegen die Russische Föderation erlassen hat, ist der Handelsumsatz zwischen Deutschland und Russland zurückgegangen (GTAI 2016). Auch die vom Ost-Ausschuss der deutschen Wirtschaft veröffentlichen Handelszahlen verdeutlichen dies: Demnach belief sich der Handelsumsatz Deutschlands mit Russland im Zeitraum Januar bis Mai 2016 auf rund 18,3 Milliarden Euro. Das sind 13,08% weniger als im Vorjahr. Die Einfuhren nach Deutschland hatten ein Volumen von 10,1 Milliarden Euro und waren demzufolge höher, als die deutschen Exporte nach Russland, die 8,2 Milliarden Euro betrugen. Die deutschen Importe gingen mit 20,22% wesentlich stärker zurück als die Exporte nach Russland, die um 2,31% abnahmen. Unter den Ost-Ausschuss-Ländern ist Russland jedoch weiterhin Deutschlands größter Handelspartner (Ost-Ausschuss der Deutschen Wirtschaft 2016). Trotz der Unsicherheit ist zahlreichen Fachbeiträgen und Analysen zu entnehmen, dass Russland als Markt weiterhin und auch für die Zukunft bedeutsam bleibt und dass „die Voraussetzungen sowohl für einen pragmatischen als auch für einen normativen Charakter der Partnerschaft auf beiden Seiten vorhanden sind" (Drofa 2012: 287). Es wird Hoffnung und auch Optimismus geäußert, dass sich die Zusammenarbeit in Wirtschaft und Handel wieder stabilisieren wird: „Russland beteiligt sich inzwischen mit bedeutenden Summen an Großforschungsvorhaben in Deutschland, beispielsweise am Röntgenlaser auf Basis freier Elektronen XFEL und DESY in Hamburg: Russland beabsichtigt, in dieses Großgerät 250 Mio. EUR zu investieren, ein Viertel der Baukosten. Oder an der Facility for Antiproton and Ion Research investiert Russland 180 Mio. EUR bzw. ein Sechstel der Baukosten. Das sind Entwicklungen, die man vor 20 Jahren, in der Zeit des Umbruchs und der Wirren für unmöglich gehalten hätte" (Förster 2012: 12).

Wenn man z.B. über einen Zeitraum von mehreren Wochen die Stellenangebote (Suchbegriff: russisch) in den großen Jobportalen wie *stepstone.de*, *monster.de* oder der Jobbörse der Arbeitsagentur verfolgt, sprechen die Ergebnisse für einen weiterhin großen Bedarf an Fachkräften mit Russischkenntnissen, auch für den Außenhandel. Innerhalb von zwei Wochen erscheinen in der Regel ca. 80–100 Stellenangebote, die allerdings unterschiedliche Qualifikationsstufen verlangen.

Am häufigsten werden Russischkenntnisse bei Exportmanagern und Sachbearbeitern im Export, bei Produktmanagern, Kundenbetreuern und Vertriebsdisponenten in der Energiewirtschaft und in rüstungsnahen Bereichen, aber auch vielfach in den Branchen Elektro- und Automatisierungstechnik, IT, internationale Transporte und Logistik, Maschinenbau, Pharma- und Labortechnik nachgefragt: „Zudem sind trotz Dominanz des Rohstoffsektors die anderen Industrien in Russland noch immer ein wichtiger Teil der Wirtschaft, in dem viele ihre Beschäftigung finden." (Eichelkraut 2007: 108)

Weitere Branchen, die bei den erwünschten Sprachkenntnissen Russisch angeben, sind der Tourismus, die Nahrungsmittelindustrie und Konsumgüterhandel (Uhren, Schmuck usw.). In etwas geringerer Zahl, aber ebenfalls regelmäßig werden Juristen mit Russischkenntnissen im Bereich Vertragsmanagement verschiedener Unternehmen gesucht, aber auch in Kanzleien. In den Anforderungen bzw. den Stellenbeschreibungen werden dabei die Betreuung des russischen Marktes bzw. russischer Kunden genannt. In einem geringeren Umgang (ca. 10–15 wöchentlich) finden sich Stellenangebote im sozialpädagogischen Bereich, in der Sozialarbeit, in der Kinderbetreuung und der Altenpflege.

Wenn man die möglichen Beschäftigungsfelder, die von Universitäten und Sprachzentren genannt werden, mit den konkreten Stellenangeboten vergleicht, kann man feststellen, dass in der freien Wirtschaft der Bedarf an Russisch- und Russlandkompetenzen als Zusatz- oder Nebenqualifikation deutlich überwiegt. Die Anzahl der Ausschreibungen für Lehrkräfte, Sprachmittler, wissenschaftliche Mitarbeiter und Kulturschaffende ist im Vergleich dazu relativ gering bzw. werden in diesen Branchen immer häufiger freiberufliche/selbständige oder auf eine bestimmte Projektlaufzeit befristete Arbeitsverhältnisse angeboten, was aber auch der allgemeinen Tendenz auf dem Arbeitsmarkt entspricht.

5 Zusammenfassung

Abschließend kann also festgestellt werden, dass ein relativ hoher Bedarf an Absolventen russlandspezifischer Studiengänge besteht. Der Berufseinstieg sollte jedoch frühzeitig geplant werden. Ferner hat sich die Zusammensetzung der Russischlernenden verändert. Herkunftssprecher und Sprecher aus dem russischen Sprachraum nehmen ihr Russisch zunehmend als berufliche Chance wahr, möchten es entsprechend verbessern, wodurch es auf dem Arbeits-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

markt auch zu einer Art Konkurrenzsituation zu deutschen Russischlernenden kommt. Die Stellenangebote und Ausschreibungen, in denen Russisch als Qualifikation gewünscht wird, zeigen, dass es zwar einen konstanten Bedarf in verschiedensten Branchen gibt, allerdings meist als Zusatz oder in Kombination mit einer anderen fachlichen (z.B. wirtschaftlichen, juristischen, ingenieurwissenschaftlichen) Ausbildung. Deshalb sollten Slavisten oder Russisten entsprechende Zusatzqualifikationen erwerben.

Um die Russischkenntnisse im Beruf sinnvoll nutzen zu können, wäre die Kombination mit entsprechenden bedarfsorientierten Studiengängen bzw. Zusatzqualifikationen zu empfehlen. Martynova (2010: 188) betont in dieser Frage insbesondere die Bedeutung des Englischen, das in der internen Kommunikation zwischen deutschen Unternehmen und ihren russischen Tochtergesellschaften eine größere Rolle als das Russische spiele. Praxisnahe Literatur zur effektiveren Orientierung sowie studienbegleitende Informationsveranstaltungen und -begegnungen können hierbei sehr nützlich sein. Ein erfolgreicherer Einsatz in der Praxis hätte wiederum positive Auswirkungen auf die Attraktivität der Slavistik- und Russistikstudiengänge unter den künftigen Studienanfängern, die mit der Wahl ihres Studienfachs dann konkretere Berufsziele verbinden könnten.

Literaturverzeichnis

Ammon, Ulrich/Eisenberg, Peter/Scholz, Jochen (2007): *Die Rolle der europäischen Sprachen in der Zukunft – Deutsch-russische Erfahrungen und Perspektiven. Drei Konferenzberichte.* Unter der URL: http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/mac/spb/de4244192.htm (letzter Zugriff: 06.04.2017).

Doneckaja, Olga (2012): „Sootnoshenie ponjatij ‚mežkulturnaja kompetencija' i ‚perevodčeskaja kompetencija'". In: Russisches Haus der Wirtschaft und Kultur und Go East Generationen e.V. (Hg.): *Deutschland und Russland im wissenschaftlichen Dialog: Neugier, Kompetenz, Erfahrung*, Berlin: Frank & Timme, S. 182–189.

Drofa, Anastasia (2014): *Strategische Partnerschaft zwischen der Europäischen Union und der Russischen Föderation im Wandel von Normativität zu Pragmatismus.* Unter der URL http://publications.rwth-aachen.de/record/229258/files/4947.pdf (letzter Zugriff: 06.04.2017).

Eichelkraut, Sascha (2007): *Rohstoffmarkt Russland. Bodenschätze als Basis wirtschaftlicher Entwicklung und für einen starken Staat?* Marburg: Tectum Verlag.

Ermenko, Elena (2014): „Vladenie russkim jazykom pomogaet v Germanii". In: *Russkij Vek* (16.05.2014). Unter der URL: http://www.ruvek.info/?action=view&id=8978&module=articles (letzter Zugriff: 06.04.2017).

Forbes (2016): *50 Krupnejšich inostrannych kompanij v Rossii*. Unter der URL: http://www.forbes.ru/rating/50-krupneishikh-inostrannykh-kompanii-v-rossii-2016/2016#all_rating (letzter Zugriff: 06.04.2017).

Förster, Andreas (2012): „Einleitung". In: Russisches Haus der Wirtschaft und Kultur und Go East Generationen e.V. (Hg.): *Deutschland und Russland im wissenschaftlichen Dialog: Neugier, Kompetenz, Erfahrung*, Berlin: Frank & Timme, S. 3–12.

GTAI (2016): *GTAI-Special Russland-Sanktionen*. Unter der URL: http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/Maerkte/Special/russland-sanktionen.html (letzter Zugriff: 06.04.2017).

Institut für Fremdsprachen und Auslandskunde Universität Erlangen-Nürnberg: [o.A.]: *Russisch*. Unter der URL: http://www.ifa.uni-erlangen.de/ausbildung-studium/sprachen/russisch.shtml (letzter Zugriff: 06.04.2017).

Kossick, Petra (2014): *Ist Russisch noch aktuell?* Unter der URL: http://russischlehrer-brandenburg.de/ist-russisch-noch-aktuell/ (letzter Zugriff: 21.11.2016).

Mariani, Daniele (2013): „Schweizer stürzen sich auf exotische Sprachen". In: *Swissinfo.ch* (13.05.2013). Unter URL, http://www.swissinfo.ch/ger/sprache-und-beruf_schweizer-stuerzen-sich-auf-exotische-sprachen/35885064 (letzter Zugriff: 06.04.2017).

Martynova, Olga (2010): *Sprachwahl in der deutsch-russischen Unternehmenskommunikation*. Frankfurt am Main: Lang.

NOV-OST.INFO (2017a): „Metro CC plant weitere Expansion im Moskauer Umland". In: *nov-ost.info* vom 28.02.2017. Unter der URL: https://www.nov-ost.info/index/Article/2203457_Metro_CC_plant_weitere_Expansion_im_Moskauer_Umland.html (letzter Zugriff: 08.04.2017).

NOV-OST.INFO (2017b): „Erste Unterschrift unter Vertrag über Mercedes-Werk bei Moskau". In: *nov-ost.info* vom 15.02.2017. Unter der URL: https://www.nov-ost.info/index/Article/2200440_Erste_Unterschrift_unter_Vertrag_uber_Mercedes-Werk_bei_Moskau.html (letzter Zugriff: 08.04.2017).

NOV-OST.INFO (2016a): „Henkel Beauty Care startet neue Kapazitäten in Noginsk". In: *nov-ost.info* vom 25.11.2016. Unter der URL: https://www.nov-ost.info/index/Article/2182324_Henkel_Beauty_Care_startet_neue_Kapazitaten_in_Noginsk.html (letzter Zugriff: 08.04.2017).

NOV-OST.INFO (2016b): „Obi eröffnet weiteren Baumarkt in Russland". In: *nov-ost.info* vom 15.06.2016. Unter der URL: https://www.nov-ost.info/index/Article/2143574_Obi_eroffnet_weiteren_Baumarkt_in_Russland.html (letzter Zugriff: 08.04.2017).

NOV-OST.INFO (2015a): „VW startet T6-Montage in Kaluga". In: *nov-ost.info* vom 12.11.2015. Unter der URL: https://www.nov-ost.info/index/Article/2094741_VW_startet_T6-Montage_in_Kaluga.html (letzter Zugriff: 08.04.2017). (letzter Zugriff: 08.04.2017).

NOV-OST.INFO (2015b): „Adidas kauft 120.000 m² Logistikfläche bei Moskau". In: *nov-ost.info* vom 19.08.2015. Unter der URL: https://www.nov-ost.info/index/Article/

2073726_Adidas_kauft_120.000_m_Logistikflache_bei_Moskau.html (letzter Zugriff: 08.04.2017).
Ost-Ausschuss der Deutschen Wirtschaft (2016): *Handelszahlen: Ost-Handel Deutschlands von Januar bis Mai 2016.* Unter der URL: http://www.ostexperte.de/ost-handel-januar-mai-2016/ (letzter Zugriff: 06.04.2017).
OWC-Verlag (2017): *German Mittelstand in Russland*. Berlin: OWC-Verlag für Außenwirtschaft GmbH.
Prokhorova, Veronika (2016): „Wie deutsche Firmen die Sanktionen umgehen". In: *Wirtschaftswoche* (10.5.2016). Unter der URL: http://www.wiwo.de/unternehmen/industrie/russland-wie-deutsche-firmen-die-sanktionen-umgehen/13502708.html (letzter Zugriff: 06.04.2017).
Schmidt, Hannelore/Wedde, Rainer (2015): *Business Guide Personal in Russland. Ein Leitfaden für Praktiker*. Münster: OWC-Verlag für Außenwirtschaft.
Seminar für Slavistik Ruhr-Universität Bochum: [o.A]: *Slavistik im Beruf – Perspektiven und Netzwerke*. Unter der URL: http://www.slavistik.rub.de/index.php?Slavistik-im-Beruf-1 (letzter Zugriff: 06.04.2017).
Slavisches Institut Universität Heidelberg (2016): *Berufsperspektive*. Unter der URL: http://www.slav.uni-heidelberg.de/studium/berufsperspektive.html (letzter Zugriff: 06.04.2017).
T-Online (2014): „Russische Firmen haben Milliarden in Deutschland investiert". In: *t-online.de* (20.03.2014). Unter der URL: http://www.t-online.de/finanzen/unternehmen/id_68598294/russische-firmen-haben-milliarden-in-deutschland-investiert.html (letzter Zugriff: 06.04.2017).
Weiß, Johannes/Schwietring, Thomas (2007): „*Die Macht der Sprache". Eine philosophisch-soziologische Reflexion*. Unter URL http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/msp/de1253450.htm (letzter Zugriff: 18.11.2016).
Wunderlich, Susanne (2012): „Der Bundescup ‚Spielend Russisch lernen' macht Lust auf Russisch". In: Russisches Haus der Wirtschaft und Kultur und Go East Generationen e.V. (Hg.): *Deutschland und Russland im wissenschaftlichen Dialog: Neugier, Kompetenz, Erfahrung*, Berlin: Frank & Timme, S. 123–126.

4. Spracherwerb und Sprachkontraste

Natalia Gagarina (Berlin)

Monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb des Russischen: ein Überblick[1]

1 Einleitung

Im Rahmen dieses Überblickskapitels können die hier behandelten Inhalte zum Erstspracherwerb des Russischen nur als allgemeine Übersicht gelten. Zunächst wird ein grober Überblick gegeben über den ungesteuerten (i.e. natürlichen) monolingualen typischen und gestörten Erwerb des Russischen, überwiegend durch deskriptive russischsprachige Studien sowie durch die Ergebnisse von internationalen Forschergruppen, in welchen Russisch eine der untersuchten Sprachen war, (a)[2]; anschließend wird der Vergleich zwischen dem monolingualen und bilingualen Erwerb, überwiegend anhand von experimentellen englischsprachigen Studien, kurz zusammengefasst (b). Etwas detaillierter wird bei dem bilingualen Spracherwerb auf die russisch-deutsche vor- und grundschulische Zweisprachigkeit eingegangen (Zweisprachigkeit in Form von Russisch in Verbindung mit einer anderen Sprache als Deutsch wird hier nicht detailliert betrachtet). Dabei werden sowohl unterschiedliche Bereiche des typischen sowie auffälligen und gestörten Erwerbs als auch die sogenannten *Hintergrundfaktoren (background factors)* des bilingualen Erwerbs betrachtet. Abschließend wird auf einige Beispiele für „sinnige Absurditäten" der Kindersprache und Fälle von Code-Switching und Transfer eingegangen.

1 Die vorliegende Arbeit wurde (teilweise) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Förderkennzeichen 01UG1411) gefördert. Ich bedanke mich bei Natalie Suermeli, Zarina Rizaeva und Anna Reger für die Hilfe bei der Formatierung und beim *Editorial*.

2 In diesem Beitrag werde ich die wichtigsten Ergebnisse der linguistisch-orientierten Studien zu den unterschiedlichen Domänen des Spracherwerbs zusammenfassen. Auf eine große und stetig wachsende Zahl der (pädagogischen) Studien zur Sprache und Sozialisation sowie auf anwendungsbezogene Empfehlungen der russischsprachigen Fachliteratur zum Spracherwerb (u.a. Ruzskaja 1989) oder Sprachbiografien ethnischer Deutscher (Studien von Katharina Meng und/oder Ekaterina Protassova) wird hier nicht eingegangen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Monolingualer Erstspracherwerb des Russischen

Im Folgenden werde ich zunächst einen kurzen Überblick über die neuste Entwicklung – nach der Wende – der Spracherwerbsforschung in Russland geben und dann chronologisch die (wesentlichsten) Studien zum monolingualen kindlichen Erstspracherwerb präsentieren.

Die Spracherwerbsforschung – betrachtet aus der linguistisch-theoretischen Perspektive – begann in Russland mit der bahnbrechenden Studie von Aleksandr Gvozdev ([1949]/1961; s. auf Englisch Slobin 1966). Gvozdev veröffentlichte das „Sprachlerntagebuch" seines während des Zweiten Weltkriegs gestorbenen Sohnes, in welchem der Autor die Sprache seines Sohnes von den ersten Wörtern bis zur Einschulung detailliert Tag für Tag beschrieben und dann analysiert hat. Das Buch traf in den 1950er Jahren auf keine breite Resonanz, da sich die Spracherwerbsforschung noch nicht etabliert hatte. Die Bedeutung des Buches erkannte Stella N. Cejtlin erst in den 1990er Jahren im Zuge der Eröffnung eines Lehrstuhls für kindlichen Spracherwerb (*Kafedra detskoj reči*) an der Herzen Staatlichen Pädagogischen Universität Russlands in St. Petersburg.

Die Spracherwerbsforschung in Russland begann jedoch nicht erst nach der politischen Wende Ende des 20. Jahrhunderts. Bereits viel früher wurde das ‚sprachliche Denken' (*rečevoe myšlenie*) bzw. die Beziehung des Denkens und des Sprechens von Lev Vygotskij im Buch „Denken und Sprache" (1934) diskutiert. In seinen Überlegungen zum Sprechen und Denken verwendete Vygotskij den Begriff *reč'* ‚Rede' und nicht *jazyk* ‚Sprache'. Vygotskijs Mitarbeiter Aleksandr Lurija vertiefte die Arbeit, beschrieb u.a. bisher unbekannte Formen von Sprachstörungen und klassifizierte Störungen bei Aphasikern (Lurija 1979). Später wurde diese psycholinguistische Tradition mit der psycholinguistischen Analyse von Semantik und Grammatik weitergeführt (Šachnarovič/Jur'eva 1990).

Nach Öffnung der Grenzen in den 1990er Jahren konnte die Spracherwerbsgruppe um Stella Cejtlin an unterschiedlichen internationalen Tagungen zum Spracherwerb im Ausland teilnehmen und erste Kooperationskontakte knüpfen, etwa mit Magdalena Smoczyńska und Ullrich W. Dressler, die sich ihrerseits im Weiteren stark für eine Vertiefung dieser Zusammenarbeit einsetzten. Angeregt durch die Impulse aus den ersten Treffen entstanden am Lehrstuhl für kindlichen Spracherwerb Langzeitprojekte zur spontansprachlichen Entwicklung, so durch die Aufnahme von Phillip (vom Alter 1 Jahr und 5 Monate (1;5) bis 2 Jahre und 8 Monate (2;8)) und später noch einigen weiteren

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Kindern. Damit entstand das *Korpus Dannych Detskoj Reči (Korpus zum Erstspracherwerb)*. Zu seiner Weiterentwicklung trugen im Folgenden unter anderem die Sammlung von Übergeneralisierungen und die Sprachlerntagebücher von Stella Cejtlin und weiteren KollegInnen sowie zusätzliche Audio- und Videoaufnahmen bei. Dieses Korpus diente als Basis für systematische, auf Theorien der natürlichen Morphologie und dem Konstruktivismus aufbauende sowie *Usage-Based* gestützte, Untersuchungen des monolingualen Erstspracherwerbs des Russischen. Diese Untersuchungen waren auch Teil crosslinguistischer Vergleiche des monolingualen Erwerbs unterschiedlicher Sprachen, die im Rahmen des in den 1990 Jahren begonnenen Projektes *Pre- und Protomorphology in Language Acquisition* (unter der Leitung von Wolfgang U. Dressler) durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zum monolingualen Erwerb von Verb- und Nominalmorphologie im Russischen zeigten ein systematisches und mit den anderen Sprachen ‚verflochtenes' Muster: Je reicher und transparenter die Morphologie einer Sprache ist, desto schneller wird sie von Kindern erworben (Xanthos et al. 2011). Im Einzelnen wurden die aufeinanderfolgenden Schritte auf dem Weg zur produktiven Verwendung von Verb- und Nominalflexion und die Entwicklung der Miniparadigmen in den früheren Stadien des Erwerbs bei Vorschulkindern verfolgt (Gagarina 2003, Gagarina/Voeikova 2009, vgl. auch Kiebzak-Mandera et al. 1997). In Gagarina (2003, 2004) wurde argumentiert, dass der Erwerb von Konstruktionsregeln des Verbparadigmas mit dem Erwerb von Aspekt und Aktionsarten sowie mit dem Lexikonerwerb zusammenhängt. Das Fehlen von Synkretismus in der (Haupt-)Verbflexion, die phonologische Wahrnehmungsunterscheidbarkeit der Wortformen und die niedrige Rate (und Bedeutung) der analytischen Konstruktionen des morphologischen Verbsystems erleichtern den Erwerb der Paradigmenkonstruktionsregeln und die Entwicklung von Produktivität. Die produktive Verwendung von Verbparadigmen wird innerhalb von drei bis vier Monaten nach dem ersten Verberscheinen erworben. Im Rahmen der Studie von Gagarina (2008) wurden auf der Grundlage experimenteller Untersuchungen die Datenbasis erweitert und die spontanen Sprachdaten von vier monolingualen russischsprachigen Kindern mit dem Erwerb des Russischen bei einem Kind verglichen, das beide Sprachen, also Deutsch und Russisch, parallel erwirbt (simultan-bilingual).

Bei allen fünf Kindern werden vier vergleichbare Perioden im Erwerb der verbalen Kategorien erstellt und charakterisiert. Darüber hinaus werden eine Verbfehlerklassifikation unternommen und quantitative Eigenschaften des Inputs und der kindlichen Verbformproduktion in Bezug auf unterschiedliche

Verbformen verglichen. Die Studie widerspricht den Ergebnissen anderer Untersuchungen, indem sie eine vergleichbare Entwicklung des Russischen unter mono- und bilingualen Bedingungen im Vorschulalter zeigt. Ferner fördert sie die gesellschaftlich relevante Evidenz zutage, dass der Herkunftsspracherwerb unter günstigen Spracherwerbsbedingungen ohne Verzögerungen und Veränderungen voranschreiten kann.

In weiteren europäischen Projekten wurden ausgewählte Sprachbereiche sowie einzelne Phänomene oder Strukturen untersucht. Dabei wurde der monolinguale Erwerb des Russischen zusammen mit anderen Sprachen betrachtet, z.B. zum Quantifikatorenerwerb in 31 Sprachen (Katsos et al. 2016), zum Alter des Erwerbs von 299 Wörtern in 25 Sprachen (Łuniewska et al. 2015), zur Geschwindigkeit des Morphologieerwerbs in 9 Sprachen (Xanthos et al. 2011) und zum Erwerb der narrativen Fähigkeiten in 14 unterschiedlichen Sprachpaaren bei bilingualen und 17 Sprachen bei monolingualen Kindern (Gagarina et al. 2015). Der Vergleich zwischen dem monolingual-typischen und gestörten Spracherwerb sowie dem bilingualen Erwerb des Russischen wurde kürzlich in einem trilateralen Projekt zwischen Deutschland, den Niederlanden und Russland unternommen. In einer Reihe von (experimentellen) Studien wurden die Semantik der Konnektive *i* ‚und' und *a* ‚und/aber' (Tribushinina et al. 2015a, 2015b, Mak et al. 2016, vgl. auch Mak et al. 2013) sowie die Diskurskohärenz (Gagarina 2012a, 2012b) untersucht. Die zwei Studien von Tribushinina et al. aus dem Jahr 2015 zeigen, (a) dass monolinguale Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen die kausalen semantischen Beziehungen des Diskurses ‚verletzen' und (b) dass die Unterschiede zwischen den bilingualen und den einsprachigen Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in der Art und Frequenz der Fehler liegen und nicht etwa auf die strukturellen Eigenschaften des Niederländischen zurückzuführen sind. Daher können sie nicht mit dem cross-linguistischen Einfluss begründet werden. Einem ähnlichen Thema – der Diskurskohärenz auf Mikroebene – widmet sich Gagarina (2012a, b). Im Einzelnen untersucht sie die Verwendung von pronominaler anaphorischer Referenz und von Konnektiven und stellt eine stärkere Kohärenzausprägung bei bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingualen Kindern fest, was möglicherweise auf die kognitiven Vorteile von bilingualen gegenüber einsprachigen Kindern zurückgeführt werden kann. Zusätzlich entwickelt sie die Hypothese von der *referential device monotony* für monolinguale Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Diese Kinder verwenden wiederholt die gleiche Art von sprachlichen Mitteln zum Ausdruck von Referenz – nur Nominalphrasen oder nur Pronomina, um

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

eine Einheit zu bezeichnen. Dieses Phänomen der *referential device monotony* kann u.a. durch die begrenzte Verarbeitungskapazität bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung erklärt werden (Charest/Johnston 2011).

Weitere Vergleiche zwischen monolingualem typischen Spracherwerb und dem bilingualen Erwerb des Russischen findet man z.B. in Janssen et al. (2015) und Schwartz et al. (2015). Janssen et al. (2015) haben online Kasuswahrnehmungsexperimente durchgeführt, um den monolingualen Erwerb des Russischen mit dem doppelten Erstspracherwerb des Russischen in den Kombinationen Russisch-Niederländisch und Russisch-Hebräisch zu vergleichen und die Sensitivität der Kinder hinsichtlich Kasus-*cues* zu überprüfen. Sie fanden heraus, dass monolinguale Kinder schon mit vier Jahren die zielsprachlichen *cues*-Bearbeitungsstrategien demonstrieren und dass nicht alle bilingualen Kinder eine Kasussensitivität zeigen. Die starke Diversität unter den bilingualen Kindern beim Kasuserwerb ist auf die sogenannten Umgebungsfaktoren wie Erwerbsbeginn, Erwerbsdauer usw. zurückzuführen (vgl. auch Armon-Lotem et al. 2011 und Gagarina et al. 2014 zum Einfluss weiterer Umgebungsfaktoren wie Bildungsniveau der Eltern, Beschäftigung der Eltern, Größe der Familie usw. auf den Erwerb des Russischen in der Konstellation mit der Umgebungssprache Deutsch oder Hebräisch). Schwartz et al. (2015) vergleichen die Substantiv-Adjektiv Genuskongruenz bei 4–5-jährigen bilingualen Kindern (mit vier unterschiedlichen Umgebungssprachen: Englisch, Finnisch, Deutsch und Hebräisch) mit der von einsprachigen Kinder in zwei Altersgruppen (3–4 und 4–5 Jahre alt). Die Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung der Genuskongruenz qualitativ ähnlich wie bei 3–4-jährigen einsprachigen russisch-sprachigen Kinder ist und somit dem gleichen – wie beim monolingualen Erwerb – Entwicklungsweg folgt, wenn auch mit Verzögerung. Die Studie leistet einen Beitrag zur Diskussion darüber, wie die Transparenz und die phonologische Salienz den bilingualen Erwerb beeinflussen kann und welche Eigenschaften der L2 die Entwicklung in der L1 beschleunigen bzw. verlangsamen oder erschweren können (vgl. Meir/Armon-Lotem 2015).

Der monolinguale Erwerb des Russischen wurde nicht nur von Forschergruppen untersucht. Zahlreiche Studien zu einzelnen Phänomenen von allein- oder im Tandem arbeitenden Linguisten decken die lexikalischen und morphosyntaktischen Sprachbereiche sowie den Diskurs ab. Der Vergleich der englischsprachigen Literatur mit den russischsprachigen Studien zum monolingualen Erstspracherwerb zeigt bemerkenswerte Unterschiede: Die Letzteren sind etwas breiter und allgemeiner angelegt und haben einen eher deskriptiven Charakter.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die englischsprachige Literatur befasst sich vor allem mit der Entwicklung von spezifischen Kategorien von Verbmorphologie, u.a. Aspekt/Aktionsart, Tempus und *Optional Infinitives* (Stoll 1998, 2005, Brun et al. 1999, Kiebzak-Mandera 2000, Gagarina 2003, 2004, 2007, Kazanina/Phillips 2003, Bar-Shalom/Snyder 2001, Bar-Shalom 2012), Nomenmorphologie, u.a. Kasus (Voeikova/Gagarina 2002, Gagarina/Voeikova 2009), Diminutivformation (Protassova/Voeikova 2007), Adjektiverwerb (Tribushinina/Dubinkina 2012, Tribushinina 2015), *cues processing* (Kempe/MacWhinney 1999) und mit den Elementen des Syntaxerwerbs (Bar-Shalom 2005; Bar-Shalom/Vinnitskaya 2004). Der monolinguale Erwerb einer besonders ‚ausgiebig' diskutierten Verbkategorie – Aspekt/Aktionsarten – wurde besonders intensiv erforscht. Dazu hat u.a. Stoll (1998, 2005) beigetragen (vgl. auch Experimente von Kazanina/Philipps 2003, Tempus und Aspekt Untersuchungen von Bar-Shalom 2002). Stoll bestätigt durch die Analyse von Langzeitdaten, dass der Aspekt nicht als eine ‚einheitliche' Kategorie erworben wird, sondern eng mit dem Erwerb von Aktionsarten interagiert (vgl. Kiebzak-Mandera 2000, Gagarina 2004). Die Ergebnisse ihrer Produktionsstudie legen nahe, dass die Diskurskomplexität, während sie den Erwerb von einigen Aktionsarten (z.B. ingressive) definiert, für andere Aktionsarten (z.B. telische) irrelevant ist. In einer Reihe experimenteller Studien beschäftigten sich Kazanina/Phillips (2003) mit der Perzeption des imperfektiven Aspekts: Sie belegen, dass Vorschulkinder kein zielsprachliches Muster in der Interpretation von vergangenen unvollständigen Ereignissen zeigen (vgl. auch Vinnitskya/Wexler 2001). Bar-Shalom (2002), Kiebzak-Mandera (2000) und Gagarina (2008) sprechen hingegen in ihren aus spontansprachlichen Langzeitdaten gewonnenen Ergebnissen vom früheren Erwerb der aspektuellen Kontraste im Russischen, obwohl ein direkter Vergleich mit Kazanina/Phillips (2003) nur vorsichtig möglich wäre, da die Studien unterschiedliche Datentypen beinhalten. Gegen die bekannte *aspect first hypothesis* für das Russische argumentieren explizit Bar-Shalom/Snyder (2001). Gagarina (2004, 2008) verweist auf die konforme Evidenz, dass die Aspekt- und Tempus-Formen im früheren Erstspracherwerb des Russischen gleichzeitig erscheinen und produktiv verwendet werden.

Wie oben erwähnt, beschäftigen sich die russischsprachigen Studien mit dem monolingualen Spracherwerb etwas breiter und allgemeiner: Eliseeva (2014), Cejtlin (2000, 2009), Lepskaja (1997) beschreiben die vorschulische Entwicklung des ganzen sprachlichen Systems des Kindes, Voejkova (2011), Dobrova (2003), Abrosova (2004) konzentrieren sich auf den Erwerb von (pro)nominalen Kategorien, Gagarina (2008) erarbeitet die Entwicklungspha-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sen und Produktivitätsmerkmale der verbalen Kategorien, Plotnikova (2007) verfolgt die Lexikonentwicklung und Bazžina (1990), Kazakovskaja (2006) untersuchen die dialogischen Interaktionen zwischen den Kindern und Erwachsenen.

Ich stelle drei m.E. bedeutsame Bücher vor: Voejkova (2011) beschreibt den frühen monolingualen Adjektiverwerb im Russischen. Als theoretische Grundlage verwendet sie den prä- und protomorphologischen Ansatz von Wolfgang Dressler und analysiert die Produktion der Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren anhand von Spontansprachaufnahmen, Tagebüchern und Elternfragebögen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die ersten von Kindern verwendeten Adjektive nicht unbedingt Eigenschaften der Nomen beschreiben, sondern die in der Rede ihrer Gesprächspartner häufig vorkommenden Attribute wiederholen. Auf der nominalen morphologischen Ebene hat sich herausgestellt, dass Kinder die tautologische und reduplizierende Flexion vor der kontrastiven erwerben. So werden die Endungen bei belebten Nomen im Nominativ und Akkusativ schon in früheren Phasen richtig gebildet. Die prä- bzw. protomorphologische Theorie wurde in dieser Untersuchung noch nicht eindeutig bestätigt, es wurden jedoch keine Thesen gefunden, um sie zu widerlegen. Die kollektive Monographie „Semantische Kategorien in kindlicher Sprache" (Achapkina et al. als Hg. 2007) verwendet das konstruktivistische Modell von grundlegenden semantischen Kategorien, um die Entwicklung der wichtigsten semantischen Kategorien bei dem monolingualen Erstspracherwerb zu untersuchen. Beim Aspekterwerb stellt sich heraus, dass der Erwerb des semantisch-funktionalen Felds mit der Aneignung der grammatischen Kategorie des Aspekts einhergeht (vgl. Slobins kognitive Universalien). Diese Aneignung erfolgt in der frühen Phase und verläuft mit der Bildung von kognitiven Konzepten wie „Prozess-Ergebnis", Entstehung der lexikalischen Bedeutung und Erweiterung des Wortschatzes. Sie verläuft schrittweise (*piece-meal manner*) durch den inkrementellen Erwerb von Verbpaaren und die Entstehung der sprachlichen Norm.

Eliseeva (2014) stellt den Spracherwerbsprozess eines Kindes (ihrer Tochter Lisa) anhand spontaner Sprachäußerungen und eines Tagesbuchs dar. Die Autorin betrachtet die Entwicklung und Interaktion auf phonetischer sowie auf lexikalischer und grammatischer Ebene des Spracherwerbs. Der Fokus liegt auf der Sprachentwicklung in den ersten zwei Jahren: den Besonderheiten der Imitierung, der Beziehung zwischen rezeptiver und produktiver Ebene, den Wortarten des aktiven Wortschatzes und den Besonderheiten des Spracherwerbs von Semantik und Homonymie in der Kindersprache. Darüber hinaus

werden in der Monographie die wichtigsten Etappen des Spracherwerbs zwischen zwei und drei Jahren beschrieben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der monolinguale Erstspracherwerb des Russischen ziemlich umfassend untersucht wurde. Unterschiedliche Studien, sowohl auf Englisch als auch auf Russisch, heben phonologische, lexikalische, semantische, morphosyntaktische und diskursive Bereiche hervor. Während die englischsprachigen (*peer-reviewed*) Veröffentlichungen eher theoretisch sind und sich an spezifischen Phänomenen orientieren, sind die russischsprachigen Studien allgemeiner und deskriptiver (s. zusätzlich eine Bibliographie von Cejtlin/Eliseeva 1996).

3 Russischerwerb bei bilingualen russisch-deutsch-sprachigen Kindern

Nach Angaben des Außenministeriums der Russischen Föderation leben über 30 Mio. russischsprachige Menschen im Ausland. Die Zahl der russischsprachigen Menschen (jedoch nicht unbedingt ethnischen Russen) in Deutschland variiert je nach Quelle sehr stark von 2,7 Mio. bis über 6 Mio. (Brehmer 2007, mehr Informationen über die Zahl der russischsprachigen Menschen s. Gagarina 2014: 26). Die russischsprachige Diaspora in Deutschland stellt keine homogene Sprechergemeinschaft dar, sondern zeichnet sich laut Brehmer (2007) durch unterschiedliche Nationalitäten, Herkunftsgebiete, Sozialstruktur und Auswanderungsmotive aus (s. auch zum Russischen in Deutschland u.a. Anstatt 2008d). Darüber hinaus können die Sprecher des Russischen je nach dem Grad der Attrition bzw. der Unvollständigkeit des Erwerbs und Inputqualität sowie Generationsunterschieden (erste vs. zweite Migrationsgeneration) in Gruppen mit unterschiedlichen Sprachproduktion- und Perzeptionskompetenzen sowie Schrift- und Lese-Kompetenzen geteilt werden. So lassen sich unvollendete Lerner, Erbsprachsprecher (*heritage language speakers*) und sogenannte *forgetters*, sowie (un)balancierte oder subtraktive Bilinguale unterscheiden (Pallier et al. 2003). An dieser Stelle ist es also wichtig zu betonen, dass nicht jeder, der Russisch in Deutschland erwirbt, diese Sprache als Erbsprache oder *heritage language* beherrscht (s. Gagarina 2014).

Versucht man die Forschung zum Erwerb des Russischen bei bilingualen Kindern in den deutschsprachigen Ländern zu systematisieren bzw. systematisch zu erfassen, so findet man einzelne Studien zu unterschiedlichen Phänomenen oder sprachlichen Bereichen, wie z.B. im Bereich Lexikon: Verb-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

und Nomenerwerb (Anstatt 2010, Klassert 2011, Klassert et al. 2014), im Bereich Morphologie: ausgewählte morphologische Kategorien von Verben (Gagarina 2011, Gagarina/Reichel 2013), Aspekt (Anstatt 2008a, b, c) oder Genuserwerb bei Substantiven (Dieser 2009) oder allgemein zum Erwerb der Familiensprache Russisch (Anstatt 2009). Auf der Textebene wird die Makro- und Mikrostruktur der Narrative (Gagarina 2012b, Gagarina 2016) sowie der Einfluss unterschiedlicher nicht-linguistischer Faktoren (Armon-Lotem et al. 2011, Gagarina et al. 2014) und des elterlichen Inputs und der Sprachwahl zu Hause (Klassert/Gagarina 2010) auf die Sprachkompetenz im Russischen untersucht. Hierzu wurden auch Langzeitdaten von zwei russisch-deutschen simultan-bilingualen Kindern für Fallstudien zum Spracherwerb und Sprachabbau des Russischen verwendet (Gagarina 2011, vgl. Gagarina/Reichel 2013). Diese Studien zeigen ein interessantes Phänomen: Während der Spracherwerbsprozess bei Kindern noch fortschreitet, findet zugleich auch der Abbau bzw. die Erosion einiger bereits erworbener Elemente statt, wobei diese Elemente zu den am wenigsten transparenten und nicht als erstes erworbenen Teilen des grammatischen Systems gehören (vgl. ‚Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder' von Gagarina et al. 2010). So werden z.B. mit steigendem Alter immer mehr Kasusfehler produziert, obwohl Kasus schon erworben und richtig verwendet worden war: *Ja išču klouna* ‚Ich suche den Clown' mit ca. 3 Jahren vs. *Ja išču *kloun* ‚Ich suche *der Clown' mit ca. 6 Jahren oder *Vižu masku* ‚(Ich) sehe die Maske-AKK' mit 2;6) vs. *Daj mne *maska* ‚Gib mir die Maske-NOM' (3;4) (Gagarina 2011). Mit diesen Änderungen entwickelt sich das Kasussystem in die Richtung einer Reduktion und Unifizierung grammatischer Merkmale. Eine weitere, nur in der Sprache bilingualer Kinder zu findende Erscheinung, ist die (mit dem Alter steigende) Produktion der sogenannten *light* Verben, wie delat' ‚machen': ein simultan bilinguales Kind kommentiert richtig mit 4;0 *pričjosyvat' volosy* ‚Haare kämmen' und mit 7;5 verwendet es **delat' volosy* ‚Haare machen' oder gebraucht sogar mit 7;11 zwei Verben in einer Äußerung parallel: *Kogda ja Marku krem *sdelala, namazala* <…> ‚Als ich die Creme Mark *gemacht, geschmiert habe <…>'. Somit kommt es zu einer Umstrukturierung des semantischen Feldes, wobei im Ergebnis eine Tendenz zum Analytismus und zur Simplifizierung beobachtet werden kann. Ein solcher Verlust von schon erworbenen Kategorien oder Konstruktionen betrifft jedoch nicht alle Bereiche (vgl. Anstatt 2011). Wie Topaj (2010) zeigt, verwenden sequenziell-bilinguale russisch-deutsch-sprachige Kinder bereits mit 4 Jahren die referenziellen Ausdrücke

des Russischen zielsprachlich und dieses Wissen wird bis zum Alter von 6 Jahren aufrechterhalten.

Resümierend kann festgestellt werden, dass (a) der Russischerwerb bei bilingualen Kindern noch relativ wenig und nicht systematisch untersucht wurde und (b) die Gruppe der bilingualen Kinder sehr heterogen bezüglich des sozialen Status der Eltern, der Inputmenge und -Qualität, der den Spracherwerb beeinflussenden Umgebungsfaktoren usw. ist. Die Konstellation von (a) und (b) führt dazu, dass unterschiedliche Studien verschiedene, teilweise widersprüchliche, Erwerbsmuster des bilingualen Spracherwerbs des Russischen zeigen und unterschiedliche (emergenten) Grammatiken beschreiben. Um mindestens einen Teil produktiver und perzeptiver Kompetenzen des Russischen feststellen zu können, wurde der ‚Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder' ausgearbeitet (Gagarina et al. 2010). Dieser soll weiterentwickelt werden, um den Sprachstand in der Korrelation zur Inputquantität präziser definieren und um Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen von denen mit Inputmangel und Inputsdiskontinuität besser unterscheiden zu können (vgl. Lindner et al. 2014).

4 „Sinnige Absurditäten" und Innovationen der Kindersprache

Dieser Beitrag wäre nicht vollständig ohne die Erwähnung einiger Veröffentlichungen mit Beispielen aus der Sprache der Kinder, die sowohl für Slavisten und Studierende der Sprachwissenschaft als auch für die Laien einen Klondike für linguistische Inspirationen darstellen können.

Das Buch „Ot dvuch do pjati" („Von zwei bis fünf", 1968 [Ersterscheinung 1928 mit dem Titel „Malen'kie deti"]) des Dichters, Übersetzers und Autors zahlreicher Kinderbücher Kornej Čukovskij (1882–1969) enthält diverse Äußerungen der *genialen Linguisten*, wie Čukovskij Kinder im Alter von bis zu fünf Jahren nannte, die u.a. „Volksetymologie" beinhalten. Ein Kind macht z.B. aus dem Liedtitel *Chotjat li russkije vojny* ‚Ob die Russen einen Krieg wollen' durch die falsche Segmentierung der Wörter und fehlerhafte Wahrnehmung von Konsonanten *ch, l,* und *v* einen Satz *Kotjatki russkie bol'ny* ‚Die russischen Kätzchen sind krank'. Das Buch beginnt mit einem Kapitel über Kindersprache, in dem der Autor nicht nur Beispiele für „sinnige Absurditäten" *lepye nelepicy* gibt, sondern auch über die unbewussten Fähigkeiten jedes Kindes schreibt, die (grammatischen) Regeln der Sprache zu erkennen, zu beherrschen und anwenden zu können (vgl. *Language Acquisition Device* von

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

N. Chomsky). Eine Sammlung und eine Klassifikation von solchen Absurditäten unternimmt Krugljakova (2011) in ihrem Buch, das man ohne Lachen nicht lesen kann; z.B. in einem bekannten Lied über den Flug von Jurij Gagarin ins All *Ja – Zemlja, Ja svoich provožaju pitomcev* ‚Ich bin die Erde, Ich verabschiede meine Kinder' dokumentiert Stella Cejtlin (durch die Substitution von *zemlja* durch *zmeja* und vom *m* durch *n* im Wort *pitomcev* etwa ‚Mündel'/‚Pflegling'/‚Zögling', auch ‚Absolvent, folgendes: *Ja – Zmeja, Ja svoich provožaju pitoncev* ‚Ich bin die Schlange, Ich verabschiede meine Pytonbabies' oder statt *Ljubimyj gorod v sinej dymke taet* ‚Lieblingsstadt schmilzt in den blauen Dunst' singt ein Kind *Ljubimyj gorod, sinij dym Kitaja* ‚Ein Lieblingsstadt, ein blauer Rauch von China' (Krugljakova 2011: 50) oder statt *I upiraetsja prjamo v nebosklon* ‚Und es stoßt direkt in den Himmel' wird *I upiraetsja prjamo v nebo slon* ‚Und ein Elefant stoßt direkt in den Himmel' produziert (Krugljakova 2011: 51). „Kinder sprechen" von Cejtlin/Eliseeva (2000) und „Slovar' detskich sloboobrazovatel'nych innovacij" von Cejtlin (2006) umfassen viele Derivations- und Morphologie-Innovationen.

Zu guter Letzt ist der Artikel von Gagarina/Reichel (2013) mit Innovationen zweier russisch-deutsch simultan bilingualer Kinder, die aus den spontanen Daten im Alter von 1;6 bis 5;2 stammen mit den Beispielen wie ‚*žiš' ty hier?' ‚Wohnst du hier?' (mit dem falsch gebildeten Verb *wohnen*) oder ‚Anja *nichkak rausholen' ‚Anja kann es nicht rausholen' (ein Zusammenschmelzen des reduzierten deutschen Negationspartikels *nicht* und dem russischen Adverb *kak* statt des russischen Negationsadverbs *nikak*) und *Smotri,* *otsdelala ‚Schau mal, abgemacht' (Anja mit 4;7 übernimmt den verbalen Präfix -ab, übersetzt ihn ins Russische -ot und konstruiert ein zweites perfektives Verb vom *sdelala*, vgl. ‚abgemacht'); die Mutter antwortet *Ne *otsdelala, a otlomala* ‚Nicht abgemacht, sondern abgebrochen'.

Vergleicht man die Forschungsergebnisse zum monolingualen und bilingualen Erwerb, so stellt sich sie Frage, wie sich der monolinguale und bilinguale Erstspracherwerb des Russischen unterscheidet und welche Gemeinsamkeiten festzustellen sind. Werden die Ergebnisse verschiedener Studien zum monolingualen Erstspracherwerb zusammengefasst, so zeigt sich, dass die Phasen der (typischen lexikalischen und grammatischen) Entwicklung, Entstehung von der Produktivität und der Regelhaftigkeit in unterschiedlichen Bereichen der Sprache ähnlich sind. Die Datenbank der (semi)spontanen kindgerichteten und kindlichen Sprache sowie die reiche Sammlung von Übergeneralisierungen und Innovationen stelle eine breite empirische Basis dar. Betrachtet man die bilinguale Erstspracherwerbsforschung bzw. den bilingualen Erstspracher-

werb des Russischen, so finden sich relativ unterschiedliche Verläufe des Erwerbs bzw. der Entwicklung, die ggf. parallel zur Attrition stattfinden. Insgesamt wird mehr Variation in der Entwicklung von Kategorisierung grammatischer Regel dokumentiert.

Die beschriebenen Erwerbsmuster ähneln entweder stark dem monolingualen Erstspracherwerb oder sind sogar mit dem monolingualen Erstspracherwerb identisch, i.e. Verbmorphologieerwerb, oder sie zeigen starken Abweichungen in *acquisition timing* und *path* (Reihenfolge). Diese Lernvariation sowie allgemeine Erwerbsunterschiede sind auf die enorme Diversität in der (sprachlichen) Umgebung der russisch-deutsch-sprachigen Kinder zurückzuführen, insbesondere den unterschiedlichen Sprachgebrauch und weitere Hintergrundfaktoren, die den Spracherwerb stark beeinflussen. Im Rahmen künftiger Forschungsarbeiten müssten der Zusammenhang zwischen diesen Faktoren und der emergenten Grammatiken sowie die Kategorien dieser *neuen* Grammatiken genauer untersucht werden. Auch die Erweiterung der empirischen Basis mit experimentellen und (semi)spontan erfassten Daten bilingualer Sprecher stellt eine Aufgabe für die kommenden Jahre dar.

Literaturverzeichnis

Abrosova, Ekaterina (2004): *Stanovlenie semantičeskich funkcij padežnych form suščestvitel'nogo v reči detej 4–6 let (V norme i pri patologii): dissertacija … kandidata filologičeskich nauk. Sankt*-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet im. A.I. Gercena.

Achapkina, Jana/Voejkova, Maria/Cejtlin, Stella (2007): *Semantičeskie kategorii v detskoj reči.* Sankt-Peterburg: Nestor-Istorija.

Anstatt, Tanja (2008a): „Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children". In: *Russian Linguistics* 32 (1), S. 1–26.

Anstatt, Tanja (2008b): „Aspektfehler im Russischen mono- und bilingualer Kinder". In: Kempgen, Sebastian/Udolph, Ludger/Gutschmidt, Karl/Jekutsch, Ulrike (Hg.): *Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress Ohrid 2008.* München: Otto Sagner, S. 13–25.

Anstatt, Tanja (2008c): „Lexikalisierung des Aspekts? Alpha- und beta-Verben bei bilingualen russisch-deutschen Kindern". In: Brehmer, Bernhard/Fischer, Katrin B./Krumbholz, Gertje (Hg.): *Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen. Festschrift für Volkmar Lehmann zum 65. Geburtstag.* Hamburg: Kovač, S. 13–28.

Anstatt, Tanja (2008d): „Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven". In: *Bulletin der deutschen Slavistik* 14, S. 67–74.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Anstatt, Tanja (2009): „Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland". In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–131.

Anstatt, Tanja (2010): „Kognitive Strategien Zweisprachiger: Lösungen lexikalischer Probleme im Russischen bilingualer Kinder und Jugendlicher". In: Anstatt, Tanja/Norman, Boris (Hg.): *Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik/Slavjanskie jazyki v svete kognitivnoj lingvistiki*. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 217–239.

Anstatt, Tanja (2011): „Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen". In: *Wiener Slawistischer Almanach* 67, S. 7–31.

Armon-Lotem, Sharon/Walters, Joel/Gagarina, Natalia (2011): „The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children". In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1(3), S. 291–317.

Bar-Shalom, Eva (2002): „Tense and Aspect in Early Child Russian". In: *Language Acquisition* 10 (4), S. 321–337.

Bar-Shalom, Eva (2005): „Clause structure in early child Russian". In: Franks, Steven/Gladney, Frank Y./Tasseva-Kurktchieva, Mila (Hg.): *Formal Approaches to Slavic Linguistics 13: The South Carolina Meeting*. Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications, S. 42–51.

Bar-Shalom, Eva/Snyder, William (2001): „Against the Aspect First Hypothesis: Evidence from early child Russian". In: Toman, Jindřich (Hg.): *FASL 10: The second Ann Arbor meeting 2001*. Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications, S. 67–74.

Bar-Shalom, Eva/Vinnitskaya, Inna (2004): „Acquisition of relative clauses in Russian". In: Rodríguez-Mondoñedo, Miguel/Ticio, M. Emma (Hg.): *Cranberry Linguistics 2, UCONN Working Papers in Linguistics 12*. Cambridge: MITWPL, S. 1–13.

Bazžina, Tat'jana (1990): Dialogičeskij charakter detskich monolgov na načal'nych ėtapach ontogeneza. In: [o.A.]: *Razvitie reči i obučenie jazyku*. Moskva: Sbornik naučnych trudov, S. 3–11.

Brehmer, Bernhard (2007): „Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland". In: Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr, S. 163–186.

Brun, Dina/Avrutin, Sergey/Babyonyshev, Maria (1999): „Aspect and its temporal interpretation during the optional infinitive stage in Russian". In: Greenhill, Annabel/Littlefield, Heather/Tano, Cheryl (Hg.): *Proceedings of BUCLD 23*. Sommerville, MA: Cascadilla Press, S. 120–131.

Cejtlin, Stella (2000): *Jazyk i rebënok. Lingvistika detckoj reči.* Moskva: Vlados.

Cejtlin, Stella (2006): *Slovar'detskich slovoobrazovatel'nych innovacij*. Mjunchen: Ferlag Otto Zagner.

Cejtlin, Stella (2009): *Očerki po slovoobrazovaniju i formoobrazovaniju v detskoj reči*. Moskva: Znak.

Cejtlin, Stella/Eliseeva, Marina (1996): *Detskaja reč'. Materialy k bibliografičeskomu ukazatelju*. Sankt-Peterburg: Niva.
Cejtlin, Stella/Eliseeva, Marina (2000): *Govorjat deti. Slovar'-spravočnik*. Sankt-Peterburg: Niva.
Cejtlin, Stella/Eliseeva, Marina (2011): *Put' v jazyk. Odnojazyčie i dvujazyčie*. Moskva: Jazyki slavjanskich kul'tur.
Charest, Monique/Johnston, Judith R. (2011): „Processing load in children's language production: A clinically oriented review of research". In: *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 35 (1), S. 18–31.
Čukovskij, Kornej (1968): *Ot dvuch do pjati. Živoj kak žizn'*. Moskva: Detskaja literatura.
Dieser, Elena (2009): *Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen.* München/Berlin: Otto Sagner.
Dobrova, Galina (2003): *Ontogenez personal'nogo dejksisa (ličnye mestoimenija i terminy rodstva)*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet im. A.I. Gercena.
Eliseeva, Marina (2014): *Stanovlenie individual'noj jazykovoj sistemy rebënka: rannie ėtapy*. Moskva: Jazyki slavjanskich kul'tur.
Gagarina, Natalia (2003): „The early verb development and demarcation of stages in three Russian-speaking children". In: Bittner, Dagmar/Dressler, Wolfgang U./
Kilani-Schoch, Marianne (Hg.): *Development of verb inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective*. Berlin: De Gruyter, S. 131–169.
Gagarina, Natalia (2004): „Does the acquisition of aspect have anything to do with aspectual pairs?". In: Gagarina, Natalia/Bittner, Dagmar (Hg.): *Studies on the development of grammar in German, Russian and Bulgarian (ZAS Papers in Linguistics 33*). Berlin: ZAS, S. 39–61.
Gagarina, Natalia (2007): „What happens when adults often use infinitives?" In: Guelzow, Insa/Gagarina, Natalia (Hg.): *Frequency effects in language acquisition.* Berlin: De Gruyter, S. 205–233.
Gagarina, Natalia (2008): *Stanovlenie grammatičeskich kategorij russkogo glagola v detskoj reči*. (First language acquisition of verb categories in Russian). St. Petersburg: Nauka.
Gagarina, Natalia (2011): „Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child: A case study". In: Cejtlin, Stella (Hg.): *Monolingual and bilingual path to language*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury, S. 137–163.
Gagarina, Natalia (2012a): „Discourse cohesion in the elicited narratives of early Russian-German sequential bilinguals". In: Braunmüller, Kurt/Gabriel, Christoph (Hg.): *Multilingual Individuals and Multilingual Societies.* Amsterdam: John Benjamins, S. 101–120.
Gagarina, Natalia (2012b): „Elicited narratives of monolingual Russian-speaking preschoolers: A comparison of typically developing children and children with language disorders". In: Szucsich, Luka/Gagarina, Natalia/Gorishneva, Elena/Leszkowicz, Joanna (Hg.): *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XIX. Jungs-*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

lavistInnen Treffen in Berlin, 16.–18. Dezember 2010 (= Specimina Philologiae Slavicae 171). München: Otto Sagner, S. 71–90.

Gagarina, Natalia (2014): „Die Erstsprache bei Mehrsprachigen im Migrationskontext". In Chilla, Solveig/Haberzettl, Stefanie (Hg.): *Mehrsprachigkeit.* Reihe Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen, Band 4. München: Elsevier, S. 19–37.

Gagarina, Natalia/Klassert, Annegret/Topaj, Nathalie (2010): *Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder / Russian language proficiency test for multilingual children.* ZAS Papers in Linguistics 54, Sonderheft. Berlin: ZAS.

Gagarina, Natalia/Armon-Lotem, Sharon/Altman, Carmit/Burstein-Feldman, Zhanna/Klassert, Annegret/Topaj, Nathalie/Golcher, Felix/Joel, Walters (2014): „Age, input quantity and their effect on linguistic performance in the home and societal language among Russian-German and Russian-Hebrew preschool children". In: Silbereisen, Rainer/Titzmann, Peter/Shavit, Yossi (Hg.): *The Challenges of Diaspora Migration: Interdisciplinary Perspectives on Israel and Germany*. London: Routledge. S. 63–82.

Gagarina, Natalia/Klop, Daleen/Kunnari, Sari/Tantele, Koula/Välimaa, Taina/Balčiūnienė, Ingrida/Bohnacker, Ute/Walters, Joel (2015): „Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children". In: Armon-Lotem, Sharon/de Jong, Jan/Meir, Natalia (Hg.): *Assessing Multilingual Children*. Bristol: Multilingual Matters, S. 243–269.

Gagarina, Natalia/Rejchel, Aleksandra (2013): „Zajcy rasplavjat kogti i Žiš'ty chir*? Innovacii russko-nemeckojazyčnych detej doškol'nogo vozrasta*". In: Krugljakova, Tat'jana/Kuz'mina, Tat'jana (red): Sankt-*Peterburgskaja škola Ontolingvistiki.* Pod redakciej Cejtlin, Stelly. Sankt-Peterburg: Zlatoust, S. 195–212.

Gagarina, Natalia/Voeikova, Maria (2009): „Acquisition of case and number in Russian". In: Stephany, Ursula/Voeikova, Maria (Hg.): *Development of nominal inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective.* Berlin: De Gruyter, S. 179–215.

Gvozdev, Aleksandr (1961): *Voprosy izučenija detskoj reči*. Moskva: Prosveščenie.

Janssen, Bibi/Meir, Natalia/Baker, Anne/Armon-Lotem, Sharon (2015): „Online Comprehension of Russian Case Cues in Monolingual Russian and Bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew Children". In: Grillo, Elizabeth/Jepson, Kyle (Hg.): *Proceedings of BUCLD 39*. Sommerville, MA: Cascadilla Press, S. 266–278.

Katsos, Napoleon/Cummins, Chris/Yatsushiro, Kazuko/Gagarina, Natalia/Sauerland, Uli et al. (2016): „Cross-linguistic patterns in the acquisition of quantifiers". In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 113 (33), S. 9244–9249.

Kazakovskaja, Viktorija (2006): *Voproso-otvetnye edinstva v dialoge «Vzroslyj-rebënok»*. Sankt-Peterburg: Nauka.

Kazanina, Nina/Phillips, Colin (2003): „Russian Children's Knowledge of Aspectual Distinctions". In: Beachley, Barbara/Brown, Amanda/Conlin, Frances (Hg.): *Proceedings of BUCLD 27*. Sommerville, MA: Cascadilla Press, S. 1–12.

Kempe, Vera/MacWhinney, Brian (1999): „Processing of morphological and semantic cues in Russian and German". In: *Language and Cognitive Processes* 14, S. 129–171.

Kiebzak-Mandera, Dorota (2000): „Formation of the verb system in Russian children". In: *Psychology of Language and Communication* 4, S. 27–46.

Kiebzak-Mandera, Dorota/Smoczyńska, Magdalena/Protassova, Ekaterina (1997): „Acquisition of Russian verb morphology: The early stages". In: Dressler, Wolfgang U. (Hg.): *Studies In Pre- and Protomorphology*. Vienna: Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 101–114.

Klassert, Annegret (2011): *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen*. Dissertation an der Philipps-Universität Marburg. Unter der URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2011/0621/pdf/dak.pdf (letzter Zugriff: 9.3.2016).

Klassert, Annegret/Gagarina, Natalia (2010): „Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin". In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4, S. 413–425.

Klassert, Annegret/Gagarina, Natalia/Kauschke, Christina (2014): „Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children". In: *Bilingualism: Language and Cognition* 17, S. 73–88.

Krugljakova, Tat'jana (2011): *Kak deti čitajut stichi: modifikacija stichotvornogo teksta v rečevoj dejatel'nosti rebënka*. Gamburg: Lambert-press.

Lepskaja, Natal'ja (1997): *Jazyk rebënka: ontogenez rečevoj kommunikacii*. Moskva: Filologičeskij fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova.

Lindner, Katrin/Held, Julia/Lomako, Julia/Gagarina, Natalia (2014): „Verbale und nonverbale Indikatoren zur Identifizierung von umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen bei sukzessiv bilingualen Kindergartenkindern". In: *Forschung Sprache* 2(2), S. 58–68.

Łuniewska, Magdalena et. al. (2015): „Ratings of age of acquisition of 299 words across 25 languages: Is there a cross-linguistic order of words?" In: *Behavior Research Methods* 47, S. 1–24.

Lurija, Aleksandr (1979): *Jazyk i soznanie*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.

Mak, Willem M./Tribushinina, Elena/Andreiushina, Elizaveta (2013): „Semantics of connectives guides referential expectations in discourse: An eye-tracking study of Dutch and Russian". In: *Discourse Processes* 50 (8), S. 557–576.

Mak, Willem M./Tribushinina, Elena/Lomako, Julia/Gagarina, Natalia/Abrosova, Ekaterina/Sanders, Ted (2016): „Connective processing by bilingual children and monolinguals with specific language impairment: distinct profiles". In: *Journal of Child Language* (Epub), S. 1–17.

Meir, Natalia/Armon-Lotem, Sharon (2015): „Disentangling bilingualism from SLI in Heritage Russian: The impact of L2 properties and length of exposure to the L2". In: Hamann Cornelia/Ruigendijk, Esther (Hg.): *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition (GALA) 2013*. Cambridge Scholars Publishing, S. 299–314.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Pallier, Christophe/Dehaene, Stanislas/Poline, Jean-Baptiste/LeBihan, Denis/Argenti, Anne-Marie/Dupoux, Emmanuel/Mehler, Jacques (2003): „Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first?". In: *Cerebral Cortex* 13(2), S. 155–161.

Plotnikova, Svetlana (2007): *Leksikon rebënka: zakonomernosti ovladenija slovarem i metodika ego razvitija*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet.

Protassova, Ekaterina/Voeikova, Maria (2007): „Diminutives in Russian at the early stages of acquisition". In: Savickienė, Ineta/Dressler, Wolfgang U. (Hg.): *The Acquisition of Diminutives. A cross-linguistic perspective.* Amsterdam: John Benjamins, S. 43–72.

Ruzskaja, Antonina (1989): *Razvitie obščenija došk'nikov so sverstnikami*. Moskva: Pedagogika.

Šachnarovič, Aleksandr/Jur'eva, Nadežda (1990): *Psicholingvističeskij analiz semantiki i grammatiki.* Moskva: Nauka.

Schwartz, Mila/Minkov, Miriam/Dieser, Elena/Protassova, Ekaterina/Moin, Victor/Polinsky, Maria (2015): „Acquisition of Russian gender agreement by monolingual and bilingual children". In: *International Journal of Bilingualism* 19(6), S. 726–752.

Slobin, Dan I. (1966): „The acquisition of Russian as a native language". In: Smith, Frank/Miller, George A. (Hg.): *The genesis of language: A psycholinguistic approach*. Cambridge, MA: MIT Press, S. 129–148.

Stoll, Sabine (1998): „The Role of Aktionsart in the Acquisition of Russian Aspect". In: *First Language* 18, S. 351–378.

Stoll, Sabine (2005): „Beginning and End in the Acquisition of the Perfective aspect in Russian". In: *Journal of Child Language* 32, S. 805–825.

Topaj, Nathalie (2010): „Topical referential expressions in narratives of Russian-German bilingual children". In: Chini, Marina (Hg.): *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica / Topic, information structure and language acquisition.* Milano: Franco Angeli, S. 59–72.

Tribushinina, Elena (2015): „Acquisition of adjectival degree markers by Dutch- and Russian-speaking children – The richer the faster?" In: Köhnlein, Bjorn/Audring, Jenny (Hg.): *Linguistics in the Netherlands 2015*. Amsterdam: John Benjamins, S. 155–169.

Tribushinina, Elena/Dubinkina, Elena (2012): „Adjective production by Russian-speaking children with specific language impairment". In: *Clinical linguistics and phonetics* 26 (6), S. 554–571.

Tribushinina, Elena/Dubinkina, Elena/Sanders, Ted (2015a): „Can connective use differentiate between children with and without specific language impairment?" In: *First language* 35 (1), S. 3–26.

Tribushinina, Elena/Mak, Willem M./Andreiushina, Elizaveta/Dubinkina, Elena/Sanders, Ted (2015b): „Connective use in the narratives of bilingual children and monolingual children with SLI". In: *Bilingualism: Language and Cognition* 20(1), S. 98–113.

Vinnitskaya, Inna/Wexler Ken (2001): „The role of pragmatics in the development of Russian aspect". In: *First Language* 21, S. 143–186.
Voejkova, Maria (2004): *Kvalitativnye semantičeskie kompleksy i ich vyraženie v sovremennom russkom literaturnom jazyke i detskoj reči: dissertacija…doktora filologičeskich nauk.* Sankt-Peterburg: Rossijskaja akademija nauk. Institut lingvističeskich issledovanij.
Voejkova, Maria (2011): *Rannie ėtapy usvoenija det'mi imennoj morfologii russkogo jazyka.* Moskva: Znak.
Vygotskij, Lev (1934): *Denken und Sprechen: psychologische Untersuchungen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
Xanthos, Aris/Laaha, Sabine/Gillis, Steven/Stephany, Ursula/Aksu-Koç, Ayhan/Christofidou, Anastasia/Gagarina, Natalia et al. (2011): „On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection". In: *First Language* 31(3), S. 461–479.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Nataliya Soultanian (Heidelberg)

Grammatikerwerb bei russisch-deutsch aufwachsenden Kindern: Entwicklungsverläufe und Erkenntnisse für die Sprachförderung

1 Einführung ins Thema

Die Mehrsprachigkeit als Realität und als pädagogisches und politisches Thema ist in unserer Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Die gilt im Besonderen unter Berücksichtigung der Tatsache, dass in Deutschland etwa 30% der Kinder im Kindergartenalter einen Migrationshintergrund haben. In Westdeutschland stellen in fast jeder sechsten Einrichtung die Kinder mit Migrationshintergrund die Mehrheit, in jeder 12. Einrichtung sprechen mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause ihre Familiensprache (Cinar et. al 2013). Kinder mit Migrationshintergrund wachsen häufig zweisprachig auf, wobei sie in der Regel zunächst intensive Kontakte zur Familiensprache haben und diese dementsprechend zuerst erwerben. Erst mit dem Eintritt in den Kindergarten setzt der systematische Erwerb des Deutschen ein. Diese Kinder bringen einen sehr unterschiedlichen Kenntnisstand des Deutschen mit in den Kindergarten, je nachdem, inwieweit Deutsch als Kommunikationssprache in der jeweiligen Familie gebraucht und inwieweit das Deutsche im Bereich anderer sozialer Kontakte gepflegt wird. Hinsichtlich zahlreicher Erwerbsrahmenbedingungen bei zweisprachig aufwachsenden Kindern bestätigen einige Studien, dass der Kindergarten einen großen Beitrag zum Erwerb des Deutschen leistet. Je länger die Besuchsdauer des Kindergartens ist, desto besser sind am Ende die Deutschkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund. Hier ist besonders eine Studie von Becker (2006) zu erwähnen. Aus dieser geht hervor, dass bei Migrantenkindern ein längerer Kindergartenbesuch mit weniger Defiziten im Deutschen korreliert (Becker 2006: 449, ebd.: 460ff.). Dazu kommt die Erkenntnis, dass die sprachliche Segregation in ethnischen Gruppen den Deutscherwerb erschwert. Dies sollte den Fachkräften in den Kindergärten wichtige Anhaltspunkte für eine effektive Gestaltung ihrer alltagsintegrierten Sprachförderung geben.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch haben die komplexe Aufgabe zu meistern, die deutsche Sprache in all ihren Facetten und auf allen Ebenen zu erwerben. Dies geschieht meist erstaunlich erfolgreich. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erwerben die lautliche Struktur, die Grammatik und die Syntax, den Wortschatz und die pragmatische, situationsorientierte Anwendung einer Zweitsprache schnell, problemlos und im Regelfall auch vollständig. Dies ist eine erstaunliche und von erwachsenen Lernern einer Fremdsprache oft beneidete Leistung. Da die Bedeutung des Kindergartens beim Deutscherwerb klar erwiesen ist, sollte besonders hier den Kindern mit Deutsch als Nicht-Familiensprache institutionell die Möglichkeit gegeben werden, das gleiche Kompetenzniveau im Deutschen zu erlangen, wie es deutschsprachige Kinder besitzen, und so auf entsprechend gutem funktionalen Niveau auf die deutsche Schule vorbereitet zu sein.

Mittlerweile existiert eine vieljährige Forschungspraxis in der Zweitsprach-erwerbsforschung, insbesondere zum Grammatikerwerb zweisprachig aufwachsender Kinder. So gibt es ausführliche Studien zu verschiedenen Aspekten des Grammatik- und Syntaxerwerbs bei deutsch-englisch und deutsch-französisch aufwachsenden Kindern (siehe dazu z.B. Wode 1985, Meisel 1985, Müller 1993, Tracy 2008). Zum russisch-deutschen frühen Zweitspracherwerb besteht noch weiterer Forschungsbedarf.[1]

In diesem Beitrag soll auf einige ausgewählte Aspekte des Deutscherwerbs von russischsprachigen Kindern im Alter zwischen 3 und 5,5 Jahren genauer eingegangen werden.[2] Zum einen wird dabei das Ziel verfolgt, fundierte Einblicke in den Grammatikerwerb des Deutschen gerade von russischsprachigen Kindern zu geben, zum anderen wird der Einfluss des Russischen als Erstsprache auf den Deutscherwerb systematisch rekonstruiert. Auf der Grundlage der vorgenommen Grammatikanalyse wird anschließend auf die Gestaltung der Sprachförderung deutsch-russischer Kinder in Kindertageseinrichtungen eingegangen.

1 Hier sind insbesondere die Arbeiten von Anstatt & Dieser (2007), Dieser (2008), Kostyuk (2004), Meng (2001), Protasova (1996) und Protassova (2007) sowie Soultanian (2012) zu erwähnen.

2 Bei den untersuchten Kindern handelt es sich um den natürlichen, sukzessiven Erwerb des Deutschen im Kindergartenalter. Die drei untersuchten Kinder lernen Deutsch unter gleichen Bedingungen, indem sie in der Familie Russisch und im Kindergarten Deutsch sprechen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Grammatikerwerb des Deutschen durch russischsprachige Kinder – ausgewählte Aspekte

Die zweisprachig aufwachsenden Kinder erwerben im Rahmen eines sukzessiven Zweitspracherwerbs[3] eine Zweitsprache auf ähnliche Art wie mit Deutsch einsprachig aufwachsende Kinder. Sie durchlaufen dabei auf dem Weg zur Zielsprache dieselben Erwerbssequenzen wie beim monolingualen Spracherwerb (Rothweiler 2007, Soultanian 2012). In einigen Bereichen kann der Erwerb zeitlich verzögert ablaufen und abweichende Formen aufweisen. Zu sensiblen Grammatikbereichen, deren Erwerb länger dauert und von der Zielsprache abweichende Strukturen aufweist, gehören die Genus- und Kasuszuweisung, Pluralbildung, Präpositionengebrauch, verbmorphologische Aspekte wie Bildung des Partizips II von unregelmäßigen Verben sowie die Verbstellung im Nebensatz. Je länger die Kinder mit Deutsch konfrontiert werden, desto mehr beachten sie die formale Seite der Sprache und ihre Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch nehmen zu. Die Verläufe und der Sprachbeherrschungsgrad können je nach den Rahmenbedingungen wie Dauer und Intensität des Erwerbs von Kind zu Kind variieren (Rothweiler 2007, Soultanian 2012, Tracy 2008, Kaltenbacher & Klages 2006). Aus der ungesteuerten Zweitspracherwerbsforschung geht hervor, dass einige Kinder für den Erwerb mancher Strukturen und Formen mehr Zeit benötigen und eine verlangsamte Entwicklung durchmachen, die Entwicklungen in anderen Bereichen aber parallel dazu schneller verlaufen (Kostyuk 2004, Dimroth 2007, Chilla 2008, Wulff & Haberzettl 2014).

Im Weiteren werden die Ergebnisse einer Langzeitstudie von drei russischen Kindern dargestellt, die Deutsch sukzessiv ab dem Alter von ca. 3 Jahren erwerben.[4]

3 Bei sukzessivem Zweitspracherwerb handelt es sich um den natürlichen Erwerb einer zweiten Sprache im Alter ab ca. drei Jahren, wenn die Strukturen der Erstsprachen in Grundzügen schon erworben sind.

4 Der Spracherwerb der Kinder wurde im Zeitraum von einem Jahr in regelmäßigen Abständen dokumentiert und auf ausgewählte Grammatikaspekte und Wortschatzerweiterung hin analysiert. Die spontansprachlichen Daten wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung in Form on Tonbandaufzeichnungen erhoben. Die Tonbandaufzeichnungen wurden in literarischer Umschrift transkribiert. Alle Kinder kamen aus russischsprachigen Familien und besuchten einen deutschen Kindergarten (Kostyuk 2004, S 65ff).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2.1 Verbstellung im Hauptsatz – *auf russisch ich sprechen*

Im Erstspracherwerb verläuft der Erwerb der Regularitäten für die Verbstellung im Haupt- und Nebensatz sukzessiv von rechts nach links (Tracy 2008). Die Regeln hierfür besagen, dass das finite Verb im Hauptsatz an die zweite Stelle und im Nebensatz an die letzte Stelle platziert werden muss. Die einsprachig aufwachsenden Kinder stellen zu Erwerbsbeginn die Verben unflektiert an das Ende des Satzes. Im nächsten Schritt, der parallel mit der Entwicklung der Verbflexion einhergeht, treten die Verben an der zweiten Stelle im Satz auf. Beide Verbstellungsmuster – an der zweiten Stelle und an der Endposition im Satz – könnten auch parallel auftreten. Dazu kommt, dass flektierte Verben am Satzende und unflektierte auch an der zweiten Stelle im Satz stehen können (Tracy 2008). Das Vorfeld kann flexibel sowohl durch das Subjekt besetzt werden wie auch durch Objekte und Adverbialbestimmungen (Weissenborn 2000). Mit ca. 2,5 Jahren ist die Verbzweistellung grundlegend erworben. Im weiteren Entwicklungsverlauf kommt es zur Stabilisierung und Ausdifferenzierung vorhandener Strukturen.

Der Erwerb der Verbstellung[5] im deutschen Satz bei zweisprachig aufwachsenden Kindern ist durch eine sukzessive Zunahme an zielsprachig korrekten Strukturen gekennzeichnet (zum Erwerb der Verbstellung bei älteren kindlichen Lernern s. Czinglar/Wulff in diesem Band). Am Anfang kommen verschiedene Verbstellungsmuster vor. Die SVO-Abfolge ist gehäuft zu beobachten. Außerdem kommen jene Sätze vor, die das Verb am Anfang oder am Ende des Satzes haben. Eine typische entwicklungsbedingte Erscheinung ist dabei, dass das Verb nach rechts, in die dritte oder vierte Stelle im Satz verschoben wird. Wie zum Beispiel:

schön ich des mache (4;0,8)
ich dir wasser geben (4;0,17)
das Simon kaputt macht (4;0,8)

Die möglichen Ursachen für die Rechtsverschiebung des Verbs sind die Hervorhebung eines Satzelementes oder die Aufnahme neuer Elemente in den Satz. Eine weitere Ursache kann im Einfluss der Erstsprache liegen. Im Russischen ist die Wortreihenfolge nicht streng festgelegt. Sie hängt eher von der kommunikativen Absicht und von der Anordnung der Themen und Informa-

5 Bei der Analyse der Verbstellungsmuster wird von den Regeln der Schriftsprache ausgegangen und ein Felderschema Vorfeld-Finitum-Mittelfeld-Verbalgruppe-Nachfeld zugrunde gelegt (vgl. dazu Eisenberg 2013, Pittner 2009).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

tionen durch den Sprecher ab. Die Verbdritt- und -viertstellung ist folglich im Russischen durchaus möglich. Ein weiterer Grund für die Verbverschiebung kann in der Vorfeldbesetzung der gesprochenen Sprache liegen (Auer 1993). Da die abweichende Verbdritt- und -viertstellung eine vorübergehende Erscheinung ist, spricht man hier von Übergangsgrammatiken und Ausprobierstrategien, die die Kinder bei der Erschließung der Restriktionsregeln des Deutschen anwenden.

Das Vorfeld kann entweder durch ein Subjekt oder durch ein Objekt bzw. eine Adverbialbestimmung besetzt werden. Das Subjekt wird durch ein Personalpronomen, meistens durch *ich*, *du* oder *wir* ausgedrückt, was im Dialog-Spielcharakter der Spontansprache der Kinder begründet ist.

Die Initialstellung des Verbs wurde bei allen Kindern beobachtet. Bei der Betrachtung von Sätzen mit einem Verb am Anfang geht es um verschiedene strukturelle Satzmuster. Einerseits wird der semantisch leere Platzhalter „es" ausgelassen (*schmeckt mir* (4;0,17); *isch* (=ist) *nicht kaputt* (4;2,12)), andererseits stehen obligatorische Ergänzungen im Satz nach dem Verb (*zeige ich dir gleich* (3;7,0), *kann ich nicht normal sagen* (3;3,0)) oder das Subjekt wird ausgelassen (*kannsch*[6] *alles selber machen* (4;9,4), *hab' leise gemacht, gewascht* (5;2,18)). Eine mögliche Erklärung für das Auslassen des Subjektes ist auf die deutliche Personenmarkierung durch die Verbflexion (Auer 1993:198) und auf die Beeinflussung durch das Russische, in dem unter bestimmten kontextuellen Bedingungen das Subjekt des Satzes ausgelassen werden kann, zurückzuführen. Dazu kommt, dass die Anfangsstellung des Verbs in der gesprochenen Erwachsenensprache unter bestimmten pragmatischen Bedingungen durchaus möglich ist. So ist es nicht verwunderlich, dass diese Erscheinung auch einen Platz in der Kindersprache hat, wenn auch temporär und erwerbsbedingt.

Sätze mit nicht flektierten Verben kommen ebenso vor. Der Anteil solcher Sätze ist im Laufe eines einjährigen Beobachtungszeitraumes sehr gering. Auffällig ist dabei, dass die Kinder die nicht flektierten Formen vorwiegend am Satzende platzieren und ohne Subjekt gebrauchen. Mit einem nicht flektierten Verb werden semantische Informationen übermittelt, die eine Aufforderung zur Handlung, eine Bewertung oder eine Antwort auf eine Frage markieren:

E.: Das ist ein Vogel
K.: noch suchen vogel (3;1,26)

6 Beim Transkribieren der Kindersprache wurden dialektale und erwerbspezifische Besonderheiten der kindlichen Äußerungen berücksichtigt.

E.: Und was machen wir weiter?
K.: spielen mit autos (4;10,10).
E.: was machst du im Kindergarten gerne?
K: kinder spielen (3;3,0)

Insgesamt zeichnet sich der Verbstellungserwerb im deutschen Hauptsatz bei russischsprachigen Kindergartenkindern einerseits durch eine gewisse Variabilität und einen individuellen Experimentiercharakter aus, andererseits dominiert im Hauptsatz die Verbzweitstellung. Die Kinder verfügen bei der Besetzung des Vorfeldes über verschiedene Wortstellungsmuster. Sukzessiv erwerben sie die strukturellen Regularitäten des Deutschen, die Sätze werden komplexer und differenzierter. Das finite Verb an der zweiten Stelle im Satz kann durch ein Vollverb, ein Modalverb oder ein Hilfsverb besetzt werden.

Die Abweichungen von der Zielsprache sind durch den Einfluss der Erstsprache und durch die strukturelle Komplexität des Deutschen begründet. Die Sprache der Kinder, besonders zu Beginn des Deutscherwerbs, ist durch Auslassungen, Simplifizierungen und durch noch gering aufgebauten Wortschatz gekennzeichnet. Die kommunikativ-pragmatischen Aspekte, vor allem die Übermittlung eigener Intentionen und Erfolge in der Kommunikation sind vorrangig. Die formale Korrektheit der Äußerungen nimmt im Laufe der Beobachtungszeit sukzessive zu, die Kinder beachten zunehmend die Grammatikregeln und die syntaktischen Restriktionen der Zielsprache.

2.2 Verbstellung im Nebensatz – … weil ich des nicht auf deutsch kann sagen

Der Erwerb von eingeleiteten Nebensätzen beginnt bei einsprachig aufwachsenden Kindern mit ca. drei Jahren. Die Kinder bilden zu diesem Zeitpunkt zunehmend komplexere syntaktische Strukturen mit Aussagesatzen und Nebensatzen. Eine Vorphase sind Nebensätze ohne einleitende Konjunktionen, wobei das flektierte Verb regelkonform an der letzten Stelle stehen kann. Die Entwicklung von Nebensätzen mit einer korrekten Platzierung und Flexion für das Verb kann bei einsprachigen Kindern individuell variabel, mit grammatischen Abweichungen von der Zielsprache, ablaufen. Tendenziell geht aus der Erstspracherwerbsforschung hervor, dass die korrekte Platzierung von finiten Verben am Satzende in den Nebensätzen dominiert (Rothweiler 2002, Fritzenschaft et.al 1990, Müller 1993, Clahsen 1982).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die von mir untersuchten Kinder erwerben die Nebensatzstruktur sukzessiv, von einfachen und kurzen bis hin zu komplexen Satzstrukturen, zuerst mit variierender Verbstellung bis hin zu korrekten Nebensätzen mit verschiedenen Konjunktionen. Charakteristisch ist hierbei, dass alle drei Kinder zu verschiedenen Zeiten des Beobachtungszeitraumes Nebensätze sowohl mit finaler als auch mit Zweitverbstellung bilden:

weischt du warum ich auf russisch sag weil ich des nicht auf deutsch kann sagen (4;10,27)
weisch du warum diese habe ich da (.) weil sie nicht hängen können (4;10,27)
schau mal wie hat er schönes angezogen (3;11,10)
wenn du auch schreist dann gehen ich (.) weg (3;6,1)

Das parallele Vorkommen der zielsprachig korrekten Verbendstellung im Nebensatz und der sporadisch vorkommenden Verbzweitstellung im Nebensatz zeigt, dass sich alle drei Kinder noch im aktiven Erwerbsstadium dieser Struktur befinden. Zu Beginn des Erwerbs konnte eine variable Verbstellung im Nebensatz beobachtet werden. Als Vorläuferstrukturen treten uneingeleitete Nebensätze auf. Einige Beispiele aus der Spontansprache der von mir beobachteten Kinder (Kostyuk 2004:144ff):

ich nicht weiß (.) soll ich tun (3;2,3)
ich will (.) machst du hilf (3;2,2)

Von den Konjunktionen kommen zuerst die Fragepronomina *wer*, *was*, *wie*, danach wurden die Konjunktionen *wenn, dass*, *weil* beobachtet.

das isch schön, wenn wir des da reinmachn (4;3,8)
ich zeig dir wie habe ich (3;6,1)

Beim Nebensatzerwerb kann man keine klare und voneinander trennbare Abfolge von Erwerbssequenzen beobachten. Es geht hier um die Koexistenz von verschiedenen Wortstellungsmustern, die sowohl zielsprachig grammatikalisch korrekt sein, als auch von der zielsprachigen Norm abweichen können (Kostyuk 2004:144). Die Daten der beobachteten Kinder sprechen dafür, dass der Erwerb von einfachen Strukturen im Aussagesatz und komplexen Strukturen mit eingeleiteten Nebensätzen parallel verläuft.

Verschiedene Verbstellungsmuster im Nebensatz, sowohl am Ende als auch an der zweiten Stelle, legen einen starken Einfluss der Erstsprache nahe, die keine festgelegte Wortreihenfolge im Nebensatz vorweist und sich eher nach den pragmatischen Absichten des Sprechers richtet. Dazu kommt, dass die Kinder bereits über grammatikalisches Wissen über die Wortstellung bzw. Verbstellung im Aussagesatz verfügen und dieses Wissen erstmals bei der Bildung von Nebensätzen aktivieren. Durch Input und selbständiges Ausprobieren erwerben die Kinder nun schrittweise die korrekte Verbstellung im Nebensatz, wobei sie verschiedene Interimsphasen durchlaufen. Der Nebensatzerwerb ist durch individuelle Variation innerhalb der Entwicklungssequenz gekennzeichnet. Der Entwicklungsverlauf bei den untersuchten Kindern ist deshalb qualitativ und quantitativ unterschiedlich. Jedes Kind befindet sich in einem anderen Entwicklungsstadium zwischen einer ausschließlichen Verbzweitstellung im Nebensatz über ein gemischtes Vorkommen von der zielsprachig korrekten Verbend- und Verbzweitstellung bis hin zu der korrekten Verbendstellung im Nebensatz.

2.3 Negationserwerb – ich nicht sagen jetzt

Zu Beginn des Negationserwerbs bei einsprachig aufwachsenden Kindern kann man eine variable Negationsstellung vor und nach dem Verb beobachten. Die satzexterne Negation *nein* kommt zuerst, danach wird parallel dazu *nicht* satzintern präverbal benutzt und anschließend wird die satzinterne regelkonforme, postverbale Stellung von *nicht* und der Gebrauch von *kein* vor Nomina (Tracy 2008: 88) beobachtet.

Bei den untersuchten Kindern konnte man keine eindeutige Entwicklungsabfolge von *nein – nicht – kein* beobachten (zum Erwerb der Negation bei erwachsenen Lernern s. Schimke in diesem Band). Das Vorkommen von verschiedenen Negationen variiert von Kind zu Kind, weshalb man hier eher von individuellen Entwicklungspfaden sprechen kann. Dabei ist der gleichzeitige Gebrauch von zwei oder drei Negationen kennzeichnend.

In der ersten Entwicklungsphase wird *nein* sowohl satzextern als Aussagenegation als auch satzintern als Konstituentennegation gebraucht:

ich dir wasser geben (.) nein hier (4;0,17)

Der Gebrauch von *nein* als Einwortnegation konnte bei allen Kindern häufig belegt werden. Parallel dazu gebrauchen die Kinder *nicht*, das post- und prä-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

verbal platziert wird. Bei einem Kind ist typisch, dass das *nicht* mit nicht-flektierten Verben vor dem Verb und mit flektierten Verben nach dem Verb steht:

das nicht machen (4;0,14)
ich nicht auf deutsch sprechen (4;0,14)
ich weiß noch nicht (4;1,17)

Die anderen Kinder gebrauchen *nicht* präverbal sowohl mit flektierten als auch mit nicht-flektierten Verben:

nein heute ich nicht gehe (3;2,3)
ich nicht sagen jetzt (3;2,3)
das nicht auge ist (3;3,0)

Die präverbale Stellung von *nicht* kann auf die Stellungsmuster für die Negation im Russischen zurückgeführt werden, wo die Negation unmittelbar vor dem negierten Satzelement steht.

Im weiteren Erwerbsverlauf dominiert dann die richtige postverbale Stellung von *nicht* und die Negation *nicht* wird auch in Sätzen mit komplexen verbalen Strukturen gebraucht:

du hasch mich nicht verstanden (4;11,24)
du hasch doch gar nicht gesehen (4;9,4)
ich hab' das nicht gemalt (4;10,27)

Eine weitere Differenzierung beim Negationsgebrauch ist durch das Auftreten von weiteren Negationspronomina wie *nichts* und *nie* oder auch von *kein* gekennzeichnet:

so schlange habe ich noch nie gesehen (4;10,0)
siehscht du jetzt warum ich keine angst hab' (5;1,19)

Die Negation *kein* tritt bei den untersuchten Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf. Bei einem der Kinder erfolgt sie erst später, wenn *nein* und *nicht* im aktiven Gebrauch ist, beim zweiten Kind – mit drei Jahren und zwei Monaten und beim dritten Kind – am Anfang der Beobachtung zu Beginn des vierten Lebensjahres.

Insgesamt zeigt sich ein paralleler Aufbau von zielsprachigen Negationsstellungsmustern. Drei Negationen *nein*, *nicht* und *kein* werden von den Kindern mit individuell variierender Frequenz gebraucht. Eine weitere Variation zeigt sich bei den Stellungsmustern für Negationen, die korrekte syntaktische Restriktionen der Zielsprache beachten. Zu Beginn dominiert bei allen Kindern eine präverbale Stellung von *nicht*. Als nächstes kommt die Entwicklungsstufe, in der beide Stellungen – post- und präverbal – vorkommen. Anschließend tritt die Entwicklungsstufe mit korrekter Stellung von verschiedenen Negationen im Aussage- und Nebensatz ein, was gleichzeitig zur Etablierung der Subjekt-Verb-Kongruenz, korrekter Verbstellung und der Entwicklung der Verbmorphologie führt. Bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes haben alle Kinder zielsprachige Negationsstellungsmuster erworben, obwohl sie, was den zeitlichen Ablauf, das Erwerbstempo und die Reihenfolge im Erwerb betrifft, auf individuell unterschiedlichen Wegen dorthin gelangen.

2.4 Genuserwerb und Kasusmarkierung – *die auto kommt her*

Einsprachige deutsche Kinder erwerben die meisten Markierungen der Nominalflexion zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr. Das grammatische Geschlecht wird früh und beinahe fehlerfrei, bis auf vereinzelte Übergeneralisierungen, erworben. Der Erwerb von Genus, Numerus und Kasus verläuft beim monolingualen Erwerbstyp parallel. Der Kasuserwerb dauert bei deutschsprachigen Kindern lange und ist durch Übergeneralisierungen gekennzeichnet. Diese können durch die grammatische Markierung des Kasus im Deutschen hervorgerufen werden, die über Artikel, Pronomen oder Adjektive realisiert wird und nur in einzelnen Fällen am Nomen selbst erfolgt. Der Kasusgebrauch wird auch dadurch erschwert, dass es keine klare eindeutige Zuweisung von Form und Funktion gibt. So gibt es etwa keinen Unterschied zwischen dem Nominativ und dem Akkusativ bei der Deklination von Neutra oder Feminina. Hinzu kommt, dass die Unterschiede bei bestimmten Formen, wie z.B. beim Akkusativ und Dativ Maskulinum (einen vs. einem, den vs. dem) akustisch kaum wahrnehmbar sind. Die deutschsprachigen Kinder erwerben Kasusmarkierung in einem mehrstufigen Prozess sukzessiv, angefangen mit Protoformen, danach wird als Einzelmarkierung Nominativ gebraucht, dann in zweistufigen Markierungen Nominativ und Akkusativ, bis es schließlich zu einem differenzierten Gebrauch von drei Fällen Nominativ, Akkusativ und Dativ kommt. Dabei gibt es besonders in der Anfangsphase die Übergeneralisierung von Akkusativ auf Dativ (Clahsen 1984, Szagun 2011).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Als Auslöser für den Gebrauch von Kasusmarkierungen wird die Etablierung der Verbzweitstellung und die Entwicklung der Verbflexion angesehen.

Bei zweisprachigen Kindern stellt die Geschlechts- und Kasuszuweisung im Gegensatz zu einsprachig aufwachsenden deutschen Kindern ein Problem dar, weshalb hier zahlreiche Abweichungen auftreten (zum Erwerb der Nominalmorphologie durch älter Kinder und Jugendliche siehe auch Guilio Pagonis in diesem Band).

Man konnte bei den beobachteten Kindern keine einheitliche Entwicklung bei der **Subjektmarkierung** feststellen. Da alle drei Kinder unterschiedliche Entwicklungsprofile zeigen, wird hier die Genus- und Kasusentwicklung für jedes Kind einzeln dargestellt. Beim ersten Kind, das am längsten, nämlich 16 Monaten beobachtet wurde, können zwei Entwicklungsstadien unterschieden werden. Im ersten Stadium von 4;0,8 bis 4;3,8 bevorzugt das Kind den indefiniten Artikel *eine/ein* und den artikellosen Gebrauch von Nomina. Hierzu einige Beispiele:

das isch eine hund (4;2,12)
das isch eine wasser (4;2,12)
nein schmeckt mir milchschnitte nicht (4,1,26)

Die indefiniten Formen dominieren und werden im ersten Entwicklungsstadium am häufigsten übergeneralisiert. Man kann eine Korrelation zwischen dem Gebrauch des definiten Artikels *die* und den Übergeneralisierungen von *eine* feststellen. Die *eine*-Übergeneralisierungen nehmen in der Zeit ab, in der das Kind sein Repertoire an morphologischen Markern erweitert und auffällig häufig *die*-Markierungen benutzt. Parallel zum Gebrauch von indefiniten Artikeln werden Possessivpronomen verwendet, vor allem das Pronomen *mein* in den Formen *mein* und *mein-e*.

Als zweites Entwicklungsstadium ist der regelmäßige Gebrauch von definiten Artikeln, vor allem *die* und *der* zu verzeichnen, deren korrekter Einsatz und Frequenz kontinuierlich steigen:

jetzt kann der mann fliegen (4;10,0)
die sonne isch gelb (4;10,27)

Alle Kinder gebrauchen den Artikel *das* äußerst selten, was auch mit der phonetischen Gleichheit mit dem Demonstrativ- und Relativpronomen *das* zusammenhängen könnte.

Bei dem zweiten Kind konnte man auch zwei klare Entwicklungsabschnitte feststellen. Im ersten Abschnitt, in der Altersspanne zwischen 2;9,18 und 3;2,3 Jahren, gebraucht das Kind den definiten Artikel *der* und das Possessivpronomen *mein*:

kuck mal der wolf so mach (3;2,3)
ja meins auto mein tiger (.) für mich (2;9,18)

In diesem Zeitraum wurde der definite Artikel *der* nur viermal gebraucht. Dies legt die Vermutung nahe, dass das Kind diese Markierung als ganzheitliches Schema aus dem Input übernimmt. Sonst dominiert im ersten Entwicklungsabschnitt der artikellose Gebrauch von Nomina. Im zweiten Entwicklungsschritt, ab dem Alter von 3;3,0, kamen sowohl der indefinite als auch der definite Artikel und Null-Markierungen an Determinatoren vor. Unter den unbestimmten Artikeln dominierte der Gebrauch von *ein,* der ab dem Alter von 3;6,1 kontinuierlich und am häufigsten gebraucht wird, wobei die Zahl der *ein*-Übergeneralisierungen im Bereich zwischen 0 und 8 pro Aufnahme liegt. Der bestimmte Artikel *der* wird ab 3;3,0 sporadisch eingesetzt, seine Gebrauchshäufigkeit variiert sehr stark zwischen 0 und 14 pro Aufnahme. Auch bei diesem Kind steigen ab 3;3,0 Jahren nun die Vielfalt an formalen Markierungen sowie die korrekte Genuszuweisung.

Beim dritten Kind ist der Entwicklungsverlauf wiederum ganz anders. Dies betrifft vor allem die Gebrauchshäufigkeit des indefiniten Artikels *ein*, die zwischen 5 und 33 mal pro Aufnahme liegt. Das Kind gebraucht bereits zu Beginn des Beobachtungszeitraumes mit 3;0,17 verschiedene definite und indefinite Markierungen, wobei in der Verwendung eine deutliche Dominanz der indefiniten Markierungen zu beobachten ist. Die Markierung durch *ein* wird bevorzugt. Am meisten übergeneralisiert wird aber die *eine*-Form:

das is *eine* würfel ein würfel (3;6,20)
da is *eine* haus (3;6,20)

Die Null-Markierung kommt auch häufig vor. Der Grund für diesen Gebrauch der Null-Markierung kann dadurch erklärt werden, dass formale Marker vor Nomen im Russischen nicht vorkommen. Ein anderer Grund dafür kann im unsystematischen, wenig regelgeleiteten Charakter der Genuszuweisung im Deutschen liegen (siehe dazu auch Wegener 1995).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

fisch esst jetzt (3;6,20))
nur frosch isst des (.) muss erscht kochen dann kann man esse (3;6,20)

Die bestimmten Artikel sind insgesamt bei dem Kind schwach präsentiert und durch Abweichungen gekennzeichnet.

Insgesamt zeigen die russischsprachigen Kinder im beobachteten Zeitraum[7] eine stufenweise, langsame Entwicklung. Die Genuszuweisung und Kasusmarkierungen werden nicht als Einheit gleichzeitig sondern eher zeitlich gestaffelt erworben. Die Kinder beginnen, den Kasus zu markieren ohne das Genus des Nomens zu beachten. Die grammatische Korrektheit der Genus- und Kasusmarkierung nimmt mit zunehmendem Alter aber sukzessiv zu. Die indefiniten Artikel werden viel häufiger als definite gebraucht, obwohl insgesamt eine sukzessive Ausdifferenzierung der Determinatoren festzustellen ist. Bei der Geschlechtszuweisung konnte allerdings keine konsequente Zunahme an korrekten Zuweisungen gesehen werden. Hier ist eine große individuelle Variation im Artikelgebrauch ohne erkennbare Regelanwendung zu beobachten. Die Gründe für diese eher gemischte, unsystematische Entwicklung bei der Subjektmarkierung können sowohl an den Einflüssen des Russischen als auch in der Tatsache liegen, dass Genuszuweisungen im Deutschen keinen klaren Regeln unterliegen und eine akustisch schlechte Unterscheidbarkeit zwischen den Artikelformen vorliegt.

Bei der **Akkusativmarkierung** zeigen alle drei Kinder eine ähnliche Entwicklung auf. Zu Beginn der Beobachtung besitzen drei Kinder ein rudimentäres Flexionsparadigma, die sie im Laufe der Zeit Schritt für Schritt ausbauen. Alle drei Kinder haben bei der Erstaufnahme keine morphologischen Markierungen für den Akkusativ in ihrem Repertoire. Der artikellose Nomengebrauch und der Gebrauch von Deixis dominieren. Im späteren Entwicklungsverlauf treten die indefiniten Artikel *ein* und *eine* am häufigsten auf:

ich habe schon eine stück probiert (4;1,26)
ich hab noch ein elefant (3;6,1)
ich hab' noch nicht ein haus gebaut (3;7,24)
nein ich hab kein lust (3;6,1)
ich hat große bis (.) ich hat große lkw (3;,26)

7 Der Beobachtungszeitraum erstreckte sich insgesamt auf über ein Jahr. Die Erhebung erstreckte sich für drei Kinder auf die Zeitspannen von 16, 14 und 11 Monaten. Das eine Kind wurde in der Altersspanne von 4;0,8 bis 5;4,29, das zweite Kind in der Altersspanne von 2;9,18 bis 3;11,8 und das dritte Kind von 3;0,17 bis 3,11,10 beobachtet.

Bei einem Kind steigt beispielsweise ab dem Altern von 4;10,0 der Gebrauch von *ein* rasant und wird am häufigsten auf Kontexte übertragen, in denen ein anderer Artikel zu erwarten ist. Der Grund liegt in der mangelnden Transparenz der Deklinationsparadigmen im Deutschen, aber auch darin, dass eine hohe Frequenz im Input der Erwachsenen besteht.

Auffällig häufig gebrauchten die Kinder ein Demonstrativpronomen anstelle einer Akkusativbezeichnung, was das genaue Verstehen der Intention des Kindes erschwerte und nur im Zusammenhang mit dem rahmenden Kontext und unterstützt durch visuelle Zeigegestik des Kindes vom Gesprächspartner verstanden werden konnte:

kannsch du mir das machen (4;3,8)
nein des mama des gekauft und des noch mal und des noch mal (3;1,25)
ich kann des (den Stuhl wegräumen) wegmachen (3,5,24)

Die Gründe liegen in der mangelhaften Ausdifferenzierung der Flexionsparadigmen und im geringen Wortschatz sowie im begrenzten, sprachökonomischen Einsatz der Sprache.

Äußerst selten werden von allen drei Kinder bestimmte Artikel im Akkusativ gebraucht. Bei zwei beobachteten Kindern wird vereinzelt der definite Artikel *den* gebraucht:

ich hab' den schmetterling (4;10,0)
du hasch den gut schiff (4;10,0)
und jetzt malsch den kopf (4;10,27)
ich suche doch den dicken (…)auto hier (3;11,8)

Anstatt *den* sagen die Kinder, besonders zu Beginn des Deutscherwerbs, *der*, was unter anderem mit mangelhafter akustischer Diskriminierbarkeit zusammenhängt.

Insgesamt zeigt sich bei der Markierung des Akkusativs und des Dativs eine langsame Entwicklung, die mit dem Gebrauch von indefiniten Artikeln beginnt und durch zahlreiche übergeneralisierte Formen geprägt ist. Zu Beginn bilden die Kinder häufig Sätze ohne Artikel und gebrauchen Demonstrativpronomina. Sukzessiv tendieren die Kinder dazu, mehr formale, zielsprachig korrekte Markierungen zu verwenden.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

3 Erkenntnisse für die institutionelle Sprachförderung

Dem Thema der Sprachförderung im Kindergarten sind zahlreiche Studien und Sammelbände gewidmet und es wird bundesweit in zahlreichen Projekten und Sprachförderprogrammen behandelt.[8] Obwohl dieses Thema weiterhin hoch aktuell ist und in vielen Einrichtungen einen der Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit darstellt, gibt es bislang wenig Evaluationsstudien über die Wirkungen und die Effektivität von Sprachförderprogrammen für Kinder mit Sprachförderbedarf. Im Rahmen einer der wenigen Evaluationsstudien dieser Art wurden in Baden-Württemberg drei Sprachförderprogramme auf ihre Wirkung hin untersucht (Schöler & Ross 2010). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass keines der in Baden-Württemberg angewendeten Sprachförderprogramme effektiv genug ist, um Kindern mit Förderbedarf dabei zu helfen, das Sprachniveau von Kindern ohne Förderbedarf zu erreichen. Die geförderten Kinder bleiben trotz Förderprogrammen hinter dem Niveau der anderen Kinder zurück. Auch deshalb wird in fachlichen und pädagogischen Diskursen zunehmend thematisiert, dass eine effektive Sprachförderung alltagsintegriert und ganzheitlich organisiert werden muss. Besonders wichtig ist dabei eine durchgehende, von Fachpersonal geplante und alle Sprachebenen betreffende Sprachförderung. Gerade eine differenzierte Planung von Förderangeboten, die nicht nur kommunikative Fähigkeiten der Kinder, sondern auch die oben analysierte Entwicklung grammatischer und syntaktischer Kompetenz einbeziehen, sind zu empfehlen. Dies macht eine weitere Qualifizierung der Fachkräfte und eine Stärkung ihrer Sprachförderungskompetenz erforderlich (Kucharz, Mackowiak & Beckerle 2015, Budischewski & Soultanian 2013). Die professionelle Durchführung einer differenzierten und individuellen Sprachförderung setzt sowohl Grundkenntnisse über die Beschaffenheit des Deutschen als auch der Erstsprachen der Kinder, in unserem Fall des Russischen, voraus. Erst dann können die Fehler der Kinder und die Einflüsse der Erstsprache besser verstanden und die eigentlichen Problembereiche genauer identifiziert und gefördert werden.

Die wichtigste Einsicht der bisherigen Ausführungen in diesem Beitrag ist, dass jüngere Kinder mit der Erstsprache Russisch Deutsch auf ähnliche Art wie monolingual deutsch aufwachsende Kinder erwerben, das heißt, dass sie die Sprache in den Erwerbssequenzen deduktiv erschließen. Dabei gibt es

8 Zum Thema der Sprachförderung in der Vorschule siehe z.B. Jampert et. al (2007), Kaltenbacher & Klages (2006), Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klispera (2010) und Schöler & Roos (2010), Thiersch (2007).

Variationen in der Reihenfolge des Erwerbs bestimmter Strukturen und Formen wie auch in der Geschwindigkeit und Frequenz. Wenn russischsprachige Kinder von der Zielgrammatik abweichende Sätze und Formen bilden, bedeutet dies daher nicht sofort, dass diese Kinder Sprachdefizite haben, sondern dass sie sich auf einer bestimmten Entwicklungsstufe in Richtung der Erschließung der zielsprachigen Normen befinden. Beim natürlichen Zweitspracherwerb geht es nicht um ein andauerndes Sprachdefizit in der Sprachentwicklung der Kinder, sondern um einen Erwerbsweg mit verschiedenen Variationen und Entwicklungsabschnitten. Dies erlaubt uns eine ressourcenorientierte Sichtweise auf den Zweiterwerbsprozess und demzufolge eine individualisierte, kindzentrierte Sprachbildung und Sprachförderung.

Eine weitere wichtige Erkenntnis ist es, dass die Kinder das Russische als eine selbstverständlich vertrauenswürdige Wissensquelle bezüglich der strukturellen Beschaffenheit von Sprache überhaupt ansehen, auf die immer zurückgegriffen werden kann (siehe hierzu auch den Beitrag von Brehmer et al. in diesem Band). Erst durch einen kontinuierlichen Input und die sprachliche Anregung von Erwachsenen erschließen die Kinder nach und nach die besonderen Regeln und Restriktionen des Deutschen. Die Erstsprache ist für die Kinder eine auch strukturell unabdingbare Lerngrundlage beim Zweitspracherwerb und muss unbedingt in die Sprachförderpraxis der Einrichtungen mit einbezogen werden. Dies umso mehr, als die Erstsprache erwiesenermaßen ein emotionales und identitätsstiftendes Fundament auch beim Erlernen der Zweitsprache darstellt (Gogolin 2009, Krumm 2009, Moser et.al 2008). Dennoch besteht ein weiterer Forschungsbedarf, inwieweit und in welchem Ausmaß die Sprachfähigkeit in der Erstsprache eine Auswirkung auf die Grammatik und Syntax beim Erlernen des Deutschen hat. So bleibt etwa offen, inwieweit Normabweichungen im Deutschen allein durch den Einfluss der Erstsprache oder durch die strukturelle Beschaffenheit des Deutschen im Unterschied zur Erstsprache bedingt sind. Die Erstsprachen als fundamentale Lerngrundlage müssen auf jeden Fall stärker in die institutionelle Sprachförderung mit einbezogen werden. Insgesamt steht der deutsche Kindergarten auch vor der Herausforderung, den monolingualen Habitus zu überwinden. Im aktuellen pädagogischen und wissenschaftlichen Diskurs wird hervorgehoben, wie fundamental wichtig es ist, die Erstsprachen der Kinder und die bi-kulturelle Identität der zweisprachig aufwachsenden Kinder zu fördern. Die pädagogische Praxis zeigt uns, dass es keine bewährten Konzepte und Methoden gibt, die zwei Sprachen, also Deutsch und eine Erstsprache, kontinuierlich integriert und nachhaltig zu unterstützen. Ohne Zweifel gehört die Sprachförderung des

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Deutschen zu den wichtigsten Querschnittsaufgaben im pädagogischen Alltag und wird von den Fachkräften sowohl alltagsintegriert als auch durch gezielten Einsatz von Förderprogrammen realisiert. Der Einbezug der Erstsprachen in die Kindertageseinrichtungen stößt hier noch an ihre Grenzen. Die Einbindung und die Förderung der Erstsprachen in den Alltag des Kindergartens gestaltet sich schwierig und wird, auch aus Mangel an umsetzbaren Konzepten, eher als Aufgabe der Eltern angesehen. Es ist nicht zu erwarten, dass pädagogische Fachkräfte in den Kindergärten die Erstsprachen der Kinder sprechen. Vielmehr geht es hier um die Einstellung und Haltung zur institutionellen Förderung der kindlichen Mehrsprachigkeit, als darum, dass die Erstsprachen der Kinder hörbar, sichtbar und spürbar gemacht werden. So kann jedes Kind mit der mitgebrachten Erstsprache wertvolle positive Erfahrungen schon im Umfeld des deutschen Kindergartens machen, die es darin bestärken, auch in Zukunft die Erstsprache beizubehalten.

Im deutschen und im gesamten europäischen Kontext sind die Sprachen der Migranten nicht wegzudenken und stellen sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft ein Kultur- und Bildungspotenzial dar.

Eine weitere Einsicht betrifft den Verlauf des Erwerbs bestimmter grammatischer Strukturen. Man kann hier nicht von einem klar getrennten Ablauf von Entwicklungsstufen sprechen, sondern eher vom parallelen Vorkommen verschiedener korrekter und abweichender Formen, Marker und Satzmuster. Die Dominanz im Gebrauch von sprachlichen Mitteln ist von Kind zu Kind verschieden. Für pädagogische Fachkräfte ist es wichtig zu wissen, dass Kinder im Zweitspracherwerb quantitativ und qualitativ verschiedene Erwerbsprofile entwickeln, um sie individuell unterstützen und an der „Zone der proximalen Entwicklung“ (Vygotskij 2002) des Kindes ansetzen zu können. Besonders aus diesem Grund ist die enge Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder eine unabdingbare Voraussetzung für eine gezielte Sprachförderung. Nur von den Eltern können die Fachkräfte Informationen über die Sprache der Kinder, ihr Sprachverhalten, ihre Kommunikationsgewohnheiten oder die Sprachendistribution in der Familie erhalten. Auch dieses Wissen gehört zur Grundlage einer nachhaltig wirkungsvollen Sprachförderung.

4 Abschließende Zusammenfassung

Im Rahmen des natürlichen Zweitspracherwerbs erwerben russischsprachige Kinder Deutsch mühelos und ohne große Schwierigkeiten. Innerhalb eines

einjährigen Beobachtungszeitraumes haben die Kinder nicht nur die Grundstrukturen des Deutschen erworben, sondern ihr Formenrepertoire und ihren Wortschatz signifikant erweitert. Qualitativ kann man von ähnlichen Stadien wie beim Erstspracherwerb sprechen. Ähnlichkeiten zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb betreffen beispielsweise Auslassungen von lexikalisch bedeutungslosen Elementen wie *es*-Subjekten und Artikeln, grammatikalische Übergeneralisierungen oder den Gebrauch von aus dem Input ganzheitlich übernommenen Formeln. Ein besonderes Sprachmerkmal bei den untersuchten Kindern waren die Sprachmischungen innerhalb eines Satzes, meistens bedingt durch die Lücken im Wortschatz. Auffällig anders als beim Erstspracherwerb waren die Gebrauchshäufigkeit sowie der regelgeleitete Gebrauch bestimmter grammatischer Strukturen, die zeitliche Invarianz, die Dauer einer Entwicklungsstufe und das Überspringen einzelner Stufen, wie zum Beispiel beim Negationserwerb (siehe Abschnitt 2.3).

Auffällig war auch, dass die russischsprachigen Kinder beim Erwerb morphologischer Feinheiten wie Genus, Kasus und Nebensatzkonstruktion mehr Zeit benötigen. Diese Erkenntnisse geben den Fachkräften den Anlass, beim Gestalten der Sprachförderung besonderes Augenmerk auf die Grammatikförderung bzw. auf die Problembereiche beim Erwerb grammatischer Strukturen zu legen. Dies betrifft nicht nur die im Beitrag angesprochenen Bereiche der Verbstellung, der Negationseinführung oder der Genus- und Kasusmarkierung, sondern auch die unregelmäßige Verbmorphologie, die Pluralbildung oder den Gebrauch von Präpositionen.

Zum Schluss soll noch einmal betont werden, dass die Erwerbssequenzen während des Zweitspracherwerbs durch eine Reihe von Faktoren positiv oder negativ beeinflusst werden können. Dies sind Faktoren wie die Besonderheiten der deutschen Grammatik, besonders im morphologischen Bereich und in der Syntax, der Komplexitätsgrad der sprachlichen Strukturen im Deutschen, die Sprachkompetenz in der Erstsprache und die Formen der Wissensübertragung von der Erstsprache auf das Deutsche. Auch externe Faktoren können den Zweitspracherwerb zeitlich verzögern und qualitativ beeinflussen. Dazu zählen beispielsweise der kontinuierliche Zugang zum Sprachinput, die sozialen Kontakte der Kinder außerhalb des Kindergartens und die Einstellungen des Lernenden und der Familie zum Spracherwerb. Dies alles konnte auch bei den russischsprachigen Kindern beobachtet werden und wurde hier an unterschiedlichen Stellen thematisiert (siehe Abschnitte 2.1–2.4). Als ermutigendes Resümee lässt sich festhalten, dass die Kinder bei entsprechender Gestaltung von Erwerbsrahmenbedingungen die deutsche Sprache auf dem gleichen Ni-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

veau beherrschen lernen wie einsprachig aufwachsende Kinder. Dies konnte bei den von mir untersuchten Kindern zweifelsfrei festgestellt werden.

Literaturverzeichnis

Anstatt, Tanja & Dieser, Elena (2007): „Sprachmischungen und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs)". In: Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung.* Tübingen: Attempto, S. 139–162.

Auer, Peter (1993): „Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch". In: *Deutsche Sprache 3,* S. 193–222.

Becker, Birgit (2006): „Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern". In: *Zeitschrift für Soziologie* 35, 6, S. 449–464.

Budischewski, Kai & Soultanian, Nataliya (2013): „Mit Kindern sprechen – kinderleicht? Eine Analyse der Sprachkompetenz und der Kommunikationsgestaltung von pädagogischen Fachkräften in einer bilingualen Einrichtung". In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.): *Forschung in der Frühpädagogik. Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern.* Bd. 6. Freiburg i. Br.: FEL Verlag, S. 179–210.

Chilla, Solveig (2008): *Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Kovač.

Cinar, Melihan, Otremba, Katrin, Stürzer, Monika & Bruhns, Kirsten (2013): *Kinder – Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund*. München: DJI.

Clahsen, Harald (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.

Dieser, Elena (2008): „Strategien beim Erwerb des russischen und deutschen Genus (am Beispiel mehrsprachiger Kinder)". In: *Zeitschrift für Slawistik* 53(4), S. 394–402.

Dimroth, Christine (2007): „Erwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede". In: Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung.* Tübingen: A. Francke, S. 115–138.

Dimroth, Christine & Haberzettl, Stefanie (2008): „Je älter desto besser. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache schneller als Deutsch als Erstsprache?" In: Ahrenholz, Bernt/Bredel, Ursula/Klein, Wolfgang/Rost-Roth, Martina/Skiba, Romuald (Hg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene Sprache-Forschung und Zweiterwerbsforschung.* Berlin: Lang, S. 227–239.

Eisenberg, Peter (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik: Band 2: Der Satz*. 4. Auflage. Stuttgart: Metzler.

Jampert, Karin, Best, Petra, Guadatiello, Angela, Holler, Doris & Zehnbauer, Anne (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weimar/Berlin: das netz.

Fritzenschaft, Agnes, Gawlitzek-Maiwald, Ira, Tracy, Rosemarie & Winkler, Susanne (1990): „Wege zur komplexen Syntax". In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft 9*, S. 52–134.

Gogolin, Ingrid (2009): „Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten". In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy.* Wiesbaden: Springer, S. 263–280.

Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2006): „Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund". In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 80–97.

Kaltenbacher, Erika (2015): „Einfluss der Erstsprache im frühen kindlichen Zweitspracherwerb. Erwerb des deutschen Genussystems durch russische und türkische Kinder". In: Rösch, Heide & Webersik, Julia (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik.* Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund", 2014. Stuttgart: Fillibach, S. 55–72.

Knapp, Werner, Kucharz, Dietmut & Gasteiger-Klispera, Barbara (2010): *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis.* Weinheim: Beltz.

Kostyuk, Natalia (2004): *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Kovač.

Krumm, Hans-Jürgen (2008): „Die Förderung der Muttersprachen von Migrantinnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich". In: *ÖdaF-Mitteilungen* 24/2, S. 7–15.

Kucharz, Diemut, Mackowiak, Katja & Beckerle, Christine (2015): *Alltagsintegrierte Sprachförderung.* Weinheim: Beltz.

Meisel, Jürgen (1985): *Zum Erwerb von Wortstellungsregularitäten und Kasusmarkierungen. Am Beispiel des doppelten Erstspracherwerb Französisch-Deutsch*. Hamburg: Germanistisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache.

Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien.* Tübingen: Narr.

Moser, Urs, Bayer, Nicole & Tunger, Verena (2008): *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. Universität Zürich. In: http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/NFP56-IBE-2008.pdf (letzter Zugriff: 9.3.2016).

Müller, Natascha (1993): *Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern (Französisch/Deutsch)*. Tübingen: Narr.

Rothweiler, Monika (1993): *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

Rothweiler, Monika (2002): „Spracherwerb". In: Meibauer, Jörg, Demske, Ulrike, Geilfuß-Wolfgang Jochen, Pafel, Jürgen, Ramers, Karl Heinz, Rothwei-

ler, Monika & Steinbach, Markus (Hg.): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: Metzler, S. 251–293.
Rothweiler, Monika (2007): „Bilinguler Spracherwerb und Zweitspracherwerb". In: Steinberg, Markus (Hg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, S. 101–135.
Pittner, Karen (2009): „Grundbegriffe und Grundlagen der grammatischen Beschreibung. Basic Concepts and Terms of Grammatical Description". In: *Sprache Stimme Gehör 33*, S. 58–63.
Protasova, Ekaterina (1996): „Osobennosti russkogo jazyka u živuščich v Germanii". In: *Russistika segodnja* 1, S. 51–70.
Protassova, Ekaterina (2007): „Sprachkorrosion. Veränderungen des Russischen bei russischsprachigen Erwachsenen und Kindern in Deutschland". In: Meng, Katharina & Rehbein, Jochen (Hg.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig – mehrsprachig.* Münster: Waxmann, S. 299–334.
Schöler, Hermann & Ross, Jeanette (2010): „Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberg Kitas". In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris & Strehmel, Petra (Hg.): *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung.* Bd. 5. Freiburg i. Br.: FEL Verlag, S. 35–74.
Soultanian, Nataliya (2012): *Wie russische Kinder Deutsch lernen. Sprachförderung in der Familie und im Kindergarten*. Tübingen: A. Francke.
Szagun, Gisela (2011): *Sprachentwicklung beim Kind*. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
Thiersch, Renate (2007): „Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten". In: Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung.* Tübingen: A. Francke, S. 9–30.
Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: A. Francke.
Tracy, Rosemarie (2007): „Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und forschung". In: Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen-Förderung.* Tübingen: A. Francke, S. 69–114.
Vygotskij, Lew S. (2002, Original 1934): *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
Weissenborn, Jürgen (2000): „Der Erwerb von Morphologie und Syntax". In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 141–169.
Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen als Lerngegenstand.* Tübingen: Niemeyer.
Wode, Henning (1985): „Zweitspracherwerbsforschung im Rückblick". In: Eppender, Ralf (Hg.): *Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache.* Hamburg: Buske, S. 7–67.
Wulff, Nadja und Haberzettl, Stefanie (2014): „In kurzer Zeit zum Lernerfolg: Der kompetente L2-Lerner". In: Lütke, Beate & Petersen, Inger (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund, 2013".* Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 15–34.

Sarah Schimke (Münster)

Erwerb der Negation bei russischen Lernern des Deutschen

Der vorliegende Beitrag fasst existierende Studien zum Erwerb der Negation durch russische Lerner des Deutschen zusammen. Er beschränkt sich dabei auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen, denn nur zu dieser Altersgruppe liegen empirische Studien vor, in denen für den Negationserwerb relevante Daten vorgestellt werden (Dimroth 2008; Haberzettl 2005). Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird ein kurzer Überblick über die Satznegation im Deutschen und Russischen gegeben. Anschließend wird zusammengefasst, was über den Erwerb der Negation im Deutschen als Zweitsprache bei Lernern mit anderen Erstsprachen als Russisch bekannt ist. Schließlich werden die hauptsächlichen Ergebnisse zum Erwerb der Negation der in Dimroth (2008) und Haberzettl (2005) analysierten Daten russischsprachiger Lernender vorgestellt. Die Daten aus dem in Haberzettl (2005) vorgestellten Korpus werden dabei reanalysiert, um sie mit den Daten aus Dimroth (2008) vergleichen zu können. Abschließend wird diskutiert, ob sich aus dem Gesamtbild Schlussfolgerungen zum Einfluss der Erstsprache und des Alters auf den Zweitspracherwerb ziehen lassen, und welche Forschungsfragen durch die vorliegenden Ergebnisse aufgeworfen werden.

1 Satznegation im Deutschen und Russischen

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Satznegation im Russischen und Deutschen gegeben werden (vergl. Launer 1974; Wade 1992; Zifonun/Hoffman/Strecker 1997). Im Deutschen wie im Russischen wird die Negation meist durch eine Partikel ausgedrückt (*nicht/ne*)[1]. Die im Folgenden vorgestellten Studien beschäftigen sich mit der Frage, wie ungesteuert Lernende die zielsprachliche Position dieser Partikel im Satz erwerben. Diese Position wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, insbesondere durch den Skopus

1 Im Deutschen gilt dies nicht, wenn auf die Partikel eine indefinite Nominalphrase folgt. In diesem Fall wird der Negationsartikel „kein" verwendet.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

der Negation und durch die Wortstellungsregularitäten der jeweiligen Sprache. Was den Skopus der Negation betrifft, so kann im Deutschen wie im Russischen ein enger Skopus dadurch ausgedrückt werden, dass die Negationspartikel direkt vor das zu negierende Element gestellt wird (*Er arbeitet in einem Büro,* ***nicht*** *in einem Geschäft/On rabotaet v ofise, a* ***ne*** *v magazine*[2]). Im Folgenden geht es jedoch ausschließlich um den häufigeren Fall der Satznegation. In diesem Fall unterscheiden sich das Deutsche und das Russische, denn während im Russischen die negative Partikel direkt vor dem finiten Verb steht, folgt sie in deutschen Hauptsätzen dem finiten Verb, wie in den Beispielen 1a) und b) illustriert wird.

1a) Er arbeitet ***nicht*** *in einem Geschäft.*
1b) On ***ne*** *rabotaet v magazine.*

Dieser Unterschied hängt mit Unterschieden in den Verbstellungsregularitäten der beiden Sprachen zusammen. Das Russische ist eine SVO Sprache, in der andere Wortstellungen aber möglich sind. Im Deutschen dagegen sind die Positionen der verbalen Konstituenten im Satz festgelegt. Es wird dabei angenommen, dass die Basisposition des Verbs satzfinal ist. Nicht-finite Bestandteile des Verbalkomplexes erscheinen in allen Satztypen in dieser Position. Dies erkennt man in Sätzen mit Modal- oder Hilfsverbkonstruktionen wie in 2), in denen die nichtfinite Verbform, in diesem Fall „gearbeitet", in der letzten Position erscheint.

2) Er hat nicht in einem Geschäft gearbeitet.

Wie im Russischen erscheint die Negationspartikel in solchen Konstruktionen also vor dem bedeutungstragenden Teil des Verbs. Im Unterschied zum Russischen erscheint in deutschen Hauptsätzen jedoch das finite Verb, „hat" in Beispiel 2), an zweiter Position des Satzes. Diese Anhebung des finiten Verbs führt dazu, dass die Negation postverbal, oder genauer, postfinit erscheint. Dies gilt auch für Sätze mit finiten lexikalischen Verben wie 1a), in denen die ursprünglich finale Position des Verbs an der Oberfläche nicht zu erkennen ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Deutsche und das Russische in Hauptsätzen gegensätzliche Tendenzen aufweisen (präverbale Negation im Russischen, postverbale Negation im Deutschen), die sich durch negationsunabhängige Wortstellungsregularitäten der beiden Sprachen erklären lassen.

2 Beispiel aus Launer (1974).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Negation im Zweitspracherwerb des Deutschen

Der Negationserwerb ist sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb oft untersucht worden (für einen Überblick, s. Dimroth 2010). Im Folgenden werden die Ergebnisse zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen kurz zusammengefasst, bevor im nächsten Abschnitt die Befunde bei russischen Lernenden ausführlicher dargestellt werden.

Im ungesteuerten Zweitspracherwerb Erwachsener dominieren unabhängig von der Erstsprache der Lernenden zunächst nicht-finite Äußerungen, in denen Verben nicht flektiert sind. Werden solche Äußerungen negiert, dann erscheint die Negationspartikel in den meisten Fällen vor dem nicht-finiten Verb:

3) Herr grün nicht fallen[3]

Lernende haben also eine Präferenz für präverbale Negation. Interessanterweise ist diese Präferenz jedoch auf lexikalische Verben beschränkt. Wenn Lernende leichte Verben, wie die Kopula, Modalverben oder Hilfsverben, gebrauchen, so erscheinen diese Verben in der überwiegenden Anzahl der Fälle in finiter Form, und auch in finiter Position links der Negation (vergl. Becker 2005; Clahsen 1984; Meisel 1983, 1997; Parodi 2000; Schimke 2009; Vainika/Young-Scholten 1996).

4) Aber er hat nicht gespringt.

Ausgehend von diesem System, in dem nicht-finite lexikalische Verben rechts der Negation erscheinen, finite leichte Verben jedoch links der Negation, muss als nächster Schritt gelernt werden, lexikalische Hauptverben in finiter Form zu gebrauchen und dann auch links der Negation zu positionieren. Dieser Erwerbsschritt hat sich bei erwachsenen Lernern als problematisch erwiesen. Anscheinend ist es für Lerner leichter, die Negationspartikel vor den bedeutungstragenden Teil des Verbs stellen zu können, wie das in analytischen Konstruktionen möglich ist, als finite lexikalische Verben über die Partikel anheben zu müssen (für eine nähere Diskussion, vergl. Becker 2005). In mehreren Studien wurde beobachtet, dass die präverbale Negation lexikalischer Verben bei erwachsenen Lernern ein häufig vorkommendes und oft auch lang anhaltendes Muster ist, und dass auch der Zusammenhang zwischen der morpholo-

3 Beispiele 3 und 4 kommen aus Schimke (2009).

gischen Finitheit des Verbs und der Position links oder rechts der Negation nicht immer vorhanden ist (Becker 2005; Clahsen 1984; Meisel 1983, 1997; Parodi 2000; Schimke 2009; Vainika/Young-Scholten 1996). Man kann dies so zusammenfassen, dass für erwachsene Lernende, jedenfalls in einer bestimmten Phase, der Typ des Verbs (leicht oder lexikalisch) für die Stellung zur Negation wichtiger zu sein scheint als die Form des Verbs (finit oder nicht).

Obwohl die grundsätzliche Schwierigkeit der postverbalen Negation mit lexikalischen, nicht jedoch mit leichten Verben, in verschiedenen Studien übereinstimmend festgestellt wurde, scheint dieses Muster je nach Erstsprache der untersuchten Lerner unterschiedlich stark ausgeprägt zu sein. Während bei Lernern mit den romanischen Erstsprachen Spanisch, Italienisch oder Portugiesisch die präverbalen Negationsstrukturen nie die Häufigkeit von postverbalen Negationsstrukturen erreichen (s. z.B. Clahsen 1984; Meisel 1997; Prévost/White 2000), stellt die präverbale Negation bei den von Schimke (2009) untersuchten türkischen Lernern deutlich die häufigere Variante bei lexikalischen Verben dar. Dies spricht dafür, dass die Position des Verbs in der Erstsprache einen stärkeren Einfluss auf den Negationserwerb hat als die Position des Negators. Im Türkischen hat das Verb eine satzfinale Position, und die Negation wird meist als Verbsuffix realisiert. In den oben genannten romanischen Sprachen steht die Negationspartikel dagegen wie im Russischen präverbal und die grundlegende Wortstellung ist SVO. Anscheinend erleichtert diese Grundwortstellung den Erwerb von Strukturen mit postverbaler Negation, wohingegen eine satzfinale Stellung des Verbs in der Erstsprache den Erwerb der Verbanhebung zu verzögern scheint. Ein dominierender Einfluss der Position der Partikel lässt sich dagegen nicht feststellen, denn dann hätten die Lernenden mit romanischen Erstsprachen mehr präverbale Negationsstrukturen zeigen müssen.

Neben dem erwachsenen wurde auch der kindliche Negationserwerb im Deutschen als Zweitsprache untersucht. Neben den unten näher besprochenen Studien zu russischen Lernenden gibt es eine Studie von Kroffke/Rothweiler (2006) zu türkischen Lernenden des Deutschen, sowie eine Studie von Schimke/Dimroth (im Erscheinen) zu kindlichen Lernenden verschiedener Muttersprachen, in den meisten Fällen polnisch oder türkisch. In diesen beiden Studien wurde beobachtet, dass der Anteil nicht-finiter Verbformen bei kindlichen Lernern insgesamt sehr viel niedriger ist als bei den zuvor untersuchten Erwachsenen. Finite Verben machen von Anfang an den größten Teil der vorkommenden Verbformen aus, und nach wenigen Kontaktmonaten sind überhaupt keine nicht-finiten Verbformen mehr belegt. Auch präverbale Negationen kommen seltener vor als im Erwerb Erwachsener. Kroffke/Rothweiler (2006) beobachten

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

insgesamt 14 präverbale Negationen, im gleichen Zeitraum aber 82 postverbale Negationen. Sie machen dabei keine Unterscheidung zwischen leichten und lexikalischen Verben. In Schimke/Dimroth (im Erscheinen) finden sich in den insgesamt 37 untersuchten Kindern 21 Vorkommen präverbaler Negation mit lexikalischen Verben, und im gleichen Zeitraum 12 Vorkommen postverbaler Negation mit lexikalischen Verben, während leichte Verben in diesem Zeitraum bis auf eine Ausnahme immer mit postverbaler Negation gebraucht wurden. Es scheint also so, als würden auch Kinder während einer bestimmten Phase die präverbale Negation bei lexikalischen, nicht aber bei leichten Verben systematisch benutzen. Allerdings scheint diese Phase so kurz zu sein, dass bisher insgesamt nur relativ wenige dieser Äußerungen dokumentiert wurden. Dies steht in einem klaren Gegensatz zu den Beobachtungen bei erwachsenen Lernern. Im Einklang mit den Studien zu erwachsenen Lernern steht, dass die meisten der beobachteten präverbalen Negationen von türkischen Lernern stammen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Position der Negation im Zweitspracherwerb des Deutschen in zwei Schritten erworben wird. Im ersten Schritt erscheinen leichte Verben links der Negation, aber lexikalische Verben häufig rechts der Negation. Erst in einem weiteren Schritt wird die postverbale Negation auch für lexikalische Verben erworben. Die erste Phase scheint dabei besonders ausgeprägt zu sein bei Lernenden mit einer SOV- im Gegensatz zu einer SVO-Erstsprache, und bei erwachsenen im Vergleich zu kindlichen Lernern. Die im Folgenden zu betrachteten russischen Lernenden des Deutschen vereinen also zwei Umstände auf sich, die das Auftreten einer Phase, in der die präverbale Negation bevorzugt wird, unwahrscheinlicher machen könnten: Sie haben erstens ein kindliches oder jugendliches Alter, und zweitens eine Erstsprache mit SVO-Stellung. Es soll nun also der Frage nachgegangen werden, ob sich dennoch Evidenz für den in anderen Studien beobachteten Erwerbsverlauf finden lässt.

3 Studien mit russischen Lernenden des Deutschen

In Dimroth (2008) wird der Erwerb von Finitheit und Negation in wöchentlichen Aufnahmen zweier russischer Schwestern untersucht (zum Erwerb der nominalen Morphologie bei diesen Kindern siehe Pagonis in diesem Band). Die jüngere Schwester, Nastja, war bei Erwerbsbeginn 8;7 Jahre alt, die ältere, Dascha, 14;2 Jahre alt. Dimroth (2008) zeigt, dass diese beiden Lernerinnen im Gegensatz zu zuvor beobachteten erwachsenen Lernern morphologische Finitheitsmarkierungen lexikalischer Verben sehr schnell erwerben. Sie verwenden von Anfang an

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

hauptsächlich finite Formen, und schon in der fünften (Dascha) bzw. vierten (Nastja) Kontaktwoche ist dabei die Kongruenz mit dem Subjekt in der ersten und dritten Person Singular meist korrekt. Weitere Flexionsendungen werden etwas später erworben. Dieser schnelle Erwerb der Finitheit wirft umso mehr die Frage auf, ob dennoch präverbale Negationsstrukturen vorkommen. Zur Untersuchung dieser Frage teilt Dimroth (2008) die Daten in einen frühen und einen späteren Erwerbszeitraum auf. Als Kriterium zur Unterscheidung der beiden Zeiträume legt sie dabei den Zeitpunkt fest, zu dem das Perfekt erworben ist. In Studien zu Erwachsenen zeigte sich immer wieder, dass postverbale Negation mit lexikalischen Verben frühestens zu dem Zeitpunkt auftritt, zu dem die Lernenden auch das Perfekt benutzen (Becker 2005; Parodi 2000), so dass sich die Frage stellt, ob auch jüngere Lerner erst nach dem Erwerb des Perfekts postverbale Negation mit lexikalischen Verben benutzen, und wie sie die Negation vorher ausdrücken. Tabelle 1 stellt eine Zusammenfassung der in Dimroth (2008) ausführlicher dargestellten Negationsmuster bei der jugendlichen Lernerin Dascha dar. Dabei werden prä- und postverbale Negation mit lexikalischen und leichten Verben vor Erwerb des Perfekts mit den Vorkommen nach Erwerb des Perfekts verglichen. Die postverbale Negation mit leichten Verben vor dem Erwerb des Perfekts betrifft dabei Negation in Kopula- und Modalverbkonstruktionen.

Verbtyp	**Stellung der Negationspartikel**	**frühe Phase (Woche 1–13)**	**späte Phase (ab Woche 15)**
Lexikalisch	Präverbal	0	0
	Postverbal	0[4]	viele Vorkommen
Leicht	Präverbal	0	0
	Postverbal	> 62	viele Vorkommen

Tab. 1: Stellung der Negation zu leichten und lexikalischen Verben bei der jugendlichen Lernerin Dascha (Anzahl der Vorkommen in absoluten Zahlen, soweit verfügbar).

Diese Daten zeigen, dass Dascha überhaupt keine präverbale Negation verwendet. Allerdings unterstützen sie dennoch die Annahme, dass der Erwerb der postverbalen Negation mit lexikalischen Verben schwieriger ist als mit

4 Das Nicht-Vorkommen lexikalischer Verben mit postverbaler Negation bezieht sich auf eindeutige Fälle. Es gibt zusätzlich einen Fall postverbaler Negation, bei dem nicht geklärt ist, ob es sich um einen produktiven Gebrauch handelt, sowie mehrere Fälle der Konstruktion *haben + kein*. „Haben" in seiner possessiven Lesart wird manchmal zu den leichten Verben gezählt, manchmal zu den lexikalischen. Die Vorkommen wurden in Tabelle 1 nicht aufgenommen. Dimroth (2008) vermutet, dass der häufige Gebrauch von haben+kein in der frühen Erwerbsphase Teil der Strategie ist, die Negation mit lexikalischen Verben zu vermeiden.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

leichten Verben, denn vor dem Erwerb des Perfekts verwendet Dascha die postverbale Negation nur mit leichten Verben. Dimroth betont, dass diese Rolle des Perfekts eine Gemeinsamkeit der jugendlichen Lernerin mit zuvor beobachteten erwachsenen Lernern ist. Sie vermutet außerdem, dass die Abwesenheit von negierten lexikalischen Verben in der frühen Erwerbsphase kein Zufall ist, sondern auf eine Vermeidungsstrategie zurückgeht, die Dascha anwendet, bis sie die Verbanhebung mit lexikalischen Verben beherrscht. Eine Zusammenfassung von Nastjas Daten findet sich in Tabelle 2.

Verbtyp	Stellung der Negationspartikel	frühe Phase (Woche 1–8)	späte Phase (ab Woche 9)
Lexikalisch	Präverbal	3	1
	Postverbal	18	viele Vorkommen
Leicht	Präverbal	0	0
	Postverbal	4	viele Vorkommen

Tab. 2: Stellung der Negation zu leichten und lexikalischen Verben bei der kindlichen Lernerin Nastja (Anzahl der Vorkommen in absoluten Zahlen).

Diese Daten bestätigen die Vermutung, dass die postverbale Negation lexikalischer Verben für kindliche Lerner einfacher zu erwerben ist als für erwachsene Lerner. Nastja produziert dieses Muster bereits nach sehr kurzer Zeit (das erste Mal in der sechsten Kontaktwoche). Im Gegensatz zu den erwachsenen Lernern und zu dem Erwerbsmuster bei Dascha fällt der Erwerb der postverbalen Negation mit lexikalischen Verben nicht mit dem Erwerb des Perfekts zusammen. Auch in ihren Daten zeigen sich jedoch Spuren davon, dass postverbale Negation mit leichten Verben einfacher ist als mit lexikalischen, denn es gibt insgesamt vier Vorkommen präverbaler Negation mit lexikalischen Verben, aber kein Vorkommen mit leichten Verben.

Insgesamt sprechen die Daten von Dascha und Nastja dafür, dass postverbale Negation mit lexikalischen Verben auch für sie schwieriger zu erwerben ist als mit leichten Verben. Allerdings beschränken sich die Belege hierfür auf vier Äußerungen von Nastja, und auf die Abwesenheit negierter Äußerungen bei Dascha in den ersten Kontaktmonaten. Es erscheint also lohnenswert, zu überprüfen, ob sich weitere Hinweise auf die frühen Schwierigkeiten mit der postverbalen Negation bei lexikalischen Verben auch bei anderen kindlichen russischen Lernern finden.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

In der Studie von Haberzettl (2005) wurden monatliche Aufnahmen mit kindlichen Lernern des Deutschen auf die Verbstellung hin analysiert (Augsburger Korpus, vgl. Wegener 1992, siehe auch den Beitrag zum Erwerb der Verbstellungsregularitäten von Wulff in diesem Band). Die Daten der beiden untersuchten russischen Kinder, abgekürzt bezeichnet mit An und Eu, sollen hier nun speziell auf die Stellung der Negation hin zusammengefasst werden. Für beide Kinder berichtet Haberzettl von einem sehr schnellen Erwerb der morphologischen Finitheit lexikalischer Verben, vergleichbar zu den Beobachtungen bei Dascha und Nastja. Nicht über Verb- oder Fokuspartikeln angehobene Verben kommen laut Haberzettl bei An nur in den ersten vier Kontaktmonaten überhaupt vor, bei Eu, bei dem der Erwerb ab dem vierten Kontaktmonat dokumentiert ist, nur im fünften und sechsten Kontaktmonat. Um zu untersuchen, wie sich diese Vorkommen auf leichte und lexikalische Verben verteilen, wurden deswegen für den vorliegenden Beitrag die relevanten fünf Aufnahmen (An1, An3, An4, Eu5, Eu6 vergl. Augsburger Korpus, zugreifbar über mpi.nl) auf die Stellung der beiden Verbtypen zur Negation hin untersucht. Die bei Eu sehr häufig vorkommende Äußerung „ich weiß nicht" wurde dabei aufgrund ihres vermutlich formelhaften Charakters nicht analysiert, ebenso wurden (seltene) Nebensätze nicht mit aufgenommen, da hier die Verbstellung in der Zielsprache immer final ist. Auf eine Analyse der späteren Phase wurde verzichtet, da dort laut Haberzettl keine nicht angehobenen Strukturen mehr vorkommen und also ebenso wie bei Dascha und Nastja (fast) ausschließlich postverbale Negation für leichte und lexikalische Verben zu erwarten ist. Die Ergebnisse für die hier untersuchte frühe Phase finden sich in Tabelle 3.

Verbtyp	Stellung der Negationspartikel	frühe Phase An (Kontaktmonat 1–4)	frühe Phase Eu (Kontaktmonat 5–6)
lexikalisch	Präverbal	8	6
	Postverbal	5	17
leicht	Präverbal	0	1
	Postverbal	11	23

Tab. 3: Stellung der Negation zu leichten und lexikalischen Verben bei den kindlichen Lernern An und Eu in einer frühen Erwerbsphase

Diese Ergebnisse bestätigen, dass die präverbale Negation mit lexikalischen Verben auch bei russischen kindlichen Lernenden des Deutschen vorkommen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

kann. Die Auftretenshäufigkeit im Verhältnis zur postverbalen Negation ist jedoch im Vergleich zu erwachsenen Lernern relativ niedrig und vor allem auf einen kurzen Zeitraum beschränkt. Ob sie auch im Vergleich zu kindlichen Lernern anderer Muttersprachen niedrig ist, lässt sich auf der vorhandenen Datenbasis mit nur wenigen Studien mit kindlichen Lernern nicht entscheiden. Der Anteil präverbaler Negationsstrukturen erscheint jedenfalls nicht auffällig anders als bei den beiden von Kroffke/Rothweiler (2006) analysierten türkischen Mädchen.

4 Diskussion

Die Daten der russischen Lernenden zeigen, dass die besondere Rolle des Verbtyps sowie eine Tendenz zur präverbalen Negation in frühen Erwerbsphasen bemerkenswert robuste Phänomene im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu sein scheinen. Soweit sich das auf der vorhandenen Datenbasis entscheiden lässt, scheint die Tendenz zur präverbalen Negation nicht wesentlich durch die Stellung der Negationspartikel in der Erstsprache beeinflusst zu werden. Wenn überhaupt, so scheint eher die grundlegende Wortstellung in der Erstsprache eine Rolle zu spielen. Die Tatsache, dass sich die Negationspartikel im Russischen und Deutschen auf verschiedenen Seiten des Verbs befindet, scheint den Erwerb der deutschen Satznegation also nicht wesentlich zu behindern. Die Daten sind weiterhin im Einklang mit der Annahme, dass das Alter der Lernenden bei Erwerbsbeginn einen Einfluss hat. Bei Kindern scheinen präverbale Negationen insgesamt seltener und nur während kürzerer Erwerbsphasen vorzukommen als bei Erwachsenen. Ob die Tatsache, dass die untersuchte jugendliche Lernerin überhaupt keine präverbale Negation verwandte, einer generellen Tendenz in dieser Altersgruppe entspricht, müssten weitere Studien klären. Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass die hier betrachtete Datenbasis insgesamt immer noch relativ klein ist, und dass verschiedene Korpora nur schwer miteinander zu vergleichen sind. Es wären also mehr Studien und kontrolliertere Datenerhebungsmethoden wünschenswert, um die auf der Basis der vorhandenen Studien vermuteten Einflüsse von Erstsprache und Alter auf den Negationserwerb zu bestätigen. Schließlich gibt es auch weitere Lernergruppen, die in Bezug auf dieses Phänomen noch gar nicht untersucht wurden. Insbesondere gibt es keine Daten zu erwachsenen russischen Lernern des Deutschen, weder im ungesteuerten noch im gesteuerten Erwerb. Insbesondere der gesteuerte Erwerb wäre ein weiterer interessanter

Testfall, um zu überprüfen, ob sich Hinweise auf eine frühe Präferenz für präverbale Negation mit lexikalischen Verben auch bei diesen Lernern finden.

Literaturverzeichnis

Becker, Angelika (2005): „The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness." In: Hendriks, Henriette (Hg.): *The structure of learner varieties.* Berlin: de Gruyter, S. 263–314.

Clahsen, Harald (1984). „The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development". In Andersen, Roger W. (Hg.): *Second languages: a cross-linguistic perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, S. 219–42.

Dimroth, Christine (2008): „Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness L2 German". In: *Language Learning* 58, S. 117–150.

Dimroth, Christine (2010): „The acquisition of negation". In: Horn, Laurence R. (Hg.): *The expression of negation*. Berlin: De Gruyter, S. 39–73.

Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.

Kroffke, Solveig/Rothweiler, Monika (2006): „Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache". In: Vliegen, Maurice (Hg.): *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 145–153.

Launer, Michael K. (1974): *Elementary Russian Syntax*. Cambridge, Massachusetts: Slavica Publishers.

Meisel, Jürgen (1983). „Strategies of second language acquisition: more than one kind of simplication". In: Andersen, Roger W. (Hg.): *Second languages: a cross-linguistic perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, S. 120–157.

Meisel, Jürgen (1997): „The acquisition of the syntax of negation in French and German. Contrasting first and second language development". In: *Second Language Research* 13, S. 227–263.

Parodi, Teresa (2000): „Finiteness and verb placement in second language acquisition". In: *Second Language Research* 16, S. 355–381.

Prévost, Philippe/White, Lydia (2000). „Impairment or missing surface inflection?" In: *Second Language Research* 16, S. 103–133.

Schimke, Sarah (2009): *The acquisition of finiteness in Turkish learners of German and Turkish learners of French*. Doktorarbeit, Radboud Universiteit Nijmegen.

Schimke, Sarah/Dimroth, Christine (im Erscheinen). „The influence of finiteness and lightness on verb placement in L2 German: Comparing child and adult learners". In: *Second Language Research.*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

VAINIKKA ANNIKA/YOUNG-SCHOLTEN MARTHA (1996): „Gradual development of L2 phrase structure". In: *Second Language Research* 12, S. 7–39.
WADE, TERENCE (1992): *A comprehensive Russian Grammar.* Oxford/New York: Blackwell.
WEGENER, HEIDE (1992): *Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit polnischer, russischer und türkischer Erstsprache. Eine Längsschnittuntersuchung.* Habilitationsschrift, Universität Augsburg.
ZIFONUN, GISELA/HOFFMAN, LUDGER/STRECKER, BRUNO (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Giulio Pagonis (Heidelberg)

Nominalmorphologie im Zweitspracherwerb: Zum Erwerb der schwachen Substantivdeklination des Deutschen als Zweitsprache durch zwei Lernerinnen mit russischer Erstsprache

1 Vorbemerkung

Zum Erwerb der Nominalmorphologie des Deutschen als Zweitsprache sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten mehrere einschlägige Studien veröffentlich worden. Gerade mit Blick auf Lerner im Kindesalter liegen Publikationen vor, die sich mit dem Kasus-, Genus- oder Numeruserwerb befassen und nach den beobachtbaren Entwicklungsschritten fragen oder auch die dabei zum Einsatz kommenden Verarbeitungsstrategien beleuchten (zum Genuserwerb u.a. Dieser 2008, Montanari 2010, Kaltenbacher/Karas 2014, zum Pluralerwerb u.a. Wegener (2008), Wecker (2012), Hinnerichs/Pagonis (2015), zum Kasuserwerb u.a. Bast 2003, Grießhaber 2006, Turgay 2011, umfassender: Wegener 1995). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, über welchen Weg und unter Anwendung welcher Strategien Lerner mit russischer Erstsprache einen Strukturbereich der deutschen Nominalmorphologie erwerben, der aus den unten aufgeführten Gründen zu Recht als Problembereich im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache betrachtet wird: die schwache Substantivdeklination.

Der Erwerbsweg, den zwei russische Lernerinnen des Deutschen als Zweitsprache in diesem Bereich einschlagen, wird im Folgenden auf Grundlage der Analyse longitudinal erhobener Sprachdaten nachgezeichnet. Das herangezogene Lernerdatenkorpus (DaZ-AF-Korpus) ist Grundlage einer Reihe von Forschungsarbeiten zum Altersfaktor (Bast 2003, Dimroth 2008, Pagonis 2009, Czinglar 2014): Anhand von 14-tägig erhobenen Sprachdaten wurde dabei der ungesteuerte Deutscherwerb zweier russischer Lernerinnen (NAS und DAS) über einen Zeitraum von 18 Monaten dokumentiert. Bei den beiden Mädchen handelt es sich um Schwestern, die im Januar 1998 mit ihrer Mutter aus St. Petersburg nach Deutschland zogen und dort ohne Vorkenntnisse des Deutschen (und mit nur geringen Englischkenntnissen) in Regelklassen beschult

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

wurden. Nach aktueller Terminologie handelte es sich also um Seiteneinsteiger. Das Alter von NAS und DAS betrug zum Zeitpunkt ihrer Einreise 8 (NAS) bzw. 14 Jahre (DAS). Beide Mädchen gingen davon aus, dass ihr Aufenthalt in Deutschland auf 18 Monate begrenzt sein würde.

Die so umrissene Datengrundlage bedarf einer Erläuterung: Die geringe Anzahl von lediglich zwei Lernerinnen beruht auf der Annahme, dass erst große und dichte Datenmengen zu einzelnen Lernern ermöglichen, individuelle Erwerbsprozesse detailliert zu rekonstruieren, – die Generalisierbarkeit der Analyseergebnisse, dies gilt auch für die hier vorgestellten Ergebnisse, bleibt dabei naturgemäß eingeschränkt.

Die in Pagonis (2009) getroffene Auswahl an untersuchten Sprachbereichen, auf die hier auszugsweise referiert wird (Person-Numerus-Kongruenz, Tempusflexion, schwache Substantivdeklination, Adjektiv-Substantiv-Kongruenz, Verbstellung, Gebrauch von Abtönungspartikeln), resultiert aus dem Versuch, Erklärungen für die deutlichen Unterschiede zu finden, die im Erwerbsverhalten der beiden Mädchen beobachtbar sind: Da die Erwerbsbedingungen der beiden Lernerinnen in vielerlei Hinsicht vergleichbar waren (sozio-ökonomischer Status, Bildungsnähe, Erstsprache, soziales Umfeld, familiäre Situation, Dauer des Aufenthaltes in Deutschland, Wohnort, Zeitpunkt des Aufenthalts, Geschlecht etc.), wird in Pagonis (2009) davon ausgegangen, dass es der Altersunterschied zwischen den Schwestern ist, der für die nachweisbaren Erwerbsunterschiede verantwortlich ist. Dabei wird argumentiert, dass der beobachtbare Erwerbsvorteil der jüngeren Lernerin NAS darauf zurückzuführen ist, dass sie (so wie jüngere Menschen möglicherweise generell) eine größere Bereitschaft als ihre ältere Schwester aufweist, einen Strukturbereich auch dann normgerecht zu erwerben, wenn Normabweichungen in dem Bereich nur mit geringen kommunikativen Einbußen verbunden sind (Spracherwerb zum Zwecke der sozialen Integration). Zur Überprüfung dieser Annahme bietet sich der Einbezug eines relativ kleinen Segments der Nominalmorphologie des Deutschen, der schwachen Deklination maskuliner Nomen, an, da der formalen Variation innerhalb der Deklinationsklassen (schwache, starke, gemischte Deklination) aufgrund der Uneindeutigkeit der Flexionsmorpheme nur eine geringe referenziell-kommunikative Bedeutung zugewiesen wird: „Trotz dieses weitgehenden Fehlens eindeutiger Kasusanzeiger am Substantiv selbst lassen sich im Satz die einzelnen Kasus dennoch gewöhnlich unzweifelhaft an Hand der Kasusmerkmale des das Substantiv begleitenden Artikels, Pronomens oder

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Adjektivs erkennen, in einzelnen Fällen auch an der Wortstellung“ (Duden 1998: 219).[1]

In dem vorliegenden Beitrag wird auf die Diskussion zum Einfluss des Alters nur am Rande eingegangen, – im Zentrum steht die Beschreibung von Erwerbsverläufen und Erwerbsstrategien der beiden Lernerinnen. Vor dem Hintergrund einer systemorientierten Datenanalyse wird dabei davon ausgegangen, dass sich lernergrammatische Teilsysteme beschreiben lassen, die sich über den Untersuchungszeitraum von 18 Monaten hinweg regelmäßig in Richtung der zielsprachlichen Norm verändern, zunächst aber von Vereinfachungsstrategien wie Auslassungen und Übergeneralisierungen geprägt sind. Über die Weiterentwicklung des Spracherwerbs in den hier betrachteten Teilbereichen über den 18. Kontaktmonat hinweg, kann freilich nichts ausgesagt werden.

2 Schwache Substantivdeklination: der Erwerbsgegenstand

Zum Sprachgebrauch eines kompetenten Sprechers des Deutschen gehört die Fähigkeit, durch die systematische Veränderung von Wortformen grammatische Informationen zum Ausdruck zu bringen. Im Deutschen zählt zu den flektierbaren Wortarten neben Adjektiv, Artikel und Pronomen auch das Substantiv. Durch die Veränderung seiner Form werden im Deutschen u.a. Kasusinformationen zum Ausdruck gebracht. Auf dem Weg zu einem zielsprachlichen Formgebrauch muss der Lerner des Deutschen nicht nur erfassen, welche die Funktionen der Kasus sind (Ausdruck grammatischer Relationen: Subjekt, direktes und indirektes Objekt) und welche Faktoren bestimmen, welcher Kasus dem Substantiv zugewiesen wird (Rektion), sondern auch, dass das Substantiv im Deutschen überhaupt systematisch verändert werden kann und welche Flexive zur Markierung welcher Kasus gebraucht werden. Anders als etwa im Türkischen, dessen Kasusmarkierung durch ein hohes Maß an formaler Einheitlichkeit, Transparenz und Prägnanz geprägt ist[2], stellt sich der Erwerbsgegenstand im Deutschen aufgrund der Polyfunktionalität der Kasusmarker in dieser Hinsicht ausgesprochen herausfordernd dar. Vor allem aber

1 Zur generelleren Frage, welche kommunikative-referentielle Funktion morphologische Systeme erfüllen, vgl. Klein/Perdue (1997).

2 Die Markierung erfolgt im Türkischen immer am Nomen selbst und wird durch Suffixe realisiert, die betont sind. Zudem stehen die Suffixe jeweils nur für einen und den gleichen Kasus, darüber hinaus werden keine weiteren grammatischen Informationen durch das Suffix ausgedrückt (Wegener 1995: 142).

folgt das Deutsche als Genussprache in der Kasusmarkierung der Tendenz fusionierender Sprachen, gleiche Kasusinformationen abhängig vom jeweiligen Substantiv unterschiedlich zu realisieren. Das Deutsche weist also Flexionsklassen auf. Unter den insgesamt zehn Deklinationstypen, die unter Einbezug der Singular- und Pluralformen im Deutschen differenziert werden (Duden 1998), gelten für Maskulina und Neutra zwei Typen als die wichtigsten (nach dem Muster: *der Tag, des Tage**s**, die Tag**e*** bzw. *das Segel, des Segel**s**, die Segel*), auf sie entfällt ca. ein Drittel aller Substantive (vgl. Duden 1998: 236). Nicht zu diesem dominierenden, *starken Deklinationstyp* zählt die sogenannte *schwache Deklination* maskuliner Substantive[3], deren Erwerb durch die beiden russischen Lernerinnen in Weiteren analysiert wird. Nicht nur aufgrund der Eigenschaft des Deutschen, die gleiche Kasusinformation bei unterschiedlichen Substantiven verschieden auszudrücken und somit Deklinationstypen zu unterscheiden, sondern auch wegen der relativ geringen Anzahl an Substantiven, die nach dem schwachen Muster flektieren (ca. 100 Substantive, vgl. Indefrey 2002: 30), stellt die Etablierung dieses schwachen Deklinationsschemas in Opposition zum gebrauchsfrequenteren starken Deklinationstyp eine schwierige Erwerbsaufgabe dar. Zudem stellt Wegener (1995) den für den Erwerb problematischen Aspekt heraus, dass „die Klasse der schwachen Maskulina […] weder durch phonologische noch semantische Merkmale ausreichend definierbar" sei (Wegener 1995: 146). Da neben den auf Schwa auslautenden Maskulina auch einsilbige Nomen zur schwachen Deklination gehören (z.B. *Bär, Mensch*) sowie außerdem Maskulina vorliegen, die das Merkmal „+belebt" aufweisen, jedoch nicht schwach deklinieren (*Hund, Wolf*), wird dem Lerner erschwert, Zugehörigkeitsmerkmale zur Untergruppe der schwach flektierenden Substantive zu identifizieren (Maskulina, belebt, einsilbig oder auf Schwa auslautend) und ein produktives „schwaches" Bildungsschema aufzubauen. Hinzu kommt, dass im Bereich der schwachen Deklination auch unter kompetenten Sprechern des Deutschen (und somit auch im Sprachangebot der hier untersuchten Lernerinnen) abweichende Formbildungen verbreitet sind (*den Bär* statt *den Bär**en***, zur Systematik, mit der im Sprachgebrauch schwache Maskulina nach dem starken Muster gebildet werden vgl. Köpcke 2005).

Russische Lerner des Deutschen als Zweitsprache bringen mit ihrer Erstsprache einen Wissensbestand in den Zweitspracherwerbsprozess ein, der sowohl die Nominalkategorie Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) als

3 Zur schwachen Deklination zählen auf Schwa auslautende Maskulina, die auf belebte Entitäten referieren. Sie bilden alle Kasusformen mit -***en***, wobei die ***n***-Flexive nicht silbisch sind: *der Kunde, den Kund**en**, die Kund**en***.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

auch dessen Funktion bei der Bildung von Deklinationklassen umfasst. In der russischen Nominalmorphologie werden gemeinhin drei Klassen unterschieden (vgl. Timberlake 1993, Isačenko 1982, Švedova 1980, Kirschbaum 2008), wobei die Zugehörigkeit eines Nomens zu einem Deklinationstyp noch stärker als im Deutschen über die Genuszugehörigkeit vorhersagbar ist. Neben diesem Zusammenhang zwischen Genus und Typzugehörigkeit betrifft eine weitere systematische Ähnlichkeit zum Deutschen die fusionierende Formbildung. Die hier untersuchten Lernerinnen verfügen also bereits zu Beginn ihres weitgehend ungesteuert verlaufenden Deutscherwerbs aufgrund ihrer Erstsprache über implizite Wissensbestände, die die systematische Veränderbarkeit von Nomen zum Ausdruck syntaktischer Funktionen und die systematische Untergliederung in Deklinationsklassen umfassen, – eine Kompetenz, die bei Lernern mit Deutsch als Erstsprache etwa im Alter von sechs bis sieben Jahren produktiv ausgebildet ist (Indefrey 2002).

3 Schwache Substantivdeklination: Erwerbsverlauf

Im Erwerbsverhalten der beiden Lernerinnen (NAS und DAS) lassen sich Phasen in Gebrauch und Bildung von Substantiven beobachten, die im Deutschen der schwachen Deklinationsklasse zugeordnet werden. Dabei zeigen sich zwischen den Schwestern erhebliche Unterschiede im Erwerbsverhalten, die sowohl die Erwerbsgeschwindigkeit und den nach 18 Monaten erreichten Kompetenzstand als auch die grundlegende Herangehensweise an den Lerngegenstand betreffen (siehe unten) und möglicherweise altersbedingte Unterschiede in Umgang mit der Integration untergeordneter und (in Opposition zum starken Paradigma) semantisch unmotivierter Subklassen der Nominalflexion widerspiegeln (Pagonis 2009). Bei der nachfolgenden Beschreibung der Erwerbsschritte ist zu berücksichtigen, dass *beide* Lernerinnen nach ca. sechs Kontaktmonaten ein ausdifferenziertes System der Kasusmarkierung an Artikelformen etabliert haben. Wie bereits angedeutet, verringert dieser Sachverhalt die Notwenigkeit zur formalen Ausdifferenzierung unterschiedlicher Deklinationsklassen in der Lernersprache aus kommunikativ-funktionaler Perspektive.

Beide Lernerinnen gebrauchen bis zum sechsten Kontaktmonat Nomina aus der Klasse der schwachen Deklination ausschließlich ohne zielsprachliche Kasusmarkierung, unabhängig davon, ob in der Äußerung Determinierer vorangehen oder nicht:

NAS: wenn ich mit *herr* Bauer und *herr* Fränk arbeite es ist besser da [04.98]
NAS: zu Mama ich habe ein *ein elefant* gemacht [06.98][4]

ob die Artikelformen eine zielsprachenkonforme Kasusmarkierung tragen oder nicht:

NAS: ja, und da wir haben noch *einen junge* geholen [06.98]
NAS: er hat plötzlich verstanden, dass es ist keine seele von *ein mensch* [05.98]

und auch unabhängig von der syntaktischen Rolle, die das Substantiv ausfüllt:

NAS: in Russland wir habn eine mädchen mit englische *name* [03.98]
NAS: wir haben ein mädchen und ein *junge* die mit brille sind [05.98].

Während die Gebrauchsformen der älteren Schwester DAS über den gesamten Untersuchungszeitraum von 18 Monaten hinweg keine systematische Weiterentwicklung mehr zeigt und unveränderte Formen in allen Kontexten (Singular, Plural, alle Kasus) dominant bleiben:

DAS: also ich wusste nich, dass sie mit diese *junge* zusammen ist [05.99]
DAS: also diese mann hat eine *name* Adam [03.99]
DAS: mit frau oder *herr* Pack [05.99]

nähert sich das Lernersystem ihrer jüngeren Schwester NAS im gleichen Zeitraum schrittweise der zielsprachlichen Norm an. Dabei treten ab dem siebten Kontaktmonat erste zielsprachliche Formen in Singular Akkusativ- und Genitiv-Kontexten auf:

NAS: jeden abend musste ich lesen ein buch mit so eine grosse *buchstaben* [09.98]
NAS: jetzt hab ich befreundet mit einem *jungen* [09.98]
NAS: in der schule haben wir einen *bären* [09.98].

4 Die Angaben in Klammern geben den Zeitpunkt an, zu dem die Äußerung produziert wurde. So steht [06.98] für Juni 1998. Da der Kontakt zum Deutschen bei beiden Lernerinnen im Januar 1998 begann, zeigt [06.98] eine Kontaktdauer von ca. sechs Monaten an.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Auch wenn NAS die gleichen Substantive *zeitgleich* auch ohne Markierung gebraucht und ein produktives Markierungssystem zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht ausgebildet zu sein scheint[5], kommt hier doch ein Grad an Inputorientiertheit und Formtreue zum Ausdruck, der bei DAS auch nach 18 Kontaktmonaten weder auf Einzelwortebene (imitatives Aufgreifen einzelner konkreter *n*-Formen) noch als produktives System erkennbar ist. Zudem scheint die formale Annäherung bei NAS zeitlich dem Ausbau eines funktionalen Markierungsparadigmas vorauszugehen, in dem die schwach flektierten Formen in funktionaler Opposition zum unmarkierten Nominativ stehen, da ab dem 8. Kontaktmonat erste systematische Gebrauchsoppositionen nachweisbar werden:

NAS: dann hat er einen *jungen* geschenkt und der *junge* hat die getötet [10.98].

Trotz dieser Tendenz zum systematischen Gebrauch der Formen des schwachen Deklinationstyps (Nom. vs. Akk. und Dat. in Singular), muss eine generalisierte, item-unabhängige Regelkompetenz für die schwache Deklinationsklasse zu diesem frühen Zeitpunkt angezweifelt werden, da einerseits inkonsistente Formbildungen *der gleichen Lexeme* über den sechsten Monat hinaus simultan nachweisbar bleiben:

NAS: weil das gebiss des *leoparden* [03.99]
NAS: nein den *leoparden* [03.99]
NAS: ja, früher habe ich zum beispiel den gepard und den *leopard* nicht [03.99]
NAS: also bei dem *leopard* ist so [03.99]

5 Ähnliche Erwerbsstrategien, die den Ausgangspunkt für die Abstraktion morphologischen Regelwissens und somit für die Ausbildung einer produktiven Bildungskompetenz darstellen, scheinen auch den kindlichen Erstspracherwerb des Deutschen zu prägen: „*Offensichtlich werden schwach flektierte Formen bekannter Wörter bereits vor dem Alter von fünf Jahren erworben. Da in den jüngsten Altersgruppen die schwache Flexion noch nicht produktiv war, d.h. nicht auf neue Wörter generalisiert wurde, ist anzunehmen, daß es sich bei den frühen schwach flektierten Formen um auswendig gelernte rote-Formen handelte. Dies änderte sich zwischen dem sechsten und siebten Lebensjahr*" (Indefrey 2002: 68). Behrens (2009) weist darauf hin, dass sich Abstraktionen zunächst nur an konkreten Items entwickeln: „*Typischerweise zeigt sich auch hier, dass die Generalisierung auf wenige Elemente beschränkt ist und erst im Laufe der Entwicklung variabler und komplexer wird*" (Behrens 2009: 436).

und andererseits zwar einzelne Substantive ausnahmslos zielsprachlich korrekt gebildet werden, andere hingegen weiterhin konsequent ohne Markierung verwendet werden:

NAS: den *namen* in blindenschrift schreiben [11.98]
NAS: du musst noch ein *buchstaben* haben [12.98]
NAS: da hab ich ein mädchen und ein *junge* gerufen [01.99].

Diese Datenlage deutet darauf hin, dass sich die Etablierung eines „schwachen" Teilsystems der Kasusmarkierung über bottom-up-Prozesse vollzieht: In Analogie zur Kernaussage der verb-island-Theorie, nach der sich der Aufbau generalisierten grammatischen Regelwissens aus „inselhaften" Teilabstraktionen heraus vollzieht (Tomasello 2003), kann für die jüngere Lernerin NAS gemutmaßt werden, dass sich erste systematische Zusammenhänge zwischen Flexionsform (*n*-Suffigierung) und syntaktischer Funktion zunächst nur *an einzelnen Lexemen* (z.B. *Name/Namen* und *Buchstabe/Buchstaben*) entwickeln, und zwar aus dem zunächst lediglich imitativ-unanalysierten Gebrauch konkreter Formen heraus. Für die allmähliche Ausweitung des Flexionsparadigmas auf neue Nomen müssen Kriterien identifiziert werden, die eine Zuweisung einzelner Nomen zum „*n*-Markierungstyp" motivieren. Die Identifikation dieser Kriterien muss über den impliziten Abgleich von bereits memorierten, konkreten Formen erfolgen, die zunächst unanalysiert verwendet werden und als ähnlich erkannt werden. Dabei können von NAS zunächst lediglich semantische (+/– belebt) und lautliche Merkmale (+/– trochäisch, auf Schwa auslautend) genutzt werden, da sich eine produktive Genuskompetenz auf Basis phonologischer Merkmale noch nicht ausgebildet hat (siehe unten).

Für eine schrittweise Erweiterung der Produktivität des hier in den Blick genommenen Erwerbbereichs (von der Imitation konkreter Formen zum funktional-systematischen Gebrauch des segmentierten *n*-Morphems nur bei einzelnen konkreten Nomen hin zur kriteriengestützten Zuweisung von Nomina zum etablierten Subsystems) sprechen zwei Beobachtungen:

Zum einen verschiebt sich während der 18 Kontaktmonate die Anzahl schwach flektierender Nomina, die von der Lernerin ohne Markierung gebraucht werden, sukzessive zugunsten zielsprachenkonform markierter Formen, – das bedeutet, wie oben illustriert, auch, dass in diesem Zeitraum regelkonforme und abweichende Gebrauchsformen in der Sprachproduktion von NAS koexistieren: Im Laufe der ersten sechs Kontaktmonate sind elf Verwendungen von schwachen Nomen nachweisbar, in keinem Fall wird das Nomen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

verändert. Vom siebten bis zwölften Monat beträgt das Verhältnis 14:20 zugunsten zielsprachlicher Markierungen. Im Laufe der letzten 5 Kontaktmonate gebraucht die Lernerin 44 mal schwache Nomen (tokens), in 29 Fällen wird das Nomen dabei nach dem schwachen Deklinationsparadigma flektiert, in lediglich 15 Fällen wird das direkte oder indirekte Objekt nicht markiert. Das Flexionsparadigma scheint also allmählich auf neue Nomen ausgedehnt zu werden.

Zum anderen fällt bei der Analyse aller Zielitems des schwachen Typs in den letzten fünf Kontaktmonaten eine systematische Verteilung von zielsprachlich korrekten *n*-Markierungen und unflektierten Formen auf: In den Datenaufnahmen des 12. bis 16. Kontaktmonats gebraucht die Lernerin insgesamt 44 schwache Nomen (tokens), wie angesprochen sind davon 29 zielsprachlich mit *-n* markiert, während 15 Vorkommen in direkter oder indirekter Objektposition keine Markierung tragen, trotz gleichzeitiger Kasusmarkierung an Determinierern:

NAS: ja, ich meine, wenn jemand mit seinem nachbar redet [03.99].

Dabei betreffen zehn der 15 Fälle, in denen die Lernerin in diesem Zeitraum schwache Substantive unflektiert gebraucht, Stammformen, die nicht auf Schwa auslauten:

NAS: wenn man über den *leopard* was machen will [02.99]
NAS: also da gibt es solche comics mit einem *marsmensch* [05.99]
NAS: den *bär* am sonntag im zoo sehen [05.99]
NAS: wir ham schon ma ein(e)n *komet* gesehen in Russland [06.99]

Nach Indefrey (2002) zählt diese Untergruppe der schwachen Nomen zu den Formen, die zunehmend auch von kompetenten Sprechern des Deutschen als Erstsprache endungslos gebraucht werden: „In jüngster Zeit scheint die schwache Flexion der nicht auf Schwa endenden Substantive dieser Klasse mindestens in gesprochener Sprache in wachsendem Ausmaß optional zu werden (den Bär, den Automat, den Soldat). Dies gilt jedoch nicht für die Kerngruppe der Maskulina auf Schwa“ (Indefrey 2002: 27).

Die übrigen fünf Formen, die das Kind ohne Markierung verwendet, gehen auf vier Substantive zurück, die auf Schwa auslauten und somit nicht mit dem Verweis auf ein möglicherweise uneindeutiges Auftreten im Sprachangebot erklärt werden können: *Name, Junge, Buchstabe* sowie *Schimpanse*. Es stellt

sich die Frage, warum die Lernerin bei diesen Formen nicht die gleiche Konsequenz in der Formbildung zeigt, die zu diesem Erwerbszeitpunkt für die meisten anderen der gebrauchten schwachen Nomina nachgewiesen werden kann:

NAS: sonst tötet er den *helden* [02.99]
NAS: da haben wir einen *meteoriten* mit Dascha gesehen [06.99]

und selbst bei den vier oben genannten Nomina *zeitgleich* Verwendung findet:

NAS: und ich glaube, man hatte ihr den *namen* Naida gegeben [05.99]
NAS: dann würde sie ja ihren *namen* hören [02.99]
NAS: wir haben den *namen* nicht selber ausgedacht [06.99]
NAS: die Sedat habe ich früher mit einem *jungen* verwechselt [02.99]
NAS: wenn ihr jetzt euch bewegt dann beisse ich den *jungen* [02.99]
NAS: ich habe mal versucht, einem *jungen* russisch beizubringen [05.99]
NAS: wir haben einen *buchstaben*, der sieht wie drei aus [02.99]
NAS: du musst noch einen *buchstaben* [12.98].

Eine mögliche Erklärung für diese Uneinheitlichkeit in der Formbildung bei Nomen, die auf Schwa auslauten, könnte mit dem Umstand zusammenhängen, dass NAS ab dem achten Kontaktmonat beginnt, ein phonologisch motiviertes Genuszuweisungssystem zu entwickeln: „Ab dem achten Monat nehmen die inkorrekten Genusformen zunehmend ab. NAS scheint das Genus nach phonologischen Regeln entsprechend der äußeren Form der Lexeme zuzuweisen. Bis zum Ende des Untersuchungszeitraums kann der Erwerb der Genusmarkierung als abgeschlossen angesehen werden, die Zuweisungen erfolgen zielsprachlich adäquat“ (Bast 2003: 243). Demnach beginnt NAS schrittweise damit, zweisilbigen, auf Schwa auslautenden Substantiven das inhärente Genusmerkmal „feminin“ zuzuweisen (*Nase, Brille, Hose* etc.). Hat NAS aber ein zweigliedriges, phonologisch basiertes Genussystem aufgebaut und identifiziert sie die Genuszugehörigkeit des Nomens als Kriterium, das bei der Zuordnung zum schwachen Deklinationstyp relevant ist (zur Gruppe der *n*-Deklination gehören ausschließlich maskuline Nomina), so ist es denkbar, dass NAS maskuline Nomina auf Schwa als Feminina uminterpretiert und diese somit nicht mehr den zentralen Zugehörigkeitskriterien zur Gruppe der schwachen Nomina (+ maskulin, + belebt) entsprechen. Tatsächlich können die nachfolgenden Beispieläußerungen dahingehend interpretiert werden, dass

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

NAS in der Phase der Ausbildung eines phonologisch motivierten Genuszuweisungssystems bei den genannten Nomina eine Interpretation der phonologischen Form des Nomens als Genusindikator (+ feminin) vornimmt:

NAS: ich bin also schon *bei der* dritten *buchstabe* [12.98]
NAS: das wir so *eine buchstabe* haben [05.98]
NAS: ich kenne *die name* gar nicht [10.98].

Trifft es zu, dass NAS in einem Teil der Fälle, in denen sie nach dem ersten Kontaktjahr schwache Substantive endungslos bildet, dies aufgrund ihrer ab dem achten Monat beginnenden Interpretation der Schwa-Endung als Feminin-Marker tut, so würde dies die Annahme stärken, dass der generalisierende Schritt zu einem produktiven Subsystem der Nominaldeklination vollzogen worden wäre. Denn eine Konkurrenz von Genus (hier +feminin bei Schwa-Wörtern: wird gegen die Zugehörigkeit zum Deklinationstyp gewertet) und lautlicher Form sowie Bedeutung (+zweisilbig und auf Schwa auslautend, + belebt: wird für die Zugehörigkeit zum Deklinationstyp gewertet), setzt voraus, dass überhaupt item-losgelöste, generalisierte Kriterien für die Zugehörigkeit von Nomina zum schwachen Deklinationstyp erkannt worden sind, – die Tatsache, dass in der Lernersprache von NAS zweisilbige Nomina auf Schwa gegen die zielsprachliche Norm dem Genus Femininum zugeordnet werden, schränkt die Gültigkeit dieser Aussage also nicht ein.

Es wird deutlich, dass alle endungslosen Lernerformen, die nach dem ersten Kontaktjahr bei NAS nachweisbar sind, systematisch erklärbar sind: Entweder handelt es sich dabei um Nomen, die nicht auf Schwa auslauten und auch im Input ohne Kasusmarkierung auftreten dürften oder um Nomen, die in der Lernergrammatik der Lernerin nicht bzw. nicht valide das Merkmal + maskulin tragen. Damit würde sich auch die Annahme bestätigen, dass NAS zu einem zielsprachenkonformen Formgebrauch gelangt, indem sich schrittweise Abstraktionsprozesse vollziehen, an deren Beginn der imitative Gebrauch unanalysierter Formen in konkreten kommunikativen Situationen steht. In einem nächsten Schritt wird die *n*-Markierung segmentiert und in funktioneller Opposition zur endungslosen Form des Deklinationsparadigmas gebraucht, dies allerdings zunächst nur bei einigen konkreten Formen. Schließlich etabliert die Lernerin generalisierte, item-unabhängige Zuweisungskriterien zum schwachen Deklinationstyp (u.a. Genus), die sie aus dem Abgleich bereits im Gebrauch befindlicher Formen identifiziert. Die nachfolgende Tabelle gibt den Erwerbsweg der jüngeren Lernerin NAS wieder.

1. bis 6. KM (=Kontaktmonat)	In den Aufnahmen der ersten sechs Kontaktmonate treten elf Formen auf, die ausnahmslos ohne *n*-Markierung auftreten.
ab dem 7. KM	Neben zahlreichen endungslosen Formen treten erstmals zwei zielsprachlich markierte Nomen im Dat. und Akk., Sg. auf. Der Gebrauch weist aber kein System auf: unanalysierte „rote"-Formen
ab dem 8. KM	Erstmals wird eine funktionale Opposition im Gebrauch der *n*-Markierung nachweisbar: Nom., Sg. vs. Akk., Sg. Die freie Variation im Gebrauch von zielsprachlichen und endlungslosen Formen wird somit allmählich durch den systematischen Gebrauch der *en*-Endung ersetzt, zunächst aber nur auf bestimmte Nomina beschränkt, die z.T. schon im 7. Kontaktmonat unanalysiert gebraucht wurden.
ab dem 9. KM	Schrittweise Erweiterung von Nomina, die systematisch nach der *n*-Deklination gebildet werden.
ab dem 12. KM	In den Aufnahmen des 12. bis 16. Kontaktmonats treten 44 Formen in Akk.-, Gen.- und Dat.-Kontexten auf, von denen 15 endungslos gebildet werden. In zehn Fällen betrifft dies Formen, die keine Schwa-Endung aufweisen und infolgedessen zu jenen Nomen zählen, die im Input ebenfalls endungslos auftreten können. In den übrigen fünf Kontexten liegt eine phonologisch bedingte, nicht zielsprachliche (Femininum-) Genuszuweisung zugrunde, die gegen die Zuordnung der betroffenen Nomina zum schwachen Deklinationstyp spricht. Hierbei wird erkennbar, dass sich ein generalisiertes Regel-Subsystem etabliert hat.

Tab. 1: Erwerbsverlauf der jüngeren Lernerin NAS während der 18 Kontaktmonate (KM)

Ihre ältere Schwester DAS entwickelt sich, wie erwähnt, über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg nicht in Richtung zielsprachlicher Norm weiter. Alle Nomen werden (abgesehen von der Form *Jungen* ab dem 5. Kontaktmonat) endungslos gebraucht. Diese Diskrepanz weist möglicherweise auf das Wirken eines Altersfaktors hin. Für die Überprüfung dieser Annahme wären größere Probandenzahlen nötig, wobei der Faktor „Alter zu Erwerbsbeginn" systematisch variiert werden müsste. Eine breitere Datenbasis wäre ebenfalls notwendig, um zu prüfen, ob das Erwerbsverhalten von NAS charakteristisch für Lerner des Deutschen als Zweitsprache ist, die mit erstsprachlichem Vorwissen auf die Zweitsprache Deutsch treffen, das sowohl Deklinationsklassen als auch die Nominalkategorie Genus und ihre deklinationsklassenzuordnende Funktion umfasst.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

4 Ausblick

Anhand der beschriebenen Lernerdaten wird deutlich, dass sich Erwerbsprozesse bei NAS schrittweise und systematisch entfalten und sich dabei konkret-imitative und analytische Lernstrategien ergänzen. Abstraktionsprozesse werden zunächst nur an einzelnen Formen vollzogen, ehe von konkreten Items losgelöste Generalisierungen erfolgen. Dieses Gesamtbild ist gut mit den Annahmen zum gebrauchsbasierten (Erst-)Spracherwerb (Tomasello 2003) vereinbar und eröffnet spezifische Optionen für didaktische Unterstützungsangebote, die den Lerner bei der impliziten Informationsverarbeitung unterstützen wollen.

Der Bedarf an spezifischen Unterstützungsangeboten im Bereich der Kasusmorphologie wird in verschiedenen Untersuchungen zur Sprachentwicklung von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache nahegelegt. So kann Grießhaber (2006) in einer longitudinal angelegten Studie selbst für Viertklässler zeigen, dass in der schriftlichen Verwendung von Dativformen (sowohl in Nominal- als auch in Präpositionalphrasen) massive Abweichungen von der zielsprachlichen Gebrauchsnorm nachweisbar sind: In der Gruppe der sprachlich schwächsten Dritt- und Viertklässler („Schlussgruppe", Grießhaber 2006: 158f) betrug der Anteil fehlerhafter Dative relativ zur Anzahl der in den Texten insgesamt verwendeten Dativformen durchschnittlich ca. 90% („Dativ ohne Präposition") bzw. ca. 48% („Dativ mit Präpositionen"). Auch wenn die bei NAS und DAS in den Blick genommenen Gebrauchsmuster der schwachen Deklinationsklasse nur einen Mosaikstein der Kasusmorphologie selbst fokussiert, drängt sich die Frage auf, in welcher Weise die gewonnenen Erkenntnisse für Anschlussfragen der Sprachförderung nutzbar gemacht werden können.

Vor dem Hintergrund der bei NAS beschriebenen Erwerbsschritte sollte die didaktische Vorgestaltung des Sprachangebots so ausgelegt sein, dass damit gezielt sowohl die imitative Aufnahme einzelner konkreter Items als auch die item-gebunde und schließlich item-losgelöste Generalisierung des schwachen Bildungsmusters (kriteriengestützt) unterstützt wird. Die vorangestellte Stärkung der Genuskompetenz ist hierfür grundlegend. Didaktische Stellschrauben, über die das Sprachangebot mit diesen Zielsetzungen vorgestaltet werden kann, sind u.a. die Frequenz, mit der einzelne konkrete Wortformen im kommunikativen Sprachangebot auftreten (z.B. *Junge-n*, *Name-n*) sowie die allmähliche Zunahme an unterschiedlichen Repräsentanten des schwachen Bildungsmusters ins Sprachangebot, um so Abgleichs- und Kategorisierungsprozesse und erleichtern.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Literaturverzeichnis

Bast, Cornelia (2003): *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb – die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen.* Unter der URL: http://kups.ub.uni-koeln.de/936/ (letzter Zugriff: 1.04.2017).

Behrens, Heike (2009): „Konstruktionen im Spracherwerb". In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 37, 427–444.

Dieser, Elena (2008): „Strategien beim Erwerb des russischen und deutschen Genus am Beispiel mehrsprachiger Kinder". In: *Zeitschrift für Slavistik* 53, 394–402.

Dimroth, Christine (2008): „Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German". In: *Language Learning*, 58, 117–150.

Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6. Auflage. Band IV. Dudenverlag Mannheim. 1998.

Grießhaber, Wilhelm (2006): „Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr". In: B. Ahrenholz (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 150–167.

Hinnerichs, Juliane/Pagonis, Giulio (2015): „Erwerb der Pluralmarkierung im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen". In H. Rösch & J. Webersik (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerbsforschung und didaktische Ansätze. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund" 2014*, Karlsruhe. Freiburg: Fillibach, 21–35.

Indefrey, Peter (2002): *Listen und Regeln. Erwerb und Repräsentation der schwachen Substantivdeklination des Deutschen*. Dissertation. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität.

Isačenko, Aleksandr V. (1982): *Die russische Sprache der Gegenwart. Formenlehre*. 4. Aufl. München: Hueber.

Kaltenbacher, Erika/Karas, Monika (2014): „Sprachentwicklung im Rahmen einer durchgängigen Sprachförderung. Eine Fallstudie". In: B. Lütke & I. Petersen (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund" 2013*, Stuttgart: Fillibach, 51–69.

Kirschbaum, Ernst-Georg (2008): *Grammatik der russischen Sprache*. Berlin: Cornelsen.

Klein, Wolfgang/Perdue, Cleve (1997): „The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)". In: *Second Language Research* 13, 301–347.

Köpcke, Klaus-Michel (2005): „Die Prinzessin küsst den Prinz. Fehler oder gelebter Sprachwandel?" In: *Didaktik Deutsch* 18, 67–83.

Montanari, Elke (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus*. Dissertation. Münster: Waxmann.

Pagonis, Giulio (2009): *Kritische Periode oder altersspezifischer Antrieb. Was erklärt den Altersfaktor im Zweitspracherwerb? Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lernerinnen unterschiedlichen Alters*. Frankfurt a.M.: Lang.

Švedova, Natalija J. (Red.) (1980): *Russkaja grammatika. Tom 1. Fonetika, fonologija, udarenie, intonacija, slovoobrazovanie, morfologija*. (= AG 80). Moskva: Izd. Nauka.
Timberlake, Alan (1993). „Russian". In B. Comrie & G. G. Corbett (Hg.): *The Slavonic Languages*. London: Routledge.
Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Turgay, Katharina (2011): „Der Zweitspracherwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase". In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39, Heft 1, 24–54.
Wecker, Verena (2012): „Theoretische Überlegungen zu Pluralbildungen von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache". In: S. Kersten, C. Ludwig & B. Rüschoff (Hg.): *Language Learning and Language use – Applied Linguistics Approaches*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 9–20.
Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
Wegener, Heide (2008): „Der Erwerb eines komplexen morphologischen Systems in DaZ – der Plural deutscher Substantive". In: P. Grommes & M. Walter (Hg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten*. Tübingen: Niemeyer, 93–118.

Wolfgang Gladrow (Berlin)

Russisch aus der Sicht des Deutschen

Der Blick auf das Russische durch das Prisma des Deutschen, das heißt, die Deskription von System und Funktionsregeln der russischen Sprache auf dem Hintergrund von Struktur und Funktionieren der deutschen Sprache vermag es, sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten beider Sprachen aufzuzeigen. Dabei versteht sich von selbst, dass jede Sprache Konzepte von Gegenständen und Sachverhalten der uns umgebenden oder gedachten Welt mit unterschiedlichen Lautmitteln wiedergibt. Die kontrastive Linguistik und die charakterologische Typologie aber schauen tiefer und versuchen zu verdeutlichen, wie die jeweiligen Benennungen in ihrer Struktur und Bedeutung aufgebaut sind und durch welche sprachlichen Ausdrucksmittel – z.B. morphologische, syntaktische, lexikalische, aber auch topologische und prosodische – sie in den Vergleichssprachen signalisiert werden (vgl. Bergmann/Mehlhorn 2010; Gladrow 1998; Gladrov 2008; Kostrova 2007; Levickij et al. 2009).

1 Spezifika des Sprachbaus in der inneren Form

Es ist allgemein bekannt, dass das Russische in seiner **Nominationsstruktur** zwar genau wie das Deutsche auch Komposita kennt, vgl. z.B. *Lebensfähigkeit ~ жизнеспособность*, aber in den meisten Fällen eher zu Mehrwortbenennungen der unterschiedlichsten Ausprägung greift (vgl. Belentschikow 1993), siehe *Eisenbahn ~ железная дорога* (Substantiv + Adjektiv), *Lehrstuhlleiterin ~ заведующая кафедрой* (Substantiv + Substantiv im Instrumental), *Lebenskunst ~ умение жить* (Substantiv + Infinitiv).

Weitere Unterschiede können sich in der **Bedeutungsstruktur** zeigen: Das russische Lexem *кость* beispielsweise hat im Deutschen zwei Entsprechungen: *Knochen* und *Gräte*; für das russ. *палец* muss im Deutschen zwischen *Finger* und *Zehe* unterschieden werden, und russ. *рука* kann mit dt. *Hand* oder *Arm* wiedergegeben werden. Diese Beispiele illustrieren Unterschiede von verschiedenen Konzepten: *Knochen* und *Gräte* stehen –vereinfacht gesagt – für funktional ähnliche Begriffe zweier zoologischer Klassen; *Finger* und *Zehe* sind un-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

terschiedliche, aber anatomisch vergleichbare Teile der Extremitäten von Säugetieren und Menschen; und *Hand* und *Arm* sind verschiedene Segmente der vorderen Extremitäten.

Auch in umgekehrter Blickrichtung lassen sich derartige Divergenzbeziehungen finden. Die Handlung, die das dt. Verb *waschen* bezeichnet, muss im Russischen differenziert werden in *мыть* (z.B. ‚den Körper waschen') und *стирать* (z.B. ‚Wäsche waschen'), dt. *heiraten* entspricht dem russ. *выходить замуж* (für Frauen) und *жениться* (für Männer), oder die Wiedergabe des dt. Verbs *kommen* verlangt im Russischen die Entscheidung zwischen *прийти* (zu Fuß), *приехать* (mit dem Zug oder Auto) und *прилететь* (mit dem Flugzeug).

In Bezug auf diese und ähnliche Beispiele nur von Divergenzbeziehungen in der Bedeutungsstruktur zwischen dem Russischen und Deutschen zu sprechen, vereinfacht die wirklichen Entsprechungsverhältnisse zwischen beiden Sprachen. Im natürlichen Sprachgebrauch zeigt sich, dass man immer die Einbettung eines Lexems in ein Wortfeld berücksichtigen muss, wenn eine Benennung ausgewählt wird. So zeigen die folgenden vier Belege, dass das Russische neben dem Lexem *рука* noch drei weitere Wörter besitzt, die als Entsprechungen für dt. *Hand* auftreten können: *ладонь, горсть, кисть руки*; vgl.:

(1) *Мы работаем с русскими коллегами* ***рука*** *об* ***руку****. Wir arbeiten mit unseren russischen Kollegen* ***Hand*** *in* ***Hand.***
(2) *Это видно как на* ***ладони.*** *Das liegt klar auf der* ***Hand.***
(3) *Вера пересыпала семена из одной* ***горсти*** *в другую. Vera schüttete die Samen von einer* ***Hand*** *in die andere.*
(4) *Борис все ещё чувствовал боль в* ***кисти*** *правой* ***руки****, так крепко было пожатие незнакомца. Boris verspürte noch immer einen Schmerz in der rechten* ***Hand****, so kräftig war der Händedruck des Unbekannten.*

Die vier Beispielpaare demonstrieren, dass die Spezifik der Bedeutungsstruktur der russischen Wörter im Vergleich zum Deutschen erst dann in ihrer Komplexität sichtbar wird, wenn man nicht nur einzelne Lexeme, sondern ganze Wortfelder in die Analyse einbezieht.

Auch in der Grammatik zeigen sich derartige Unterschiede in der Bedeutungsstruktur. Das folgende Beispielpaar demonstriert z.B. Differenzen in den Kasusbedeutungen, vgl.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

(5) *Вера Павловна позвонила мужу в университет. Frau Weber rief ihren Mann in der Universität an.*

Der russische Satz verweist, etwas vereinfacht gesagt, mit dem Dativ (*мужу*) auf den Adressaten und mit dem Akkusativ (*в университет*) auf die Richtung der Handlung, der deutsche Satz hingegen benennt mit dem Akkusativ das direkte Objekt bzw. das Ziel der Handlung (*ihren Mann*) und mit dem Dativ den Ort (*in der Universität*). Vor uns liegt also ein völlig identischer Sachverhaltsentwurf, der aber mit differierenden Kasusbedeutungen im Russischen und Deutschen sprachlich wiedergegeben wird (vgl. auch Klobukov 2001).

Neben dem Aufbau der Benennungen und der Bedeutungsstruktur ist die **Motiviertheit** ein weiterer Bereich, der die Nominationsspezifik des Russischen verdeutlichen kann. Hier geht es darum, dass abgeleitete Wörter (Derivationen und Komposita) bestimmte Assoziationen mit den Wurzeln signalisieren können, auf die ihre Struktur zurückgeführt werden kann. Für den Russen heißt beispielsweise die Sprache, die ein Kind als erste zu Hause erlernt, *родной язык* – ‚angeborene Sprache', ähnlich wie engl. *native language*. Die deutsche Entsprechung *Muttersprache* hingegen bezieht sich auf die Person, die in erster Linie diese Sprache vermittelt. Die Motiviertheit des russischen Substantivs *автоответчик* benennt ein Gerät, das automatisch eine Antwort geben kann, während das dt. *Anrufbeantworter* für das gleiche Gerät auf einen Apparat verweist, der eine Antwort auf einen Anruf hin zu liefern vermag. Die Pigmentverfärbung auf der Haut, die sich bei manchen Menschen unter Sonnenstrahlen bildet, heißt im Russischen *веснушки*, was die Jahreszeit Frühling (*весна*) assoziiert, im Deutschen aber *Sommersprossen*, was quasi auf ihre Entstehung erst im Sommer hindeutet (zur Rolle des Numerus in diesem Zusammenhang vgl. Heyl 2001: 90).

Für die Spezifika des Russischen im Vergleich zum Deutschen, die aus Besonderheiten der Nominationsbildung, der Bedeutungsstruktur und der Motiviertheit erwachsen, hatte W. von Humboldt seinerzeit den Begriff der inneren Sprachform geprägt (Humboldt 1985: 82–91; vgl. auch Dem'jankov 1997).

2 Spezifika des Sprachbaus in der stratifikativen Kodifikation

Neben den Unterschieden in der inneren Form zeigen sich außerdem Besonderheiten der stratifikativen Kodifikation in beiden Sprachen. Dazu gehören Merkmale des Russischen, die sich daraus ergeben, dass bestimmte Erschei-

nungen auf einer anderen Stratifikationsebene (im Sinne von Morphologie, Syntax, Lexik usw.) als im Deutschen kodifiziert sind, dass bestimmte Größen überhaupt nicht lexikalisiert oder grammatikalisiert sind und deshalb umschrieben bzw. paraphrasiert werden oder dass einzelne Besonderheiten auf bestimmte Kompatibilitätsregeln zurückzuführen sind.

Wenn man vom Deutschen auf das Russische schaut, fällt beispielsweise auf, dass es im Russischen keine gleichgelagerte Entsprechung für das Indefinitpronomen *man* gibt. Die von dem deutschen Lexem *man* signalisierten Bedeutungen lassen sich aber vielfach durch bestimmte Satzkonstruktionen, also syntaktische Ausdrucksmittel, wiedergeben. Dieser **Ebenenwechsel** von der Lexik zur Syntax verdeutlicht außerdem, dass das Indefinitum *man* im Deutschen unterschiedliche Bedeutungen auszudrücken vermag, was durch die folgenden Beispiele sichtbar wird, vgl.

(6) *In der Schule schätzt* ***man*** *ihn sehr. В школе его очень* ***ценят****.*
(7) ***Man*** *hatte mir gesagt, dass du gestern nicht zum Unterricht warst. Мне* ***сказали****, что тебя вчера на занятиях не было.*
(8) ***Man*** *erwartet dich. Тебя* ***ждут****.*

In allen drei Fällen drücken das Indefinitum *man* und die Wiedergabe durch die syntaktischen Konstruktionen der sog. unbestimmt-persönlichen Sätze (3. Pers. Pl. ohne Personalpronomen) eine Anonymisierung aus, aber jeweils mit einer spezifischen Bedeutungsschattierung. In Beispiel (6) ist die Nennung einer konkreten Person nicht relevant, in Satz (7) hält es der Sprecher für angebracht, dem Adressaten keine Auskunft über die Person zu geben, von der er die angesprochene Information erhalten hat, und im Beleg (8) geht der Sprecher davon aus, den Träger des Subjekts nicht nennen zu müssen, weil er aufgrund von gemeinsamem Wissen, von situativ bedingten gemeinsamen Annahmen oder bestimmten gesellschaftlichen Konventionen nicht genannt zu werden braucht (vgl. Gladrow 1998: 133f.). In diesen drei Beispielen fungiert das Indefinitum *man* in den deutschen Sätzen als Konkurrenzform des Passivs, vgl.: *Er wurde sehr geschätzt; Mir war gesagt worden; Du wirst erwartet*.

Das Indefinitpronomen *man* kann aber auch Bedeutungen ausdrücken, die man unter dem Stichwort Generalisierung subsummieren kann. In diesen Fällen wird nicht eine einzelne Person gemeint, sondern der Träger einer Handlung, eines Geschehens oder eines Merkmals wird verallgemeinert, der Satz bezeichnet etwas Allgemeingültiges. Wie die folgenden Belege zeigen, entsprechen diesen *man*-Konstruktionen im Russischen die sog. verallgemei-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

nert-persönlichen Sätze (2. Pers. Sg. ohne Personalpronomen), siehe (9), aber auch die sog. unbestimmt-persönlichen Konstruktionen, siehe (10), vgl.

(9) *Verstand kann **man** nicht kaufen. Ума не **купишь**.*
(10) *Diese Beeren isst **man** nicht. Эти ягоды не **едят**.*

Eine in der Gegenwartssprache schon etwas veraltete Verwendungsweise von *man* ist sein Auftreten in der Konjunktivform zum Ausdruck einer Aufforderung, wie sie in alten Kochbüchern und Gebrauchsanweisungen zu finden ist. Hier kann als russische Entsprechung ein modaler Infinitivsatz verwendet werden, vgl.

(11) *Das gehackte Fleisch lege **man** in die Pfanne. Рубленное мясо **положить** в сковородку.*

Eine weitere Entsprechung des generalisierend gebrauchten Indefinitums *man* ist die mögliche Verwendung des Substantivs *человек* im Sg. oder Pl. im Russischen, vgl.

(12) ***Man** lebt nicht, um zu essen, sondern **man** isst, um zu leben. **Люди** не живут для того, чтобы есть, а едят для того, чтобы жить.*

Eine weitere Ausprägung der Unterschiede in der stratifikativen Kodifikation liegt dann vor, wenn bestimmte Lexikalisierungen des Russischen bzw. des Deutschen in der Vergleichssprache durch nichtlexikalisierte Mittel umschrieben werden müssen bzw. wenn es um die Umschreibung grammatikalisierter Erscheinungen durch nichtgrammatikalisierte Mittel geht. Hier spricht man in der kontrastiven Linguistik von **Paraphrasierungen**. Ein Standardbeispiel dafür ist die russische Benennung für den Zeitraum *сутки*, die im Unterschied zu *день* den ‚Tag im Sinne von 24 Stunden' bzw. ‚Tag und Nacht' meint. Das Deutsche hat dafür keine lexikalisierte Nomination und muss sie deshalb bei der Suche nach einer Entsprechung gegebenenfalls paraphrasieren, vgl.

(13) *Положить горох на **сутки** в холодную воду, затем воду слить. Man lege die Erbsen für **24 Stunden** in kaltes Wasser und gieße danach das Wasser ab.*

Ein Beleg für eine Lexikalisierung im Deutschen und ihr Fehlen im Russischen ist das deutsche Substantiv *Richtfest.* Diese traditionelle Realienbezeichnung des Baugeschehens in Deutschland findet im deutsch-russischen Wörterbuch ein Äquivalent, das eine relativ umständliche Paraphrasierung darstellt: *праздник по случаю окончания строительства дома* oder *праздник по случаю подведения дома под крышу*. Daneben lassen sich aber auch analytische Ausdrücke mit rekursiven Zügen ausmachen, wie z.B. bei der russischen Wiedergabe von Verben, die von Substantiven wie *Föhn, Striegel, Klammer* abgeleitet sind und die das Händeln mit den im motivierenden Substantiv genannten Geräten bezeichnen: *föhnen, striegeln, klammern.* Im Russischen steht dafür regelmäßig im Infinitiv die eigentliche Handlung und im Instrumental das Gerät, vgl.: *föhnen ~ сушить феном, striegeln ~ вычистить скребницей, klammern ~ прикреплять скрепкой* (vgl. Ohnheiser 1987: 111ff.).

Als dritte Ausprägung der spezifischen Kodifikation in jeder Sprache soll auf die jeweiligen Regeln der **Kompatibilität** im Russischen und Deutschen verwiesen werden (vgl. auch Kotorova 2007: 50f.). So hat das deutsche Verb *brechen* einen relativ weiten Bedeutungsumfang, der im Russischen in Abhängigkeit von der Bedeutung des Substantivs, mit dem es verknüpft ist, spezifiziert wird, vgl. *das Eis brechen ~ ломать лёд, das Wort brechen ~ нарушать слово, Rekorde brechen ~ побивать рекорды, den Vertrag brechen ~ разорвать договор*. Auch hier finden sich Belege, die umgekehrt für das Deutsche mehr spezifizierte Äquivalente in der Wortbildung aufweisen als das russische Ausgangswort: siehe das Adjektiv *детский* und seine differenzierten deutschen Entsprechungen in Abhängigkeit vom determinierten Substantiv, vgl. *детский сад ~ Kindergarten, детское лицо ~ kindliches Gesicht, детское поведение ~ kindisches Verhalten*.

Wenn es um Entsprechungen von nur in einer der Vergleichssprachen grammatikalisierten Erscheinungen geht, dann kann man vielfach das **Zusammenwirken von Ebenenwechsel, Paraphrasierung und Kompatibilitätsrestriktionen** beobachten. Das betrifft einerseits beispielsweise die Entsprechungen der Determiniertheit/Indeterminiertheit des deutschen Substantivs in der artikellosen russischen Sprache (vgl. Birkenmaier 1979; Gladrow 1979; Gladrow 1998: 48–63; Friedrich 2009; Kovtun-Hensel in diesem Band) und andererseits die Entsprechungen der Aspektopposition des russischen Verbs in der aspektlosen deutschen Sprache (vgl. Heyl 1998: 64–75; Anstatt in diesem Band), worauf hier etwas näher eingegangen werden soll. Der Aspekt ist eine morphologische Kategorie des russischen Verbs, wofür es im Deutschen keine

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

gleichgelagerten, das heißt regelmäßig und obligatorisch auftretenden Entsprechungen auf der Ebene der Morphologie gibt. Hier können zur Wiedergabe der Aspektbedeutungen u.a. Modalwörter, Adverbien und Partikeln oder auch Funktionsverbgefüge und Präpositionalfügungen herangezogen werden. Es handelt sich bei allen diesen Sprachmitteln jedoch nicht um grammatikalisierte Formen im Paradigma einer morphologischen Kategorie, sondern um sich aus dem jeweiligen konkreten Zusammenhang ergebende Einzelentsprechungen. Gewisse systemhafte Züge in der deutschen Wiedergabe der russischen Aspektopposition zeigen sich hin und wieder bei den sog. speziellen Bedeutungen oder Teilbedeutungen des perfektiven und imperfektiven Aspekts (vgl. u.a. Bondarko 1980, I: 604–613; Zaliznjak/Šmelev 2000: 18–26; Šeljakin 2007: 48–97; zum Vergleich mit dem Deutschen vgl. Lehmann 1989).

Die **konkret-faktische Bedeutung** des perfektiven Aspekts bezeichnet ein einmaliges Ereignis aus der Vergangenheit oder ein in der Zukunft erwartetes Geschehen. Gerade bei den Zukunftsereignissen zeigt sich eine Regelmäßigkeit der deutschen Entsprechungen insofern, als die russischen perfektiven Präsensformen, die bekanntlich Zukunftsbedeutung haben, durch deutsche Präsensformen wiedergegeben werden, vgl.

(14) *Подожди, я тебе* ***покажу*** *дорогу. Warte, ich* ***zeige*** *dir den Weg.*

Die Besonderheit der **anschaulich-exemplarischen Bedeutung** liegt darin, dass hier im Russischen der perfektive Aspekt das Merkmal der Wiederholung signalisiert, was ansonsten für den imperfektiven Aspekt charakteristisch ist. Hier nun wird gleichsam einer der sich wiederholenden Akte herausgegriffen und so quasi als ein Beispiel anschaulich, bildhaft und expressiv gekennzeichnet. Die deutsche Entsprechung fügt häufig Marker wie *immer* o. ä. ein, vgl. (15):

(15) *У неё такая привычка: как вернётся из школы, сразу* ***откроет*** *окно. Sie hat folgende Angewohnheit: sowie sie aus der Schule kommt,* ***öffnet*** *sie* ***immer*** *gleich das Fenster.*

Verben, die in ihrer Bedeutung das Element einer körperlichen oder geistigen Anstrengung enthalten, können die **potentiell-modale Bedeutung** des perfektiven Aspekts ausdrücken. Im Deutschen treten hier explizite Ausdrucksmittel auf, und zwar in der Regel modale Hilfsverben (vgl. Zybatow 1990):

(16) *Вы не* ***скажете****, как попасть на ближайшую станцию метро?* ***Können*** *Sie mir sagen, wie man zur nächsten U-Bahn-Station kommt?*

Die **Perfektbedeutung** findet sich in Formen des Präteritums oder Partizips Präteritum Passiv, und zwar vornehmlich bei Verben der Fortbewegung und bei Inchoativa. Im Deutschen wird das Merkmal des vorliegenden Resultats in der Gegenwart durch die Präsensform von *sein* + Adverb, Adjektiv oder Partizip II wiedergegeben, vgl.:

(17) *Бабушка, поезд уже* ***пришёл****! Oma, der Zug* ***ist*** *schon* ***da****!*
(18) *Суп, к сожалению, уже* ***остыл****. Die Suppe* ***ist*** *leider schon* ***kalt****.*

Auch die **summarische Bedeutung** tritt bei Verben des perfektiven Aspekts auf, und zwar meist in Verben mit den Präfixen *пере-, по-, про-* sowie dem Suffix *-ну-*, wenn es im Kontext Hinweise auf eine quantitativ begrenzte Wiederholung des Geschehens gibt. Diese Bedeutung kann im Deutschen durch lexikalische Marker wie *hintereinander, ununterbrochen* zusätzlich charakterisiert werden, vgl.:

(19) *Вера дважды* ***прочитала*** *письмо и села писать ответ. Vera* ***las*** *den Brief zweimal* ***hintereinander*** *und setzte sich dann, um die Antwort zu schreiben.*

Prototypisch für den imperfektiven. Aspekt ist die **konkret-prozessuale Bedeutung**. Sie kann im Deutschen durch analytische Konstruktionen wie *dabei sein + zu* + Infinitiv, *bei/in/an* + Verbalsubstantiv + *sein*, siehe *она писала ~ sie war dabei zu schreiben; она читала ~ sie war beim Lesen,* vgl.:

(20) *Рита* ***вязала*** *чулок. Rita* ***strickte an*** *einem Strumpf.*

Auch die **unbegrenzt-wiederholte Bedeutung** wird in der Regel durch Verben im imperfektiven Aspekt ausgedrückt. Im Deutschen können Marker wie *immer wieder, dann und wann, ständig* – wenn sie nicht schon im russischen Original stehen – zusätzlich diese Nuancierung verdeutlichen, vgl.:

(21) *Таня с грустью* ***перечитывала*** *его строки. Mit Wehmut* ***las*** *Tanja* ***immer wieder*** *seine Zeilen.*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die **usuelle Bedeutung** des imperfektiven Aspekts bezieht sich auf wiederholte, nicht aktuelle Prozesse, die in der Regel durch temporale Determinanten unterstrichen werden. Sie kann im Deutschen vielfach durch die Konstruktionen *pflegen* + *zu* + Infinitiv signalisiert werden, vgl.:

(22) *По субботам Виктор* ***вставал*** *раньше всех. Sonnabends* ***pflegte*** *Viktor als erster* ***aufzustehen****.*

Die **konative Bedeutung** kann durch imperfektive Formen von russischen Verben ausgedrückt werden, die die Idee der erfolgreichen oder erfolglosen Realisierung eines Geschehens enthalten und somit die Nuancierung des Versuchs, eine Handlung zu vollziehen, ausdrücken. Im Deutschen wird die konative Teilbedeutung in der Regel umschrieben, vgl.:

(23) *Нина ездила на вокзал* ***встречать*** *подругу, но она её не* ***встретила****. Nina fuhr zum Bahnhof, um ihre Freundin* ***abzuholen****, aber sie* ***traf*** *sie nicht* ***an****.*

Die **potentiell-qualitative Bedeutung** des imperfektiven Aspekts drückt angeborene oder erworbene Fähigkeiten aus. Die Wiedergabe dieser Bedeutung im Deutschen übernehmen die jeweiligen Modalverben, vgl.:

(24) *Ты на скрипке* ***играешь?*** ***Kannst*** *du Geige* ***spielen****?*

Wenn es darum geht, einem Gegenstand (im weiteren Sinne) ein ständiges Merkmal bzw. eine Eigenschaft zuzuordnen, spricht man von der **Eigenschaftsbedeutung** des imperfektiven Aspekts, die sich naturgemäß im Präsens realisiert. Dazu gehört auch eine Reihe von reflexiven Verben, für die im Deutschen nominale Prädikate mit Adjektiven stehen, vgl.:

(25) *Дерево в воде не* ***тонет****. Holz* ***geht*** *im Wasser nicht* ***unter****.*
(26) *Собака* ***кусается.*** *Проволока* ***гнётся****. Der Hund* ***ist bissig****. Der Draht* ***ist biegbar****.*

Die **verallgemeinert-faktische Bedeutung** des imperfektiven Aspekts konstatiert abstrakte Tatsachen. Typisch ist im Russischen ihre Verwendung in Antworten auf Alternativfragen, wofür im Deutschen nur die Bejahungs- oder Verneinungspartikeln stehen, vgl.:

(27) *– Ты принимал лекарство? –* ***Принимал****. „Hast du die Arznei genommen?“ –* ***„Ja.“***

Die **Negationsbedeutung** des imperfektiven Aspekts russischer Verben kann im Deutschen nur durch Umschreibung wiedergegeben werden. Der perfektive Aspekt in dieser Situation würde die Realisierung einer konkreten Handlung verneinen. Vgl.:

(28) *Билеты ещё* ***не продавали****.* ***Der Verkauf*** *von Eintrittskarten* ***hat noch nicht begonnen****.*
(29) *Все билеты ещё* ***не продали****. Die Eintrittskarten* ***sind noch nicht ausverkauft****.*

Durch die **Annullierungsbedeutung** können imperfektive Verben ein Geschehen bezeichnen, das in der Vergangenheit abgelaufen ist, aber durch eine gegenläufige Handlung annulliert wurde, d. h., dessen Resultat nicht mehr vorliegt, vgl.:

(30) *Павел, ты сегодня* ***открывал*** *окно? Pawel,* ***hattest*** *du heute das Fenster* ***geöffnet?*** (=Hattest du heute schon gelüftet? – Denn jetzt ist das Fenster geschlossen, d. h. das Öffnen des Fensters ist annulliert.)

3 Spezifika im Sprachverhalten

Die bisher diskutierten Charakteristika des Russischen im Vergleich zum Deutschen in Bezug auf die innere Sprachform (Nominationsstruktur, Bedeutungsstruktur, Motiviertheit) und auf die stratifikative Kodifikation (Ebenenwechsel, Paraphrasierung, Kompatibilitätsrestriktionen) betreffen die Strukturen der Lexik und Grammatik. So wie im Sprachsystem lassen sich Eigentümlichkeiten des Russischen auch im Sprachverhalten nachweisen, und zwar sowohl in Sachverhaltsentwürfen als auch in Konzepten von Sprachhandlungsmustern. Es finden sich leicht Beispiele dafür, dass identische Situationen im Russischen und Deutschen unterschiedlich versprachlicht werden. So trifft man in Russland beispielsweise an den Schwingtüren von Metro-Eingängen auf folgenden Hinweis, wie die Türen zu öffnen sind: *к себе (на себя)* und *от себя* (dt. etwa: *zu sich hin* und *von sich weg*). An derartigen Schwingtüren in

Deutschland hingegen steht *ziehen* bzw. *drücken*. Das heißt, die Angabe der Richtung der Bewegungsaufforderung wird im Russischen präpositional-pronominal, im Deutschen aber verbal ausgedrückt. Derartige Entsprechungen ergeben sich nicht aus dem Sprachsystem, sondern aus dem Vergleich des Sprachgebrauchs in Standardsituationen.

Ein Beispiel aus dem Bereich des Stadtverkehrs beleuchtet eine weitere Spezifik des russischen Sprachverhaltens. In einem vollen Linienbus möchte ein Fahrgast seinen Fahrschein entwerten und lässt ihn deshalb, weil er bis zum dafür notwendigen Gerät kaum vordringen kann, weiterreichen, und zwar mit der Bitte:

(31) *Передайте, пожалуйста, билетик. Geben Sie bitte mal den Fahrschein weiter.*

Das Spezifische in der russischen Äußerung ist die Verwendung eines Diminutivums für den benannten Gegenstand, statt *билет* benutzt der russisch sprechende Passagier *билетик* (vgl. Gladrov 2008: 66f.). Das Diminutivum bezieht sich hier nicht auf die Größe des Fahrscheins, sondern der Sprecher möchte damit das geringe Gewicht seiner Bitte ausdrücken, er möchte so wenig wie möglich das persönliche Territorium des Adressaten mit seiner Bitte berühren. Diese Bedeutungsschattierung muss im Deutschen ganz anders signalisiert werden. Ein Diminutivum wie *Fahrscheinchen* würde im Deutschen nur das kleine Format des Gegenstandes kennzeichnen können, worum es hier aber nicht geht. In einer derartigen Kommunikationssituation in Deutschland würde der deutsche Fahrgast eine Modalpartikel bzw. Abtönungspartikel wie *mal* verwenden, die die Imperativform in ihrer u. U. harten Aufforderungsbedeutung an einen Unbekannten abschwächen kann (vgl. Berger 1998; Weydt 2003). Das heißt, wir beobachten in beiden Sprachgemeinschaften, dass beim Ausdruck des Sprachhandlungsmusters „Bitte“ der Sprecher bemüht ist, das Gewicht seiner Bitte gegenüber dem Adressaten klein zu halten, um ihn damit möglichst wenig zu bedrängen. Das geschieht aber an unterschiedlichen Stellen in der Äußerung der Bitte: im Russischen durch die Verwendung eines Diminutivums in Bezug auf den Gegenstand der Bitte und im Deutschen durch den Einschub einer Abtönungspartikel in die Aufforderungskonstruktion.

Die pragmatischen Unterschiede zwischen dem Russischen und dem Deutschen können sogar so weit gehen, dass in identischen Situationen verschiedene Sprachhandlungsmuster verwendet werden. Zwar funktionieren Sprach-

handlungsmuster wie Bitte, Dank, Gratulation, Wunsch, Entschuldigung usw. aufgrund der ähnlichen historisch-kulturellen Prägung des Russischen und des Deutschen in vergleichbarer Art und Weise, es gibt aber eine ganze Reihe von Fällen, in denen zwar feine, für die interkulturelle Kommunikation aber höchst signifikante Unterschiede festzustellen sind. Russen und Deutsche gratulieren beispielsweise zu erzielten Erfolgen wie bestandenen Examina und zu persönlichen Feiertagen wie Geburtstagen, vgl.

(32) *Сердечно поздравляю Вас с успешной защитой диссертации. Ich gratuliere Ihnen herzlich zur erfolgreichen Verteidigung der Dissertation.*

Aber religiöse oder staatliche Feiertage wie Weihnachten oder Neujahr sind nur für Russen Anlass zur Gratulation, vgl.

(33) *От всей души поздравляю тебя с Рождеством. Ich wünsche dir von ganzem Herzen ein schönes Weihnachtsfest.*

Wie die Beispiele unter (33) belegen, wird in Deutschland zu Weihnachten nicht gratuliert, sondern man übermittelt gute Wünsche. „Gratulation" und „Wunsch" sind zwei verschiedene Sprachhandlungsmuster (vgl. Gladrow 2012). „Gratulation" bedeutet in der Definition mithilfe der semantischen Primitiva in gekürzter und vereinfachter Form „Dein angenehmes Ereignis ist auch mir angenehm", „Wunsch" dagegen „Etwas Angenehmes soll dir geschehen" (Wierzbicka 1972: 141). Ein gleiches Ereignis kann für unterschiedliche Kommunikationsgemeinschaften entweder Anlass für eine „Gratulation" oder für die Äußerung eines „Wunsches" sein. Deshalb können „Gratulation" und „Wunsch" nicht selten sequentiell verwendet werden, vgl.

(34) *Поздравляю тебя с днём рождения и желаю тебе много радости и здоровья. Ich gratuliere dir zum Geburtstag und wünsche dir viel Freude und Gesundheit.*

Außerdem gibt es Situationen, die nur in Russland Anlass für eine Gratulation sein können. Dazu gehört z.B. der erste Schnee, der Frühlingsbeginn, ein schöner Sommertag o. ä. Derartige sog. schöne Ereignisse sind in der deutschen Sprachgemeinschaft kein Anlass für eine Gratulation; vgl. die folgende elliptische Gratulationsformel im Russischen:

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

(35) *Ира, с первыми весенними цветами!* (Dt. etwa: *Ira, die ersten Frühlingsblumen sind da!* = Das ist ein Grund zum Gratulieren.)

Ein Parallelbeispiel dafür, dass die Kommunikationskultur der verglichenen Sprachen keine Entsprechungen im Sprachverhalten aufweisen, ist – allerdings in umgekehrter Richtung – die in regionalen Soziolekten der Angler in Deutschland anzutreffende Grußformel *Petri Heil!* Obwohl im Großen deutsch-russischen Wörterbuch von O. I. Moskal'skaja (1969, II: 189) als Entsprechung für den deutschen Anglergruß *Petri Heil!* die russische Wendung *Слава апостолу Петру!* gegeben wird, kann man nicht behaupten, dass die russischen Angler diese Begrüßungsformel bei einer Begegnung auch benutzen (in dem neuen deutsch-russischen Wörterbuch, vgl. Dobrovol'skij 2009, II: 230, wird eine richtige Erklärung dieser deutschen Etiketteformel geliefert). Für derartige Unterschiede in der Norm der Sprachverwendung und im Sprachverhalten würde man zwischen dem Russischen und Deutschen eine Nulläquivalenz konstatieren.

Die Beobachtung, dass Sprachträger des Russischen und des Deutschen in identischen Situationen unterschiedliche Sprachhandlungsmuster wie in (33) verwenden, kann man auch bei Sprechakten machen, die inhaltlich nicht ganz so nahe beieinander liegen wie „Gratulation" und „Wunsch". Es wurde schon an anderer Stelle darauf verwiesen (vgl. Gladrow 2012: 293), dass in der Situation einer nicht erfüllten Bitte ein russischer Sprecher sich beim Adressaten entschuldigt, dass er ihn belästigt hat, während ein Deutscher sich für die zwar fruchtlosen Bemühungen aber guten Absichten des Adressaten zu helfen bedankt. Vgl. z.B. die Situation, in der sich der Sprecher nach dem Weg erkundigt, der Adressat ihm aber keine Auskunft geben kann:

(36) *– Вы не подскажете, как пройти на вокзал? – Нет, не знаю. Я нездешний. – Извините.* (Dt.: *Entschuldigung.*)
(37) *„Können Sie mir sagen, wie ich hier zum Bahnhof komme?" „Nein, tut mir leid, ich bin nicht von hier." „Danke."*

Die Rekursivität dieser Muster im Sprachverhalten der Russen und Deutschen belegt eine vergleichbare Situation am Telefon. Auch hier sagt der russische Sprecher auf den abschlägigen Bescheid am Telefon: „Entschuldigen Sie bitte. Auf Wiedersehen." Im Deutschen dagegen hört man in der gleichen Situation eine Dankesformel vor der nur in Deutschland üblichen Verabschiedung „Auf Wiederhören", (vgl. Gladrov 2008: 66ff.):

(38) *– Добрый день, попросите, пожалуйста, Николая Семёновича. – Его нет. – Извините, пожалуйста. До свидания.*

(39) *„Guten Tag, könnte ich bitte mit Herrn Weber sprechen?" „Tut mir leid, er ist nicht da." „Vielen Dank. Auf Wiederhören."*

Der russische Sprecher lässt sich in beiden Situationen von der Regel der negativen Höflichkeit (vgl. Brown/Levinson 1987) leiten, er entschuldigt sich dafür, dass er mit seiner Anfrage in das persönliche Territorium des Adressaten eingedrungen ist und ihn eventuell gestört hat. Der deutsche Sprecher hingegen bezieht den Adressaten in seine Welt mit ein und reagiert auf die gezeigten Bemühungen trotz der nicht erhaltenen Information im Sinne der positiven Höflichkeit mit dem Sprachhandlungsmuster „Dank".

4 Fazit

Sprachliche Besonderheiten des Russischen aus der Sicht des Deutschen zeigen sich, wie hier in einigen Auszügen kurz skizziert wurde, sowohl im Sprachbau als auch in der Sprachverwendung. Die Spezifika in der Struktur des Russischen können durch die innere Form bedingt sein oder auch durch unterschiedliche Kodifikationen von Bedeutungen auf der jeweiligen Sprachebene. Die Eigentümlichkeiten der inneren Form finden sich beispielsweise sowohl in den häufigeren Wortfügungen im Russischen gegenüber den deutschen Komposita, in den allgemeineren oder differenzierteren Nominationen von Gegenständen und Sachverhalten und gegebenenfalls in der Motiviertheit von Benennungen, die aus dem unterschiedlichen Bezug zu bestimmten Merkmalen von Gegenständen der uns umgebenden Welt resultiert. Das führt auch zu den Besonderheiten in der stratifikativen Kodifikation im russischen Sprachsystem, die in der Gegenüberstelllung mit dem Deutschen durch Ebenenwechsel, Paraphrasierung und Kompatibilitätsverschiebungen kompensiert werden können.

Diese lexikalischen, morphologischen, syntaktischen, topologischen und prosodischen Besonderheiten des Sprachbaus des Russischen müssen im Kontext ihrer pragmatischen Verwendung gesehen werden. Hier erst zeigt sich, dass z.B. der häufige Gebrauch von Diminutiva im Russischen vielfach etwas mit dem Ausdruck von Nähe und Höflichkeit zu tun hat, was im Deutschen eher durch den Einsatz von Modalpartikeln signalisiert wird. In der pragmatischen Sicht auf das Russische zeigen sich auch Besonderheiten im Funktionie-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ren von Sprachhandlungsmustern. Wo der Sprecher des Russischen beispielsweise zu religiösen oder staatlichen Feiertagen gratuliert, übermittelt man im Deutschen gute Wünsche, oder in Situationen, in denen man es in Russland für höflich hält, sich zu entschuldigen, sieht man in Deutschland eher den Grund, sich zu bedanken. Derartige Eigenheiten in der Sprachverwendung gehören wie die strukturellen Merkmale zum spezifischen Bild des Russischen aus dem Blickwinkel des Deutschen.

Literaturverzeichnis

Belentschikow, Renate (1993): „Substantivkomposita im synchronen Sprachvergleich Russisch-Deutsch". In: *Zeitschrift für slavische Philologie* 53, 1, S. 129–142.

Berger, Tilman (1998): „Partikeln und Höflichkeit im Russischen". In: Berger, Tilman/Raecke, Jochen (Hg.): *Slavistische Linguistik 1997*. München: Sagner, S. 29–35 (Slavistische Beiträge; 375).

Bergmann, Anka/Mehlhorn, Grit (2010): „Kontrastive Analyse Russisch-Deutsch". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin: De Gruyter Mouton, S. 673–680 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.1).

Birkenmaier, Willy (1979): *Artikelfunktionen in einer artikellosen Sprache. Studien zur nominalen Determination im Russischen*. München: Fink (Forum Slavicum; 34).

Bondarko, Aleksandr V. (1980): „Upotreblenie vidov". In: Švedova, Natal'ja Ju. (Hg.) (1980, I–II): *Russkaja grammatika*. Moskva: Nauka, S. I, 604–613.

Brown, Penelope/Levinson, Stephen (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage.* Cambridge: University Press.

Dem'jankov, Valerij Z. (1997): „Morfologičeskaja interpretacija kak konstruirovanie vnutrennej formy slova". In: Bogdanov, Sergej I./Gerd, Aleksandr S.: *Morfemika: Principy segmentacii, otoždestvlenija i klassifikacii morfologičeskich edinic*. S.-Peterburg: SPbGU, S. 147–156.

Dobrovol'skij, Dmitrij O. (Hg.) (2008–2010, I–III): *Bol'šoj nemecko-russkij slovar'*. Moskva: Astrel.

Friedrich, Svetlana (2009): *Definitheit im Russischen*. Frankfurt/Main: Lang (Potsdamer Linguistische Untersuchungen; 4).

Gladrov, Vol'fgang (2002): „Funkcional'naja grammatika i sopostavitel'naja lingvistika". In: *Issledovanja po jazykoznaniju. K 70-letiju člena-korrespondenta RAN A. V. Bondarko.* S.-Peterburg: SPbGU, S. 67–77.

Gladrov, Vol'fgang (2008): „Aktual'nye teoretičeskie aspekty sopostavitel'nogo izučenija russkogo jazyka". In: *Jazyk. Kul'tura. Čelovek. Sbornik naučnych statej k jubileju professora M. V. Vsevolodovoj*. Moskva: Makspress, S. 63–69.

GLADROW, WOLFGANG (1979): *Die Determination des Substantivs im Russischen und Deutschen. Eine konfrontative Studie.* Leipzig: Enzyklopädie (Linguistische Studien).
GLADROW, WOLFGANG (1996): „Das Subjekt im Slawischen und Deutschen. Ein mehrdimensionaler Vergleich". In: GLADROW, WOLFGANG/HEYL, SONJA: *Slawische und deutsche Sprachwelt. Typologische Spezifika der slawischen Sprachen im Vergleich mit dem Deutschen.* Frankfurt/Main: Lang, S. 20–33 (Berliner Slawistische Arbeiten; 1).
GLADROW, WOLFGANG (Hg.) ([1]1989]1998): *Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich.* Frankfurt/Main: Lang (Berliner Slawistische Arbeiten; 6).
GLADROW, WOLFGANG (2001): „Kontrastive Analysen Deutsch-Russisch: Eine Übersicht". In: HELBIG, GERHARD et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: de Gruyter, S. 385–392 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.1).
GLADROW, WOLFGANG (2012): „Die Sprachhandlungsmuster ‚Gratulation' und ‚Wunsch' im Deutschen, Polnischen und Russischen". In: BURKHARDT, HANNA/HAMMEL, ROBERT/ŁAZIŃSKI, MAREK (Hg.): *Sprache im Kulturkontext. Festschrift für Alicja Nagóko*. Frankfurt/Main: Lang, S. 287–296 (Berliner Slawistische Arbeiten; 39).
HEYL, SONJA (1998): „Aspektualität". In: GLADROW, WOLFGANG (Hg.) *Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich.* Frankfurt/Main: Lang, S. 64–75 (Berliner Slawistische Arbeiten; 6).
HEYL, SONJA (2001): „Zum Ausdruck der Numeralität im Russischen und Deutschen". In: GLADROW, WOLFGANG/HAMMEL, ROBERT (Hg.): *Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik.* Frankfurt/Main: Lang, S. 77–92 (Berliner Slawistische Arbeiten; 15).
HUMBOLDT, WILHELM VON (1985): *Schriften zur Sprache*. Stuttgart: Reclam.
KLOBUKOV, EVGENIJ V. (2001): „Semantik und Pragmatik der Kasusformen im Russischen der Perestroika". In: GLADROW, WOLFGANG/HAMMEL, ROBERT (Hg.): *Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik.* Frankfurt/Main: Lang, S. 9–32 (Berliner Slawistische Arbeiten; 15).
KOSTROVA, OL'GA A. (Hg.) (2007): *Interaktivnaja tipologija: nemeckij, anglijskij, russkij jazyki.* Moskva: Vyšaja škola.
KOTOROVA, ELIZAVETA (2007): *Äquivalenzbeziehungen: Wort, Wortgruppe, Wortsystem. Eine vergleichende Studie Deutsch-Russisch.* Marburg: Tectum.
LEHMANN, VOLKMAR (1989): „Chronologische Funktionen des Aspekts im Sprachvergleich Russisch-Deutsch". In: *Linguistische Arbeitsberichte* 70, S. 8–65.
LEVICKIJ, ANDREJ Ė. et al. (2009): *Sravnitel'naja tipologija anglijskogo, nemeckogo, russkogo i ukrainskogo jazykov.* Kiev: Osvita Ukrainy.
MOSKAL'SKAJA, OL'GA I. (Hg.) (1969, I–II): *Bol'šoj nemecko-russkij slovar'*. Moskva: Sovetskaja ėncyklopedija.
OHNHEISER, INGEBORG (1987): *Wortbildung im Sprachvergleich. Russisch-Deutsch*. Leipzig: Enzyklopädie (Linguistische Studien).
ŠELJAKIN, MICHAIL A. (2007): *Kategorija aspektual'nosti russkogo jazyka*. Moskva: LKI.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Weydt, Harald (2003): „Warum spricht man mit Partikeln überhaupt höflich?“ In: Held, Gudrun (Hg.): *Partikeln und Höflichkeit*. Frankfurt/Main: Lang, S. 13–39 (Cross Cultural Communication; 10).
Wierzbicka, Anna (1972): *Semantic Primitives*. Frankfurt/Main: Athenäum.
Zaliznjak, Anna A./Šmelev, Aleksej D. (2000): *Vvedenie v russkuju aspektologiju*. Moskva: Jazyki russkoj kul’tury.
Zybatow, Gerhild (1990): „Die deutschen Modalverben und ihre Wiedergabe im Russischen“. Leipzig 1990 *(Studienheft zur Sprachmittlerausbildung Russische; B-4)*.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Martin J. Kümmel (Jena)

Phonetik und Phonologie kontrastiv: Russisch und Deutsch

1 Einleitung

Phonetik (vgl. Pompino-Marschall 1995) ist die Wissenschaft von der lautlichen Seite der Sprache, sie untersucht also die Lautproduktion und -wahrnehmung in ihrer ganzen, auch individuellen Vielfalt, unabhängig von ihrer Funktion im Sprachsystem; Laute in ihrer phonetischen Gestalt heißen *Phone*, sie werden in phonetischer Schrift in eckigen Klammern [] notiert, z.B. [a] (= vorderer tiefer ungerundeter Vokal), [k] (= stimmloser velarer Verschlusslaut). Phonologie dagegen heißt die Lehre von den Lauten im Sprachsystem (vgl. Trubetzkoy 1989; Ternes 1999); dabei kommt es nur auf diejenigen lautlichen Unterschiede an, die bedeutungsunterscheidend sein können. Laute mit bedeutungsunterscheidender Funktion werden als *Phoneme* bezeichnet und zwischen Schrägstrichen // notiert, z.B. /a/ (= tiefer ungerundeter Vokal). Schriftzeichen (Buchstaben) geben häufig solche Phoneme wieder, doch kann es auch sein, dass sie nur Phone unterscheiden, oder dass mehrere Buchstaben einen Laut bezeichnen (z.B. deutsch *sch* = /š/ [ʃ]), oder dass ein Buchstabe mehrere Laute bezeichnet (z.B. russisch *я* = /ja/ [ja,jæ]). Die zu einem Laut gehörige Schreibung wird in der Phonetik und Phonologie üblicherweise in spitzen Klammern ‹› notiert, also z.B. ‹ch› = Schreibung des Phonems /x/. Phoneme stellen abstraktere Einheiten dar als Phone, und ein Phonem kann mehrere verschiedene konkrete Phone umfassen, die dann *Allophone* genannt werden. Solche Allophone sind meist *kondizioniert*, also abhängig von der lautlichen Umgebung, und befinden sich in komplementärer Distribution; z.B. erscheint deutsch [χ] (der „ach-Laut“) nur hinter hinteren Vokalen (*a,u,o,au*), sonst wird das deutsche Phonem /x/ ‹ch› als [ç] („ich-Laut“) artikuliert. Phonologisch relevant können aber auch Merkmale sein, die mehrere Einzellaute (Segmente) betreffen, wie z.B. Betonung; hier spricht man von *suprasegmentaler* Phonetik und Phonologie. Beschrieben und kontrastiert werden in diesem Beitrag nur die beiden Standardsprachen und standardnahe phonetische Varianten. Insbesondere im Deutschen ist die tatsächlich gesprochene Vielfalt sehr

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

groß und zeigt große regionale Differenzen, die hier nicht alle erwähnt werden können.

2 Die segmentalen Systeme

Die segmentale Phonetik und Phonologie beschreibt die einzelnen Laute, aus denen sich sprachliche Äußerungen zusammensetzen, wobei vor allem zwischen Vokalen und Konsonanten unterschieden wird. In den Übersichtstabellen sind Phoneme (kursiv) oder phonetische Realisierungen, die sich nur in einer der beiden Sprachen finden, fett gedruckt, um die Unterschiede hervorzuheben.

2.1 Vokale

2.1.1 Russisch

	Vorne (ungerundet)	Zentral (ungerundet)	Hinten (gerundet)
Hoch	***i*** **[i~ɨ/ɪ~ɪ] ‹и,ы/е,э,я,а›**		*u* **[ʉ~u/ʊ̈~ʊ]** ‹у,ю›
Mittel	***e*** **[e~ɛ] ‹е,э›**		*o* **[ɵ~ɔ]** ‹о,ё›
Tief		***a*** **[æ~a~ɑ/ɐ~ə] ‹а,я/о,е,э›**	

Nach / stehen Allophone und Grapheme, die so (nur) in unbetonter Stellung vorkommen. Vgl. insgesamt Panov 1966: 60–2; Švedova et al. 1980: 17–18; 24–28; Timberlake 1993: 828, 831–2; Ternes 1999: 126f., 160f.; Kirschbaum 2001: 16–23; Berger 2007: 53, 55–7, 60–62.

Das Russische hat nur relativ wenige Vokalphoneme, die aber phonetisch ziemlich stark variieren, abhängig von der Nähe zum Akzent und der konsonantischen Umgebung. Neben und vor allem zwischen palatalisierten Konsonanten (vgl. unten) werden nichtvordere Vokale weiter vorn artikuliert: /u/ = [ʉ], /o/ = [ɵ], /a/ = [æ]; der hohe vordere Vokal /i/ erscheint nach palatalisierten Konsonanten als vorderes [i], sonst zurückgezogen als [ɨ], vor palatalisierten Konsonanten nicht selten diphthongisch [ɯɨ̯]; im absoluten Anlaut normalerweise [i], aber in Sonderfällen auch [ɨ]. Vor palatalisierten Konsonanten erscheint /e/ als geschlossenes gespanntes [e], sonst offener [e̞] bis [ɛ]; /o/ schwankt zwischen geschlossenerem [o̞] und offenerem [ɔ] oder kann auch leicht diphthongisch als [oɔ̯] realisiert werden. Quantität (Vokallänge) spielt keine Rolle, doch sind betonte Vokale etwas länger, und das unbetonte Vokal-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

system ist deutlich reduziert: /e/ und /o/ erscheinen überhaupt nur betont (und wechseln unbetont mit /i/ bzw. /a/), außer in Sonderfällen. Nach nichtpalatalisierten Konsonanten erscheinen unbetont nur zentralisierte [ʊ], [ɪ] (im Wechsel mit betontem *i, e, a*) und [ə], nur unmittelbar vor dem Akzent auch [ɐ] (im Wechsel mit betontem *o*, *a, e*); nach palatalisierten sind überhaupt nur [ö] und [ɪ] möglich (letzteres im Wechsel mit betontem *e, a* und *i*), [ə] nur am Wortende. Unbetont kann also faktisch nur zwischen drei Phonemen /i/, /a/ und /u/ unterschieden werden.

betont	**unbetont**				
	nach pal. am Wortende	nach pal.	vortonig nach š/ž	vortonig und anlautend	sonst
e	i [ɪ]	i [ɪ]	i [ɪ]	i [ɪ]	i [ɪ]
o	i [ɪ]	i [ɪ]	i [ɪ]	a [ɐ]	a [ə]
a	a [æ̝]	i [ɪ]	a [ɐ] (i [ɪ])	a [ɐ]	a [ə]

Tab. 1: Phonologischer Wechsel der tieferen Vokale im Russischen

2.1.2 Deutsch

Kurzvokale

	Vorne ungerundet	**Vorne gerundet**	**Zentral ungerundet**	**Hinten (gerundet)**
Hoch	*i* [ɪ] ‹i›	***ü*** **[ʏ]** ‹ü›		*u* [ʊ] ‹u›
Mittel	*e* [ɛ~ə] ‹e,ä›	***ö*** **[œ]** ‹ö›		*o* [ɔ] ‹o›
Tief			*a* [a] ‹a›	

Langvokale

	Vorne ungerundet	**Vorne gerundet**	**Zentral ungerundet**	**Hinten (gerundet)**
Hoch	***ī*** **[i:]** ‹i(e)›	***ǖ*** **[y:]** ‹ü›		***ū*** **[u:]** ‹u›
Halbhoch	***ē*** **[e:]** ‹e›	***ǒ*** **[ø:]** ‹ö›		***ō*** **[o:]** ‹o›
Halbtief	***ǟ*** **[ɛ:]** ‹ä›			
Tief			***ā*** **[a:]** ‹a›	

Vorne ungerundet	Vorne gerundet	Hinten
ai [aɪ̯] ‹ei,ai›	***oi*** [ɔɤ̯] ‹eu,äu›	***au*** [aʊ̯] ‹au›

Vgl. insgesamt Kohler 1977: 173–77; Eisenberg 1994: 350–353; Ternes 1999: 89–103. Das deutsche Vokalsystem ist relativ komplex. Neben den kurzen und langen einfachen Vokalen (Monophthongen) existieren zumindest drei phonologische Diphthonge (Doppellaute), die phonetisch aus zwei Lauten bestehen, aber wegen ihrer Distribution nur als Monophoneme gelten können, die sich ähnlich wie Langvokale verhalten (vgl. Ternes 1999: 101–103). Betonte und unbetonte Vokale unterscheiden sich meist nur quantitativ, doch /e/ wird unbetont gewöhnlich als [ə] realisiert, das neben Sonoranten häufig als Null realisiert wird oder mit /r/ zu [ɐ] verschmilzt.[1]

2.1.3 Quantität und/oder Gespanntheit

Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Sprachen besteht darin, dass die deutschen Vokale eine phonologische Differenz kennen, die im Russischen allenfalls allophonisch ist, nämlich zwischen kurz (ungespannt) und lang (meist gespannt): Kurz und ungespannt (offen) werden artikuliert *i* [ɪ], *e* [ɛ], *ü* [ʏ], *ö* [œ], *o* [ɔ], *u* [ʊ], gespannt (geschlossen) und bei Betonung lang sind *ī* [iː], *ē* [eː], *ǖ* [yː], *ō̈* [øːˉ], *ō* [oː], *ū* [uː]. Das Phonem *ā̈* [ɛː] (das allerdings bei vielen Sprechern nicht existiert) ist lang und dennoch ungespannt, und beim *a* und *ā* ist kein deutlicher qualitativer Unterschied vorhanden; demnach kann eigentlich nur die Länge den primären phonologischen Unterschied ausmachen, und Gespanntheit ergibt sich automatisch (vgl. Ternes 1999: 90–99). In unbetonter Stellung sind alle Vokale meist kurz, die qualitative Differenzierung scheint aber auch dann vorhanden zu sein, abhängig von der Silbenstruktur (gespannt in offener Silbe, sonst ungespannt) vgl. z.B. *Tomate* /tōmāte/ [tʰoˈmaːtʰə] gegenüber *Kombüse* /kombǖze/ [kʰɔmˈbyːzə], *Kommune* /komúne/ [kʰɔˈmuːnə] (mit ambisyllabischem Konsonanten, s. unten). Im Russischen sind alle betonten Vokale phonetisch länger (aber nicht so deutlich lang wie im Deutschen), und Unterschiede in der Gespanntheit betonter Vokale sind nur allophonisch.

1 Alternativ könnte man [ə] auch als eigenes Phonem beschreiben, was Vorteile bei der Beschreibung der Betonung hätte. Allerdings steht [ə] mit [ɛ] in komplementärer Distribution, und optional wird besonders in südlichen Varietäten auch unbetont [ɛ] realisiert. Vgl. Ternes 1999: 100–101.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2.1.4 Gerundete Vordervokale

Das Deutsche hat vier gerundete Vordervokale *ö, ō̈, ü, ṻ*. Im Russischen gibt es dagegen keine gerundeten Vordervokale, und Lippenrundung ist an sich kein phonologisches Merkmal. Phonetisch am nächsten kommen im Russischen die nach palatalisierten Konsonanten gesprochenen Allophone der phonetisch gerundeten Hintervokale *o, u*, und so werden die deutschen Vokale *ō̈*, *ö* und *ṻ, ü* typischerweise so wiedergegeben, dass ein palatalisierter Konsonant mit folgendem *o* bzw. *u* gesprochen wird. Dem entsprecht die übliche schriftliche Wiedergabe der deutschen Grapheme *ö/oe*, *ü/ue* bzw. Phoneme *ō̈ ö* und *ṻ ü* durch kyrillisch ё, ю, z.B. Гёте (*Gëte*) = dt. *Goethe* /gō̈te/, Кюммель (*Kjummel'*) = dt. *Kümmel* /kümel/.

2.2 Konsonanten

2.2.1 Russisch

Labial		**Dental**		**Postalveolar**		**Palatal/Velar**	
Plosive							
p [p] ‹п›	**p' [pʲ]**	t [t̪] ‹т›	**t' [t̪ʲ]**			**k' [kʲ]**	k [k] ‹к›
b [b] ‹б›	**b' [bʲ]**	d [d̪] ‹д›	**d' [d̪ʲ]**			**g' [gʲ]**	g [g] ‹г›
Affrikaten							
		c [t̪s~**d̪z**] ‹ц›			č' [**tɕ~dz**] ‹ч›		
Frikative							
f [f] ‹ф›	**f' [fʲ]**	s [s̪] ‹с›	**s' [s̪ʲ]**	š [s̪] ‹ш›	**šš' [ɕ:]** ‹щ,жч, сч,зч›	**x' [xʲ]**	x [**x~ɣ**] ‹х›
v [v] ‹в›	**v' [vʲ]**	z [z̪] ‹з›	**z' [z̪ʲ]**	ž [z̪] ‹ж›	(**žž' [z:]** ‹зж,жд,жж›)		
Sonoranten							
		l [**ɫ̪**] ‹л›	**l' [l̪ʲ]**			j [j] ‹й›	
			r' [r̪ʲ]	r [r̪] ‹р›			
m [m] ‹м›	**m' [mʲ]**	n [n̪] ‹н›	**n' [n̪ʲ]**				

Vgl. insgesamt Panov 1966: 62–5; Švedova et al. 1980: 18–22, 28–29; Timberlake 1993: 828–30; Ternes 1999: 160f.; Kirschbaum 2001: 23–31; Berger 2007: 52, 57–62.

2.2.2 Deutsch

Labial	Dental	Alveolar	Postal-veolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosive						
p [**pʰ**~p] ‹p›	*t* [**tʰ**~t] ‹t›				*k* [**kʰ**~k] ‹k,ck,c›	
b [b~b̥] ‹b›	*d* [d~d̥] ‹d›				*g* [g~g̊] ‹g›	
Affrikaten						
p͡f [**pf**] ‹pf›		*c* [ts] ‹z,tz,c›				
Frikative						
f [f] ‹f,v, ph›		*s* [s] ‹s,ß,ss›	*š* [ʃ-s̲] ‹sch›		*x* [**ç~χ**] ‹ch›	***h*** [**h**] ‹h›
v [v~ʊ~β̞] ‹w,v›		*z* [z~z̲] ‹s›	(*ž* [ʒ-z̲] ‹g›)	*j* [ʃ̬~j] ‹j›		
Sonoranten						
	l [l] ‹l›				*r* [**ʀ~ʁ**] ‹r›	
m [m] ‹m›	*n* [n] ‹n›				***ŋ*** [**ŋ**] ‹n,ng›	

Vgl. insgesamt Kohler 1977: 156–72; Eisenberg 1994: 353–355; Ternes 1999: 104–8.

2.2.3 Palatalisierung (und Velarisierung)

Das Russische unterscheidet zwischen palatalisierten („weichen“) und nichtpalatalisierten („harten“) Konsonanten; die ersteren werden neben der primären Artikulation durch Hebung der Mittelzunge zum harten Gaumen (Palatalisierung) zusätzlich markiert, die letzteren meist im Kontrast dazu durch Hebung der Hinterzunge zum weichen Gaumen (Velarisierung). Bei den Velaren ist diese Differenz ursprünglich allophonisch, d. h. die palatalisierte Aus-

sprache gilt generell vor den Vordervokalen *i, e*, sonst die nichtpalatalisierte. Analogien und Fremdwörter haben aber dazu geführt, dass diese Verteilung nicht mehr gilt, vgl. кэт (*kėt*) /ket/ [kɛt] ‚Katboot' mit nichtpalatalisiertem Velar vor Vordervokal bzw. ткёт (*tkët*) /tk'ot/ [tkʲɵt] ‚webt'; Кёльн (*Kël'n*) /k'ol'n/ [kʲɵlʲn] ‚Köln' mit palatalisiertem Velar vor Hintervokal. Bei einigen anderen Lauten gibt es keine solche Differenz und auch keine Allophonie: *č'* gibt es nur palatalisiert, und auch *j* fungiert nur wie ein palatalisierter Konsonant; immer nichtpalatalisiert ist *c*. Palatalisiertes *š'* kommt nur geminiert vor (es geht immer auf eine ehemalige Gruppe *šč'* zurück), während einfache *š, ž* nie palatalisiert sind. Geminiertes *žž* (in Fällen wie сжать (*sžat'*) /žž(')at'/ ‚zusammenpressen', ‚abmähen', дрожжи (*drožži*) /dróžži/ ‚Hefe') wird in der konservativeren Variante der Moskauer Aussprache palatalisiert als [ʒʲː] realisiert, sonst aber nichtpalatalisiert (und kann dann nicht als eigenes Phonem gelten), vgl. Švedova et al. 1980: 18. Bei allen anderen Konsonanten liegt eine klare phonologische Unterscheidung palatalisiert vs. nichtpalatalisiert vor, und zwar auch vor den vorderen Vokalen. Allerdings ist /e/ nach distinktiv nichtpalatalisierten Konsonanten selten und kommt vor allem in Lehnwörtern vor.

Im Deutschen gibt es nichts Vergleichbares, und für deutsche Sprecher ist das Erlernen dieses Kontrasts schwierig. Umgekehrt führt die Anwendung der russischen Differenzierung auf das Deutsche zu phonetischen Problemen: Die gewissermaßen neutralen Konsonanten des Deutschen werden meist als nichtpalatalisiert ausgesprochen, was durch die phonetische Velarisierung zu einem „härteren" Klang führt als im Deutschen üblich; besonders deutlich ist das bei „hartem" *l* [ɬ]. Vor deutschen Vordervokalen kommt alternativ auch palatalisierte Artikulation vor, was dann sehr „weich" klingt oder bisweilen von deutschen Hörern auch als Konsonant mit folgendem *j* interpretiert werden kann. Deutsche Sprecher ersetzen auch teilweise russische palatalisierte Konsonanten durch Konsonant + *j*. Die Folge Konsonant + *j* kontrastiert im Russischen aber mit einfachen palatalisierten Konsonanten, z.B. семя (*semja*) /s'ém'a/ [sʲémʲə] ‚Same' vs. семьи (*sem'i*) /s'ém'ji/ [ˈsʲemʲˈjɪ] ‚Familien'.

2.2.4 Fortis-Lenis-Kontrast

Unter Fortis vs. Lenis versteht man einen Kontrast zwischen „stärkeren" (weniger vokalähnlichen) und „schwächeren" (vokalähnlicheren) Konsonanten bei sonst gleicher Artikulation. Das Russische unterscheidet (wie alle slavischen Sprachen) bei Obstruenten (Plosiven, Affrikaten und Frikativen) zwischen stimmloser Fortis (p, t, k, c, f, s usw.) und stimmhafter Lenis (b, d, g, v, z usw.), und dieser Unterschied wird phonetisch auch tatsächlich primär durch

Sonorisierung (modal voice, Vibration der Stimmlippen) markiert. Dabei müssen aufeinanderfolgende Obstruenten in der Sonorität harmonieren, und der erste wird an den folgenden angeglichen, und zwar auch über Wortgrenzen hinweg. In diesem Kontext haben die stimmlosen Fortes /c/, /č'/, /x/ stimmhafte Allophone [dz], [dʑ], [ɣ], z.B. отец девочки (*otéc dévočki*) /at'é**c** d'évač'k'i/ [ɐˈtʲɛ**dz** ˈdʲevətɕkʲɪ] ‚der Vater des Mädchens'.

Im Standarddeutschen dagegen werden die Fortisplosive (*p, t, k*) meist nicht nur stimmlos artikuliert, sondern auch durch Aspiration markiert, die nur hinter Frikativen nicht vorkommt.[2] Die Lenislaute (*b, d, g, w, z*) werden zwar im idealtypischen Standard stimmhaft gesprochen, doch ist die Stimmhaftigkeit weniger ausgeprägt und kann optional wegfallen, besonders im Anlaut und in südlicheren Varietäten (in denen z.B. die Opposition von /z/ und /s/ vollständig aufgehoben sein kann).[3] Die deutsche Opposition beruht also praktisch mehr auf Gespanntheit und Aspiration als auf Stimmton. Sie kennt auch keine wirkliche Stimmtonassimilation, d.h. Fortis-Obstruenten werden auch vor folgenden stimmhaften Obstruenten nicht stimmhaft.

Beide Sprachen haben sogenannte Auslautverhärtung, d.h. im (Wort-)Auslaut sind nur stimmlose Laute möglich, zugrundeliegende Lenes werden stimmlos bzw. als Fortes realisiert. Allerdings gilt das im Russischen nur im absoluten Auslaut und vor Sonoranten, während vor Obstruenten auch im Satz Stimmtonassimilation eintritt. Im Deutschen dagegen gilt die Regel generell im Wortauslaut (auch innerhalb von Komposita) und optional sogar im Silbenauslaut vor Leniskonsonanten, z.B. in Wörtern wie *lieblich* /līb(.)lix/ [ˈli:plɪç ~ li:b̥lɪç]. Bei stmmlosen vor stimmhaften Lauten ist die Regelung der beiden Sprachen klar verschieden: Deutsche Sprecher haben Schwierigkeiten, Sequenzen wie правда (*pravda*) /práv.da/ korrekt als [ˈpravdə] zu sprechen und nicht [ˈprafd̥a] zu sagen; umgekehrt klingt eine voll stimmhafte Aussprache einer deutschen Sequenz wie *abdecken* /ábdeken/ [ˈʔapd̥ɛk(ə)n] als [ˈ(ʔ)abdɛkən] fremdartig.

2 Die Aspiration ist am stärksten im Anlaut betonter Silben, im In- und Auslaut ist sie aber oft schwach. Regional kann sie auch ganz oder weitgehend fehlen: aspirationslose Fortes sind häufig im Rheinland und Südwestfalen, außer bei /k/ auch verbreitet im Süden (besonders Schweiz, Bayern und Österreich). Vgl. Goblirsch 2005: 218–221.

3 Immer bewahrt wird die Opposition von /v/ und /f/, weil /v/ in „stimmlosen" Systemen als Approximant realisiert wird, ebenso /j/ im Gegensatz zum palatalen Allophon von /x/.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2.2.5 *Sonstige phonologische und phonetische Differenzen der Konsonanten*

Das Russische hat keinen glottalen Frikativ /h/, und deutsches *h* wird gewöhnlich durch [x] bzw. [xʲ] ersetzt; das ist zwar phonetisch auffällig, führt aber kaum zu phonologischen Problemen, da *h* fast nur anlautend existiert und der Laut [x] im Deutschen so eigentlich nicht vorkommt. Auf der phonologischen Ebene haben zwar beide Sprachen einen dorsalen Frikativ /x/ mit je einem vorderen und hinteren Allophon, doch die Kondizionierung der Allophonie und deren phonetische Realisierung unterscheidet sich stark: Im Deutschen wird nach Hintervokal (*ă̆,ŏ̆,ŭ̆,au*) meist ein uvularer Frikativ [χ] realisiert (seltener vor allem nach *u* auch ein velares [x]), und zwar auch vor Vordervokalen, in allen anderen Umgebungen dagegen ein palataler Frikativ [ç].[4] Im Russischen ist hingegen die primäre Artikulation immer velar [x], und nur vor Vordervokalen wird der velare Frikativ palatalisiert zu [xʲ], ohne wirklich zu einem palatalen [ç] zu werden (gegen Berger 2007: 52 liegen also keine genauen Entsprechungen der deutschen Laute vor).

Ein anderer Laut, der im Russischen fehlt, ist der velare Nasal [ŋ]; anders als in vielen Sprachen kommt er im Russischen nicht einmal als Allophon vor Velaren vor, vgl. [ˈbanka] ‚Bank'. Das deutsche /ŋ/ wird von russischen Sprechern, begünstigt durch die Schreibung, durch [ng] oder [ŋg] ersetzt. Älteres *ŋg* liegt auch im Deutschen historisch zugrunde, weshalb für auslautendes ‹ng› auch im Deutschen eine Realisierung als [ŋk] möglich ist, vgl. *jung* /juŋ(g)/ [jʊŋ] ~ [jʊŋk], aber im Inlaut kann nur *junge* /juŋe/ [ˈjʊŋə] als standarddeutsch gelten.

Sehr spezifisch deutsch ist auch die Affrikata /pᶠ/, die allerdings von nord- und ostdeutschen Sprechern im Anlaut häufig durch einfaches *f* ersetzt wird.

Stark unterschiedlich ist auch meist die Realisierung der r-Laute: deutsch meist uvular (am Zäpfchen), am häufigsten [ʁ], seltener als „gerollter" Vibrant [ʀ], im Silbenauslaut oft vokalisiert [ɐ] (zumindest nach gespannten Vokalen), russisch jedoch normalerweise im vorderen Mundraum koronal-(post)alveolar [r] oder [ɾ], was im Deutschen eine eher seltene freie Variante darstellt, die nur regional häufiger vorkommt. Die phonologische Folge /er/ wird im Deutschen unbetont mit [ə] realisiert, das bei Vokalisierung des /r/ mit diesem zu [ɐ] verschmilzt, seltener ist [əʁ], [ər], [ɾ], [ɻ], vgl. *Mutter* /múter/ [ˈmʊtɐ].

4 Vgl. Ternes 1999: 75–80. Der Süden hat im Anlaut allerdings gewöhnlich /k/, und in großen Gebieten fällt [ç] mit /š/ in [ʃ] zusammen.

Die Realisierung von /v/ schwankt im Deutschen regional, wobei im Süden eher approximantische und bilabiale Artikulation vorherrscht, also eher [ʊ] oder [β̞]; im Russischen dominiert ein echter labiodentaler Frikativ [v].

Weitere kleinere phonetische Unterschiede sind eher unproblematisch, wie z.B. die eher dentale Artikulation der „harten" russischen Koronalplosive *t d* gegenüber der meist alveolaren Artikulation im Deutschen.

3 Suprasegmentales und Phonotaktik

Auch oberhalb der Ebene des Einzellautes haben Sprachen lautliche Eigenschaften. Suprasegmentale Eigenschaften betreffen größere Einheiten wie die Silbe oder das Wort, hier geht es vor allem um Dauer (Quantität) von Lauten sowie Akzent und Intonation. Als Phonotaktik bezeichnet man die Regeln für die Kombination mehrerer Laute und Lautfolgen.

3.1 Quantität

Beide Sprachen stimmen darin überein, dass konsonantische Quantität keine wesentliche Rolle spielt. Lange Konsonanten (Geminaten) kommen im Deutschen nur an starken Morphemgrenzen vor (z.B. *abpacken* [ˈʔap.pakn]), im Russischen zusätzlich auch bei den rezent assimilierten Gruppen *šč* > *šš'* und *z(d)ž* > *žž'* sowie schriftgestützt in entlehnten Wörtern wie Анна (*Anna*) [ˈan:a], die im Deutschen gewöhnlich ohne Gemination gesprochen werden (Anna [ˈʔana(:)]). Damit sind sie häufiger und wichtiger als im Deutschen. Eine Besonderheit des Deutschen sind dagegen (nach einer gängigen Analyse) ambisyllabische Konsonanten, die zwar zu beiden Silben gehören, aber in der Regel kurz sind (regional und bei Emphase ist aber Länge möglich); das Phänomen wird auch „fester Anschluss" genannt (so bei Böttger 2008: 45). Ihr Auftreten korreliert mit vorangehenden kurzen und ungespannten Vokalen (und graphischer Verdopplung bzw. der Schreibung *ck* anstelle von *kk*), während Konsonanten nach langen und gespannten Vokalen nur zur Folgesilbe gehören und nicht lang gesprochen werden können. Vgl. z.B. *bitte* /bíte/ [ˈbɪt̪ʰə, ˈbɪt̪ə, ˈbɪt.tə] gegenüber *biete* /bi̍te/ [ˈbi:.t̪ʰə, ˈbi:.tə]. Die Aussprache deutscher doppelt geschriebener Konsonanten mit echter Länge (wie bei russischen Doppelschreibungen) behindert zwar nicht das Verständnis, ist aber auffällig.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die vokalische Quantität ist im Deutschen phonologisch kontrastiv (in Kombination mit Gespanntheit und korreliert mit der Silbenstruktur, s. oben), im Russischen dagegen allenfalls ein phonetisches Merkmal betonter Vokale (s. oben).

3.2 Silbenstruktur und Phonotaktik

Deutsch (vgl. Eisenberg 1994: 355–357) und Russisch (vgl. Švedova et al. 1980: 43–68) erlauben relativ komplexe Silbenstrukturen und Konsonantengruppen. Im Wortanlaut (Onset) sind im Russischen Folgen von bis zu vier Konsonanten erlaubt,[5] einschließlich Folgen von zwei Frikativen oder zwei Plosiven und Folgen, die gegen die Sonoritätshierarchie[6] verstoßen, z.B. /pť/ in птица (*ptica*) /pť'ica/ [ˈptʲitsə] ‚Vogel', /fč'/ in вчера (*včera*) /fč'irá/ [ftɕɪˈra], /rž/ in ржать (*ržat'*) /ržať/ [rz̲atʲ] ‚wiehern', /mgl/ in мгла (*mgla*) /mgla/ [mgła] ‚Nebel', /kst/ in кстати (*kstati*) /kstáťi/ [ˈkstatʲɨ], ‚gerade rechtzeitig, passend, zutreffend'/, /fskr/ in вскрыть (*vskryt'*) /fs-kriť/ [fskrɨtʲ] ‚öffnen', /vzgl/ in взгляд (*vzgljad*) /vz-gl'at/ [vzglʲat] ‚Blick'. Das Deutsche gestattet dagegen nur bis zu drei Konsonanten, wenn der erste ein Sibilant ist, z.B. /štr/ in *Streit* /štra̲i̲t/, /špl/ in *Splitter* /špliter/[7]. Auf der Ebene einfacher „Morpheme" ist auch im Russischen nur ein Maximum von drei Konsonanten erlaubt, Vierergruppen erscheinen nur bei Präfixbildungen mit vokallosen Präfixen wie *v-*, *vz-*, *s-*[8] oder bei Kombination von komplexen Wurzeln mit Suffixen. Im Wortauslaut gestatten beide Sprachen Folgen von bis zu vier Konsonanten, auch mit Verletzung der Sonoritätshierarchie, z.B. russ. горсть (*gorst'*) /gorsť/ [gorstʲ] ‚Handvoll', russ. мёртв (*mërtv*) /mˈortv/ [mʲortf] ‚tot', dt. *murks* /murks/ [mʊʁks], russ. Ortsname Волжск (*Volžsk*) /volšsk/ [vołs̲sk], чёрств (*čërstv)* /č'orstv/ [tɕɵrstf] ‚hart, trocken', dt. /rpst/ in *Herbst* /herpst/ [hɛʁpst], /ršst/ in 2. Sg. Präsens *forschst* /forš-st/ [fɔʁʃst]. Im Inlaut sind im Russischen nur Gruppen von bis zu vier Konsonanten möglich, im Deutschen bei Wörtern mit

5 Vierergruppen enthalten aber in der Regel eine Morphemgrenze, also ein konsonantisches Präfix (wie vz-, v-, s-, k-) oder ein Suffix mit konsonantischem Rand (wie -livyj, -nyj, -skij, -nut').

6 Für die Silbenbildung gilt, dass vom Silbenkern (Vokal) nach außen hin die Laute immer weniger sonor werden, also einer „stärkeren" Konsonantenklasse angehören: dabei gilt die folgende Hierarchie abnehmender Sonorität: Sonorant > Frikativ > Plosiv und stimmhaft > stimmlos. Demnach sollte eine Silbe nicht mit Frikativ vor Plosiv ([st]) oder Sonorant vor Plosiv ([mg]) beginnen, während die umgekehrte Reihenfolge möglich ist.

7 In regionalen Varietäten des Südens und daran angelehnter Aussprache sind aber auch Folgen wie /kšpr/ und /pštr/ möglich, wenn Vokale von Präfixen ausfallen, z.B. gestritten > /kštriten/ [ˈkʃtʁɪtn].

8 Im Standarddeutschen gibt es keine vokallosen Lexeme außer Onomatopoetika wie *pst!*.

konsonantischen Suffixen auch bis zu fünf, vgl. russ. волжский (*volžskij*) /vólšskʲij/ [ˈvoɬ̪skʲɪj] ‚zur Wolga gehörig', чёрствый (*čërstvyj*) /čʼorstvij/ [ˈtɕɵrstvɨj] ‚hart, trocken', dt. *herbstlich* /hérpst-lix/ [ˈhɛʁpstliç]. Noch längere Konsonantengruppen sind in bei Wortzusammensetzungen möglich, doch sind Kompositionsglieder als phonologisch selbständige Einheiten zu werten.[9]

Im Deutschen kann [ə], das unbetonte Allophon von /e/, vor Sonoranten optional als Null realisiert werden, und der Sonorant wird dann silbisch, vgl. *leben* /lēben/ = [ˈleː.bən], [ˈleː.bn̩], [ˈleː.bm̩], *Vogel* /fōgel/ = [ˈfoː.gəl], [ˈfoː.gl̩], *Abend* /ābent/ = [ˈʔaː.bəntʰ], [ˈʔaː.bn̩tʰ], [ˈʔaː.bm̩tʰ], *Roggen* /rogen/ = [ˈʁɔgən], [ˈʁɔgn̩], [ˈʁɔgŋ̩].

Eine weitere Besonderheit des Standarddeutschen ist die Markierung von Vokalen im Silbenanlaut durch Glottalverschluss [ʔ] („Knacklaut", „harter Einsatz"), die an Wortgrenzen sogar nach Konsonant stattfinden kann, z.B. *umändern* /úm-endern/ [ˈʔʊm.ʔɛndɐn]; *beobachten* /be-ō̂b(-)axten/ [bə.ˈʔoː.baχ.tn̩] oder sogar [bəˈ.ʔoːp.ʔaχ.tn̩]. Das Fehlen dieser Grenzmarkierung kann das Verständnis behindern. Dieser Glottalverschlusslaut gilt aber nicht als konsonantisches Phonem, da sein Auftreten automatisch aus der Wortstruktur folgt, sondern als reines Grenzsignal (Kohler 1977: 172–3).

3.3 Akzent

Beide Sprachen sind Akzentsprachen, in denen eine Silbe des (phonologischen) Wortes hervorgehoben wird, und zwar durch mehrere phonetische Merkmale gemeinsam, wie Lautstärke, Tonhöhe und auch segmentale Allophonie. Dabei werden unbetonte Silben gegenüber den betonten deutlich reduziert.

Das Russische hat einen phonologisch freien Akzent, der nicht aus der Lautstruktur vorhersagbar ist und darum extra gelernt werden muss (vgl. Ternes 1999: 126–7; Berger 2007: 63). Er interagiert allerdings, wie oben dargestellt, mit vokalischer Allophonie. Die Akzentstelle wechselt häufig zwischen verschiedenen Formen eines Wortes, z.B. Nominativ Singular зима *zimá* /zʼimá/ [zʲɪˈma] ‚Winter': Akkusativ Singular зиму (*zímu*) /zʼímu/ [ˈzʲimʊ]; Nominativ Singular вино (*vinó*) /vʼinó/ [vʲɪˈnɔ] ‚Wein': Nominativ Plural вина (*vína*) /vʼína/ [ˈvʲinə]); Nominativ Singular борода (*borodá*) /baradá/ [bərɐˈda] ‚Bart': Akkusativ Singular бороду (*bórodu*) /bórodu/ [ˈborədʊ].

9 Hier sind im Deutschen Folgen von bis zu sieben Konsonanten möglich, z.B. d. Herbststrand /hérpst#štrant/ [ˈhɛʁpst.ʃtʁantʰ].

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Grundsätzlich gilt dies auch für das Deutsche, doch ist die Akzentstelle sehr viel leichter aus der Lautstruktur vorhersagbar. Um [ə] als Allophon von /e/ vorhersagen zu können, muss zwar der Akzent als primär gelten, also *lebende* /le̋bende/ [ˈleːbən.də], [ˈleːbn̩.də] vs. *Gelände* /geléndə/ [gə.ˈlɛn.də] vs. *lebendig* /lēbéndɪx/ [le.ˈbɛn.dɪç]. Es gibt für die Akzentfestlegung jedoch sehr starke allgemeine Tendenzen (vgl. Eisenberg 1994: 357–358): Der Akzent fällt in Zweisilblern bevorzugt auf die erste Silbe, sonst oft auf die letzte Silbe mit Vollvokal (abgesehen von unbetonten Präfixen): *Kürbis* /kŭ̋rbis/, *Auto* /áu̯tō/, *Handy* /héndī/; *Tomate* /tŏ̋mă̋te/, *Karotte* /karóte/, *Arroganz* /arōgánc/, *Variante* /varijánte/, *Dimensionen* /dĭ̋menzjŏ̋nen/; bei vielen Lehnwörtern erscheint aber auch bei Zweisilblern Endbetonung, vgl. *Primat* /prīmă̋t/, *Café* /kafe̋/.[10] Transparente einsilbige Suffixe sind aber in der Regel unbetont, z.B. *Tagungen* /tă̋g-un̩en/, *Einheiten* /ái̯n-hai̯ten/. Akzentwechsel bei Formen eines Wortes kommt fast nur bei Lehnwörtern vor, z.B. *Autor* /áu̯tōr/ [ˈʔau̯ˈtʰoːʁn̩] : Plural *Autoren* /au̯tŏ̋ren/ [ʔau̯ˈtʰoːʁn̩].

4 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wurden die Standardvarianten des Deutschen und Russischen einander kontrastiv gegenübergestellt, besonders im Hinblick darauf, worin sie sich stärker unterscheiden und welche Probleme das für die Aussprache verursachen kann. Für russischsprachige Deutschlernende ergeben sich aus den Unterschieden vor allem die folgenden Schwierigkeiten (vgl. auch Böttger 2008: 28–57):

Phonologisch

- Differenzierung langer und kurzer Vokale mit den entsprechenden Qualitäten: Halblang statt lang oder kurz und/oder geschlossen statt offen oder auch (halb)offen statt geschlossen: [ˈo̯fən] statt /ofen/ [ˈʔɔfn̩] *offen* bzw. /ōfen/ [ʔoːfn̩] *Ofen*; [ˈgʲebən] statt [ˈgeːbn̩] *geben*; [ˈfaˑsən] statt [ˈfasn̩] *fassen*; [ɬuˑft] statt [lʊft] *Luft*.
- Gerundete Vordervokale: Ersatz durch hintere Vokale mit palatalisiertem Konsonanten, was zur Verwechslung mit deutschen Hintervokalphonemen führen kann: [grʲʉn] statt [gʁyːn] *grün*; [ˈbʲʊzə] statt [ˈbøːzə].

10 Variation gibt es hingegen bei Kaffee /kafe̋/ [kʰaˈfeː] ~ /káfē/ [ˈkʰafe(ː)].

- Ersatz von /ŋ/ durch /ng/: [ˈɬaˑŋgə] statt [ˈlaŋə] *lange*.
- Ersatz von *h* durch /x/: [xaˑu̯s] statt [hau̯s] *Haus*, [ˈxʲiˑntən] statt [ˈhɪntn̩] *hinten*.

Phonetisch

- „Harte" oder zu „weiche" Aussprache der deutschen Konsonanten: [ˈtsʏɨˑgə] statt [ˈtsiːgə] *Ziege*; [ɬaŋk] statt [laŋ] *lang*; [dʲi] statt [diː] *die*.
- Fehlende Aspiration bei *p, t, k* (die dann eventuell als Lenis *b, d, g* wahrgenommen werden): [kraˑs] statt [kʰɡ̊as] *krass* (dadurch ähnlicher dem Wort [g̊ʁaːs] *Gras*).
- Schwächere und anders geregelte Allophonie bei /x/: [x] für [ç] nach Vordervokal oder [xʲ]. für [χ] nach Hintervokal: [nʲiˑxt] statt [nɪçt] *nicht*; [ˈbaˑu̯xʲɪk] statt [ˈbau̯χɪç] *bauchig*.
- Allophonie von *r*: fehlende Vokalisierung, z.B. [ˈɛˑrdə] statt [ˈʔeːɐ̯də] *Erde*.
- Weglassen des „Knacklauts" vor Vokalen im Silbenanlaut: [ˈaˑbɛndɐn] statt [ˈʔapʔɛndɐn].
- Volle Stimmtonassimilation in Obstruentengruppen statt interner Auslautverhärtung: [ˈau̯zbrux] statt [ˈʔau̯sb̥ʁʊχ] *Ausbruch*; [ˈabɡʲebən] statt [ˈʔapg̊eːbn̩] *abgeben*.

Literaturverzeichnis

BERGER, TILMAN (2007): „Das Russische". In: REHDER, PETER (Hg.): *Einführung in die slavischen Sprachen (mit einer Einführung in die Balkanphilologie)*. Wiesbaden: WBG, S. 49–93.

BÖTTGER, KATHARINA (2008): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster: Waxmann.

EISENBERG, PETER (1994): „German". In: KÖNIG, EKKEHARD & VAN DER AUWERA, JOHAN (Hg.): *The Germanic Languages*. London/New York: Routledge, S. 313–348.

GOBLIRSCH, KURT GUSTAV (2005): *Lautverschiebungen in den germanischen Sprachen*. Heidelberg: Winter.

KOHLER, KLAUS J. (1977): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: E. Schmidt.

KIRSCHBAUM, GEORG ERNST (2001). *Grammatik der russischen Sprache*. Berlin: Volk und Wissen.

PANOV, MICHAIL V. (1966): „Russkij jazyk". In: VINOGRADOV, VIKTOR V. (Hg.): *Jazyki narodov SSSR. 1. Bd. Indoevropejskie jazyki*. Moskva: Nauka, S. 55–122.

POMPINO-MARSCHALL, BERND (1995): *Einführung in die Phonetik*. Berlin: de Gruyter.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Švedova, N. Ju. (1980): *Russkaja Grammatika*. T. 1 Fonetika. Fonologija. Udarenie. Slovoobrazovanie. Morfologija. Moskva: Nauka.
Ternes, Elmar (1999): *Einführung in die Phonologie*. 2., verb. und erw. Aufl. Darmstadt: WBG.
Timberlake, Alan (1993): „Russian". In: Comrie, Bernard & Corbett, Greville G. (Hg.), *The Slavonic Languages*. London/New York: Routledge, S. 827–886.
Trubetzkoy, Nikolaus S. (1989): *Grundzüge der Phonologie*. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Oksana Kovtun-Hensel (Dortmund)

Verfahren der Determination in einer artikellosen Sprache

1 Einleitung

Die grammatische Kategorie des Artikels im Deutschen bzw. das Fehlen eines Artikelsystems im Russischen gehören zu den wichtigsten Unterschieden im grammatischen Bau dieser beiden Sprachen. Daher ist es für die russischsprachigen Lerner des Deutschen besonders schwierig, die Bedingungen und die Regeln des Artikelgebrauchs zu verstehen und den Artikel richtig anzuwenden. Der unsichere Umgang mit dieser unbekannten Struktur der Zielsprache führt dann oft zu Vermeidungsstrategien, wenn der Artikel einfach ausgelassen wird oder zur Hyperkorrektur, wenn der Artikel zu häufig oder an falscher Stelle verwendet wird (vgl. dazu Böttger 2008). Es ist also wichtig, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden, zu erkennen, welche Aufgaben der Artikel hat, um im zweiten Schritt die Strategien zu ermitteln, die eine artikellose Sprache bereitstellt, um diese Aufgaben zu bewältigen.

Aus den Schulgrammatiken ist der Artikel vielen als „Begleitwort" des Substantivs bekannt. Es wird darauf hingewiesen, dass der Artikel mit seinem zugehörigen Substantiv hinsichtlich Genus, Numerus und Kasus übereinstimmt. Die Tatsache, dass das Genus, also das Geschlecht des Substantivs im Deutschen oft nur durch den Artikel angezeigt wird, führte sogar zu der Bezeichnung des Letzteren als „Geschlechtswort". Diese irreführende Bezeichnung suggeriert, dass hierin die Hauptfunktion des Artikels bestehe. Beim genaueren Hinsehen stellt sich aber heraus, dass die Markierung der grammatischen Kategorien des Substantivs auch durch andere sprachliche Mittel geleistet werden kann, etwa phorische Ausdrücke wie *mein, dein, sein* oder deiktische Ausdrücke wie *dieser* oder *jener*. [1]

Die Kernfunktion des Artikels besteht vielmehr in der Koordination des Wissens der sprachlich handelnden Personen, also des Sprechers oder des

1 Substantive haben im Russischen ähnlich wie im Deutschen drei grammatische Geschlechter: Femininum, Maskulinum und Neutrum. Anders als im Deutschen kann man das Geschlecht des Substantivs im Russischen auch an der Vergangenheitsform des Verbs erkennen, mit dem es gebraucht wird.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Autors auf der einen Seite und des Hörers oder des Lesers auf der anderen Seite. Durch die Wahl des bestimmten (definiten) oder des unbestimmten (indefiniten) Artikels signalisiert der Sprecher dem Hörer, ob sich das durch das Nomen benannte Objekt der realen oder gedachten Wirklichkeit im gemeinsamen Blickfeld von Sprecher und Hörer befindet und so vom Hörer identifiziert werden kann (Šmelëv 1992, Vater 1979, Weinrich 1993). Die Auffindbarkeit des versprachlichten Objekts im gemeinsamen Blickfeld der Kommunikationspartner kann dabei auf unterschiedliche Weise hergestellt werden. Sowohl der Sprecher als auch der Hörer verfügen über einen gemeinsamen Wissensvorrat. Eine Aussage wie *Die Erde dreht sich um die Sonne* spricht das Weltwissen beider Kommunikationspartner an. Haben Sprecher und Hörer bestimmte Situationen gemeinsam erlebt, kann das episodische Wissen aktiviert werden (*Ich habe doch das Kleid gekauft*). In einem Text kann der Autor Bezug auf bereits genannte Personen, Gegenstände oder Ereignisse nehmen und so an das aktuelle Kontextwissen des Lesers appellieren. Eine explizite Markierung bekannter Wissenselemente, wie dies im Deutschen mit Hilfe des definiten Artikels stattfindet, ist im Russischen nicht erforderlich. Die entsprechenden Nomen *solnce (die Sonne), zemlja (die Erde), plat'e (das Kleid)* sind inhärent definit. Will der Sprecher des Russischen jedoch neue Wissenselemente einführen und den Bekanntheitswert dieser neu eingeführten Wissenselemente für den Hörer differenziert zum Ausdruck bringen, so muss er bestimmte sprachliche Strategien anwenden. Diese Strategien der Determination im Russischen sollen im Folgenden kurz beschrieben werden. Dies soll helfen, Bewusstsein darüber zu verschaffen, wie eine artikellose Sprache das leistet, was in einer Artikelsprache zur Kernfunktion des Artikels gehört.

2 Informationsstruktur der Äußerung

Eines der wichtigsten Mittel zur Steuerung des Hörerwissens im Russischen ist die Nutzung der Informationsstruktur einer Äußerung. Darunter versteht man die Gliederung in schon bekannte Wissenselemente (Thema) und neue Wissenselemente (Rhema). Während das Thema all das enthält, was durch Vorerwähnung des Sprechers, durch unmittelbare sinnliche Wahrnehmung in der jeweiligen Kommunikationssituation oder schließlich durch das gemeinsame Weltwissen beider Kommunikationspartner bereits zum gemeinsamen Wissensvorrat gehört, beschreibt das Rhema das kommunikativ Relevante und

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

erfordert eine Fokussierung der Aufmerksamkeit des Hörers oder des Lesers (Hoffmann 2000).

Ein klassisches Beispiel einer Thema-Rhema-Gliederung finden wir in Märchen:

(1) Es war einmal *ein König* (Rhema).
(2) *Der König* (Thema) hatte drei Söhne.

Im Deutschen zeigt der unbestimmte Artikel das rhematische Element *König* an und signalisiert dem Hörer/Leser, dass hier ein neues Wissenselement eingeführt wurde, das im weiteren Verlauf spezifiziert werden soll. In der zweiten Äußerung wird *König* mit Hilfe des bestimmten Artikels als definit markiert, also als Element, das sich durch Vorerwähnung bereits im gemeinsamen Blickfeld der Kommunikationspartner befindet.

In einer artikellosen Sprache wie dem Russischen werden die rhematischen Elemente grundsätzlich am Ende einer Äußerung positioniert.

(1')	Žil-byl	*korol'*.
	Lebte-war	König

Die Indefinitheit, die im Deutschen durch den unbestimmten Artikel signalisiert wird, ist hier durch die Endpositionierung über die Wortstellung zum Ausdruck gebracht. Infolge der Verlagerung aus der rhematischen Endposition nach vorne wird das Rhema der ersten Äußerung zum Thema der zweiten Äußerung:

(2')	U	*korolja*	bylo	tri syna.
	Bei	König (Gen. m. Sing.)	war (unpers.)	drei Söhne

Anders als im Deutschen, wo das Verb eine feste Position an zweiter Stelle einnimmt, ist die Wortstellung im Russischen frei und kann daher explizit für die thematisch-rhematische Strukturierung genutzt werden. Es lassen sich also allein durch die Positionierung der Elemente am Anfang oder am Ende einer Äußerung Definitheits- bzw. Indefinitheitseffekte erzeugen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

(3)	*Žurnal*	ležit	na stole.
	Zeitschrift	liegt	auf Tisch

(4) Na stole ležit *žurnal.*
Auf Tisch liegt Zeitschrift
(3') *Die Zeitschrift* liegt auf dem Tisch.
(4') *Eine Zeitschrift* liegt auf dem Tisch.

In (3) wird *žurnal* (*die Zeitschrift*) allein durch die Stellung in der thematischen Anfangsposition als ein bekanntes Wissenselement markiert. Damit es einen Neuigkeitswert für den Hörer bekommt, muss *žurnal* als rhematisches Element ans Ende der Äußerung verlagert werden (4).

Ein rhematisches Element ist im Russischen nur dann in der Anfangsposition zulässig, wenn es explizit durch andere sprachlichen Mittel als solches markiert wird:

(5) *Kakoj-to* *žurnal* ležyt na stole.
Welcher (m.) + *to* (deikt.) Zeitschrift (m.) liegt auf Tisch
(5') *Eine Zeitschrift* liegt auf dem Tisch.

Die genannten Regeln gelten allerdings nur für die neutrale Satzintonation. Wird die Intonation verändert, so verändert sich die Informationsstruktur einer Äußerung, auch wenn die Wortstellung identisch ist. Pospelov (1970: 182) führt vier Varianten der Äußerung *poezd prišel* an:

(6) Poezd *prišel.*
Zug kam (betont)
(7) *Prišel* poezd.
Kam (betont) Zug
(8) *Poezd* prišel.
Zug (betont) kam
(9) Prišel *poezd.*
Kam Zug (betont)

Wird das Substantiv *poezd (der Zug)* nicht betont (6, 7), ist es eindeutig als definit zu verstehen und zwar unabhängig von der Stellung im Satz. Wird es dagegen betont (8, 9), so werden die Rollen gewechselt und *poezd* übernimmt die rhematische Rolle, d. h. wird vom Hörer als eine neue Information verstanden.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

3 Opposition Nominativ/Genitiv und Akkusativ/Genitiv

Ein weiteres Verfahren der Determination im Russischen ist die Nutzung von Genitivkonstruktionen dort, wo Nominativ- und Akkusativkonstruktionen möglich sind. Dies ist zunächst in den sogenannten negierten Existenzsätzen möglich:

(10) *Kniga* *ne našlas'.*
Buch (Nom. f. Sing.) nicht gefunden (perf. f.)
(11) *Knigi* *ne našlos'.*
Buch (Gen. f. Sing.) nicht gefunden (perf. unpers.)
(10') *Das Buch* wurde nicht gefunden.
(11') *Ein Buch* wurde nicht gefunden. / Es wurde kein Buch gefunden.

In (10) wird *kniga* im Nominativ verwendet. Der Sprecher bezieht sich auf ein konkretes Objekt ‚Buch'. Es ist anzunehmen, dass der Hörer weiß, von welchem Buch die Rede ist. In (11) wird dagegen durch die Verwendung der Genitivform *knigi* angezeigt, dass hier kein Objekt aus der Klasse ‚Bücher' aufzufinden ist. Mit *knigi* verbalisiert der Sprecher einen Klassenbegriff und kein konkretes Element der Klasse ‚Buch'.

Solche Genitivkonstruktionen sind im Russischen sehr produktiv. Dass sie eine indefinite Determination leisten, ist am folgenden Beispiel deutlich erkennbar (Padučeva 2004):

(12) *Reorganisacii* ne byl*o* proveden*o*.
Reorganisation (Gen. f. Sing.) nicht war (unpers.) durchgeführt (perf. unpers.)
(13)* *Reorganisacii* ne byl*o*
Reorganisation (Gen. f. Sing.) nicht war (unpers.)
proveden*o* *w srok*.
durchgeführt (perf. unpers.) rechtzeitig
(12') *Eine Reorganisation* wurde nicht durchgeführt.
(13') *Eine Reorganisation* wurde nicht *rechtzeitig* durchgeführt.

Die Genitivkonstruktion in (13)* ist nicht zulässig, weil die Semantik von *w srok* (*rechtzeitig*) voraussetzt, dass eine Reorganisation real existent war. Mit anderen Worten: die Markierung eines real existenten Objekts erfordert hier Subjekt im Nominativ:

(14)	*Reorgansacia*	ne byl*a*	proveden*a*.
	Reorganisation (Nom. f. Sing.)	nicht war (f.)	durchgeführt (perf. f.)
	w srok.		
	rechtzeitig		

Die negativen Existenzsätze, in denen der Sprecher zwischen Genitivsubjekten und Nominativsubjekten auswählen kann, um Definitheit bzw. Indefinitheit zum Ausdruck zu bringen, enthalten Verben, die Existenz im weiteren Sinne ausdrücken. Dies sind einerseits solche klassischen Existenzverben wie *byt' (sein), suščestvowat' (existieren), nachodit'sja (sich befinden)*. Es kann sich aber auch um Verben handeln, die in der passiven Form das Entstehen oder das Zustandekommen zum Ausdruck bringen (Padučeva 2004: 449):

(15)	*Gostinica*	ne byl*a*	postroen*a*.
	Hotel (Nom. f. Sing.)	nicht war (f.)	erbaut (perf. f.)
(16)	*Gostinicy*	ne byl*o*	postroen*o*.
	Hotel (Gen. f. Sing.)	nicht war (unpers.)	erbaut (unpers.)
(15')	*Das Hotel* wurde nicht erbaut.		
(16')	*Ein Hotel* wurde nicht erbaut. / Es wurde *kein Hotel* erbaut.		

Hier drückt das Verb *erbauen* in der Passivform den Beginn einer Existenz aus. Durch die Negation wird die Handlung ‚erbauen' verneint, was bedeutet, dass kein Objekt aus dieser nicht durchgeführten Handlung hervorgegangen ist und das Hotel in Wirklichkeit nicht erbaut wurde. Das Nominativsubjekt *gostinica* in (15) beschreibt aber das Hotel als ein bekanntes Wissenselement. Der Sprecher geht davon aus, dass der Hörer weiß, auf welches Hotel er sich bezieht, auch wenn dieses in der realen Welt nicht existiert. In (16) wird dagegen mit dem Genitivsubjekt das Vorhandensein eines solchen bekannten Wissenselements bestritten. Mit *gostinicy* bezieht sich der Sprecher auf ein beliebiges Exemplar aus der Klasse ‚Hotel'.

Eine zweite Gruppe von Verben, die eine Auswahl zwischen Nominativ- und Genitivsubjekten zulassen, bilden die Verben, die eine Wahrnehmung ausdrücken, sogenannte perzeptive Verben wie *videt' (sehen), slyšat' (hören), čuvstvovat' (fühlen), zamečat' (bemerken)* usw. Dazu ein weiteres Beispiel aus Padučeva (ebd.):

(17)	*Derevnja*	ne vidn*a*.
	Dorf (Nom. f. Sing.)	nicht sichtbar (f. Sing.)

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

(18) *Derevni* ne vidn*o*.
Dorf (Gen. f. Sing.) nicht sichtbar (unpers.)
(17') *Das Dorf* ist nicht zu sehen.
(18') *Ein Dorf* ist nicht zu sehen. / Es ist *kein Dorf* zu sehen.

In (17) drückt der Sprecher mit Hilfe der Nominativkonstruktion lediglich aus, dass er nicht im Stande ist, von seiner Stellung aus das Dorf, das er als existent voraussetzt, zu sehen. Im zweiten Fall wird durch die Genitivkonstruktion die Existenz eines Objekts aus der Klasse ‚Dorf' negiert. In (18) ist also nicht wie in (17) von einem konkreten Dorf die Rede, sondern von irgendeinem Dorf, das unter die Kategorie ‚Dorf' fällt.

Die gleiche Funktion, die Genitiv- und Nominativkonstruktionen bei einem Subjekt in negierten Existenzsätzen erfüllen, haben die Genitiv- und Akkusativkonstruktionen in negierten Sätzen mit einem Objekt nach einem transitiven Verb.

(19) Ona napisala *pis'mo*.
Sie schrieb (perf. f.) Brief (Akk. n. Sing.)
(19') Sie hat *einen / den Brief* geschrieben.
(20) Ona ne napisala *pis'mo*.
Sie nicht schrieb (perf. f.) Brief (Akk. n. Sing.)
(20') Sie hat *den Brief* nicht geschrieben.
(21) Ona ne napisala *pis'ma*.
Sie nicht schrieb (perf. f.) Brief (Gen. n. Sing.)
(21') *Einen Brief* hat sie nicht geschrieben. / Sie hat keinen Brief geschrieben.

Wie (19) anzeigt, ist das Objekt der Handlung ‚schreiben' ein konkreter Brief. Ohne weitere Markierung (etwa Satzintonation in mündlicher Rede) ist hier sowohl eine definite als auch eine indefinite Lesart möglich. Es kann sich um einen für den Hörer unbekannten Brief handeln oder um einen Brief, von dem beide Kommunikationspartner Kenntnis haben. Die Negation in (20) und (21) erlaubt dagegen folgende Differenzierung: in (20) wird *pis'mo* durch die Verwendung im Nominativ als ein bekanntes Wissenselement markiert, auch wenn der Brief real nicht existent ist. Der Sprecher signalisiert dem Hörer, dass er wissen müsste, von welchem nicht existenten Brief die Rede ist. In (21) wird dagegen der Ausdruck *pis'mo* durch die Verwendung in der Genitivform *pis'ma* als ein reiner Klassenbegriff determiniert.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bei Stoffnamen wird die Möglichkeit, ein Satzobjekt im Genitiv oder im Akkusativ zu verwenden, benutzt, um anzuzeigen, ob es sich um eine bestimmte oder eine unbestimmte Menge handelt:

(22)	Kupi,	požalujsta,	*moloka*	i	*masla.*
	Kaufe	bitte	Milch (Gen. n. Sing.)	und	Butter (Gen. n. Sing.)
(23)	Kupi,	požalujsta,	*moloko*	i	*maslo.*
	Kaufe	bitte	Milch (Akk. n. Sing.)	und	Butter (Akk. n. Sing.)

In (22) bezieht sich der Sprecher mit Hilfe des Genitivkasus auf eine unbestimmte Menge Milch und Butter (partitiver Genitiv). *Moloka* und *masla* bedeutet hier so viel wie ‚etwas Milch' und ‚etwas Butter'. In (23) dagegen bewirkt der Nominativ (*moloko und maslo)*, dass hier bestimmte Einheiten von Milch und Butter verstanden werden, die man normalerweise kauft, etwa ‚eine Flasche Milch' und ‚eine Packung Butter'.

4 Aspekt

Der Aspekt (lat. ‚Blickrichtung') drückt aus, wie eine durch das Verb bezeichnete Handlung anzusehen ist: als Prozess, d. h. nicht abgeschlossen, ohne Resultat (unvollendeter bzw. imperfektiver Aspekt) oder als abgeschlossen, unteilbar, mit einem Resultat (vollendeter bzw. perfektiver Aspekt). Im Gegensatz zum Deutschen, wo die Aspektualität keine oder nur schwache Grammatikalisierung erfahren hat[2] und hauptsächlich durch lexikalische Mittel zum Ausdruck gebracht wird (vgl. „Er war *am/beim Arbeiten*", „Wir sind *am/beim Kochen*" usw.), ist der Aspekt im Russischen in einer grammatischen Kategorie kodiert. Diese Kategorie wird morphologisch realisiert: Das Verb erfährt eine Stammesveränderung *perevodit'/perevezti* (*übersetzen*) oder bekommt ein perfektivierendes Präfix: *ležat'/poležat'* (*liegen*). Darüber hinaus gibt es Komplementärformen wie *brat'/vzjat' (nehmen)*.

Die verschiedenen Perspektiven, die perfektive und imperfektive Verben auf die von ihnen bezeichnete Handlung eröffnen, haben auch Einfluss auf das

2 Im Deutschen wird seit einiger Zeit immer häufiger eine Verbalkonstruktion verwendet, die man in den Bereich Aspektualität einordnen könnte: „*Sie ist einkaufen*", „*Er ist Fußball spielen*". Da diese Verbalkonstruktion eine andauernde Handlung beschreibt, aufgrund welcher der Agens abwesend ist, wurde dafür der Name „Absentiv" geprägt (de Groot 2000).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Objekt dieser Handlung. Dies wird aus dem folgenden Beispiel (Birkenmaier 1979: 114) deutlich:

(24)	Vy	uže	*perevodili*	francuzskie	stichotvorenija?
	Sie	schon	übersetzten (unperf.)	französische	Gedichte
(25)	Vy	uže	*pereveli*	francuzskie	stichotvorenija?
	Sie	schon	übersetzten (perf.)	französische	Gedichte

(24') Haben Sie schon einmal *französische Gedichte* übersetzt?
(25') Haben Sie *die französischen Gedichte* schon übersetzt?

In (24) verbalisiert der Sprecher mit dem imperfektiven Aspekt *perevodili* die Handlung des Übersetzens als einen andauernden Prozess. Da es sich außerdem um eine Frage handelt, wird das Zustandekommen einer solchen andauernden oder sich wiederholenden Handlung in der Vergangenheit als nicht gesichert dargestellt. Unter dieser Perspektive wird auch der Ausdruck *francuzskie stichotvorenija* eher als ein unbestimmtes Element der Klasse ‚französische Gedichte' als ein konkretes Objekt verstanden. Der perfektive Aspekt in (25) eröffnet dagegen eine andere Sicht: mit *pereveli* wird eine konkrete, einmalige und zeitlich begrenzte Handlung verbalisiert. Wenn der Sprecher eine Handlung so beschreibt, wird das Wissenselement *francuzskie stichotvorenija* als ein bestimmtes Objekt präsupponiert. Die temporale Determiniertheit einer Handlung wirkt sich auf das Objekt dieser Handlung aus, so dass dieses als definit determiniert aufgefasst wird. In diesem Zusammenhang erscheint die Beobachtung von Leiss (2000) interessant, dass im Althochdeutschen perfektive Aspektpräfixe mit den zentralen Verwendungsweisen des definiten Artikels funktionsäquivalent waren. Aufgrund ihrer Untersuchungen zum Zusammenhang von Artikel und Aspekt kommt Leiss zu dem Schluss, dass die Funktion von definitem Artikel und perfektivem Aspekt dieselbe ist. Sie besteht in der Transformation eines Klassenbegriffs in ein Zeichen, das Qualitäten eines Eigennamens hat und dadurch im gemeinsamen Wissen vom Sprecher und Hörer lokalisiert werden kann.

5 Indefinitpronomen

Das Russische verfügt über eine große Anzahl von lexikalischen Ausdrücken, den sogenannten Indefinitpronomen, die speziell verschiedene Arten von Sprecherwissen-Hörerwissen-Konstellation zum Ausdruck bringen können.

Im Folgenden werden kurz die Funktion von *kakoj-to, koe-kakoj*, *nekij, nekotoryj, kakoj-nibud, kakoj-libo* und *kakoj by to ni bylo* beschrieben. Alle diese Ausdrücke enthalten ein Frageelement (*kakoj,- kij, kotoryj)*, das mit dem zugehörigen Substantiv nach Geschlecht, Zahl und Kasus verändert wird, und ein unverändertes Element (deiktisches *to*, verneinendes *ne*, Verneinungselement *ni* + Imperativform von *byt'* (*sein*) oder Konjunktivform *by ni byl (nicht sein).*

5.1 kakoj-to

Der Ausdruck *kakoj-to* setzt sich aus einem Frageelement *kakoj (welcher)* und einem deiktischen Element *to* zusammen. Diese Zusammensetzung bestimmt das Bedeutungspotential von *kakoj-to*: während das Frageelement *kakoj (welcher)* die Unbekanntheit für den Sprecher und für den Hörer markiert, signalisiert das deiktische *to* den Bezug auf ein konkretes Objekt:

(26) Was sprašyval *kakoj-to*
Sie (Akk.) fragte (imperf.) welcher (Nom. m. Sing.) + *to* (deikt.)
mužčina i ostavil wam *kakuju-to*
knigu.
Mann und ließ (perf.) Ihnen welche (Akk. f. Sing. + to (deikt.)
Buch (Akk. f. Sing.)

(26') *Ein Mann* hat nach Ihnen gefragt und hat Ihnen *ein Buch* dagelassen.

Mit *kakoj-to mužčina (ein Mann)* und *kakuju-to knigu (ein Buch)* sind hier eine konkrete Person und ein konkreter Gegenstand verbalisiert. Die Wissenselemente ‚Mann' und ‚Buch' sind aber weder dem Sprecher noch dem Hörer bekannt.

5.2 nekij, nekotoryj

Diese Ausdrücke setzen sich aus der Verneinungspartikel *ne* und einem Frageelement *-kij/kotoryj* zusammen. Während *-kij* ‚welcher von vielen' bedeutet, hatte *kotoryj* ursprünglich die Bedeutung ‚welcher von beiden'.[3] Beide Ausdrücke werden verwendet, wenn der Sprecher von konkreten Objekten spricht, die ihm bekannt sind, und den Hörer bewusst in Unkenntnis lässt.

3 Das russische *kotoryj* ist mit dem althochdeutschen *hwedar* verwandt. Dieses hatte früher die Bedeutung ‚welcher von beiden', die heute noch in dem Ausdruck *weder* erhalten geblieben ist (*weder … noch / entweder … oder*). (Pfeifer 1993).

(27) Est' *nekaja* *problema*,
Ist (3. Pers. Sing.) nicht + welche Problem (Nom. f. Sing.)
kotoruju rešit' nevozmožno.
welche (Akk. f. Sing.) lösen unmöglich
(27') Es gibt *ein (gewisses) Problem*, das man nicht lösen kann.

Nekotoryj wird oft in Märchentexten benutzt, wo am Anfang neue Wissenselemente eingeführt werden:

(28) *V* *nekotorom* *carstve* žil-byl korol'.
In nicht welchem Königreich lebte-war ein König
(28') *In einem Königreich* lebte ein König.

Eine häufige Verwendung findet dieser Ausdruck auch in wissenschaftlichen Texten, wo mit *nekotoryj* bereits im Titel angekündigt wird, dass im weiteren Textverlauf genauere Informationen zum genannten Gegenstand geliefert werden:

(29) O *nekotoroj* *osobennosti* russkoj
Über nicht welche von beiden (Akk. f. Sing.) Besonderheit russische
grammatiki.
Grammatik (Gen. f. Sing.)
(29') Über *eine Besonderheit* der russischen Grammatik.

5.3 koe-kakoj

Dieser Ausdruck setzt sich aus zwei Frageelementen zusammen: *koe* und *kakoj* (*welcher*) zusammen. *Koe-kakoj* signalisiert ähnlich wie *nekij* und *nekotoryj*, dass das versprachlichte Objekt konkret, dem Sprecher bekannt und dem Hörer unbekannt ist. Zusätzlich markiert es aber die Informationen, über die der Sprecher hinsichtlich des Objekts verfügt, als unbedeutend für den Hörer.

(30) U menja est' *koje-kakoj* *opyt*.
Bei ich (Gen.) ist welche welche Erfahrung (Nom. m. Sing.)
(30') Ich habe *eine Erfahrung*.

Der Sprecher weiß, über welche konkrete Erfahrung er verfügt, möchte aber zu diesem Zeitpunkt keine weiteren Informationen liefern.

Koe-kakoj wird oft in publizistischen Texten verwendet, wenn der Autor absichtlich Personen oder Ereignisse, von denen er berichtet, nicht identifizieren möchte. Hier sind zwei Varianten möglich. Bei der ersten Variante möchte der Autor die Personen oder Ereignisse, die er beschreibt, nicht weiter identifizieren, weil er ihnen gegenüber eine negative Einstellung hat:

(31)	*koe-kakie*	*predstaviteli*	*vlasti*
(31')	*gewisse*	*Vertreter*	*der Staatsmacht*
(32)	*koe-kakie*	*sotrudniki*	
(32')	*gewisse*	*Mitarbeiter*	

Bei der zweiten Variante wissen beide, also der Autor und der Leser, von wem oder wovon die Rede ist, und gerade weil der Autor die Kenntnis des Lesers voraussetzt, nennt er Personen oder Ereignisse nicht direkt, sondern „verschleiert" sie:

(33)	*koe-kakie*	*momenty*	*is*	*našej istorij*
(33')	*einige*	*Momente*	*aus*	*unserer Geschichte*

5.4 kakoj-nibud'

Der Ausdruck *kakoj-nibud'* setzt sich aus einem Frageelement *kakoj (welcher)* und einem zweiten Teil *nibud'* zusammen. Dieser zweite Teil besteht seinerseits aus dem Verneinungselement *ni* und dem Verb *byt'* (*sein*) in zweiter Person Singular Imperativ. Der gesamte Ausdruck hat also die Bedeutung ‚welcher nicht sei'. Mit Hilfe von *kakoj-nibud'* markiert der Sprecher das versprachlichte Objekt als nicht existent. Außerdem signalisiert er dem Hörer, dass die Menge, aus der ein potenzielles Objekt ausgesucht werden kann, unbegrenzt ist, und die Auswahl eine beliebige sein kann:

(34)	Ja	išču	*kakuju-nibud'*	*rabotu*.
	Ich	suche	welche-nicht-sei (Akk. f. Sing.)	Arbeit (Akk. f. Sing.)
(34')	Ich suche *eine (beliebige) Arbeit.*			

Der Ausdruck *kakoj-nibud'* wird oft zur Beschreibung einer Situation verwendet, die in der Zukunft liegt:

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

(35) Davaj posmotrim *kakoj-nibud'*
Lass (imperf. Imperativ) sehen welchen-nicht-sei (Akk. m. Sing.)
novyj fil'm.
neuen Film (Akk. m. Sing.)
(35') Lass uns *einen neuen Film* sehen.

Die Verwendung von *kakoj-nibud'* für das Beschreiben einer Situation, die in der Vergangenheit liegt, ist dann möglich, wenn der Sprecher zweifelt, dass etwas stattgefunden hat:

(36) Ja somnevajus', što on prinjal *kakoe-nibud'*
Ich zweifele, dass er empfing (perf. m.) welche-nicht-sei
rešenie.
Entscheidung (n. Sing.)
(36') Ich zweifele, dass er *eine Entscheidung* getroffen hat.

Hier wird mit *kakoj-nibud'* eine Entscheidung als eine von mehreren möglichen Entscheidungen determiniert.

5.5 Kakoj-libo, kakoj by to ni bylo

Diese Ausdrücke setzen sich aus einem Frageelement *kakoj* (*welcher*) und einem zweiten Element *libo* (*oder*) oder *by to ni bylo* (Konjunktiv von *nicht sein*) zusammen. Als Konjunktion wird *libo* im Russischen verwendet, um Elemente zu verbinden, die etwas versprachlichen, zwischen dem man wählen kann. *Libo* hat also die Bedeutung ‚entweder … oder'. Diese Bedeutungskomponente bleibt im Ausdruck *kakoj-libo* erhalten. Durch die Verwendung von *kakoj-libo* gibt der Sprecher dem Hörer zu verstehen, dass er ein beliebiges Objekt aus einer begrenzten Menge aussuchen kann.

(37) Ty možeš' mne posovetovat' *kakuju-libo knigu*?
Du kannst mir empfehlen welche oder Buch (Akk. f. Sing.)
(37') Kannst du mir *ein Buch* empfehlen?

Kakoj-libo und *kakoj by to ni bylo* werden oft in Konditionalsätzen verwendet:

(38) Esli vy sprosite *kakogo-libo / kakogo by to ni bylo eksperta*, on
Falls Sie fragen (perf.) welchen oder / welchen nicht sei Experten er
otvetit vam to že samoe.
antwortet (perf.) Ihnen to (deikt.) Part. Gleiche
(38') Wenn Sie *einen (beliebigen) Experten* fragen, wird er Ihnen das Gleiche antworten.

Eine häufige Verwendung findet *kakoj-libo* und *kakoj by to ni bylo* auch dann, wenn der Sprecher eine Handlung implizit verneint:

(39) Zdes' vrjad li pomožet *kakoj-libo /*
Hier kaum hilft (perf. Futur) welcher oder /
kakoj by to ni byl *sovet.*
welcher + Konjunktiv von ‚nicht sein' Rat
(39') Hier wird kaum *ein Rat* helfen.

Die Struktur und das Bedeutungspotenzial aller oben beschriebenen Indefinitpronomina kann hier nach Haspelmath (1997) folgendermaßen eingeordnet werden:

- „specific known", also referenziell und dem Sprecher bekannt: *nekij, nekotoryj, koe-kakoj*;
- „specific unknown", also referenziell und dem Sprecher unbekannt: *kakoj-to*;
- „irrealis non-specific", also nicht-referenzielle Verwendungsweise in irrealen Aussagen: *kakoj-libo, kakoj-nibud', kakoj by to ni bylo*.

5.6 Ausdruck ‚odin'

Der russische Ausdruck *odin* hat einen besonderen Stellenwert unter den sogenannten Indefinitpronomina im Russischen. Ähnlich wie der deutsche unbestimmte Artikel *ein* entwickelte sich *odin* aus dem Zahlwort für 1 und ist deshalb mit diesem in der Form identisch.[4] Im Zuge eines Determinationsverfahrens wird *odin* in introduktiven Äußerungen verwendet, um die Einführung eines neuen Objektes zu markieren.

4 Im Gegensatz zum Zahlwort *ein* ist der unbestimmte Artikel *ein* im Deutschen unbetont.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

(40) Byla u menja *odna podruga*.
War bei ich (Gen.) eine Freundin
(40') Ich hatte *eine Freundin*.

Eine Äußerung, in der das neue Wissenselement durch *odin* determiniert wird, löst beim Hörer eine Erwartungshaltung aus. *Odin* signalisiert, dass der Sprecher dem Hörer im weiteren Verlauf der Kommunikation Informationen zum genannten Objekt liefert. Meistens nimmt das mit *odin* markierte Element eine rhematische Endposition im Satz ein. Eine Verwendung von *odin* in thematischer Position ist aber durchaus möglich und deutet darauf hin, dass *odin* im Russischen bereits wie ein unbestimmter Artikel funktioniert (Padučeva 1985: 213).

6 Zusammenfassung

Eine Verständigung zwischen Sprecher und Hörer ist nur dann möglich, wenn der Sprecher dem Hörer Hinweise gibt, auf welches Objekt aus der realen oder gedachten Welt er sich bezieht und wie der Hörer dieses Objekt seinerseits identifizieren kann. Dieses Verfahren der Determination wird im Deutschen mit Hilfe des Artikels vollzogen. In einer artikellosen Sprache wie dem Russischen werden zu diesem Zweck andere Strategien eingesetzt. Die wichtigsten hier beschriebenen Verfahren sind die Nutzung der Informationsstruktur einer Äußerung, und zwar thematisch-rhematische Organisation mit verschiedener Satzstellung und Satzintonation.

Die Oppositionen Nominativ/Genitiv in negierten Existenzsätzen und Nominativ/Akkusativ in Sätzen mit direktem Objekt ermöglichen, dieselben sprachlichen Ausdrücke je nach der Wahl des Kasus zum Verbalisieren von konkreten Objekten der realen oder imaginären Wirklichkeit oder zum Versprachlichen von Klassenbegriffen zu benutzen.

Die Kategorie des Aspekts kann unter Umständen eine nominale Determination bewirken, wenn man annimmt, dass eine zeitlich begrenzte, d. h. temporal determinierte Handlung ein konkretes, also definites Objekt hervorbringt.

Die sogenannten unbestimmten Pronomen bringen eine feine Differenzierung des Bekanntheitswerts eines versprachlichten Gegenstands zum Ausdruck und werden im Russischen öfter als im Deutschen eingesetzt, um das Wissen des Hörers in spezifischer Weise zu bearbeiten.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die Kenntnis dieser Strategien kann seitens der Lehrenden genutzt werden, um den russischsprachigen Deutschlernern die Verwendung des Artikels im Deutschen besser zu vermitteln. Den russischsprachigen Lernern kann es helfen, ein Bewusstsein für die wissenskoordinierende Funktion des Artikels im Deutschen zu entwickeln. Deutschsprachige Russischlerner können mit diesen Strategien Determiniertheit/Indeterminiertheit ohne den entsprechenden „Marker" Artikel ausdrücken.

Abkürzungsverzeichnis

Nom.	Nominativ
Gen.	Genitiv
Dat.	Dativ
Akk.	Akkusativ
m.	Maskulinum
f.	Femininum
n.	Neutrum
Sing.	Singular
Pl.	Plural
3. Pers.	dritte Person
unpers.	unpersönlich
deikt.	deiktisch
Part.	Partikel
perf.	perfektiv
imperf.	imperfektiv

Literaturverzeichnis

Birkenmaier, Willy (1979): *Artikelfunktionen in einer artikellosen Sprache: Studien zur nominalen Determination im Russischen*. München: Fink.

Šmelëv, Aleksej (1992): „Opredelennost'/Neopredelennost' v aspekte teoriji referencii." In: Bondarko, Aleksandr (Hg.): *Teorija funkcional'noj grammatiki: Subjektnost'. Objektnost'. Kommunikativnaja perspektiva vyskazyvanija. Opredelennost'/Neopredelennost'*. Sankt Petersburg: Nauka, S. 266–280.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Böttger, Katharina (2008): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner: Ein Handbuch für Lehrende.* Münster: Waxmann.
Drosdowski, Günther (Hg.) (1984): *DUDEN – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.* Mannheim: Bibliographisches Institut.
Gladrow, Wolfgang (1974): „Der Ausdruck der Determiniertheit/Indeterminiertheit des Substantivs im Russischen in Konfrontation mit dem Deutschen." In: *Fremdsprachen* 18, S. 86–97.
de Groot, Casper (2000): „The absentive". In: Östen, Dahl (Hg): *Tense and aspect in the languages of Europe.* Berlin, Mouton de Gruyter, S. 641–667.
Haspelmath, Martin (1997): *Indefinite Pronouns.* Oxford: Oxford Press.
Hoffmann, Ludger (2000): „Thema und Rhema". In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader.* Berlin, New York: de Gruyter, S. 598–612.
Leiss, Elisabeth (2000*): Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit.* Berlin, New York: de Gruyter.
Lyons, Christopher (1999): *Definiteness.* Cambridge: Cambridge University Press.
Padučeva, Elena (1985): *Vyskazyvanije i jego sootnesennost' s dejstvitel'nostju.* Moskva: Nauka.
Padučeva, Elena (2004): *Dinamičeskie modeli v semantike leksiki.* Moskva: Nauka.
Pfeifer, Wolfgang (1993): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
Pospelov, Nikolaj (1970): „O sintaksičeskom vyraženii kategorii opredelennosti – neopredelennosti v sovremennom russkom jazyke." In: Lomtev, Timofej/Kamynina Aleksandra (Hg.) *Issledovanija po sovremennomu russkomu jazyku.* Moskva: Isdatelstvo Moskovskogo universiteta, S. 182–189.
Ušakov, Dmitrij (Hg.) (1935–1940): *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: V 4 t.* Moskva: Sovetskaja enciklopedija. Unter der URL: http://www.dic.academic.ru (letzter Zugriff: 6.4.2016).
Vater, Heinz (1979): *Das System der Artikelfunktionen im gegenwärtigen Deutsch.* Tübingen: Niemeyer.
Vater, Heinz (2005): *Referenz-Linguistik*. München: UTB.
Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache* unter Mitarbeit von Maria Thurmair/Eva Breindl/Eva-Maria Willkop. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Valiantsina Shautsova & Nadzeya Sinitsyna (Minsk)

Deutsche und russische Phraseologie: ein kontrastiver Ansatz

Einleitung

Phraseologie ist eine relativ junge linguistische Disziplin, die sich jedoch seit Mitte des 20. Jahrhunderts rasch entwickelt. Die Herausbildung von phraseologischen Theorien ist durch die Ideen von Charles Bally erheblich beeinflusst worden. In seinem Werk „Traité de stylistique française" (Bally 1909) hat der Schweizer Wissenschaftler den Begriff *phraseologische Wendung* definiert und zum ersten Mal die Wortgruppen systematisiert, deren Bedeutung nicht der Summe der Bedeutungen ihrer Komponenten entspricht. Weiteren Aufschwung erlebten die phraseologischen Forschungen in den Werken sowjetischer (russischer) Linguisten in den 1940er Jahren. Vinogradov widmete sich etwa den wesentlichen Eigenschaften von Phraseologismen und deren Klassifikation, die die semantische Struktur von Phraseologismen in Betracht zieht (Vinogradov [1947] 1977: 140f.). Für die weitere Entwicklung der Vorstellungen zur semantischen Struktur der Phraseologismen war der Beitrag von Melčuk „Zu den Begriffen *Festigkeit* und *Idiomatizität*" (Melčuk 1960) von großer Bedeutung. Dort wurde gezeigt, dass die oben genannten Eigenschaften von Phraseologismen voneinander unabhängig sind und über Gradualität verfügen.

Seit den 1970er wird europaweit auf das phraseologische Themenfeld eingegangen, wovon die regelmäßigen Tagungen zum Problembereich Phraseologie (z.B. EUROPHRAS) zeugen.

In dem vorliegenden Beitrag wird ein Versuch gemacht, semantische Eigenschaften und Strukturbesonderheiten russischer und deutscher Phraseologie kontrastiv darzustellen und didaktische Probleme zu analysieren, die sich auf den Erwerb der Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit russischsprachigen Lernenden beziehen. Außerdem wird es einleitend auf den Begriff des Phraseologismus und die Merkmale, die ihn von freien Wortverbindungen unterscheiden, eingegangen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

1 Phraseologie als Forschungsgegenstand. Begriff und Merkmale von Phraseologismen

Heute wird unter Phraseologie eine linguistische Teildisziplin verstanden, die sich mit der Erforschung von reproduzierbaren polylexikalen Einheiten – Phraseologismen – befasst. Als Phraseologie bezeichnet man ferner auch die Gesamtheit von Phraseologismen einer Sprache. Zur Phraseologie im engeren Sinne sind ausschließlich die Phraseme (auch Phraseologismen, Phraseolexeme, Idiome, feste Wendungen) zu zählen. Im weiteren Sinne umfasst Phraseologie auch Sprichwörter, Sagwörter und geflügelte Worte.

Phraseologismen haben einige Eigenschaften, die sie von dem Wort oder von der freien Wortverbindung unterscheiden: 1) Polylexikalität, 2) Festigkeit (Stabilität), 3) Idiomatizität.

1) **Polylexikalität** deutet darauf hin, dass der Phraseologismus mindestens aus zwei Lexemen bestehen soll.
2) Von der **Festigkeit** eines Phraseologismus spricht man dann, wenn dieser Phraseologismus solche unikalen Komponenten enthält, die in der Gegenwartssprache nur in dieser Wendung anzutreffen sind. Meistens geht es um semantische und grammatische Archaismen (z.B. der Ausdruck *popast' vprosak* ‚in Schwierigkeiten geraten' ist fest, weil seine Komponente *prosak* mit der Bedeutung ‚Anlage zur Fertigung von Leinen' nicht mehr in Gebrauch ist (Šanskij [1963] 1969: 66).
3) **Idiomatizität** liegt dann vor, wenn sich die Gesamtbedeutung des Phraseologismus aus den Bedeutungen einzelner Komponenten nicht ergibt, d.h. phraseologische (übertragene) Bedeutung und freie Bedeutung einzelner Bestandteile des Phraseologismus stimmen nicht überein Idiomatizität wird „als semantische Unzerlegbarkeit und Unmotiviertheit der Wortverbindung" verstanden (Vinogradov [1947] 1972: 21f.). Das Kriterium der Idiomatizität liegt der semantischen Klassifikation von Phraseologismen zugrunde (näheres dazu s. unter 2.2.1 und 2.2.2).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Deutsche und russische Phraseologie im Vergleich

2.1 Klassifikationen von Phraseologismen

Für den vorliegenden Beitrag sind die morphologisch-syntaktischen Klassifikationen von Šanskij und Fleischer sowie die universelle Klassifikation von Burger relevant. Zur Gliederung des Gesamtbereichs der Phraseologie verwendet Burger das Kriterium der Zeichenfunktion, die die Phraseologismen in der Kommunikation haben. Demnach wird das phraseologische Inventar in referentielle, strukturelle und kommunikative Phraseologismen unterteilt. Im vorliegenden Beitrag werden ausschließlich **referentielle** Phraseologismen betrachtet. Diese lassen sich unter semantischem und syntaktischem Aspekt in nominative satzgliedwertige (Bezeichnung der Objekte und Vorgänge) Phraseologismen und propositionale (Aussage über Objekte und Vorgänge) satz- bzw. textwertige Phraseologismen gliedern (Burger 2010: 36f.).

Aus semantischer Sicht wird zwischen vollidiomatischen, teilidiomatischen und nicht idiomatischen Phraseologismen unterschieden (vgl. Fleischer 1982: 128) (näheres dazu s. unter 2.2.1 und 2.2.2).

Die morphologisch-syntaktische Klassifikation fokussiert strukturelle Eigenschaften von Phraseologismen. Von der Struktur her können die Phraseologismen entweder mit einer Wortverbindung oder mit einem Satz identisch sein. Die Phraseologismen mit der Struktur einer Wortverbindung verfügen über die syntaktische Bedeutung des jeweiligen Satzgliedes. Die Wortart der syntaktischen Kernkomponente des Phraseologismus determiniert die syntaktischen und morphologischen Eigenschaften des ganzen Phraseologismus. Je nachdem, zu welcher Wortart die Kernkomponente des Phraseologismus gehört, unterscheidet man substantivische, adjektivische, adverbiale und verbale Phraseologismen (vgl. dazu Šanskij [1963] 1969: 63; Fleischer 1982: 143f.). Die Bedeutungen der Kernkomponente und des ganzen Phraseologismus können in einigen Fällen nicht übereinstimmen. Als Beispiel sollen folgende Konstruktionen mit Substantiven als syntaktischen Kernkomponenten verglichen werden: *černyj kurs* (wörtl. ‚der schwarze Kurs') ‚illegaler Wechselkurs' (Bel/Ul, 639) – *globale Erwärmung* (Al/Pr, 94); *na avtopilote* (wörtl. ‚auf Autopilot') ‚automatisch' (Bel/Ul, 50) – *im grünen Bereich* ‚ohne negative Abweichungen im zulässigen Rahmen, in Ordnung' (OWID, I 12). Obwohl alle oben angeführten Wendungen Substantive als Kernkomponenten haben, gehören die ersten zwei Konstruktionen zu den substantivischen Phraseologismen, die weiteren zwei zu den adverbialen Phraseologismen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2.2 Semantische Beschaffenheit von Phraseologismen und ihre Entstehungsmechanismen

Semantische Typen von Phraseologismen korrelieren mit den entsprechenden Entstehungsmechanismen (vgl. dazu Mečkovskaja 2009: 212). Alle Phraseologismen gehen auf freie Wortverbindungen zurück, die in Übereinstimmung mit den grammatischen und semantischen Verhältnissen der entsprechenden Entwicklungsphase der Sprache entstanden sind. Die wichtigste Bedingung, bei der die Phraseologisierung einer freien Wortverbindung stattfindet, ist ihr häufiger Gebrauch in der Rede, was zur Reproduzierbarkeit der Wendung führt. Die Wendung ist reproduzierbar, wenn die Sprecher sie beim Reden nicht erneut bilden, sondern als eine mental gespeicherte Einheit verwenden bzw. wiedergeben.

2.2.1 Idiomatische Phraseologismen

Idiomatische Wendungen entstehen bzw. entstanden dank der Fähigkeit des Menschen, seine Umwelt zu beobachten und visuelle Bilder umzudeuten. Ursprünglich hatten alle idiomatischen Phraseologismen eine bildliche Basis. Diese kann sich jedoch im Laufe der Zeit infolge von Archaisierungen der einzelnen Bestandteile oder wegen des Verlustes an Aktualität verwischen.

2.2.1.1 Vollidiomatische Phraseologismen. Vollidiomatische Wendungen, deren Gesamtbedeutung aus der Bedeutung einzelner Komponenten nicht nachvollziehbar ist, bilden in jeder Sprache den interessantesten und markantesten Teil der Phraseologie. Solche Phraseologismen werden meistens in ein- und zweisprachige phraseologische Wörterbücher eingetragen, weil sie neben teilidiomatischen Wendungen in erster Linie für Fremdsprachenlernende, aber auch für Muttersprachler die größten Schwierigkeiten beim Verständnis bereiten. Nach Angaben von Mečkovskaja und Panfilova machen idiomatische Wendungen den Großteil aller Lemmata in phraseologischen Wörterbüchern aus (85,5% Phraseologismen im Wörterbuch für das Russische und 88,1% für das Deutsche) (Mečkovskaja/Panfilova 2012: 583).

Im Folgenden werden einige Beispiele vollidiomatischer Phraseologismen betrachtet. Die Addition der Bedeutungen einzelner Komponenten des Phraseologismus *vešat' lapšu na uši* (wörtl. ‚die Nudeln an die Ohren hängen') (Skl, 133) kann die Assoziation mit einer unangenehmen, peinlichen Situation, in die jemand geraten ist, auslösen, jedoch ist die Gesamtbedeutung der Wortverbindung für den Sprechenden nicht ersichtlich. Die Bedenken bezüglich der phraseologischen Bedeutung kann das Nachschlagen im Wörterbuch be-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

seitigen: ‚jdn. von etwas Unsinnigem oder Unwahrem überzeugen; jdn. absichtlich irreführen'. Das semantische Feld „Lüge, Irreführen" ist sowohl im Russischen als auch im Deutschen breit vertreten[1]. Die meisten Phraseologismen darunter sind im Russischen und im Deutschen Idiome: *moročit' golovu* (wörtl. ‚den Kopf täuschen'), *pudrit' mozgi* (wörtl. ‚das Gehirn pudern'), *puskat' pyl' v glaza* (wörtl. ‚Staub in die Augen streuen'), *vodit' vokrug pal'ca* (‚um den Finger wickeln'), vgl. im Deutschen: *jdm. einen Bären aufbinden*, *an der Nase herumführen, übers Ohr hauen*, *mit falscher Zunge reden*, *jdm. blauen Dunst vormachen*, *jdn. über den Tisch ziehen*.

Motivierte Idiome werden dank der Appellation an einprägsame, allgemein bekannte Vorstellungen gebildet. Nach Verlust der Aktualität dieser Vorstellungen wird die innere Form des Phraseologismus für Sprecher unklar und seine Gesamtbedeutung unverständlich. Z.B. das russische Idiom *dovesti do belogo kalenija* (wörtl. ‚zur Weißglut bringen') ‚jdn. äußerst zornig machen' (Mltk, 141) ist für heutige Sprecher (meistens für jüngere Generation) unmotiviert, weil man sich heutzutage im Schmiedewesen sehr wenig auskennt[2] und dadurch das visuelle Bild des Phraseologismus mit seiner Bedeutung nicht in Verbindung bringt. Aus synchroner Sicht ist das deutsche Idiom *den Löffel abgeben* mit der Bedeutung ‚sterben' unmotiviert. Nach Röhrich bildete sich dieser Ausdruck in dem bäuerlichen Milieu (Röhrich 2010), wo jeder von Kindheit an einen eigenen Esslöffel besaß und bis zu seinem Lebensende bei sich trug. Hat jemand seinen Löffel abgegeben, hieß es, dass er tot war und also kein Essen mehr und keinen Löffel brauchte.

Enthält der Phraseologismus einen Bestandteil mit einer archaischen Bedeutung oder einer veralteten grammatischen Form, steigt dann der Grad an seiner Idiomatizität und an Festigkeit, die Wendung bleibt aber unmotiviert.

2.2.1.2 Teilidiomatische Phraseologismen. Teilidiomatische Phraseologismen unterscheiden sich von den vollidiomatischen dadurch, dass sie nur hinsichtlich einer Komponente idiomatisch sind, z.B. die Wendung *atmende Fabrik* mit der Bedeutung ‚Fabrik, in der die Arbeitszeiten der Belegschaft der aktuellen Auftragslage flexibel angepasst werden' (OWID, A 46) ist idiomatisch hinsichtlich der ersten Komponente *atmend*, die im Phraseologismus eine nicht usuelle Bedeutung ‚flexibel' aufweist. Die Idiomatizität des russi-

1 Der Großteil von Phraseologismen bezieht sich auf negative Erscheinungen des Alltags oder Charaktereigenschaften der Menschen (z.B. semantische Felder ‚Lüge', ‚Bestrafung', ‚negative Wertungen der Menschen' u.a.).

2 *Kalenie* ‚Weißglut' steht für das Metallerhitzen bei sehr hoher Temperatur.

schen Phraseologismus *suščestvovat na odnoj volne* (wörtl. ‚auf der gleichen Welle leben') ‚auf einer/der gleichen Wellenlänge liegen' (Bel/Ul, 575) beruht auf der Komponente *na odnoj volne*, die in der Wendung in der Bedeutung ‚mit gleichen Interessen, gleicher Denkweise' auftritt, somit ist der oben erwähnte Phraseologismus teilidiomatisch hinsichtlich seines zweiten Teils.

2.2.2 Nichtidiomatische Phraseologismen

Nichtidiomatische Phraseologismen werden selten in den phraseologischen Wörterbüchern sowie in den Bedeutungswörterbüchern fixiert, weil sie wegen der direkten Motiviertheit[3] nicht auffallen. Die Bedeutung des Phraseologismus *mikrovolnovaja peč'* (‚Mikrowellenherd') (Skl, 386) ergibt sich aus lexikalischen Bedeutungen seiner Komponenten *mikrovolnovyj* (eine Ableitung vom Substantiv *mikrovolny* (‚Mikrowellen') ‚elektromagnetische Wellen mit geringer Wellenlänge') und *peč'* (‚Ofen') ‚eine Vorrichtung, die zur Warmverarbeitung bestimmter Produkte in einem Arbeitsvorgang eingesetzt wird'. Phraseologische Wendungen dieser Gruppe sind oft im Fachwortschatz, im öffentlichen Verkehr anzutreffen: *antivirusnaja programma* ‚Antivirenprogramm, Virenscanner' (Bel/Ul, 61), *bank dannych* ‚Datenbank' (Bel/Ul, 80), *forsmažornye obstojatel'stva* ‚Umstände höherer Gewalt' (Skl, 432); *biometrischer Pass* (OWID, P 59), *individuelle Gesundheitsleistung* ‚von Kassenärzten angebotene, in einem Leistungskatalog erfasste Untersuchung, erfasstes Heilverfahren, die/das ein gesetzlich krankenversicherter Patient […] selbst bezahlen muss […]' (OWID, I 16), *soziales Netzwerk* (OWID, S 138).

2.3 Strukturelle Eigenschaften

2.3.1 Nominative (referentielle) satzgliedwertige Phraseologismen

Phraseologismen, die von der Struktur her mit einer Wortverbindung identisch sind, erfüllen im Satz wie ein ganzheitliches Wort die Funktionen des jeweiligen Satzgliedes. Von der Wortart der syntaktischen Kernkomponente des Phraseologismus hängen die morphologischen Eigenschaften der ganzen Wendung ab. Demnach unterscheidet man unter satzgliedwertigen referentiellen Phraseologismen substantivische, verbale, adjektivische, adverbiale, präpositionale und pronominale Konstruktionen (Šanskij [1963] 1969: 63; Fleischer 1982: 143f.).

3 Über direkte Motiviertheit verfügen die Phraseologismen, deren Gesamtbedeutung aus der Bedeutung der Einzelglieder ersichtlich ist.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bestimmte Schwierigkeiten bereitet die Abgrenzung der russischen und deutschen Phraseologismen mit adjektivischer Funktion von denen mit verbaler[4] (vgl. dazu Fleischer 1982: 145f.; Burger 2010: 43). Der Grund dafür liegt darin, dass adjektivische und adverbiale Wendungen beim Gebrauch in der Rede an einen prädikativen Teil, meistens durch die Verben *sein* und *haben* vertreten, gebunden sind. In den Wörterbüchern werden solche Wendungen unterschiedlich fixiert: mit oder ohne das in der Rede obligatorische Verb: z.B. *v chvost i v grivu* (*bit'*, *lupit'*, *pogonjat'*) ‚mit aller Gewalt (schlagen, prügeln)' (Mltk, 505), *auf Augenhöhe* (*sein*/*verhandeln* usw.) ‚gleichberechtigt, ebenbürtig' (Dud, 75). Als Kriterium für die Zuordnung der Phraseologismen zu den adjektivischen bzw. adverbialen Wendungen gilt ihre unabhängige syntaktische Verwendung ohne Verben (Fleischer 1982: 145f.).

Substantivische und verbale Phraseologismen stellen die größten strukturellen Gruppen dar, jedoch ist ihr Anteil in beiden Sprachen unterschiedlich. Nach Angaben von Panfilova, die die semantische und grammatische Struktur weißrussischer, russischer und deutscher Phraseologie erforschte, ist der Anteil verbaler satzgliedwertiger Phraseologismen im Deutschen um ein Drittel höher als im Russischen und im Weißrussischen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass „das verbale Prädikat im deutschen Satz ein obligatorisches Satzglied ist, in den ostslawischen Sprachen dagegen kann ein verbales Pädikat im Satz fehlen" (vgl. dazu Panfilova 2012: 17). Fleischer begründet das ausgeprägte Überwiegen verbaler Wendungen im Deutschen mit „den im Vergleich zum Substantiv stärker eingeschränkten Möglichkeiten der Wortbildung" (Fleischer 1982: 158).

Die meisten verbalen russischen und deutschen Phraseologismen bestehen aus einem Verb und Substantiv (eventuell zusätzlich aus einem vorangestellten Adjektiv oder einer Präposition): *imet' zub* (wörtl. ‚Zahn haben') ‚eine Abneigung jmdm. gegenüber verspüren; einen Rochus auf jdn. Haben' (Mltk, 185), *obojti na povorote* (wörtlich ‚in der Kurve überholen') ‚jdn/etw. unter Wettbewerbsbedingungen übertreffen/überholen' (Bel/Ul, 378); *den Ball flach halten* ‚sich zurückhalten; unnötiges Risiko, unnötige Aufregung vermeiden' (Dud, 87), *einen dicken Hals bekommen/haben/kriegen* ‚wütend sein, werden' (Dud, 306).

Substantivische Phraseologismen sind unter russischen Phraseologismen öfter anzutreffen als unter deutschen. Der Forschung von Mečkovskaja und

4 Im Deutschen ist diese Tendenz stärker ausgeprägt als im Russischen, weil ein Prädikat für den deutschen Satz im Unterschied zum Russischen obligatorisch ist.

Panfilova zufolge liegt der Anteil nominaler Phraseologismen im Russischen bei 38,8% und im Deutschen lediglich bei 8,2% (vgl. Mečkovskaja/Panfilova 2012: 581). Das lässt sich dadurch erklären, dass die deutschen Substantive im Unterschied zu russischen durch ein schwach ausgeprägtes Flexionssystem mehr Möglichkeiten haben, Determinativrelationen wortintern herzustellen. Nicht selten ist dies der Fall, wenn einem russischen substantivischen Phraseologismus (Modell „Substantiv+Adjektiv" oder „Substantiv (Nom)+Substantiv (Gen)") ein deutsches Determinativkompositum entspricht: *beguščaja stroka* (wörtl. ‚die laufende Zeile') – *die Laufzeile* (Bel/Ul, 82), *achillesova pjata* (Mltk, 373) – *die Achillesferse*, *ob'ëm pamjati* – *die Speichergröße* (Bel/Ul, 381).

Der Großteil von russischen und deutschen substantivischen Phraseologismen weist die Struktur „Substantiv+Adjektiv (mit oder ohne Präposition)" und „Substantiv im Nom. + Substantiv im Gen." auf: *pjatoe koleso v telege* (‚das fünfte Rad am Wagen') ‚ein Mensch, der in einer Gruppe überflüssig ist' (Mltk, 202), *otmyvanie deneg* (wörtl. ‚Wäsche des Geldes') ‚Geldwäsche' (Bel/Ul, 398), *sbornaja soljanka* (wörtl. ‚Sammelsoljanka') ‚Mischmasch, Kessel Buntes' (Bel/Ul, 542); *arabischer Frühling* ‚politischer Aufbruch in mehreren arabischen Ländern, der durch machtvolle Demonstrationen eingeleitet wurde mit dem Ziel, das jeweilige autoritäre Regime zu stürzen' (OWID, A 73), *ein Schuss in den Ofen* ‚ein totaler Fehlschlag' (Dud, 671), *der innere Schweinehund* ‚Schwäche, Trägheit, Feigheit gegenüber einem als richtig erkannten Tun' (Dud, 677).

Sowohl im Russischen als auch im Deutschen sind adjektivische, adverbiale, pronominale Phraseologismen nicht in großem Maße vertreten. Im Folgenden werden einige Beispiele für oben genannte Strukturtypen angeführt:

- Adjektivische Phraseologismen: *koža da kosti* (wörtl. ‚Haut und Knochen') ‚sehr dünn, entkräftet' (Mltk, 200), *na ryb'em mechu* (wörtl. ‚mit Fischpelz') ‚mit dünnem Futter, sehr leicht gefüttert' (Mltk, 247), *ne ot mira sego* (wörtl. ‚nicht aus dieser Welt') ‚weltfremd, vom Mond kommend' (Mltk, 249f.); *auf Krawall gebürstet* ‚die Auseinandersetzung, den Streit suchend' (OWID, A 90), *dreckig und speckig* ‚schmutzig, ungewaschen' (Dud, 167), *fix und fertig* ‚1. ganz und gar fertig; 2. bereit; 3. Erschöpft' (Dud, 223);
- Adverbiale Phraseologismen: *polnym chodom* ‚auf Hochtouren, auf vollen Touren' (Mltk, 510), *vsem mirom* (wörtl. ‚mit aller Welt') ‚zusammen, gemeinschaftlich' (Mltk, 250); *doppelt und dreifach* ‚über das Notwendige hinausgehend' (Dud, 164), *mit Dampf* ‚voller Eifer, mit Fleiß' (Dud, 151);

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

- Pronominale Phraseologismen: *tot ili drugoj* ‚irgendjemand/irgendwas von zweien' (Mltk, 479), *dieser und jener* ‚einige' (Dud, 161).

2.3.2 Referentielle satzwertige Phraseologismen

Referentielle satzwertige Phraseologismen haben zwar eine Satzstruktur, können aber nicht als abgeschlossener Satz mit einer Kommunikativfunktion verwendet werden: z.B. der russische Phraseologismus *kot naplakal* (wörtl. ‚die Katze hat geweint') (Mltk, 210) bezieht sich auf eine Kleinmenge, der deutsche Ausdruck *jdm. brummt der Schädel* steht für heftige Kopfschmerzen (Dud, 636). Als weitere Beispiele für satzwertige Phraseologismen sind folgende zu nennen: *kryša poechala* (wörtl. ‚das Dach ist gerutscht') ‚jmd. ist verrückt geworden' (Bel/Ul, 280), *jazyk zapletaetsja* (wörtl. ‚die Zunge verwickelt sich') ‚sich verhaspeln' (Mltk, 540); *der Schornstein raucht* ‚die Geschäfte gehen gut, es wird Geld verdient' (Dud, 664), *Schluss mit lustig* [*sein*] ‚endgültig Schluss sein' (Dud, 656).

3 Phraseodidaktik

Die Phraseodidaktik als wissenschaftliche Disziplin befindet sich noch im Prozess der Entstehung und Entwicklung. In die russische Lingvodidaktik wurde dieser Begriff von Fedulenkova (2005: 36) eingeführt. Den Teilbereich der Phraseologie, der sich mit der systematischen Vermittlung von Phrasemen im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht befasst, bezeichnet Ettinger (2007: 894) als Phraseodidaktik. Dass der Phraseologie für den Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zukommt, dürfte außer Frage stehen. Schließlich sei „[d]ie Befähigung zu einer auch nur begrenzen Kommunikation in einer Fremdsprache […] ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologie nicht möglich" (Fleischer 1997: 26f.).

Obwohl die Zahl der linguistischen phraseologischen Untersuchungen sprunghaft gestiegen ist, sind phraseodidaktisch ausgerichtete Beiträge noch recht selten. Man spricht daher vom „phraseodidaktischen Dornröschenschlaf" (Kühn 2007: 881) oder vom „Stiefkind der Didaktik" (Wotjak 1996: 4).

Lüger formuliert fünf Hauptziele der Phraseodidaktik: 1) Eine klare Vorstellung von der Form des Phraseologismus; 2) Die Fähigkeit, den Phraseologismus im Kontext zu erkennen; 3) Die Auswahl von möglichen Transformationen des Phraseologismus; 4) Ein volles Verständnis der Bedeutung des Phra-

seologismus und die Fähigkeit, ihn zu paraphrasieren; 5) Bildung der phraseologischen Kompetenz (Lüger 1997: 90f.).

Bei der Behandlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht steht auch das Problem des phraseodidaktischen Optimismus im Vordergrund. Der sprachlich richtige Gebrauch von 300 bis ca. 500 Phraseologismen ist ein anspruchsvolles Lernziel. Für den aktiven Gebrauch von Phraseologismen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene sollte man sich mit einer weit unter 1000 liegenden Zahl begnügen (Lüger 2004). Die Kriterien für die Bestimmung eines phraseologischen Grundwortschatzes für DaF sind Aktualität und Relevanz der Phraseologismen. Aktualität sieht vor, dass die Phraseologismen für den Lernprozess im Deutsch als Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung ihrer Frequenz im Sprachgebrauch ausgewählt werden sollen. Außerdem sollen die auszuwählenden Phraseologismen mit den vom gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GET) festgelegten Themen abgestimmt werden, d.h. die phraseologischen Wendungen sollen relevant für die Lernenden beim Erwerb von verschiedenen Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) sein.

Den modernen russischen Methoden der Erfassung von phraseologischer Kompetenz liegt der phraseologische Dreischritt von Peter Kühn zugrunde. Hierbei handelt es sich um eine Methodik, die auf den Erwerb fremdsprachlicher Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht abzielt (Safina 2015: 259f.). Nach Kühn umfasst der phraseologische Dreischritt „das Erkennen einer Wortverbindung im Text als phraseologische Einheit, soweit dies möglich ist; das Entschlüsseln der phraseologischen Bedeutung durch das Bild, durch den Kontext oder durch das Nachschlagen in Wörterbüchern; das Erwerben des Phraseologismus als eine vorgeformte Einheit von Form und Bedeutung für die Anwendung in bestimmten Kommunikationssituationen“ (Kühn 1992: 178f.).

Lüger hat diesen Dreischritt zum Vierschritt ausgebaut: entdecken – entschlüsseln – festigen – verwenden (Lüger 1997). Mit Fragen der aktiven oder passiven Beherrschung der Phraseologismen befasst sich Hessky (1997). Sie differenziert zwischen Übungen zum Verstehen der Phraseologismen und Übungen zu ihrem Gebrauch. Erstere sind Übungen mit rezeptionsbezogener Funktion, letztere Übungen mit produktionsbezogener Funktion.

Die systematische Vermittlung der Phraseologie ist ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Phraseologismen werden in großem Umfang in Texten verschiedener Typen eingesetzt, vor allem um eine besondere emotionale Intensität und Ausdruckskraft zu erreichen. Das Vorkommen von

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Phraseologismen und ihre Häufigkeit in verschiedenen Texten variieren stark. Dabei hat sich herausgestellt, dass Phraseologismen in einigen Textsorten häufiger und in anderen weniger häufig verwendet werden. Außerdem gibt es Unterschiede in der Frequenz der verschiedenen phraseologischen Klassen in unterschiedlichen Textsorten (Burger 2010: 161f.; Fleischer 1997: 264f.).

Der Stil der Presse und Publizistik gilt vielfach als eine besonders geeignete Grundlage für die allgemeine Beschreibung der Sprache und ihre Entwicklung und Tendenzen. Verschiedene Untersuchungen von Pressetextsorten haben gezeigt, dass die Distribution von Phraseologismen im Text nicht nur beliebt ist, sondern „topologischen Regelmäßigkeiten" (Burger 2010: 16) folgt.

Laut Wirrer (1998: 121) finden sich Phraseologismen „in der alltagssprachlichen Kommunikation, in Fachsprachen, journalistischen Texten, begegnen also den Deutschlernenden auf Schritt und Tritt" (Wirrer 1998: 121). Daher muss der Erwerb und aktiver Gebrauch von Phraseologismen auch im Fremdsprachenunterricht erfolgen.

In Bezug auf den phraseologischen Drei-/Vierschritt sollen hier einige konkrete Didaktisierungsvorschläge für die Arbeit mit Phraseologismen angeboten werden:

1) *Grundkenntnis der Phraseologie*: Beim ersten Schritt tritt das Problem der Unterscheidung der Phraseologismen von den freien Wortverbindungen auf. Hier stehen einige Erkennungshilfen zur Verfügung: Kriterien für die Abgrenzung der Phraseologismen von freien Wortverbindungen; Klassifikationen von Phraseologismen, Merkmale der Phraseologismen (Polylexikalität, Festigkeit und Idiomatizität). Sie helfen den Lernenden, die Phraseologismen besser im Text zu entdecken.
2) *Textarbeit:* Im zweiten Schritt geht es um die Bedeutungserschließung der Phraseologismen. Um die Bedeutungen der Phraseologismen aus dem Kontext zu entschlüsseln, wird zuerst das Verstehen des gesamten Textes (globales Leseverstehen) durch einige gezielte Fragen überprüft. Im nächsten Schritt wird das Detailverstehen gefördert. Dabei sollte man auch entsprechende Lernhilfen und so genannte Verstehensstrategien zur Verfügung stellen, z.B. metaphorische Analyse, Visualisierung, Hilfe des Kontexts, allgemeinsprachliche oder phraseologische Wörterbücher.
3) *Produktionsbezogene Übungen:* Im dritten Schritt stehen Übungen mit produktionsbezogener Funktion im Fokus. Diese lassen sich in

drei Gruppen einteilen: Einsetzübungen, Transformationsübungen und Zuordnungsübungen.

4) *Kontexte und kurze Texte:* Beim vierten Schritt handelt es sich um die situationsangemessene Verwendung der Phraseologismen. Die Lernenden sollen wissen, welche Phraseologismen in welchen Texten gebraucht werden. Für das situationsadäquate Verwenden finden die Lernenden zu den erarbeiteten Phraseologismen Kontexte mit Hilfe der modernen Medien (z.B. Internet und Textkorpora auf CD-ROMs). Man empfiehlt den Lernenden nur solche Phraseologismen aktiv zu verwenden, die sie in authentischen Texten häufig identifiziert haben und die sie in einem ähnlichen sprachlichen Kontext verwenden können. Die Lernenden sollten auch versuchen, selbst kurze Texte mit den erarbeiteten Phraseologismen zu schreiben bzw. Situationen in Gruppen zu spielen, in denen die im Unterricht behandelten Phraseologismen angemessen gebraucht werden können.

4 Ausblick

Die Phraseologisierung erfolgt im Russischen und Deutschen nach dem gleichen Modell: Zuerst entsteht eine freie Wortverbindung (mit oder ohne metaphorische oder metonymische Übertragung), die wegen des häufigen Gebrauchs in der Rede reproduzierbar wird, d.h. sie wird als eine nicht teilbare Einheit im individuellen Lexikon des Sprechers gespeichert. In der Rede muss der Sprecher bestimmte Wortverbindungen nicht mehr erneut bilden, er greift zu den „fertigen" Modellen. Der Grad an Idiomatizität und Festigkeit der phraseologischen Wendung ist in hohem Maße durch ihren Komponentenbestand bedingt. Wenn ein Phraseologismus einen Bestandteil enthält, der in der Gegenwartssprache nicht mehr gebräuchlich ist (sei es eine Wortform oder eine Wortbedeutung), dann wird er durch einen hohen Grad an Idiomatizität und Festigkeit gekennzeichnet. Den Kern russischer und deutscher Phraseologie bilden idiomatische Phraseologismen (Voll- und Teilidiome), sie sind auch am weitesten in den phraseologischen Wörterbüchern vertreten. Der Grund dafür besteht darin, dass die Idiome durch ihre Bildlichkeit oder besondere Komponentenstruktur den Sprechern sowie den Lexikographen auffallen, nichtidiomatische Wendungen im Gegenteil bleiben oft außer Sicht.

Nominative Phraseologismen fungieren im Satz, indem sie eine bestimmte syntaktische Funktion des jeweiligen Satzgliedes erfüllen. In beiden Sprachen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

unterscheidet man nach der morphologisch-syntaktischen Funktion substantivische, verbale, adverbiale, adjektivische und pronominale Wendungen. Unter deutschen Phraseologismen überwiegen verbale Konstruktionen. Das lässt sich dadurch erklären, dass das Verb im deutschen Satz an der syntaktischen Gestaltung des Satzes eine Schlüsselrolle spielt und ein geringeres Wortbildungspotenzial im Vergleich zum Substantiv hat. Substantivische Wendungen weisen im Russischen einen höheren Anteil als im Deutschen auf. Im Unterschied zu russischen Substantiven haben die deutschen Substantive durch ein schwach ausgeprägtes Flexionssystem mehr Möglichkeiten, Determinativrelationen wortintern herzustellen. Geringere Produktivität von Substantivkomposition im Russischen im Vergleich zum Deutschen führt dazu, dass dasselbe Denotat im Deutschen mit einem Wort und im Russischen mit einem substantivischen Phraseologismus zum Ausdruck gebracht wird.

Die Vermittlung von Phraseologismen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht ist hochrelevant für die Herausbildung solcher Fertigkeiten bei den Lernenden wie Hören, Verstehen und Sprechen. Die Grundlage für den Erwerb von Phraseologismen bilden die Übungen, die auf die Unterscheidung der Phraseologismen von den freien Wortverbindungen und auf die Feststellung ihrer Bedeutungen aus dem Kontext gerichtet sind, und produktionsbezogene Übungen, deren Fokus auf dem Gebrauch von Phraseologismen entsprechend dem Sprachstil in der Rede der Lernenden liegt. Zu einer erfolgreicheren Vermittlung und Aneignung der Phraseologismen würden folgende methodische Hinweise beitragen: 1) die Zusammenstellung eines individuellen Korpus von in verschiedenen Textsorten gebräuchlichen Phraseologismen durch die Lernenden; 2) der situationsangemessene Gebrauch von frequenten Phraseologismen im Unterricht durch die Lehrenden, wodurch eine bessere Beherrschung der Phraseologismen von Deutsch Lernenden durch Nachahmung erreicht werden könnte.

Literaturverzeichnis

Burger, Harald (2010): *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Ettinger, Stefan (2007): „Phraseme im Fremdsprachenunterricht". In: Burger, Harald et al. (Hg.): Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Berlin/New York: de Gruyter, S. 893–908.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Fedulenkova, Tat'jana (2005): „Sovremennaja frazeologija i frazeodidaktika". In: *Vestnik JuUrGU*, Serija: Lingvistika, 11/51, S. 35–39.
Fleischer, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache.* Leipzig: Bibliographisches Institut.
Fleischer, Wolfgang (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache.* Tübingen: Niemeyer.
Hessky, Regina/Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Kühn, Peter (1992): „Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache". In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, S. 169–189.
Kühn, Peter (2007): „Phraseme im Muttersprachenunterricht". In: Burger, Harald et al. (Hg.): Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Berlin/New York: de Gruyter, S. 881 – 893.
Lüger, Heinz-Helmut (1997): „Anregungen zu Phraseodidaktik". In*: Beiträge zu Fremdsprachenvermittlung* 32, S. 69–120.
Lüger, Heinz-Helmut (2004): „Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zu Phraseodidaktik". In: *Beiträge zu Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft* 7, S. 121–169.
Mečkovskaja, Nina (2009): *Istorija jazyka i istorija kommunikacii: ot klinopisi do Interneta: kurs lekcij.* Moskau: Flinta Nauka.
Mečkovskaja, Nina/Panfilova, Elena (2012): „Opyt modelirovanija grammatičeskoj i semantiko-obraznoj struktury nacional'nych frazeologij: na leksikografičeskom materiale russkogo, belorusskogo i nemeckogo jazykov". In: Szutkowski, Tomasz (Hg.) *Słowo. Tekst. Czas – XI: Frazeologia słowiańska w aspekcie onomazjologicznym, lingwokulturologicznym i frazeograficznym*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, S. 577–591.
Mel'čuk, Igor (1960): „O terminach «ustojčivost'» i «idiomatičnost'»". In: *Voprosy jazykoznanija* 4, S. 73–80.
Panfilova, Elena (2012): *Semantiko-grammatičeskaja struktura korpusa frazem s vysoko častotnymi suščestvitel'nymi, prilagatel'nymi i glagolami: na materiale russkogo, belorusskogo i nemeckogo jazykov.* Minsk: Bel. gos. universitet.
Röhrich, Lutz (2010): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten* (3 Bände). Freiburg/Basel/Wien: Herder.
Safina, Rimma (2015): „Lingvodidaktičeskie principy formirovanija frazeologičeskoj kompetencii". Unter der URL: http://libweb.kpfu.ru/publication/papers/Baudouin Baudouin_2015_2/Baudouin_2015_2_258_260. pdf (letzter Zugriff: 14.10.2016).
Šanskij, Nikolaj ([1963] 1969): *Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka*. Moskau: Vyssaja škola.
Wirrer, Jan (1998): „Phraseologismen in der Argumentation". In: *Phraseologismen in Text und Kontex, Phrasemata* I, S. 121–148.
Vinogradov, Viktor ([1947] 1977): „Ob osnovnych tipach frazeologičeskich edinic v jazyke". In: *Izbrannye trudy: leksikologija i leksikografija*, S. 140–161.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Wotjak, Barbara (1996): „Redewendungen und Sprichwörter. Ein Buch mit sieben Siegeln? Einführung in den Themenschwerpunkt". In: *Fremdsprache Deutsch* 15/2, S. 4–9.

Liste der Abkürzungen

Bel/Ul – Belenčikow, Renate/Uluchanov, Igor (Hg.) (2007): *Russko-nemeckij slovar' novych slov. Russisch-deutsches Wörterbuch der neuen Wörter.* Moskau: Azbukovnik.

Dud – Dudenredaktion (Hg.) (2013): *Duden. Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Band 11.* Berlin: Dudenverlag.

Mltk – Molotkov, Aleksandr (1968): *Frazeologičeskij slovar russkogo jazyka.* Moskau: Sov. enciklopedija.

OWID – „Neologismenwörterbuch" (2005ff.). In: *OWID-Online Wortschatz-Informationssystem*. Unter der URL: http://www.owid.de/wb/neo/start.html (letzter Zugriff: 15.10.2016).

Skl – Skljarevskaja, Galina et. al. (Red.) (1998): *Tolkovy slovar russkogo jazyka konca XX veka. Jazykovye izmenenija*. Sankt Petersburg: Folio-Press.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

5. Literatur und Kunst

Erhard Hexelschneider (Leipzig)

Deutsch-russische kulturelle Wechselbeziehungen*

Der während der Befreiungskriege in Sachsen weilende spätere Dekabrist Fedor Glinka[1] hob in seinen *Briefen eines russischen Offiziers* (1812–1814) die im Land herrschende mustergültige Ordnung und Pflichterfüllung auch ohne Obrigkeit hervor: „Überall ist ein Triumph der Industrie, der Arbeit, der Technik und der Künste" (Glinka 1870: 137).[2] Und der in Russland weit gereiste impressionistische Maler Robert Sterl, befreundet mit vielen russischen Künstlern, so mit den Musikern Sergej Rachmaninov und Aleksandr Skrjabin, notierte im Mai 1912 voller Begeisterung an seine Frau: „Russland ist ein herrliches Land" (Haeusler 2003). Der Schriftsteller Ivan Turgenev wusste Deutsches zu rühmen, als er am 8. Dezember 1847 sehr persönlich schrieb: „Die Dresdner sind ein entschieden nettes Völkchen" (zitiert nach: Hexelschneider 1998: 101). Diese wie andere Äußerungen bezeugen die gegenseitige Hochachtung deutscher und russischer Intellektueller vor dem jeweils anderen Volk.

Der vorliegende Beitrag lässt in gebotener Kürze und unsystematischer Reihenfolge einige Episoden der über Tausend Jahre währenden deutsch-russischen bzw. russisch-deutschen Beziehungen Revue passieren. Es handelt sich dabei oft genug um positive Phasen in der Entwicklung beider Völker. Aber wir wissen: Neben den Höhepunkten gegenseitiger Begegnungen stehen Episoden, die an düstere Kapitel in der Geschichte beider Völker gemahnen. Neben propagandistische Schlagworte wie „deutsch-russische Freundschaft" rücken Angstbegriffe wie „russische Barbaren"; neben den Erinnerungen an

---

* Der vorliegende Beitrag stützt sich auf verschiedene Ausarbeitungen, die der Verfasser an anderer Stelle seit 2013 veröffentlicht hat, so in Hexelschneider, Erhard: „Leipzig in der Wahrnehmung russischer Besucher bis 1914". In: Geier, Wolfgang (Hg.): Deutsche und Russen. Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Potsdam: WeltTrends 2014. S. 37–59.

1 Editorischer Hinweis: Russische Namen, Titel und Termini werden nach der sogenannten wissenschaftlichen Transliteration (DIN 1460) wiedergegeben (‚Lev Kopelev' statt ‚Lew Kopelew'). Bei zitierten deutschsprachigen Titeln wird die in der jeweiligen Publikation verwendete Schreibung jedoch nicht verändert. Im Deutschen fest eingebürgerte Schreibweisen werden ebenfalls beibehalten (‚Sowjetunion' statt ‚Sovetunion'). Bei russischen Personen wird auf die im Russischen übliche Angabe des Vatersnamens verzichtet.

2 Die Übersetzungen aus dem Russischen in diesem Beitrag stammen vom Autor.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

schreckliche Begegnungen und Erlebnisse mit der Soldateska beider Seiten tritt nach den kriegerischen Auseinandersetzungen wieder der vertrauensbildende Gedankenaustausch zwischen humanistisch gesinnten Menschen. Aber die Schlachtfelder in Deutschland, Russland und auf anderen Kriegsschauplätzen zwingen mit ihren unzähligen Erinnerungsdenkmälern auch zu traurigem Gedenken.

Zugleich darf nicht übersehen werden, dass auf beiden Seiten neben dem poetischen Genuss der künstlerischen Gestaltung von Menschheitsproblemen oder weitreichenden Aussagen über Land und Leute immer wieder politisch einseitig gefärbte Interpretationen verschiedener gesellschaftlicher Richtungen treten. Das geschieht immer dann, wenn Literatur und Künste in das Fadenkreuz der politischen Kämpfe der Zeit geraten. Dies kommt besonders in Situationen verschärfter internationaler Auseinandersetzungen zum Ausdruck. So wurden zum Beispiel im 20. Jahrhundert sowohl im Osten Deutschlands (der Umgang mit der Kultur aus der Sowjetunion) als auch in seinem westlichen Teil künstlerische Erzeugnisse einseitig so oder so politisiert und instrumentalisiert.

Das lässt sich am Beispiel der sechs russischen bzw. postsowjetischen Träger des Literaturnobelpreises mit ihrer jeweils spezifischen Geschichte zeigen: Ivan Bunin (1933), Boris Pasternak (1958), Michail Šolochov (1965), Aleksandr Solženicyn (1970), Iosif Brodskij (1987) und die Weißrussin Svjatlana Aleksievič (2015). Jeder der genannten Laureaten bzw. die letztgenannte Laureatin hat zweifellos – für sich genommen – ein Stück große Literatur geschrieben. Gerade diese Werke fanden außerordentliche Verbreitung unter der Leserschaft außerhalb des russischen Sprachraums (besonders in Deutschland). In Russland selbst wurden hingegen die meisten dieser Autoren (außer im Samisdat) erst sehr spät legal gedruckt, so Pasternaks Roman *Doktor Živago* (1957) oder die GULag-Bücher Solženicyns.

1 Zu Beginn stand die Aufklärung

Wann beginnen eigentlich die deutsch-russischen kulturellen Beziehungen? Man geht sicher nicht fehl, sie mit der Entstehung der Kiewer Rus und der nachfolgenden Moskauer Periode anzusetzen, als Russland und die verschiedenen deutschen Territorien – seit dem 16. Jahrhundert verstärkt – begannen, einander differenzierter wahrzunehmen, zu unterscheiden und in kulturelle Beziehungen zueinander zu treten. Zahlreiche Deutsche verschie-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

denster Berufsgruppen, die auf unterschiedlichen Wegen nach Russland gelangten, machten bald Karriere im Staats-, Bildungs- und Wissenschaftsapparat, in der Verwaltung, im Gesundheitswesen, im Militär und in der Wirtschaft. Sie verwirklichten damit den eigenen Wunsch nach beruflicher Entwicklung und finanziellem Erfolg (man sprach noch Mitte des 19. Jahrhunderts vom „langen russischen Rubel", wenn es um gute Verdienstmöglichkeiten in Russland ging).

Die Annäherung Russlands an Deutschland ebnete unter der Herrschaft von Zar Peter I. (bekannt vor allem unter seinem Beinamen „der Große") den Weg Russlands nach „Europa", oft mit rigorosen politischen Maßnahmen, gleichzeitig aber auch mit vielen kulturellen Neuerungen. Seitdem galt „Europa" dem russischen Adel als Inbegriff der Zivilisation, wohin Russland aufgrund seiner historischen Besonderheiten erst noch streben musste. Es galt als asiatisches Großreich, das sich an den westeuropäischen Staaten mit den dortigen philosophischen, aufklärerischen und kulturellen Vorstellungen erst zu orientieren begann. So setzte man in Russland auf einen entsprechenden Kultur- und Wissenschaftstransfer; daraus entfaltete sich ein ganzes Geflecht russisch-deutscher und deutsch–russischer Kulturbeziehungen (siehe hierzu Schippan 2012).

Einen Höhepunkt dieser Verbindungen bildete das 18. Jahrhundert, in dem sich auch mit ausländischem Einfluss der rasche Aufschwung Russlands vollzog. Klassisches Beispiel ist der Aufstieg von Sankt Petersburg zur europäischen Weltstadt, die *de facto* aus dem sumpfigen Boden gestampft wurde. Die Modernisierung Russlands konnte sich dabei auf vieljährige deutsch-russische Verbindungen in Kultur und Wissenschaft stützen, die durch einen Zulauf von Spezialisten aller Disziplinen sowie durch hochspezialisierte Handwerker gefördert wurde. Vor allem Zar Peter I, der zielstrebig die Entwicklung Russlands zu einer europäischen Großmacht voranbrachte, spielte dabei eine wichtige Rolle. Peter schöpfte aus den Begegnungen mit einem der Wegbereiter der deutsch-slawischen Wechselseitigkeit, dem Universalphilosophen Gottfried Wilhelm Leibniz, wichtige Ideen zur Entwicklung seiner wissenschaftlichen Sozietät. Später verfolgten die aus Anhalt-Zerbst stammende Kaiserin Katharina II. sowie befähigte Kräfte ihrer Umgebung wie Katharina Daškova (seit 1783 Direktorin der Akademie der Wissenschaften) diese Vorhaben weiter und verbanden sie mit dem intensiven Ausbau anderer Projekte, vor allem auch durch die gezielte Einladung von deutschen Gelehrten und Pädagogen. Katharinas besondere Aufmerksamkeit galt vor allem der französischen Auf-

klärung; sie förderte die westeuropäischen und russisch-deutschen Beziehungen (siehe hierzu Scharf 1995).

2 Russischer Bergbau und Weimarer Klassik

Der hohe Grad frühzeitiger mitteldeutscher Industrialisierung und die damit verbundene Entwicklung des universitären Sektors hatten erhebliche Folgen für die Beziehungen zu Russland. Das zeigt sich in der Auswanderung bzw. der Berufung deutscher Spezialisten nach Russland bereits im ausgehenden 17. und dann im 18. Jahrhundert. Das berühmte Einwanderungsedikt von Katharina II. (1763) führte in Süddeutschland und im Anhalt zur massenhaften Übersiedlung von Bauern, kaum allerdings aus Sachsen. Stattdessen wanderten seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert, dann auch später (zeitweilig oder für immer) sächsische Spezialisten nach Russland aus: Wissenschaftler, Bergleute, Handwerker. Bereits im 13. Jahrhundert bat man in ganz Europa um Hilfe aus dem böhmisch-sächsischen Erzgebirge, dem Hauptlieferanten von Silber. Zar Michail Fedorovič Romanov setzte sich seit den 1630er Jahren für die Entsendung von Bergleuten aus Sachsen nach Russland ein. Dabei geriet Sibirien in das Blickfeld der russischen Entwicklungspolitik, vor allem im Bereich der Roheisen- und Eisenproduktion (siehe hierzu Naumann 2003).

Peter I., selbst mehrfacher Gast in Sachsen, erkannte frühzeitig die Bedeutung einer wissenschaftlichen und administrativen Kooperation mit den sächsischen Bergbaubehörden, fuhr 1711 in der Nähe von Freiberg in einen Stollen ein und beförderte über Kurfürst Friedrich August den Starken in Verhandlungen die vertragliche Bindung sächsischer Bergleute in russischen Diensten für einige Jahre. Dies setzte sich trotz nicht geringer Konflikte und nicht unabhängig von politischen Entwicklungen bis ins 19. Jahrhundert fort. Unter Oberberghauptmann Curt Alexander von Schönberg, der zum Leiter des russischen Hütten- und Bergbauwesens ernannt wurde, kam es dann auch zu einer leistungsfähigen zentralen Bergbehörde, die auf den umfänglichen sächsischen technischen Erfahrungen aufbaute, wobei sich von Schönberg gleichzeitig als Meister der persönlichen Bereicherung und als Glückritter hervortat. Von den russischen Behörden wurde er deshalb vorübergehend inhaftiert und mit Schimpf und Schande nach Hause zurückgeschickt.

Ab 1706 studierten in Freiberg an der im Aufbau befindlichen Bergakademie (gegründet 1765) die ersten russischen Studenten. Das waren zwar im gesamten 18. Jahrhundert nur zehn an der Zahl, aber immerhin, zumal die

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Entwicklung bis in die Gegenwart hinein andauert. Um nur ein Beispiel zu nennen: Allein zwischen 1765 und 1835 wurden an der Bergakademie insgesamt 801 Russen inskribiert (das sind 11 Prozent aller eingeschriebenen Studenten überhaupt). Der berühmteste von ihnen war zweifellos der auch bei uns nach Studien an den deutschen Universitäten in Marburg und Freiberg weithin bekannte spätere russische Universalgelehrte Michail Lomonosov (vgl. hierzu Meyer-Fraatz/Witzlack-Makarevich in diesem Band). Aber auch andere Studenten leisteten nach ihrer Ausbildung in Deutschland ihren Beitrag zur Entwicklung der Naturwissenschaften und der Bergbautechnik in Russland und zum wissenschaftlichen Transfer. Die auswärtigen Wissenschaftler brachten ihr Wissen mit nach Russland und bestimmten sehr wesentlich die Entwicklung der russischen Bergindustrie. Wie stark diese russischen Traditionen in Freiberg bis heute wirken, zeigt die Tatsache, dass im Februar 2014 mit privaten deutschen und russischen Mitteln im früheren Labor von Johann Friedrich Henckel, in dem Lomonosov 1739–1740 gearbeitet hatte, ein Studienhaus für russische Studenten und Wissenschaftler eingerichtet wurde. Bereits 2010 war eine Büste des prominenten Gelehrten auf dem heutigen Lomonossow-Platz in Freiberg errichtet worden.

Umgekehrt – und auch das soll nicht unerwähnt bleiben – knüpfte das Haus der Romanovs vor allem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein ganzes Netz von verwandtschaftlichen und familiären Beziehungen des russischen Hochadels mit den deutschen Fürstenhöfen, um dynastisch-politischen Einfluss in Mittel- und Westeuropa zu gewinnen. Erwähnt seien nur die Königreiche Württemberg und Bayern sowie Preußen. Hier soll vor allem das Großherzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach hervorgehoben werden, das „klassische Weimar", das der Großfürstin von Russland und Großherzogin von Sachsen-Weimar-Eisenach Maria Pavlovna Romanova viel zu verdanken hat. Sie fügte in ihrem „Musenhof" die russische Kultur und die deutsche Klassik zusammen, vor allem in Gestalt von Johann Wolfgang von Goethe und etwas später Franz Liszt. Die größten deutschen Künstler der Zeit lebten damals in Weimar: Johann Gottfried von Herder, Martin Wieland, Friedrich von Schiller und natürlich Johann Wolfgang von Goethe. Die großen Namen der Kultur rund um den Frauenplatz waren ein gesuchter Treffpunkt von prominenten Persönlichkeiten aus dem In- und Ausland. Man hat etwa berechnet, dass sich beispielsweise bei Goethe im Laufe der Jahre weit über 320 russische Persönlichkeiten ein Stelldichein gaben. Das waren für einen kulturellen Austausch erhebliche Möglichkeiten, zumal ja auch andere Weimarer Sterne am Klassi-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

kerhimmel rege Beziehungen zur russischen Kultur aufweisen konnten (siehe hierzu die Übersicht in Hexelschneider 2000).

Eine weitere Aufzählung solcher zwischenstaatlichen Beziehungen wurde hier bewusst ausgespart, ebenso die Rezeption deutscher klassischer Autoren in Russland (siehe hierzu etwa Danilevskij 1998). Aber erst das Gegenüber von Russland und den deutschen Mittel- und Kleinstaaten in Wissenschaft und Bildung dürfte ein vollständiges Bild von den deutsch-russischen und russisch-deutschen Beziehungen vermitteln (vgl. hierzu etwa Pfrepper/Pfrepper 2006). Die hier aufgeführten Beispiele bezeugen jedoch vielleicht schon die Intensität der geistigen Beziehungen, vor allem im 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Das Auf und Ab der gegenseitigen Beziehungen dauerte mit zeitlichen Pausen, Phasen der Versöhnung und meist kriegsbedingten Unterbrechungen bis zur Entstehung der Weimarer Republik. Die hier nur angerissene Entwicklung, die vor allem im Zusammenhang mit dem Bemühen um eine beschleunigte Erschließung des riesigen ostrussisch-sibirischen und mittelasiatischen Wirtschaftsraumes betrachtet werden muss, verweist auf die besondere Rolle, die das wissenschaftliche Deutschland mit seinen Universitäten und Hochschulen besaß und dann auch mit den Wirtschaftsmessen und dem Verlags- sowie Druckereiwesen für die Gesamtentwicklung der russisch-deutschen Beziehungen spielte.

3 Geistige Berührungen in Literatur, Kunst, Architektur und Musik

Die *Russen* sprechen seit Jahrhunderten in den vielfältigen kulturellen Überlieferungsformen (Literatur, Folklore usw.) durchweg nur von Deutschen. Bezeichnungen wie *Sachsen* oder *Bayern* tauchen hingegen nur selten auf (siehe hierzu Papilova 2014). Bestenfalls spricht man – um ein Beispiel zu nennen – in Ivan Gončarovs berühmtem Roman *Oblomov* (1859) von Sachsen (und nicht von Deutschland) als dem Herkunftsland des aktiven und tätigen Menschentypus vom Schlage eines Andrej Štol'c, dem Gegenspieler des trägen Russen Oblomov. Štol'c stammt aus Sachsen. Punkt und ohne weitere Erklärungen.

Im russischen Bewusstsein wurde kaum national oder regional differenziert; Deutsche blieben Deutsche, und – das sei dazu gesagt – Deutsche wurden in Russland durchweg mit einem Schuss Ironie versehen, aber auch ob ihres Fleißes voller Hochachtung betrachtet. Man denke an die entsprechen-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

den Figuren bei Nikolaj Gogol' oder Fedor Dostoevskij. Nur die Offiziere der russischen Auslandsfeldzüge suchten in ihren Tagebüchern, Briefen und Memoiren vor Ort mehrfach besondere nationale Charakterzüge (auch im deutsch-russischen Vergleich) festzumachen. Fedor Glinka schrieb in seinen bereits erwähnten „Briefen eines russischen Offiziers" voller Emphase: „O Russland! Mein tausendmal weitläufigeres und mächtigeres Vaterland als Sachsen, wann wird die Zeit kommen, dass Du ebenso volkreich, blühend und aufgeklärt sein wirst wie diese entzückende Ecke Europas? – Jetzt bist Du einer der mächtigsten Staaten, dann aber wirst Du der glücklichste sein!" (Glinka 1870: 133).

Umgekehrt differenzierte auch der normale Deutsche den Begriff des *Russen* im Russischen Imperium nur selten. Erst mit der Auflösung der Sowjetunion, den Tschetschenienkriegen und den aktuellen Konflikten zwischen Russland und der Ukraine wird stärker unterschieden. Die deutsche öffentliche Meinung verwendet allmählich nicht mehr allein den Oberbegriff der *Russen*, sondern unterscheidet inzwischen die verschiedenen Nationalitäten, Staatssubjekte und Religionen. Die russischen „Brückenbauer aus der Gelehrtenrepublik" des 18. Jahrhunderts, um einen Begriff von Lev Kopelev zu benutzen (zitiert nach Hexelschneider 2009: 223), wussten um die westeuropäischen Informationsdefizite und oft sogar Lügen über politische und kulturelle Zustände in Russland und versuchten, dies mit ihren Mitteln zu ändern.

Aus dem Leipziger Raum mit seiner berühmten Universität soll an dieser Stelle das Zusammenwirken von deutschen und russischen Gelehrten beleuchtet werden. An erster Stelle steht der von Johann Christoph Gottsched begründete Kreis, der sich auch mit Russland und seinen Weiten beschäftigte. Russland war für Gottsched ein fruchtbares Neuland, das es im aufklärerischen Sinne zu bestellen galt. Deshalb publizierte seine Zeitschrift „Das Neueste aus der anmuthigen Gelehrsamkeit" 1751–1762 allein 32 Beiträge zu russischen Kulturthemen, was gemessen an den damaligen Verhältnissen eine beachtliche Zahl ist. Gottsched wurde so zum zielstrebigen Vermittler der russischen Kultur in Deutschland und in Mitteleuropa. Dabei versicherte er sich der besten in Russland lebenden Spezialisten, war aber gleichzeitig bemüht, junge deutsche Intellektuelle nach Russland auf akademische Stellen zu empfehlen. Zu ihnen gehörte Johann Jacob Stählin, der ein russisches Angebot annahm, für zunächst fünf Jahre (woraus letztendlich 50 wurden!) als Adjunkt an die Petersburger Akademie zu gehen, wo er es bis zu deren einflussreichem Sekretär brachte. Man nannte ihn „Botschafter der russischen Aufklärungskultur" (zitiert nach Hexelschneider 2009: 226) und er verfasste mit großer Sammellei-

denschaft die ersten deutschsprachigen Zusammenfassungen über die Geschichte der russischen Kunstentwicklung von Peter I. bis zu Elisabeth Petrowna auf den Gebieten der Bildenden Künste, Architektur und Musik, von Tanz und Ballett, darstellender Kunst, Folklore und Literatur (mit der bemerkenswerten Zahl von 99 Namen!). Allerdings kam das von ihm angestrebte enzyklopädische Werk über die Entwicklung der Künste und Kultur in Russland zu Lebzeiten nicht zustande; diese Materialien wurden erst 1990 (!) vollständig gedruckt.

Wesentlich später entstand in Leipzig erneut eine wichtige Arbeit zur russischen Literatur, die sogar noch größere Bedeutung erlangen sollte. Der aus Odessa stammende russische Jude Wilhelm Wolfsohn, der im deutschen Milieu fest verankert war, reichte 1843 an der Leipziger Universität die erste deutschsprachige Dissertation über russische Literatur unter dem Titel „Die schönwissenschaftliche Literatur der Russen" ein, die wichtige Erkenntnisse über 100 russische Autoren vermittelte (ausführlich zur Beziehung Wolfsohns zur russischen Literatur vgl. Wolzogen/Shedletzky 2006). Die Arbeit war an der Philosophischen Fakultät (der Russisches sonst sehr fern lag) nicht unumstritten, denn der Verfasser verknüpfte sein Opus mit in akademischen Werken sonst unüblichen ausgiebigen Übersetzungsproben.

Immer wieder mühten sich russische Autoren und Künstler seit Beginn des 19. Jahrhunderts, ihre Werke in deutscher Übersetzung im Westen publik zu machen, was hier anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden soll: Der Dramatiker Aleksandr Sumarokov wurde 1756 von Gottsched und seinem Kreis zum Ehrenmitglied der „Gesellschaft der freyen Künste zu Leipzig" gewählt und revanchierte sich mit einer Ode, die Gottsched sofort in deutscher Sprache druckte. Übrigens bearbeitete 1996 Peter Hacks, einer der bedeutendsten Autoren in der DDR, im Rahmen seiner drei „russischen Dramen" Sumarokovs Stück „Der falsche Zar" (ausführlich hierzu Hexelschneider 2011) für die Zuschauer des ausgehenden 20. Jahrhunderts und nahm es in die kanonische Sammlung seiner Werke auf.

Für die Verbreitung russischer Kultur im Westen in der Zeit um 1800 ist an erster Stelle wohl der sentimentalistische Autor und Historiker Nikolaj Karamzin zu nennen, ein vorzüglicher Kenner der deutschen Literatur, der im Frühjahr 1789 eine ausgedehnte Bildungsreise durch Mittel- und Westeuropa unternahm. Eine zufällige Reisebekanntschaft wollte von dem *Moskoviter* wissen (die Dame hatte noch nie einen Russen gesehen), warum ihn seine Reise denn ausgerechnet nach Sachsen geführt habe. Karamzins lakonische Antwort laute-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

te: „Die Wissbegierde, mein Fräulein“ (im Original heißt es „aus Neugier“) (Karmasin 1959: 87) – ein gewiss interessanter Akzent.

Karamzin stand am Beginn einer langen Tradition im 19. Jahrhundert, als russische Autoren und andere Kulturschaffende begannen, über ihre eigene Kultur im Westen ausführlicher zu berichten. Genannt werden sollen hier stellvertretend zwei Namen: der rebellische Dichter und Puškin-Freund Will'gel'm Kjuchel'beker, dessen in Bautzen gebürtiger Vater Carl Heinrich zur Goethezeit in Leipzig studiert hatte und später Verwaltungsdirektor und Bauleiter der Schlossanlagen in Pavlovsk wurde. Sein Sohn, mit dem der junge Dresdner Maler Adrian Ludwig Richter durch Süddeutschland und Südfrankreich reisen sollte, berichtete 1820 im Dresdner Salon der bekannten Freifrau Elisa von der Recke über den jungen Aleksandr Puškin und regte den damals weithin bekannten, heute vergessenen Dichter Christoph August Tiedge zur ersten Übertragung eines Gedichts von Puškin unter dem poetischen Titel „Die Rose“ an.

Wenig später, 1821 und 1826–27, weilte der Romantiker Vasilij Žukovskij in der Elbestadt und traf viele Autoren und andere Kulturschaffende, so Ludwig Tieck, Carl Gustav Carus und vor allem den Maler Caspar David Friedrich, mit dem er eng befreundet werden sollte. Durch Žukovskijs Vermittlung vergab der russische Hof an den völlig verarmten deutschen Maler Auftragswerke, so dass die Eremitage in Sankt Petersburg heute über eine reichhaltige Friedrich-Sammlung verfügt.

Das alles, die Widmung und der Ankauf von Kunstwerken ebenso wie die Propagierung der eigenen Leistungen, gehörte zum geistigen Kulturtransfer, der sich zwischen Deutschland und Russland entwickelte und der niemals und von keiner Seite nur als Einbahnstraße verstanden werden sollte. Die Bemühungen russischer Intellektueller um die Etablierung ihrer Kultur im Westen zeugten vom Stolz auf das Geleistete, von dem Bemühen, über das russische Kulturleben und seine Geschichte zu informieren und es in den gesamteuropäischen Kontext einzuordnen. Noch sind es nur wenige Werke, die das westeuropäische Publikum aufhorchen lassen, aber es sind Anfänge, die ihre Ursprünge im großen Labor der gesamteuropäischen Aufklärung haben. Erst seit den 1860er Jahren kommt es zu einem Vorgang, den man später als *Weltgeltung der russischen Kunst* bezeichnen wird und der in der Literatur durch Namen wie Nikolaj Gogol', Ivan Turgenev, Fedor Dostoevskij, Lev Tolstoj und Anton Čechov, in der Malerei und bildenden Kunst durch Il'ja Repin, Ivan Kramskoj und Vasilij Surikov und in der Musik durch Michail Glinka, Peter

Čajkovskij und Sergej Rachmaninov geprägt wurde und auch in der dramatischen Kunst, im Ballett oder in der Architektur seinen Niederschlag fand.

4 Die ersten massenhaften Begegnungen zwischen Russen und Deutschen auf deutschem Boden

Bisher beschränkte sich diese Darstellung auf die Begegnungen und Aufenthalte von Russen und Deutschen auf einzelne Persönlichkeiten oder auch auf kleinere, überschaubare Gruppen. Das änderte sich, wenn auch nur für wenige Jahre, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, als im Gefolge der Koalitionskriege gegen Napoleon I., dann des Russlandfeldzuges des Korsen und schließlich der Völkerschlacht zu Leipzig riesige russische Truppenkontingente Mittel- und Süddeutschland besetzten. Mit der Bildung eines Generalgouvernements in Sachsen waren ständig größere russische Truppenkontingente vor Ort. Das führte zwangsläufig zu engeren Berührungen zwischen russischen Militärs und der ortsansässigen Bevölkerung und zum interkulturellen Vergleich dieser so unterschiedlichen Völkerschaften mit ihren eigenen Gewohnheiten und Mentalitäten, und man sprach in diesem Zusammenhang gelegentlich von einer bis dahin einmaligen deutsch-russischen Annäherung.

Ganz plötzlich war eine völlig fremde Welt nach Deutschland gekommen, deren Leben und Treiben in den Biwaks und bei den Paraden von den neugierigen Einwohnern zur Kenntnis genommen wurde. Die Exotik des Augenblicks fand schließlich ihren Niederschlag in Berichten und künstlerischen Darstellungen wie Zeichnungen, Panoramen, musikalischen Darbietungen und allerlei Kunstgewerbe „à la russe". Erstmals bot sich den Deutschen die Gelegenheit, früher Gehörtes und Geschriebenes mit persönlichen Eindrücken zu vergleichen, vor allem, ob die bisherigen Stereotype über Russland mit der Wirklichkeit übereinstimmten. Der Dresdner Lehrer Gustav Nieritz brachte die Ängste der einheimischen Bevölkerung auf den Punkt, als er formulierte, es sei in der Ankunftszeit der russischen Truppen allen um die Frage gegangen, ob denn die Russen nun „leibhaftige Menschenfresser oder nur gewöhnliche Krieger" (Nieritz 1872: 115) waren. Zur allgemeinen Überraschung zogen die Truppen diszipliniert und ohne Exzesse ein und wurden begeistert als *Befreier* gefeiert, gewissermaßen als Gegenstück zu den Franzosen, die man in ihrer Zeit als *Besatzer* empfunden hatte. Und auch die Angehörigen der paramilitärischen Einheiten der Kosaken, Baschkiren und Kalmücken erwiesen sich häufig als gutmütige Naturburschen voller Naivität und Kinderliebe. Wil-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

helm von Kügelgen, der in seinen „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“ im April 1813 den Einmarsch der russischen Truppen in Dresden schilderte, berichtete rückblickend: „Diese Russen waren als Feinde der Franzosen teure Freunde und Gesinnungsgenossen“ (Kügelgen, 1989: 123). Die „langersehnten Barbaren“ wurden wie Brüder empfangen, und der Branntwein floss in Strömen.

Diese betonte Brüderlichkeit wurde durchaus als Ausdruck wiedergewonnener Freiheit empfunden, wenngleich man auch um die Schattenseiten der im Krieg verrohten russischen Truppen wusste und das sehr bald zu spüren bekam. Mit der Länge der Besatzung veränderte sich die Einstellung zu den Siegern. Immerhin waren es 80.000 Mann eines rein russischen Kontingents, das sich ab November 1813 ein Jahr lang in Sachsen aufhielt und versorgt werden wollte. Die Arroganz vieler russischer Offiziere gegenüber der Bevölkerung, oft genug ihre Rohheit, die sich in Raubüberfällen und Marodieren, sinnlosen Zerstörungen und Vergewaltigungen ausdrückten, enttäuschten allerdings bald viele Deutsche. Sie fühlten sich bedrängt; alte Vorurteile erwachten zu neuem Leben. Die russischen Offiziere nahmen das selten wahr, nur einige wenige registrierten voller Zorn die Zerstörungswut und das Verhalten der russischen Truppen. Ein Offizier, erklärte das verrohte Vorgehen der Befreier folgendermaßen: „Das Unglück, das wir in unserem eigenen Vaterland erduldet haben, hat unsere Herzen in einem solchen Maße verhärtet, dass es schon niemand mehr als Schimpf empfindet, […] mit Gewalt das wegzunehmen, was wir für nötig halten. Alle rauben und mausen um die Wette“ (Čičerin 1966: 188).

5 Die Russen in Friedenszeiten

Die Besetzung Sachsens und anderer deutscher Regionen durch fremde Truppen in den Jahren 1813–1815 war nur ein zeitweiliger, wenn auch intensiver Vorgang. Dennoch klang da im Bewusstsein der deutschen Bevölkerung auf Dauer nicht viel nach oder veränderte gar Vorstellungen von Russland nach der einen oder anderen Seite hin. Die Außenpolitik der deutschen Mittel- und Kleinstaaten wurde wesentlich durch die fortschrittsfeindliche Heilige Allianz unter Führung Russlands bestimmt; innenpolitisch bewegte sich alles auf den Vormärz zu und mündete schließlich in die 1848er Revolution ein.

Danach veränderten sich die äußeren Verhältnisse. Russland schuf neue Bedingungen für die vermögenden Schichten, damit sie sich auf längere oder

kürzere Zeit in Mittel- und Westeuropa niederlassen, Bildungsreisen in größerem Umfang durchführen und ihren privaten und wirtschaftlichen Zielen nachgehen konnten. Dabei bildeten sich vor allem in den 1860er Jahren in verschiedenen Zentren russische Kolonien, vor allem in den Hauptstädten und Bädern Europas, deren Vertreter auf ihre Weise auch den Kontakt zur wohlhabenden einheimischen Bevölkerung suchten, unter sich und in die Heimat hinein jedoch weiterhin die innerrussische Kommunikation pflegten und russische Kulturerzeugnisse verbreiteten, letztlich aber unter sich blieben. Lev Tolstoj notierte während eines Kurzaufenthaltes in Dresden im April 1861: „Es roch nach Mütterchen Russland" (zitiert nach Hexelschneider 1998: 150).

Unter der Vielzahl der russischen Kolonien in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts sei hier nur an die russisch-deutsche Gruppe im bayerischen Murnau erinnert, die sich um Vasilij Kandinskij, Gabriele Münter, Aleksej von Javlenskij und Marianna Verëvkina im „Russenhaus" scharte und maßgeblich die Entwicklung des programmatischen Almanachs „Der blaue Reiter" (1911) beeinflusste (Schmidt 1997: 93–97). Die Reihe der Beispiele ließe sich fortsetzen.

Für Mitteldeutschland war Dresden das regionale Zentrum für die Existenz einer russischen Kolonie; andere Orte waren kaum bedeutsam, nimmt man die Bäder und Universitätsstandorte aus. Und selbst die russische Kolonie in Dresden spielte nur in den 1850er bis 1870er Jahren eine bedeutendere Rolle. Der höchste Stand der russischen Präsenz wurde 1871 mit 1.134 Russen (= 18 Prozent aller Ausländer in Dresden) beziffert, die dann aber bis 1880 auf 654 Personen sank (Hexelschneider 1998: 110). Erst nach 1945 stiegen die Zahlen wieder erheblich. Dennoch blieben die Russen als Gäste in den 1860er bis 1870er Jahre und wohl auch darüber hinaus ein wichtiger Wirtschaftsfaktor. Die Vermieter boten ihre Wohnungen zu auf reiche Russen zugeschnittenen Bedingungen an, die dennoch letztlich immer noch billiger waren als Wohnraum in den russischen Großstädten. Zudem waren ja längst nicht alle Auslandsrussen reich. Man denke etwa an die Familie Dostoevskij, die insgesamt – nimmt man alles in allem – über zwei Jahre in Dresden verbrachte und die meiste Zeit ärmlich lebte und sich häufig sogar Geld leihen musste (zu Dostoevskij in Deutschland vgl. ausführlich Hielscher 1999). Es ging natürlich nicht allen Touristen aus Russland um Geldverschwenden und Prassen. Man sorgte sich um die medizinische Versorgung, Kenntnis des Kulturlebens und um Bäderkuren; man wollte sich an der zauberhaften Natur Süddeutschlands laben und zugleich die deutsche Architektur und die übrigen Kunstschätze bewundern. Gleichzeitig entwickelte sich auch hier ein eigenes, wenngleich

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

bescheidenes kulturelles Leben, das Russen und Deutsche an bestimmten Brennpunkten vereinte.

Dies alles war vor allem dank des Wirkens von Vermittlern zwischen den Kulturen möglich, in erster Linie Verlegern und Buchhändlern. Mittler waren aber auch Intellektuelle, die ihr Leben und Wirken dem gegenseitigen kulturellen Zusammenleben der Intelligenz gewidmet hatten und als freischaffende Schriftsteller, Journalisten und Übersetzer tätig waren. Genannt werden sollen auch hier nur einige herausragende Figuren dieser deutsch-russischen Wechselseitigkeit: Eine der eigenartigsten Gestalten dieser deutsch-russischen Welt in Dresden war die bereits erwähnte Karolina Pavlova. Sie war eine begabte Lyrikerin und kongeniale Übersetzerin, die sowohl zur deutschen als auch zur russischen Literatur gerechnet werden kann. Sie siedelte 1858 dauerhaft von Moskau nach Dresden über und nahm regen Anteil am literarischen Leben der russischen Kolonie in der Elbestadt, die ihre eigenen Veranstaltungen mit den durchreisenden Persönlichkeiten durchführte. Dennoch fand sie ob ihres starken Geltungsbewusstseins und einer erheblichen Ich-Bezogenheit kaum Boden unter den Füßen und arbeitete in großer Einsamkeit und auch Armut. Ihre bedeutendste übersetzerische Leistung war die Einführung der russischen historischen Dramatik von Aleksej Tolstoj in den deutschen Sprachraum. Einige seiner Gedichte vertonte Franz Liszt. Pavlovas eigene Werke mit einem starken Ausdruck romantischer Gefühle wurden allerdings vom zeitgenössischen, auf Realismus und Sozialkritik orientierten Publikum abgelehnt.

Anders steht es um den bereits erwähnten Wilhelm Wolfsohn, der sich zeitlebens als Kulturmittler zwischen Russland und Deutschland verstand. Sein Freund Theodor Fontane urteilte über Wolfsohns Vorträge zur russischen Literatur: „Rußland, wenn er uns Vortrag hielt, stand mir allemal obenan, wobei ich mir sagte: ‚Das nimm mit; du kannst hundert Jahre warten, ehe dir die russische Literatur wieder so auf dem Präsentierbrett entgegengebracht wird“ (Fontane 1982: 94).

Wolfsohn gab in Leipzig und St. Petersburg die „Russische Revue“ in deutscher Sprache heraus, die mit einer Anschubfinanzierung des russischen Kultusministeriums erschien. Das war ein umfassendes Informationsorgan über Russlands geistiges Leben und öffnete der deutschen Bevölkerung den Zugang zu den neuesten Kulturleistungen. Russische Literatur wurde hier tatsächlich als integraler Bestandteil europäischer Kultur begriffen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

6 Wechselwirkungen in Musik, Tanz und Sport

Gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeichneten sich im deutsch-russischen Verhältnis erneut wichtige Veränderungen ab. Die russische Kolonie in Dresden beispielsweise stagnierte und verringerte sich an Zahl; stattdessen kam es zu einer beachtlichen Internationalisierung des kulturellen Geschehens. Mindestens seit den 1870er Jahren entwickelten sich die russische Literatur und die anderen Künste, die im deutschen Raum höchste Beachtung fanden. Das lässt sich gut anhand der Musik beobachten. Anton Rubinstein, Aleksandr Skrjabin, vor allem aber Pjotr Čajkovskij und Sergej Rachmaninov feierten in den deutschen Konzertsälen wahre Triumphe, waren häufige Solisten der örtlichen Orchester und brachten sich aktiv in das deutsche Musikleben ein. Zu nennen wären hier auch die Bemühungen von Aleksandr Ziloti um die Begründung und Entwicklung des Liszt-Vereins für moderne Musik in Leipzig. Dass die Konservatorien in Leipzig und Dresden Ausbildungsstätte für viele russische Musiker wurden, ist weithin bekannt.

Abschließend sollen noch zwei Beispiele dieser neueren Entwicklungen genannt werden. An erster Stelle steht hier die Zusammenarbeit zwischen dem aus St. Petersburg stammenden Direktor des Dresdner Albertinums Georg Treu und dem Begründer des heutigen Moskauer Puškin-Museums für Bildende Künste, dem Altphilologen und Kunsthistoriker Ivan Cvetaev (siehe hierzu Hexelschneider et al. 2006). Dieser hatte für sein Projekt, das sich in seiner Laufzeit über fast 20 Jahre erstreckte, Wissenschaftler und Museen aus ganz Europa für seine Ziele herangezogen; den Hauptteil der architektonischen, museologischen und anderen Hilfe erhielt er aber von Treu.

Das zweite Beispiel: Dresden wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht ohne Zutun russischer Künstler zu einem Zentrum des „neuen Ausdruckstanzes". Sergej Djagilev hatte mit seinen *Ballets Russes* in den Jahren 1909–1929 in ganz Westeuropa mit 60 Weltpremieren Beispiele für die Erneuerung der Tanzkunst auf der Grundlage des klassischen russischen Balletts gegeben; er gastierte mit seiner Truppe im Januar 1913 in Dresden mit dem Ballett „Der Nachmittag eines Fauns" („Prélude l'après-midi d'un faun") nach Claude Debussy mit dem berühmten Tänzer Vaclav Nižinskij (siehe zum russischen Ballett Jeschke/Haitzinger 2009). Nicht zufällig betonte die zeitgenössische Presse die Nähe der künstlerischen Bemühungen von Djagilev und des schweizerischen Musikpädagogen Emile Jacque-Delacroix in Dresden-Hellerau. Die Künstler suchten gemeinsam neue Ausdrucksmittel für eine neuartige Gestaltung des Balletts „Frühlingsweihe" von Igor Stravinskij. Über-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

haupt kann Hellerau als Beispiel für modernste Neuerungen im Ausdruckstanz dienen. Es ist verknüpft mit nicht wenigen russischen und deutsch-russischen Namen, wie dem aus Georgien stammenden Bühnenbildner Alexander von Salzmann oder dem Chef der Petersburger Theater Fürst Sergej Volkonskij, der 1910 und 1911 ständiger Gast in Hellerau war (Volkonskij 1923: 276ff.). Er versuchte mit Erfolg, die rhythmische Sportgymnastik in Russland populär zu machen. Die Sowjetunion, bzw. heute die Russische Föderation, wurde zu einer der führenden Nationen in dieser Sportart.

7 Schlussbemerkung

In diesem Beitrag konnte aus einer tausendjährigen gegenseitigen Beziehung nur ein kleiner Ausschnitt gezeigt werden. Das deutsch-russische Verhältnis ist ein riesiges Gebiet, bei dem sich der Autor hier nur auf wenige Eckpunkte (und zeitlich bis 1914) konzentrieren konnte und sich dabei vor allem auf sächsisch-russisches Material stützte. Allerdings kann und darf die Frage nach den Wechselbeziehungen zwischen deutscher und russischer Kultur gewiss nicht auf politische, schon gar nicht aber auf wirtschaftliche, politisch-diplomatische, militärische oder ähnliche Gesichtspunkte (und ebenfalls nicht nur auf schöne Literatur) beschränkt bleiben. Hier stehen sich vielmehr wechselseitige kulturell-künstlerische Wahrnehmungen gegenüber, wie sie sich im Verlaufe von einigen Jahrhunderten zwischen Russen und Deutschen in ihren gegenseitigen Begegnungen, Entwicklungen und Beeinflussungen gezeigt haben.

Der vorliegende Text möchte sich in diese Tradition des Gebens und Nehmens einbringen, wobei auf eine politisierende stoffliche Deutung bewusst verzichtet wurde. Stattdessen habe ich auf Schwerpunkte der bisherigen kulturellen Überlieferungen zurückgegriffen, wobei aus kulturgeschichtlicher Sicht auch auf wesentliche Abschnitte der Verbindungen von Literatur mit Musik und bildender Kunst sowie anderen Kunstsparten verwiesen wird. Ein zusammenfassender Überblick über diese Thematik steht hingegen noch aus. Aber schon eine kurze Überschau über das vorhandene Schrifttum zeigt den großen, in manchen Bereichen kaum noch von einem Einzelnen überblickbaren Umfang der Forschungsliteratur. Die vorgeführten Episoden bezeugen das wechselseitig Positive in den Beziehungen zwischen Deutschen und Russen; verschweigen aber auch die negativen Seiten nicht. Wir können

also auf eine reiche Vergangenheit zurückblicken und haben – so will man hoffen – eine noch größere Zukunft vor uns.

Literaturverzeichnis

Čičerin, Aleksandr (1966): *Dnevnik Aleksandra Čičerina*. Moskva: Nauka.

Danilevskij, Rostislav J. (1998): *Schiller in der russischen Literatur*. Dresden: Dresden University Press.

Fontane, Theodor (1982): *Autobiographische Schriften*. Bd. 2. Berlin, Weimar: Aufbau Verlag.

Glinka, Fedor N. (1870): *Pis'ma russkogo oficera o Pol'še, avstrijskich vladenijach, Prussii i Francii, s podrobnym opisaniem Otečestvennoj i zagraničnoj vojny s 1812 po 1815 god*. Teil 2. Moskva: Tipografija „Russkogo".

Haeusler, Jochen (2003): „Russland ist ein herrliches Land". In: *Stadtjournal. Das Chemnitz-Magazin der Freien Presse*. Chemnitz: November 2003, S. 11.

Hexelschneider, Erhard (1998): *Ein Schatz in der Tabaksdose. Impressionen russischer Künstler über Dresden*. Dresden: Sächsisches Druck- und Verlagshaus.

Hexelschneider, Erhard (2000): „Das klassische Weimar als Begegnungsort deutscher und russischer Persönlichkeiten". In: *Weimar und der Osten. Historische und kulturelle Beziehungen des Thüringer Raumes zu Osteuropa*. (= Schriftenreihe „Europäisches Denken" H. 1). Jena: Jenaer Forum für Bildung und Wissenschaft e.V., S. 84–96.

Hexelschneider, Erhard/Alexander Baranov/Tobias Burg (Hg.) (2006): *In Moskau ein kleines Albertinum erbauen. Iwan Zwetajew und Georg Treu im Briefwechsel (1881–1913).* Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Hexelschneider, Erhard (2009) „Dolmetscher der russischen ‚Aufklärungskultur'". In: Billig, Volkmar/Dalbajewa, Birgit/Lupfer, Gilbert/Vashchenko, Yulia (Hg.): *Bilder-Wechsel. Sächsisch-russischer Kulturtransfer im Zeitalter der Aufklärung*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 223–242.

Hexelschneider, Erhard (2011): „Die russische Trilogie von Peter Hacks und ihre Quellen". In: *Kultursoziologie. Aspekte Analysen Argumente*. Berlin, Leipzig. Jg. 20/2. S. 197–214.

Hielscher, Karla (1999): *Dostojewski in Deutschland*. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag.

Jeschke, Claudia/Haitzinger, Nicole (Hg.) (2009) *Schwäne und Feuervogel. Die Ballets Russes 1909–1929*. Berlin: Henschel.

Karamsin, Nikolai Michailowitsch (1959): *Briefe eines russischen Reisenden*. Berlin: Rütten & Loening.

Kügelgen, Wilhelm von (1989): *Jugenderinnerungen eines alten Mannes*. Leipzig: Koehler & Amelang.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Naumann, Friedrich (2003): „Sächsische Bergbau-Kunst auf dem Weg nach Rußland – die Begründung eines Technologietransfers“. In: *Dresdner Hefte* 21/74, S. 27–34.
Nieritz, Gustav (1872): *Selbstbiographie*. Leipzig: Wigand.
Papilova, Elena V. (2014): *Nemcy glazami russkich v chudožestvennoj slovesnosti XIX veka*. Moskva: LENAND.
Pfrepper, Regine/Pfrepper, Gerd (2006): „Experimentelle Arbeiten russischer Mediziner an der Leipziger Universität in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts“. In: *NTM: internationale Zeitschrift für Geschichte und Ethik der Naturwissenschaften, Technik und Medizin* 14, S. 162–173.
Scharf, Claus (1995): *Katharina II., Deutschland und die Deutschen*. Mainz: Philipp von Zabern.
Schippan, Michael (2012): *Die Aufklärung in Russland im 18. Jahrhundert*. (= Wolfenbütteler Forschungen. Bd. 131). Wiesbaden: Harrassowitz.
Schmidt, Fritz Walter (1997): „Der Blaue Reiter und das Russenhaus in Murnau“. In: Tatjana Lukina (Hg.): *Russische Spuren in Bayern. Portraits, Geschichten, Erinnerungen*. München: MIR, S. 93–97.
Teller, Jürgen (Hg.) (1986): *Friedrich Schiller: Demetrius. Fragment – Volker Braun: Dmitri. Stück.* Leipzig: Reclam.
Volkonskij, Sergej M. (1923): *Moi vospominanija*. Teil 1, Berlin: Mednyj Vsadik.
Wolzogen, Hanna Delf von/Shedletzky, Jutta (Hg.) (2006): *Theodor Fontane und Wilhelm Wolfsohn – eine interkulturelle Beziehung. Briefe, Dokumente, Reflexionen*. Tübingen: Mohr Siebeck.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Karlheinz Kasper (Leipzig)

Kulturtransfer mit hohem Anspruch: Russische Literatur in deutschen Übersetzungen 1991–2015

Beim Kulturtransfer, dem Prozess der Weitergabe und Übernahme kultureller Werte zwischen verschiedenen Ländern und Kulturen, spielen literarische Übersetzungen eine große Rolle. Sie transferieren ein fremdes Welt- und Menschenbild, zwingen die rezipierende Seite, die eigenen Positionen zu überprüfen. Die übersetzerische Tätigkeit aber hängt „von den jeweiligen Machtverhältnissen, dem zugrundeliegenden Übersetzungsbegriff, der sich auf das sprachliche und inhaltliche Abbildungsverhältnis von Ausgangs- und Zieltext auswirkt, und von oft unvorhersehbaren wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen" (Snell-Hornby/Schopp 2012) ab.

Die deutschen Übersetzungen russischer Literatur von den ältesten Zeiten bis 1990 wurden gründlich erforscht. So stellte das unter der Leitung von Lev Kopelev erarbeitete Wuppertaler Projekt zur Analyse der Geschichte deutsch-russischer Fremdenbilder *West-östliche Spiegelungen* (Kopelew 1985–2006) und dessen von Karl Eimermacher und Astrid Volpert herausgegebene *Neue Folge* den historisch-kulturellen Kontext des genannten Zeitraums dar (Eimermacher/Volpert 2005–2006). Wertvolles Material lieferte die Übersetzungsbibliografie 1880–1965 des Büchersammlers Werner Schweikert, der die Übersetzungen in der BRD und DDR berücksichtigte (Schweikert 2003). Die kommentierte Bibliografie der russischen Literatur des 20. Jahrhunderts in deutschsprachigen Übersetzungen aus der Feder des Kieler Slavisten Friedrich Hübner erfasste den Zeitraum von 1900 bis 1990 (Hübner 2012). Die Übersetzerin Eveline Passet wertete Hübners Bibliografie aus und führte zu dem Thema Gespräche mit Slavisten, Russischlektoren und -übersetzern, in denen zum Ausdruck kam, dass die Rezeption der russischen Literatur im deutschsprachigen Raum von 1945 bis 1989/90 „mehr durch politische als durch ästhetische Erwägungen geprägt" war. Trotzdem habe es viele Beispiele dafür gegeben, „wie die Russisch-Übersetzer den ‚Eisernen Vorhang' durchlöcherten" (Passet 2015). Mit den spezifischen in Ost und West wirkenden Rezeptionsmechanismen und dem Sowjetunionbild in Deutschland von 1945 bis 1990 befasste sich 2010 eine wissenschaftliche Konferenz an der Universität Jena (Fischer 2010).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2012 reichte Barbara Retschnig an der Universität Wien eine Diplomarbeit zum Thema *Russische Literatur im deutschsprachigen Raum 2000–2009* ein (Retschnig 2012). Der Germanist Jürgen Lehmann untersuchte die Rezeption der russischen Literatur durch deutschsprachige Schriftsteller und Kritiker vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts (Lehmann 2015). Der Slavist Wolfgang Kasack verband seine Betrachtungen zur russischen Literatur zwischen 1945 und 1982 mit einem Verzeichnis der Übersetzungen in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz (Kasack 1983) und fasste seine von 1976 bis 1990 in der Zeitschrift *Osteuropa* erschienenen Rezensionen zu Übersetzungen der russischen Gegenwartsliteratur in zwei Publikationen zusammen (Kasack 1985, 1991). Nach dem Ausscheiden von Kasack aus der Rezensionsarbeit in *Osteuropa* setzten wir diese Tätigkeit von 1991 bis 2015 fort. Neben jährlichen Übersetzungsanalysen erfolgte kontinuierlich auch eine Darstellung des literarischen Lebens in Russland selbst.

1991 hatten sich die Rahmenbedingungen für den Kulturtransfer grundsätzlich verändert. Am 3. Oktober 1990 endete die vier Jahrzehnte währende Teilung Deutschlands, ein Jahr später löste sich die UdSSR auf. In der Russländischen Föderation konnte sich die von Perestrojka und Glasnost eingeleitete Freiheit der Literaturproduktion und -distribution uneingeschränkt entfalten. In Deutschland gab es keine Konfrontation der Gesellschaftssysteme mehr, die die Rezeption hätte beeinflussen können. Eine der Folgen war ein Übersetzungsboom russischer Literatur. Im Westen konzentrierten sich die Verlage auf Bewährtes – Totgeschwiegene und junge Rebellen. *Fischer* brachte Bulgakov, Kuzmin, Mandel'štam, Pasternak, Pil'njak, Tynjanov, Aksënov, Brodskij, Viktor Erofeev und Popov heraus. *Suhrkamp* edierte Mandel'štam, Remizov, Ajtmatov, Ajgi und die Strugackijs. *Rowohlt* setzte auf Berberova, Nabokov und Petruševskaja. *Hanser* publizierte Mandel'štam und Brodskij, *Luchterhand* Bulgakov und Tolstaja, *Piper* Venedikt Erofeevs *Reise nach Petuschki*, *Kiepenheuer & Witsch* Granin und Šatrov, der *Neue Malik* Makanin und Vasil'ev, *Ullstein* Kabakov, *Insel* Kuzmin, *Steidl* Kopelev, *Oberbaum* Achmatova. Im Osten favorisierten die noch existierenden Verlage bisher unerwünschte Autoren und kritische Sowjetschriftsteller. *Aufbau* verlegte *Prosa und Essays*, Band 1 der von Fritz Mierau herausgegebenen *Gesammelten Werke* Pasternaks, Remizov und Gorenštejn. *Volk & Welt* veröffentlichte Bulgakov, Lilja Briks Erinnerungen an Majakovskij, Kaledin, Okudžava, Tendrjakov und Trifonov. Bei *Gustav Kiepenheuer* erschienen Krzyžanovskijs *Lebenslauf eines Gedankens*, Mandel'štams *Über Dichtung* und Zamjatins *Ausgewählte Werke in vier Bän-*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

den. *Reclam Leipzig* brachte Mariengofs *Zyniker und* Jampol'skijs *Kommunalka* heraus (Kasper 1993: 44–72).

1992 hielt diese Übersetzungsschwemme an. Im Westen spezialisierte sich *Rowohlt* auf die sozialkritische Erzählprosa junger Schriftstellerinnen – Tat'jana Tolstajas *Und es fiel ein Feuer vom Himmel*, Marina Palejs *Die Cabiria vom Umleitungskanal* und Svetlana Vasilenkos *Stadt hinter Stacheldraht*. Auch bei *Fischer* standen Frauen auf der Agenda, z.B. Svetlana Aleksievič mit dem dokumentarischen Afghanistan-Buch *Zinkjungen*, daneben Pasternaks von Thomas Reschke neu übertragener *Doktor Shiwago*, der zugleich bei *Aufbau* als zweiter Band der *Gesammelten Werke* firmierte. *Oberbaum* brachte zwei opulente Platonovbände, Gedichte und Briefe von Marina Cvetaeva sowie Briefe von Pasternak heraus. Aus der Produktion kleinerer Verlage stießen Juz Aleškovskijs Satire *Die Hand* (*Piper*), Jurij Mamleevs Horrorroman *Der Mörder aus dem Nichts* (*Residenz*), Daniil Charms' *Die Kunst ist ein Schrank* (*Friedenauer Presse*) und Konstantin Vaginovs *Werke und Tage des Svistonov* (*Johannes Lang*) auf großes Interesse. Der *Insel Verlag*, der 1992 noch in Frankfurt und Leipzig residierte, brachte Rilkes und Cvetaevas *Gespräch in Briefen* auf den Markt. Bei *Volk & Welt* erschien mit dem Roman *Die weiße Garde* der erste Band der von Ralph Schröder herausgegebenen und mit literaturgeschichtlichen Anmerkungen versehenen *Gesammelten Werke* Michail Bulgakovs, die bis 1996 auf dreizehn Bände anwachsen sollten und vornehmlich von Thomas Reschke ins Deutsche übertragen wurden. *Reclam Leipzig* setzte Leonid Dobyčins Erzählungsband *Teetrinken* und Dmitrij Prigovs Gedichtsammlung *Der Milizionär und die anderen* erfolgreich ab.

Im Verlauf der 1990er Jahre veränderte sich das deutsche Verlagswesen radikal. *Aufbau*, der größte belletristische Verlag der DDR, erlitt durch die Umstellung auf das marktwirtschaftliche System herbe Verluste. 1995 ging er in den Besitz des Frankfurter Immobilienunternehmers Lunkewitz über. Geplante Editionen russischer Autoren, wie die *Gesammelten Werke* von Leonid Andreev[1], wurden nicht mehr fortgesetzt oder überraschend abgebrochen, wie die *Gesammelten Werke* Pasternaks mit *Gedichte und Poeme* (1996). *Volk &Welt* hatte viele Titel aus den Sprachen der Völker der Sowjetunion produziert. 2000 wurde der Verlag mit *Luchterhand* zusammengelegt. Oleg Jur'evs *Halbinsel Judatin* (1999, übersetzt von Elke Erb und Sergej Gladkich) und Daniil Granins *Peter der Große* (2001, übersetzt von Ganna-Maria Braungardt)

1 Die Andreev-Ausgabe wurde nach den Bänden „Das rote Lachen. Erzählungen 1898–1906" (1986) und „Judas Ischariot. Erzählungen 1907–1916" (1989) eingestellt.

gehörten zu den letzten Büchern, die unter dem Label *Volk & Welt* erschienen (Kossuth 2002: 319). *Kiepenheuer* wurde 1993 von der Treuhand an die Berliner *Aufbau*-Gruppe verkauft, die 2010 die Veröffentlichungen unter dem Namen *Kiepenheuer* einstellte. Zu den letzten Titeln aus dem Russischen gehörte Boris Pil'njaks Roman *Der Salzspeicher* (1993). Das *Reclam*-Stammhaus in Leipzig wurde 1992 reprivatisiert und existierte, arg zusammengeschrumpft, bis 2006. Immerhin konnte es noch den jungen Viktor Pelevin (*Omon hinterm Mond*, 1994) entdecken. Einer der letzten Titel des *Verlags der Nation* waren Michail Zoščenkos *Sentimentale Erzählungen* (1991). 1992 wurde der Verlag von der *Bücher GmbH* übernommen.

Im Verlauf der 1990er Jahre bildete sich bei den deutschen Übersetzungen aus dem Russischen mit den Werken der Postmodernisten ein Schwerpunkt heraus. Die literarische Strömung, die in Anlehnung an vergleichbare Phänomene in den angloamerikanischen Ländern als Postmodernismus bezeichnet wurde (Epstein/Genis/Vladiv-Glover 1999, ²2016; Ėpštejn 2000; Kuricyn 2000), hatte sich in den 1980er Jahren in Russland ausgebreitet. Zu den Urtexten der Strömung gehörte der Almanach *Metropol'* (1979). Er wurde von Vasilij Aksënov, Andrej Bitov, Fazil' Iskander, Viktor Erofeev und Evgenij Popov zusammengestellt und vereinte Texte von 24 anerkannten sowie noch relativ unbekannten Autoren aus dem Untergrund. Nachdem ein Exemplar in die USA gelangt war und bei *Ardis* veröffentlicht wurde, entfesselte der Sowjetische Schriftstellerverband eine Kampagne, in deren Verlauf Aksënov in die Emigration getrieben und Erofeev und Popov aus dem Verband ausgeschlossen wurden. Entscheidende Anstöße für die Verbreitung des Postmodernismus in Russland lieferten die *Metropol'*-Beiträge Bitovs (Bitow 2003), Erofeevs (Jerofejew 1991) und Popovs (Popow 1997) sowie die unabhängig vom Almanach entstandenen Werke Sorokins und Pelevins. Wenn man von Autoren wie Boris Akunin, Sergej Luk'janenko und Viktorija Tokareva absieht, die eine Unmenge Krimis, Fantasys und Liebesromane produzierten, nahmen diese fünf Postmodernisten beim Kulturtransfer ins Deutsche innerhalb kurzer Zeit die vordersten Plätze ein.

Andrej Bitov (*1937), seit 1991 Präsident des russischen PEN, war 1992/93 Gast des Berliner Wissenschaftskollegs, wo er gemeinsam mit der Übersetzerin Rosemarie Tietze am Abschluss des Romans *Mensch in Landschaft* arbeitete, der 1994 gleichzeitig in Moskau und bei *Rowohlt Berlin* herauskam. Wie Bitov im Jahrbuch des Wissenschaftskollegs schreibt, enthält der Roman „endlose Diskussionen über die Identität des Menschen […] auf dem historischen und geographischen Hintergrund der letzten Jahre unseres Imperiums" (Bitov

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

1992/93). Jeder seiner drei Teile ist ein treffliches Beispiel für die postmodernistische Schreibstrategie, die Bitov in seinem Kampf gegen die Zensur entwickelt hatte. *Die Vögel oder Neues vom Menschen*, in den 1970er Jahren entstanden, als die wissenschaftlich-technische Revolution noch Priorität genoss, ist ein Plädoyer für den ökologischen Umgang mit der Natur. Darf sich die „Krone der Schöpfung" hemmungslos die Natur unterwerfen? fragt der Ich-Erzähler den Ornithologen D. in der Vogelwarte von Rossitten. Im zweiten Teil, *Hund, Schwein, Ratte* betitelt, diskutiert der Erzähler mit dem Maler Pavel Petrovič (am Beispiel des Bildes *Landschaft mit dem Sturz des Ikarus* von Pieter de Bruegel) über den Platz des Menschen, der „sich so gerne großschreibt", im Universum. In *Die Erwartung der Affen*, 1993 als dritter Teil publiziert, debattieren der Erzähler, Pavel Petrovič und der Ornithologe D. im Alkoholrausch über Gott und die Welt. Im Hintergrund die Kaukasusregion und der Sezessionskrieg zwischen Georgien und Abchasien. Der Roman endet mit einem kurzen Blick auf den Moskauer Putsch vom August 1991, mit dem „das Imperium und die Geschichte zu Ende" gehen. Die deutsche Literaturkritik fand, er reiche vom dialogischen Thesenroman bis zum philosophischen Ökotraktat, sei eine „hoffnungsfrohe Apokalypse" (Keller 2004). Bitov weilte 1997 und 1998 als Gast am Literarischen Colloquium Berlin (LCB). Seine Bücher kamen in der kongenialen Übersetzung von Rosemarie Tietze heraus – *Puschkins Hase* (1999) bei *Insel*, *Armenische Lektionen* (erweiterte Fassung 2002), *Georgisches Album* (2003), *Geschmack* (2004), *Das Puschkinhaus* (erweiterte Fassung 2007) und *Der Symmetrielehrer* (2008) bei *Suhrkamp*. *Mensch in Landschaft*, *Armenische Lektionen* und *Das Puschkinhaus* wurden vom LCB, dem Auswärtigen Amt, der Stiftung Pro Helvetia und der Berliner Senatsverwaltung für Kultur im Rahmen des Übersetzungsförderungsprogramms für Belletristik aus den Ländern Mittel- und Osteuropas (1993–2009) gefördert. Die Slavistik stufte *Das Puschkinhaus* als einen der besten russischen Gegenwartsromane ein (Meyer-Fraatz 2007). Bitov und Rosemarie Tietze erhielten für den Roman 2008 den *Brücke Berlin Preis*. Ein begleitendes Symposium am LCB thematisierte die Rezeption russischer Literatur in Deutschland und ging der Frage nach, wie Umbrüche auf dem Buchmarkt das Übersetzen verändern und das Übersetzen den Austausch zwischen deutscher und russischer Literatur fördert (o.V. 2008).

Viktor Erofeev (*1943), der Sohn von Stalins Französisch-Dolmetscher, outete sich mit dem Roman *Die Moskauer Schönheit* (*Fischer* 1990), der in Deutschland fast ebenso oft verkauft wurde wie Pasternaks *Doktor Shiwago*, und dem Prosaband *Leben mit einem Idioten* (*Fischer* 1991) als radikaler

Postmodernist, der sich an de Sade, Joyce, Camus, Sartre, Vian und Céline orientierte (Erofeev 1990a, 1993). 1990 trug Erofeev in dem Artikel *Letztes Geleit für die Sowjetliteratur* (Erofeev 1990b) den „sozialistischen Realismus" zu Grabe, weil dessen Thesen, die Kunst gehöre dem Volke, der Schriftsteller sei ein „Ingenieur der menschlichen Seele" und Literatur müsse ein „Lehrbuch des Lebens" sein, unzählige Künstler in die Irre geführt hätten. 1997 weilte der Autor auf Einladung der Slavisten in Deutschland, wo er seine Anthologie *Tigerliebe. Russische Erzähler am Ende des 20. Jahrhunderts* (*Berlin Verlag* 1995)[2] und den Roman *Das Jüngste Gericht* (*Berlin Verlag* 1997) vorstellte, beides Titel, die vom Übersetzungsförderungsprogramm protegiert wurden. Erofeev hatte einen Roman angekündigt, der mit einer „schockierenden Metapher" und „aus maskuliner Sicht" die Bilanz der Epoche ziehen sollte (Erofeev 1995). Nun definierte er in *Das Jüngste Gericht* die Epoche als „Jahrhundert der Fotze" und stellte aus der Perspektive des sadistischen Schriftstellers Sisin und seines gewalttätigen Doppelgängers Žukov eine apokalyptische Endzeit dar. Damit überschritt er die Grenzen, die Literatur von Obszönität und Pornographie trennen. Es nimmt nicht wunder, dass dieser Roman nicht bei *Fischer* herauskam, sondern in dem noch relativ jungen *Berlin Verlag*. Die Literaturkritik wertete ihn als einen Misserfolg. Der vierhundertseitige „Dialog, der häufig aus Wortfetzen besteht", variiere ein Lieblingsthema Erofeevs, das Böse, und klammere die Ethik und Ästhetik aus. Unter der Oberfläche verberge sich „ein Krypotext, der das private Sexualleben auf die nationale Geschichte und die Geschichte der Literatur ausdehnt" (Schahadat 1997). Obwohl Erofeev sich in deutschen Medien[3], vor Studenten (Erofeev 2008) und auf Literaturfestivals (Berlin 2010) weiterhin zu politischen Fragen äußern konnte, hatte *Das Jüngste Gericht* seine literarische Reputation erheblich beschädigt. Die Übersetzungen seiner Bücher, alle von Beate Rausch ausgeführt, erschienen nun in diversen deutschen Verlagen – *Fluss* (1998) bei *Aufbau*, *Männer* (2000) bei *Kiepenheuer & Witsch*, die Anthologie *Vorbereitung für die Orgie* (2000) bei *DuMont*, *Der gute Stalin* (2004), *de profundis* (2006) und *Russische Apokalypse* (2009) im *Berlin Verlag*, *Der Mond ist kein Kochtopf* (2005) im *marebuchverlag*, *Die Akimuden* (2013) bei *Hanser Berlin*. Im Sommersemester 2015 war Erofeev Gastprofessor am Peter-Szondi-Institut für Allgemeine und Vergleichende

2 Das russische Original erschien unter dem Titel *Russkie cvety zla* 1995 in Moskau.

3 Erofeev publiziert seine Statements in *Der Spiegel*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Die Welt*, *Die Zeit*, *New York Times* und anderen Medien.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Literaturwissenschaft der Freien Universität Berlin und leitete ein Seminar zu dem Thema *Schreiben als unmenschliche Revolution*.

Evgenij Popov (*1946) schreibt seit Anfang der 1960er Jahre tragikomische Erzählungen und Romane über Sonderlinge und Käuze. Sein Stil, von der Lachkultur des russischen Untergrunds beeinflusst, ist von Ironie und schwarzem Humor sowie der Vorliebe für das Absurde und Groteske geprägt, greift oft auf den Slang der kleinstädtischen Intelligenz und die Gaunersprache zurück. Seine erste Prosasammlung *Russlands Vergnügen* erschien 1981 in den USA bei *Ardis*. Seitdem findet nahezu in jedem Text Popovs „die sibirische Stadt K., die am großen Fluss Je. liegt, welcher in das Nördliche Eismeer mündet“[4] Erwähnung. Popov war 1993 Gast des LCB und sammelte in Bayern Material für den Roman *Vorabend ohne Ende* (*Fischer* 1994). In ihm, einer Parodie auf Ivan Turgenevs *Vorabend* von 1860, agiert Popov als Mitglied der „Schriftstellerbande Erofeev, Popov, Prigov“, als Evgenij Anatol'evič, der als Emigrant und Rentner in Starnberg lebt und „oft und viel aß“, und als „Autor“. Der Roman spielt in Starnberg, wo eine Gruppe russischer Emigranten von der Wiedergeburt Russlands träumt. Zu ihr gehören Nikolaj Romanovič und Anna Romanovna, die sich als letzte Zarenfamilie ausgeben, ihre Tochter Rusja, Vladimir Lukič (eine Reinkarnation Lenins), Michail Sidorovič (der sich die Perestrojka ausdenkt) und Boris Michajlovič Apel'cin-Gorčakov (ein Imitat El'cins). Die Hauptgestalt ist Insanachorov, ein Dissident und Nobelpreisträger, der die Mine erfand, die Stalin und Berija in die Luft sprengen sollte. Insanachorov heiratet Rusja und fährt mit ihr in geheimer Mission nach Moskau, als „Russland noch ein größerer Sauladen als unter den Kommunisten“ ist. Dazu muss Insanachorov schrumpfen, bis er in eine Streichholzschachtel passt und Rusja ihn – „invulviert“ – über die Grenze bringt. *Vorabend ohne Ende* strotzt vor direkten und versteckten Zitaten, literarischen Anspielungen und Allegorien, im Grunde aber spielt Popov nur mit der Gattung des Schlüsselromans. Die Kritik urteilte, seine Welt schlingere „haltlos in postpostmoderner Redseligkeit á la russe“ (Rakusa 1994). Außer diesem Roman erschienen noch drei Bücher Popovs bei *Fischer – Das Herz des Patrioten oder Diverse Sendschreiben an Ferfitschkin* (1991), *Die Wunderschönheit des Lebens* (1992) und *Wie es mit mir bergab ging* (1997). Den Roman *Die wahre Geschichte der Grünen Musikanten* brachte der *Berlin Verlag* (1999) heraus. Übersetzer sind Rosemarie Tietze und Alfred Frank. Warum neuere Werke Popovs auf dem deutschen Buchmarkt fehlen, ist schwer zu verstehen. Der Autor hat erst

4 Popovs Geburtsstadt Krasnojarsk am Enisej.

vor kurzem mit der Erzählung *Gebet* bestätigt, dass er „der fröhlichste Anarchist der zeitgenössischen russischen Literatur" (Popov 2016) ist.

Vladimir Sorokin (*1955) begann Ende der 1970er Jahre zu schreiben, konnte aber bis zur Perestrojka nur im Tamizdat[5] veröffentlichen. Kurz nach dem Fall der Mauer war er an einer Kunstausstellung in Berlin beteiligt, 1992 lebte er hier als DAAD-Stipendiat, 1997, 2002 und 2008 weilte er als Gast am LCB. 2012 wurde er in die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung aufgenommen. Bei der Gelegenheit verwies er darauf, dass seine „wichtigsten Leser" in Deutschland und Russland leben. Seit er 1988 in einem Berliner Café seinen ersten Vertrag über eine Publikation in Deutschland unterschrieben habe, seien praktisch alle seine Bücher in diese Sprache übersetzt worden. Die ersten Übersetzungen Sorokins kamen allerdings bei Haffmans in Zürich heraus – in der Übertragung von Peter Urban *Die Schlange* (1900) und *Ein Monat in Dachau* (1992), in der Übertragung von Thomas Wiedling *Marinas dreißigste Liebe* (1991), *Die Herzen der Vier* (als Welt-Erstausgabe 1993) und *Roman* (1995), in der Übersetzung von Gabriele Leupold *Der Obelisk* (1992). Sorokin wirkte mehrfach als Gastprofessor am Institut für Slavistik der Humboldt-Universität und lebt derzeit in Moskau und Berlin. Die deutsche Slavistik hat ihm größere wissenschaftliche Aktivitäten gewidmet, im Oktober 1997 an der Universität Mannheim ein Symposium, das sich mit dem Prosa-, Film- und Dramenwerk Sorokins auseinandersetzte (Burkhart 1999), im Frühjahr 2012 an den Universitäten Passau und Aarhus eine Konferenz zu sprachlichen Aspekten seines Schaffens (Aarhus University 2012). *Roman* (1985–1989 geschrieben, 1994 Moskau) gehört zu den Hauptwerken Sorokins und handelt vom Tod des Autors und des Romans als Gattung, Themen, die Ende der 1960er von Roland Barthes und Michel Foucault im poststrukturalistischen Diskurs entwickelt wurden. Klischeehafte Versatzstücke des russischen Romans von Turgenev, Gončarov und Tolstoj vereinen sich zu einer leicht konsumierbaren Lektüre, bis der Text abrupt umschlägt und ein überraschender Stil- und Tabubruch die Wahrnehmung des Lesers schockiert. Ein Prolog mit einem frischen Grab und einem Kreuz mit dem Wort ROMAN leitet den Erzählvorgang ein, kündigt die Gattung, die Figur Roman Alekseevičs und seine Liebesbeziehung (im Russischen *roman*) zu Tat'jana an. Dann breitet sich eine Dorfidylle aus, bis das hölzerne Glöckchen und die stählerne Axt, die beiden mysteriösen Hochzeitsgeschenke für Roman und Tat'jana, in Aktion treten und das Massaker beginnt, das mit dem Tod der Romanfiguren, der Sprache

5 Verlage außerhalb der Sowjetunion, die vom Staat verbotene Bücher publizierten

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

und des Romans endet. Die deutsche Medienkritik sah in *Roman* ein Werk über die Macht der Sprache und deren „Verfügbarkeit für totalitäre Mächte" (Dutli 1995). Die slavistische Literaturwissenschaft räumte Sorokins *Roman* einen hohen Stellenplatz ein, sah in ihm den vorläufigen Schlussstein in der Geschichte des russischen Romans (Kasper 2007: 472–487). Dorothea Trottenberg übersetzte für *DuMont* Sorokins *Norma* (1999) und *Der himmelblaue Speck* (2000). Die folgenden Werke Sorokins übertrug Andreas Tretner ins Deutsche, für den *Berlin Verlag Ljod. Das Eis* (2003), *Bro* (2006) und *23000* (2010), für *Kiepenheuer & Witsch Der Tag des Opritschniks* (2008), *Der Zuckerkreml* (2010) und *Der Schneesturm* (2012). Bei *Kiepenheuer & Witsch* erschien 2015 auch Sorokins Roman *Telluria*, übersetzt vom „Kollektiv Hammer und Nagel", dem Sabine Grebing, Christiane Körner, Barbara Lehmann, Gabriele Leupold, Olga Radetzkaja, Andreas Tretner, Dorothea Trottenberg und Thomas Wiedling angehörten.

Viktor Pelevin (*1962) absolvierte mit seinem Übersetzer Andreas Tretner, der nach *Omon Ra* auch *Die Entstehung der Arten und andere Erzählungen* (1995) und den Roman *Das Leben der Insekten* (1997) bei *Reclam Leipzig* herausgebracht hatte, in den 1990er Jahren mehrere Lesereisen durch Deutschland. 1999 war Pelevin Gast des LCB. Seine Romane *Buddhas kleiner Finger* (Volk & Welt 1999), *Die Dialektik der Übergangsperiode von Nirgendwoher nach Nirgendwohin* (Luchterhand 2004) und *Das heilige Buch der Werwölfe* (Luchterhand 2006) wurden durch das Übersetzungsförderungsprogramm unterstützt. Pelevin wurde in Deutschland einer der meistgelesenen Autoren mit Kultstatus. Sein Roman *Generation P* (*Volk & Welt* 2000; Übersetzung: Andreas Tretner) wurde begeistert aufgenommen. Mit Pelevin habe man einen Autor gewonnen, „der bisher am schärfsten, originellsten über das ‚neue' Russland und seine ‚neuen Russen' schreibt" (Kossuth 2002: 294). Das Leben des Protagonisten Babilen Tatarskij scheint in den normalen sowjetischen Bahnen zu verlaufen. Er studiert und will Dichter werden. Als das Imperium zusammenbricht und auf seinem Boden eine Bananenrepublik entsteht, schämt Babilen sich für den Vornamen, den sein Vater aus Evtušenkos Gedicht *Babij Jar* und dem Hoffnungsträger Lenin kombiniert hat. Statt Dichter wird er Werbetexter und übt sich darin, mit westlichen Werbepraktiken die sowjetische Mentalität aufzubrechen, der russischen Seele die Wunder der kapitalistischen Konsumwelt schmackhaft zu machen. Er verschafft sich rauschhafte Bewusstseinserweiterungen, beschwört die Geister der Göttin Astarte und Che Guevaras und begeistert die „neuen Russen". Babilen versagt, als seine Auftraggeber von ihm eine „fünf Seiten lange russische Idee" verlangen, die den Beweis

dafür liefern soll, dass Russland nicht aufgehört habe, eine Weltmacht zu sein. Den Höhepunkt seiner Karriere erlebt Babilen in einer virtuellen Welt, in der El'cin, seine Minister und Gegner durch 3-D-Doubles ersetzt werden. Die deutschen Kritiker fanden nur lobende Worte für den „großen Wenderoman" (Mangold 2000), den sie als „satirische Groteske" (Kunisch 2000) werteten.

2003 war Russland auf der Frankfurter Buchmesse das Gastland, das nach dem Scheitern der Einladung von 1992 jetzt mit 150 Verlagen und 100 Autoren auf 5000 m² Ausstellungsfläche seine Buchproduktion präsentieren konnte. Russland und Deutschland seien sich so nahe wie nie, stellte Christina Weiss, Staatsministerin im Bundeskanzleramt, in ihrer Begrüßung fest. Die Messe sei ein Höhepunkt des deutsch-russischen Kulturdialogs, den Bundeskanzler Gerhard Schröder und Präsident Vladimir Putin im April 2002 ins Leben gerufen hätten. Vladimir Makanin, dessen Roman *Underground oder Ein Held unserer Zeit* in der Übersetzung von Annelore Nitschke gerade bei *Luchterhand* herausgekommen war, hielt die literarische Festrede, die um die Frage kreiste, warum der Held der russischen Literatur sich im 20. Jahrhundert vom sybaritischen Landgutbesitzer zum mittellosen Untergrundbewohner entwickelt habe (o. V. a 2003). Lesungen veranstalteten Andrej Bitov, Ol'ga Slavnikova, Tat'jana Tolstaja, Il'ja Kočergin, Evgenij Griškovec u.a. Die meisten nach Frankfurt delegierten russischen Autoren waren indes wenig bekannt. Es sickerte durch, dass das russische Kulturministerium auf die „in Mode gekommenen Postmodernisten" (mit Ausnahme von Bitov) verzichtet hatte (Čubastych 2003). Während der Buchmesse präsentierten die Literaturübersetzer Gabriele Leupold, Eveline Passet, Olga Radetzkaja, Anna Schibarowa und Andreas Tretner im neu eingerichteten Internationalen Übersetzerzentrum die Filmdokumentation *Spurwechsel*, die nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der russischen und deutschen Kultur fragt, wie sie in den beiden Sprachen zutage treten und von den Übersetzern gestaltet werden. Zu den Interviewpartnern des Films gehörten prominente deutsche Übersetzer wie Swetlana Geier, Dorothea Trottenberg, Ilma Rakusa und Thomas Reschke (o.V. b 2003).

Am Vorabend der Messe hatte *Der Spiegel* ein ziemlich negatives Bild von der russischen Gegenwartsliteratur gezeichnet. Von der Marktwirtschaft hätte nur die „kommerzielle Konfektionsliteratur" profitiert, Kriminalromane von Aleksandra Marinina, Polina Daškova, Darja Doncova und Boris Akunin und „politische Skandalromane" von Sorokin und Ėduard Limonov. „Qualitätsliteratur" wie Leonid Cypkins *Ein Sommer in Baden-Baden* (*Berlin Verlag* 2006) oder Boris Žitkovs *Wiktor Wawitsch* (*Hanser* 2003) hätte Seltenheitswert

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

(Traub 2003). *Osteuropa* zog aus der immensen Zahl von Übersetzungen auf der Buchmesse andere Schlussfolgerungen, verwies auf den Gesellschaftsroman, der durch Makanins *Underground* und Tat'jana Tolstajas *Kys* (*Rowohlt Berlin* 2003, übersetzt von Christiane Körner) vertreten war, auf Antiutopien, wie sie Michail Kononov mit *Die nackte Pionierin* (Verlag *Antje Kunstmann* 2003, übersetzt von Andreas Tretner) und Oleg Jur'ev mit *Der neue Golem oder Der Krieg der Kinder und Greise* (*Suhrkamp* 2003, übersetzt von Elke Erb und Olga Martynowa) vorlegten, und auf Werke junger Autoren, wie Roman Senčins Roman *Minus* (*DuMont* 2003, übersetzt von Ulrike Zemme) und Irina Denežkinas Erzählungsband *Komm* (*Fischer* 2003, übersetzt von Olga Radetzkaja und Franziska Seppeler, vgl. Kasper 2004: 76–99).

Nach 2003 pendelte sich die Anzahl deutscher Übersetzungen aus dem Russischen wieder auf das langjährige Mittelmaß von 30 bis 40 Titeln ein. Wir können hier nur einige Höhepunkte nennen. 2007 brachte *Claassen* eine vollständige Fassung des großen Kriegsromans *Leben und Schicksal* von Vasilij Grossman heraus. Bei *Matthes & Seitz* kam mit *Durch den Schnee* der erste Band der Werke Varlam Šalamovs auf den Markt. 2009 begeisterten zwei geniale Neuübersetzungen klassischer Texte – Lev Tolstojs *Anna Karenina* in der Übertragung von Rosemarie Tietze bei *Hanser* und Nikolaj Gogol's *Tote Seelen* in der Version von Vera Bischitzky bei *Artemis & Winkler*. 2010 erfolgte die Neuübertragung von Tolstojs *Krieg und Frieden* durch Barbara Conrad, 2012 erschienen Neufassungen von Ivan Gončarovs *Oblomov* durch Vera Bischitzky bei *Hanser* und von Michail Bulgakovs *Meister und Margarita* durch Alexander Nitzberg bei *Galiani*. Richard Pietraß brachte 2010 beim *Märkischen Verlag* das *Poesiealbum 290 Boris Pasternak* heraus, Nachdichter waren außer ihm Johannes Bobrowski, Elke Erb, Heinz Chechowski, Rolf-Dietrich Keil und andere. 2010/11 edierte *Galiani* einen in vier Bänden einigermaßen kompletten und lesbaren Daniil Charms: *Trinken Sie Essig, meine Herren! Prosa* (übersetzt von Beate Rausch), *Sieben Zehntel eines Kopfs* (übersetzt von Alexander Nitzberg), *Wir hauen die Natur entzwei. Theaterstücke* (übersetzt von Alexander Nitzberg) und *Du siehst mich im Fenster. Autobiografisches* (übersetzt von Beate Rausch). Die *Deutsche Verlagsanstalt* brachte 2011 *Venushaar* und 2012 *Briefsteller* von Michail Šiškin in der Übersetzung von Andreas Tretner heraus. Kostbare Trouvaillen waren Vsevolod Petrovs erst 2006 entdeckte Novelle *Die Manon Lescaut von Turdej* (übersetzt von Daniel Jurjew 2012 für *Weidle*) und *Die Erzählungen* von Leonid Dobyčin (von Peter Urban 2013 übersetzt für die *Friedenauer Presse*). Zu den erfolgreichsten Titeln bei *Hanser* gehörten 2012 Ljudmila Ulickajas Roman *Das grüne Zelt* (übersetzt von Ganna-Maria

Braungardt) und 2014 Isaak Babel's *Mein Taubenschlag. Sämtliche Erzählungen* (übersetzt von Bettina Kaibach und Peter Urban). 2015 standen Sergej Lebedevs in Russland unterdrückter Roman *Menschen im August* (*Fischer*, übersetzt von Franziska Zwerg) und Daniil Granins *Mein Leutnant* (*Aufbau*, übersetzt von Jekatherina Lebedewa, Vorwort Altbundeskanzler Helmut Schmidt) im Mittelpunkt des Publikumsinteresses.

Parallel zu den Übersetzungsüberblicken begannen wir mit dem Aufsatz *Das literarische Leben in Russland 1993* (Kasper 1994: 1132–1145) in *Osteuropa* mit der Analyse der Literatursituation im Nachbarland. Diese Darstellungen konzentrierten sich auf besonders aktuelle Themen, wie die Marginalisierung der Intelligenz (Kasper 2005: 121–137), den „intellektualen Roman" (Kasper 2006: 123–143), die Tendenz zur Retrokultur (Kasper 2010: 131–159) oder das „Neue Mittelalter" im russischen Gegenwartsroman (Kasper 2014: 121–139). Insgesamt erschienen von 1993 bis 2014 vierunddreißig analytische Beiträge. Sie ließen erkennen, dass in den deutschsprachigen Ländern ein Großteil der national relevanten Werke der russischen Literatur übersetzt wurde. Das war vor allem darauf zurückzuführen, dass die Träger des Kulturtransfers – Literaturagenten, Verlage, Lektoren, Gutachter, Literaturfestivals, Workshops, literarische Salons, Übersetzer, Kritiker und Hochschulslavisten – erfolgreich kooperierten. Thomas Wiedling (*Nibbe & Wiedling*), selbst Übersetzer und neben Galina Dursthoff (*Dursthoff*) wohl der bekannteste deutsche Literaturagent für russische Autoren, sprach Ende 1998 auf einer Tagung der Fachgruppe Slavistik der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde in Berlin über den schwierigen Anlauf dieser Kooperation nach der Wende und forderte von allen Beteiligten nachhaltige „Lernschritte" (Wiedling 2000: 151–158). Diese wurden auf vielen Gebieten in die Wege geleitet. Ein schönes Beispiel dafür ist die Lyrikwerkstatt Edenkoben, in der sich die russischen Dichter Ol'ga Sedakova, Timur Kibirov, Vera Pavlova, Evgenij Rejn, Ol'ga Martynova und Aleksej Purin mit ihren deutschen Nachdichtern Gregor Laschen, Hans Thill, Sylvia Geist, Sabine Küchler, Jan Wagner, Ernest Wichner und Frank Grüner im Sommer 2003 getroffen und ihre Texte auf der Grundlage von Interlinearversionen „gesprochen, geflüstert, gestikuliert, getanzt, gesungen und interpretiert" haben (Laschen/Thill 2004: 6). Die Russisch-Übersetzerinnen Gabriele Leupold und Eveline Passet brachten 2012 ein Buch heraus, dessen Beiträger sich über Norm und Abweichung, Standardsprache und Slang, Erzähler- und Personenrede sowie andere Übersetzungsprobleme verständigten (Leupold/Passet 2012).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Trotzdem fällt ein schwer erklärbares Übersetzungsdefizit auf. Von den Werken, die bei den großen russischen Literaturwettbewerben die ersten Plätze erreichten, sind in den letzten Jahren nur wenige ins Deutsche übersetzt worden. Beim *Nacional'nyj Bestseller* nur Ėduard Kočergins autobiographischer Roman *Sechs Jahre sind die Ewigkeit* (2010; *Aufbau* 2013), nicht aber Dmitrij Bykovs *Ostromov, ili Učenik čarodeja* (2011), Aleksandr Terechovs *Nemcy* (2012), Ekaterina Čebotarevas *Volki i medvedi* (2013), Ksenija Bukšas *Zavod ‚Svoboda'* (2014) und Sergej Nosovs *Figurnye skobki* (2015). Beim Literaturpreis *Bol'šaja Kniga* waren es immerhin Aleksandr Iličevskijs *Der Perser* (2010; *Suhrkamp* 2015), Michail Šiškins *Briefsteller* (2011; *Deutsche Verlagsanstalt* 2012), Daniil Granins *Mein Leutnant* (2012; *Aufbau 2015*) und Evgenij Vodolazkins *Laurus* (2013; *Dörlemann* 2016), nicht aber Zachar Prilepins *Obitel'* (2014) und Guzel' Jachinas *Zulejcha otkryvaet glaza* (2015)[6]. Nicht ein Preisträger des *Russkij Buker* wurde übersetzt, weder Aleksandr Čudakovs *Ložitsja mgla na starye stupeni* (2011 „Booker des Jahrzehnts"!) noch Andrej Dmitrievs *Krest'janin i tinejdžer* (2012), Andrej Volos' *Vozvraščenie v Pandžrud* (2013), Vladimir Šarovs *Vozvraščenie v Egipet* (2014) oder Aleksandr Snegirëvs *Vera* (2015). Das gleiche Schicksal traf die Preisträger des anspruchsvollen NOS-Preises. Außer Vladimir Sorokins Roman *Der Schneesturm* wurden weder Igor' Višneveckijs *Leningrad* (2011) noch Lev Rubinštejns *Znaki vnimanija* (2012), Andrej Ivanovs *Charbinskie motyl'ki* (2013), Aleksej Cvetkovs *Korol' utoplennikov* (2014) oder Danila Zajcevs *Povest' i žitie Danily Terent'eviča Zajceva* (2015) bisher ins Deutsche übersetzt.

Die deutschen Übersetzer russischer Literatur fanden nach der Wende hohe gesellschaftliche Anerkennung. 2011 bekam Andreas Tretner den Internationalen Literaturpreis des Berliner Hauses der Kulturen der Welt (für die Übersetzung des Romans *Venushaar* von Michail Šiškin). Anerkennungs- oder Förderpreise des Leipziger Buchpreises zur europäischen Verständigung erhielten 1994 Eckhard Thiele, 1995 Swetlana Geier, 1996 Fritz Mierau, 1998 Ilma Rakusa und Andreas Tretner, 2000 Peter Urban. Der gemeinsam mit dem LCB vergebene Preis der Leipziger Buchmesse ging 2007 an Swetlana Geier (für die Neuübersetzung von Dostoevskijs Roman *Ein grüner Junge*) und 2011 an Barbara Conrad (für die Neuübersetzung von Tolstojs *Krieg und Frieden*). Den Paul-Celan-Preis erhielten 2001 Andreas Tretner, 2002 Gabriele Leupold, 2010 Rosemarie Tietze, 2012 Dorothea Trottenberg. Der Christoph-Martin-

6 Das Buch ist 2017 in der Übersetzung von Helmut Ettinger im Aufbau Verlag Berlin unter dem Titel „Suleika öffnet die Augen" erschienen.

Wieland-Übersetzerpreis ging 2007 an Dorothea Trottenberg, der Johann-Heinrich-Voß-Preis 1995 an Rosemarie Tietze, 2006 an Ralph Dutli, 2012 an Gabriele Leupold. Den Straelener Übersetzerpreis der Kunststiftung Nordrhein-Westfalen erhielten 2001 Thomas Reschke (für sein Lebenswerk) und 2010 Sabine Baumann (für die Neuübersetzung von Puškins Versroman *Eugen Onegin* und Vladimir Nabokovs Kommentar zu *Eugen Onegin*). Der 2011 vom russischen *Institut perevoda* gestiftete Preis „Lies Russland" wird alle zwei Jahre für die Übertragung eines Werkes der russischen Literatur in eine andere Sprache in mehreren Kategorien an einen Übersetzer und seinen Verlag vergeben. 2013 wurden Vera Bischitzky in der Kategorie „Klassische russische Literatur des 19. Jahrhunderts" für die Neuübersetzung von Ivan Gončarovs Roman *Oblomov*, Alexander Nitzberg in der Kategorie „Zeitgenössische russische Literatur nach 1990" für die Neuübertragung von Michail Bulgakovs Roman *Der Meister und Margarita* und Martina Jakobson in der Kategorie „Poesie" für die Übersetzung von Arsenij Tarkovskijs Gedichtband *Reglose Hirsche* nominiert. Ein Preis ging an Alexander Nitzberg und den Verlag *Galiani* (Institut perevoda 2013). Rosemarie Tietze konstatierte in ihrer Berliner Poetikvorlesung (Tietze 2014: 134–150), dass die deutschen Übersetzer heute in der literaturinteressierten Öffentlichkeit nicht mehr ohne Gesicht und Stimme dastehen und ihr Selbstbewusstsein in den letzten Jahrzehnten merklich gestiegen ist.

Anteil am Kulturtransfer haben auch russische Autoren, die in der ehemaligen Sowjetunion geboren wurden und jetzt in Deutschland leben (siehe hierzu den Beitrag von Monika Riedel in diesem Band). Das betrifft einerseits Sprachwechsler wie Wladimir Kaminer, Olga Martynowa, Olga Grjasnowa, Lena Gorelik, Natascha Wodin und Olga Woinowitsch, die in deutscher Sprache schreiben und teilweise eine große Leserschaft gefunden haben (Shchyhlevska 2014). Andererseits geht es um Autoren, die weiterhin russisch schreiben. Sergej Birjukov, Gründer und Präsident der „Zaum'-Akademie", Philologe und Autor von fünfzehn Gedichtbänden[7], würdigte in der Zeitschrift *New Russian Culture in Translation* die in Deutschland wirkenden russischen Poeten (Birjukov 2012). Elena Tichomirova stellte 1998 in einem Nachschlagewerk über hundert ständig oder zeitweilig in Deutschland lebende russische Schriftsteller vor (Tichomirova 1998). Unter ihnen war auch Vadim Fadin, der seit 1996 in Berlin wohnt und gemeinsam mit seiner Frau Anna seit über zehn

7 Birjukovs Lautgedichte, übersetzt von Henrike Schmidt, Bernhard Sames, Thomas Keith, Mala Vikaite und Viktor Kalinke, erschienen unter dem Titel *Jaja, Dada oder Die Abschaffung des Artikels* 2004 bei der Leipziger *Edition Erata* russisch und deutsch.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Jahren einen Literatursalon führt. Dort wird russische Literatur im Original und in Übersetzungen gelesen. Neben Berliner Künstlern und Literaten waren Andrej Bitov, Viktor Erofeev, Ljudmila Ulickaja, Michail Šiškin, Boris Chazanov und andere russische Schriftsteller Gäste der Fadins. Diese Treffen zogen nicht selten die Aufmerksamkeit der Medien auf sich (Galland 2015).

Wie wir gezeigt haben, ist Übersetzen als Auseinandersetzung mit dem Fremden ein wichtiger Teil des Kulturtransfers, des unendlichen Dialogs der Kulturen. Ganz in diesem Sinne erklärte Olaf Kühl, der aus dem Polnischen und Russischen übersetzt, in seiner Poetikvorlesung an der Freien Universität Berlin, es mache ihm die größte Freude, dass er mit seinen Übersetzungen „das Fremde in die eigene Sprache, die eigene Kultur hineintragen, übersetzend in die eigene Kultur und Literatur hineinwirken und womöglich etwas verändern" könne (Kühl 2014: 125).

Literaturverzeichnis

Primärtexte

Bitow, Andrej (2003): *Georgisches Album. Auf der Suche nach Heimat.* Frankfurt am Main: Suhrkamp; enthält von vier Metropol'-Erzählungen drei auf Deutsch: *Der letzte Bär*, *Die öde Straße* und *Die Beerdigung des Doktors*.

Jerofejew, Viktor (1991): *Leben mit einem Idioten. Erzählungen.* Frankfurt am Main: S. Fischer; enthält von drei Metropol'-Erzählungen eine auf Deutsch: *Satansbraten.* Im russischen Original *Žizn' s idiotom*, Moskau: Interbook 1991, sind auch die beiden anderen Erzählungen, *Pripuščennyj orgazm stolet'ja* und *Trechglavoe detišče*, enthalten.

Laschen, Gregor/Thill, Hans (Hg.) (2004): *Leb wohl lila Sommer. Gedichte aus Russland. Russisch-deutsche Ausgabe.* Heidelberg: Wunderhorn.

Popow, Jewgeni (1997): *Wie es mit mir bergab ging*. Frankfurt am Main: Fischer; enthält von den dreizehn Erzählungen des *Teufelsdutzends* fünf auf Deutsch: *Gaunerin*, *Vom Kater Katerowitsch*, *Das alte idealistische Märchen*, *Der Baggersee* und *Zusätzliche Erkenntnisse über das Leben.*

Sekundärtexte

Monographien

Epstein, Mikhail/Genis, Alexander/Vladiv-Glover, Slobodanka (1999, ²2016): *Russian Postmodernism: New Perspectives on Post-Soviet-Culture.* New York-Oxford: Berghahn Books.

Ėpštejn, Michail (2000): *Postmodern v Rossii. Literatura i teorija.* Moskau: Izdanie R. Ėlinina.
Erofeev, Viktor (1990): *V labirinte prokljatych voprosov.* Moskau: Sovetskij pisatel'.
Hübner, Friedrich (2012): *Russische Literatur des 20. Jahrhunderts in deutschsprachigen Übersetzungen. Eine kommentierte Bibliographie.* Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag.
Kossuth, Leonhard (2002): *Volk & Welt. Autobiographisches Zeugnis von einem legendären Verlag.* Berlin: NORA.
Kuricyn, Vjačeslav (2000): *Russkij Literaturnyj Postmodernizm.* Moskau: OGI.
Lehmann, Jürgen (2015): *Russische Literatur in Deutschland. Ihre Rezeption durch deutschsprachige Schriftsteller und Kritiker vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
Schweikert, Werner (2003): *Die russische und die Literaturen der früheren Sowjetrepubliken in deutscher Übersetzung. Teil 1: 1880–1965. Eine Übersicht über deren Rezeption in deutscher Sprache.* Flein bei Heilbronn: Verlag Werner Schweikert.
Tichomirova, Elena (Hg.) (1998): *Russische zeitgenössische Schriftsteller in Deutschland. Ein Nachschlagewerk* (Slavistische Beiträge, hg. v. Peter Rehder, Band 367). München: Verlag Otto Sagner.

Sammelbände

Burkhart, Dagmar (Hg.) (1999): *Poetik der Metadiskursivität. Zum postmodernen Prosa-, Film- und Dramenwerk von Vladimir Sorokin.* München: Verlag Otto Sagner (Die Welt der Slaven. Sammelbände, hg. v. Peter Rehder und Igor Smirnov, Band 6).
Eimermacher, Karl/Volpert, Astrid (Hg.) (2005–2006): *West-östliche Spiegelungen. Neue Folge.* Bd. 1: *Verführungen der Gewalt. Russen und Deutsche im Ersten und Zweiten Weltkrieg*; Bd. 2: *Stürmische Aufbrüche und enttäuschte Hoffnungen. Russen und Deutsche in der Zwischenkriegszeit*; Bd. 3: *Tauwetter, Eiszeit und gelenkte Dialoge. Russen und Deutsche nach 1945*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
Fischer, Christine (Hg.) (2010): *Russische Literatur als deutsch-deutscher Brückenschlag (1945–1990).* Friedrich-Schiller-Universität Jena. Institut für Slavistik (Schriften und literarische Texte, 8).
Kasack, Wolfgang (1983): *Die russische Literatur 1945–1982 mit einem Verzeichnis der Übersetzungen ins Deutsche.* München: Verlag Otto Sagner (Arbeiten und Texte zur Slavistik, hg. v. Wolfgang Kasack, Bd. 28).
Kasack, Wolfgang (1985): *Russische Literatur des 20. Jahrhunderts in deutscher Sprache. 350 Kurzrezensionen von Übersetzungen 1976–1983.* München: Verlag Otto Sagner (Arbeiten und Texte zur Slavistik, hg. v. Wolfgang Kasack, Bd. 35)
Kasack, Wolfgang (1991): *Russische Literatur des 20. Jahrhunderts in deutscher Sprache. 450 Kurzrezensionen von Übersetzungen 1984–1990.* München: Verlag Otto Sagner (Arbeiten und Texte zur Slavistik, hg. v. Wolfgang Kasack, Bd. 50).
Kopelew, Lew (Hg.) (1985–2006): *West-östliche Spiegelungen. Russen und Russland aus deutscher Sicht und Deutsche und Deutschland aus russischer Sicht von den Anfängen bis zum 20. Jahrhundert*, 10 Bände, Reihe A, hg. v. Lew Kopelew und Mechthild Kel-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ler, Reihe B, hg. v. Lew Kopelew und Dagmar Herrmann. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
Leupold, Gabriele/Passet, Eveline (Hg.) (2012): *Im Bergwerk der Sprache. Eine Geschichte des Deutschen in Episoden*. Göttingen: Wallstein Verlag.

Aufsätze in Sammelbänden

Erofeev, Viktor (1990b): „Letztes Geleit für die Sowjetliteratur". In: Tretner, Andreas (Hg.) (1990): *Kopfbahnhof. Almanach 2: Das falsche Dasein. Sowjetkultur im Umbruch.* Leipzig: Reclam, S. 52–65.
Kasper, Karlheinz (2007a): „Vladimir Sorokin: *Roman*". In: Bodo Zelinsky/Jens Herlth (Hg.): *Der russische Roman* (Russische Literatur in Einzelinterpretationen, hg. v. Bodo Zelinsky, Band 2). Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag, S. 472–487.
Kühl, Olaf (2014): „Schreibst du noch oder übersetzt du schon? Über Sätze und ihre Lebenswelten". In: Knott, Marie Luise/Witte, Georg (Hg.): *Mit anderen Worten. Zur Poetik der Übersetzung. 7 Jahre August-Wilhelm-von-Schlegel-Gastprofessur zur Poetik der Übersetzung.* Berlin: Matthes & Seitz, S. 113–133.
Meyer-Fraatz, Andrea (2007): „Andrej Bitov: *Puškinskij dom – Das Puškinhaus*". In: Bodo Zelinsky/Jens Herlth (Hg.): *Der russische Roman* (Russische Literatur in Einzelinterpretationen, hg. v. Bodo Zelinsky, Band 2). Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag, S. 459–471.
Tietze, Rosemarie (2014): „Übersetzen. Eine Utopie. Sieben Schritte auf dem Weg in eine bessere Zukunft". In: Knott, Marie Luise/Witte, Georg (Hg.): *Mit anderen Worten. Zur Poetik der Übersetzung. 7 Jahre August-Wilhelm-von-Schlegel-Gastprofessur zur Poetik der Übersetzung.* Berlin: Matthes & Seitz, S. 134–150.
Wiedling, Thomas (2000): „Wege der russischen Literatur auf den deutschen Markt. Erfahrungen aus der Praxis". In: Cheauré, Elisabeth (Hg.) (2000): *Kunstmarkt und Kanonbildung. Tendenzen in der russischen Kultur heute* (Osteuropaforschung. Band 42). Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz, S. 151–158.

Aufsätze in Zeitschriften

Kasper, Karlheinz (1993): „Russische Literatur 1991 in Russland und in deutschen Übersetzungen". In: *Osteuropa* 1, S. 44–72.
Kasper, Karlheinz (1994): „Das literarische Leben in Russland 1993". In: *Osteuropa* 12, S. 1132–1145.
Kasper, Karlheinz (2004): „Russlands ‚Neue Seiten'" In: *Osteuropa* 1, S. 90–109; ders: „Die Bücherflut". In: *Osteuropa* 7, S. 76–99.
Kasper, Karlheinz (2005): „Identitätsverlust. Die Marginalisierung der Intelligenz im russischen Gegenwartsroman". In: *Osteuropa* 1, S. 121–137.
Kasper, Karlheinz (2006): „*Das Venushaar.* Michail Šiškins ‚intellektualer' Roman". In: *Osteuropa* 5, S. 123–143.
Kasper, Karlheinz (2010): „Vorwärts zur Retrokultur! Russische Literatur und Literaturpreise 2009". In: *Osteuropa* 6, S. 131–159.
Kasper, Karlheinz (2014): „Die Zukunft der Vergangenheit. Das ‚Neue Mittelalter' im russischen Gegenwartsroman". In: *Osteuropa* 7, S. 121–139.

Zeitungsartikel

Dutli, Ralph (1995): „Wer ausholt, muss auch hacken. Vladimir Sorokin malt Idyllen, um sie virtuos zu zerstören". In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10. Oktober (Literaturbeilage).

Erofeev, Viktor (1995): Nakanune *Strašnogo suda*. In: *Literaturnaja gazeta*, 1. Februar.

Kunisch Hans-Peter (2000): „Die buddhistische Maschine". in: *Die Zeit*, 19. Oktober.

Mangold, Ijoma (2000): „Monopoly mit importierten Dollars". In: *Berliner Zeitung*, 12. August.

Rakusa, Ilma (1994): „Auf Schlingerkurs zwischen Palaver und Plagiat". In: *Neue Zürcher Zeitung*, 29. September.

Schahadat, Schamma (1997): „Geheimagent der himmlischen Kanzlei. Viktor Jerofejew kündet von Untergang und Auferstehung, auch der Literatur". In: *Süddeutsche Zeitung*, 19. März.

o. V. (2003): „Entdeckungsreise zu den Rätseln Russlands." In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 7. Oktober.

Internetquellen

Aarhus University (2012): Conference Programme: Vladimir Sorokin's Languages. Mediality, Interculturality, Translation. 29.3.–1.4. Unter der URL: conference.au.dk/sorokin/conference-programme (letzter Zugriff: 14.2.2016).

Birjukov, Sergej (2012) : Russische Poeten in Deutschland. Unter der URL: www.new-russian-culture-in-translation.com/article&id=175%Arussische-poeten-in-deutschland&catid=53%3Aliteraturumschau&lte (letzter Zugriff: 20.2.2016).

Bitov, Andrej (1992/93): „Mifacts". Unter der URL: Www.wiko-berlin.de/fileadmin/Dateien_Redakteure/pdf/Jahrbuecher/Wiko-JB-1992-93. pdf (letzter Zugriff: 30.1.2016).

Čubastych, Evgenij (2003): „Russkoe slovo". In: *Russkaja narodnaja linija*. Unter der URL: http://ruskline.ru/monitoring_smi/2003/10/07 (letzter Zugriff: 20.2.2016)

Dursthoff: Literary Agency Galina Dursthoff (Köln). Unter der URL www.dursthoff.de/contacts.php?m4 (letzter Zugriff: 15.2.2016).

Erofeev, Viktor (2008): Was bedeutet es, Schriftsteller in Russland zu sein? Konferenz im Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaften der Universität Mainz in Germersheim am 14.11.2008. Unter der URL: www.fb06.uni-mainz.de/stefl/video/resultsql.php (letzter Zugriff: 14.2.2016).

Galland, Maria (2015): Der Russische Literatursalon in Berlin. Unter der URL: www.kulturportal-russland.de/mediathek.jsp?tab=news&nid=813 (letzter Zugriff: 15.2.2016).

Institut perevoda (2013): „Ob institute. Kak polučit' grant. Premija ‚Čitaj Rossiju/Read Russia'".Unter der URL: http://institutperevoda.ru/static/225464942/51 (letzter Zugriff: 25.2.2016).

Keller, Christoph (2004): „Schlusskatastrophe. Andrej Bitow, Russlands bester Stilist, bittet seine Puppen zum Totentanz." In: *Die Zeit* 7.10. Unter der URL: www.zeit.de/2004/42/L-Bitow (letzter Zugriff: 16.2.2016).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Nibbe & Wiedling. Literary Agency. Unter der URL: www.nibbe-wiedling.de/news.html (letzter Zugriff: 15.2.2016).
Passet, Eveline (2015): „Systemkonkurrenz. Russische Literatur im Kalten Krieg. Getrennt vereint: Das deutsch-deutsche Gespräch über russische Literatur vor dem Mauerfall." In: *Deutschlandradio Kultur*, 12. April. Unter der URL www.deutschlandradiokultur.de/systemkonkurrenz-russische-literatur-im-kalten-krieg.974.de.html?dram:article_id=314486 (letzter Zugriff: 24.2.2016).
Popov, Evgenij (2016): Molitva. Rasskaz s prologom i ėpilogom. In: *magazines*. Unter der URL: russ.ru/october/2016/1/molitva.html (letzter Zugriff: 18.2.2016).
Retschnig, Barbara (2012): „Russische Literatur im deutschsprachigen Raum 2000-2009". Unter der URL: http://ubdata.univie.ac.at/AC10675990 (letzter Zugriff: 30.1.2016).
Shchyhlevska, Natalia (2014): „Deutsch-russische Literatur nach dem Mauerfall. Versuch einer Bestandsaufnahme." In: *literaturkritik.de*, Nr. 12, Dezember. Unter der URL: http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=20071 (letzter Zugriff: 26.2.2016).
Snell-Hornby, Mary/Schopp, Jürgen (2012), „Europäische Geschichte online, Übersetzung". Unter der URL: http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/uebersetzung (letzter Zugriff: 28.1.2016).
Traub, Rainer (2003): „Russische Literatur. Brücke zwischen den Kulturen". Unter der URL: http://www.spiegel.de/spiegelspecial/a-268518.html (letzter Zugriff: 12.2.2016)
o. V. (2003): „VdÜ im neue eingerichteten Übersetzungszentrum". In: *BuchMarkt*, 2. Oktober. Unter der URL: www.buchmarkt.de/content/9786-vdue-im-neu-eingerichteten-uebersetzungszentrum.htm (letzter Zugriff: 22.2.2016).
o. V. (2008): „Wo die Parallelen sich schneiden. Zum Austausch zwischen deutscher und russischer Literatur. Ein Symposium im Rahmen der Verleihung des Brücke Berlin Preises 2008 an Andrej Bitow und Rosemarie Tietze." Unter der URL: http://www.lcb.de/archiv/event.htm?tag=11&monat=09&jahr-08 (letzter Zugriff: 12.2.2016).

Monika Riedel (Dortmund)

Die deutschsprachige interkulturelle Gegenwartsliteratur russischer Einwanderer und ihrer Nachfahren

1 Einführung

Im Zeichen der zunehmenden Internationalisierung und globalen Öffnung aller Lebensbereiche erlebt die deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit etwa zwei Jahrzehnten einen neuen Aufschwung. Insbesondere SchriftstellerInnen, die einen Sprach- und Kulturwechsel vollzogen haben oder Nachfahren von EinwanderInnen sind, werden von Feuilleton und Leserschaft als impulsgebend erkannt und anerkannt. Ihre exponierte Stellung verdanken sie einerseits der gesteigerten gesellschaftlichen Relevanz der „Herausforderung Migration", mit der auch die Literatur der Migration(en) an Bedeutung gewinnt. Andererseits gehört das Erzählen zu den elementaren kulturellen Handlungsformen des Menschen, wodurch SchriftstellerInnen in ihren Texten die gesellschaftlichen Zustände und Zusammenhänge nicht nur differenziert zur Sprache bringen können, sondern sie auch mitgestalten, indem sie mit literarischen Mitteln alternative Wahrnehmungsformen entwickeln und Ideen erproben. Diese Haltung scheint auch die jüngere AutorInnengeneration verinnerlicht und mit ihr eine nachhaltige Positionierung im Literaturbetrieb errungen zu haben.

Dass Neuerscheinungen aus der Feder von eingewanderten SchriftstellerInnen einmal derart hoch im Kurs stehen würden, war vor fast fünfzig Jahren, als die erste Generation deutsch-italienischer und deutsch-türkischer Autoren anfing, literarisch tätig zu werden, noch nicht absehbar. Für die Aufnahmegesellschaft galten die Texte als authentische Quellen migrantischer Leidensgeschichten, ein Mittel des Sich-Artikulierens, eine „Literatur der Betroffenheit" (Biondi/Schami 1981) mit autobiographischem und dokumentarischem Charakter. Sie fristeten im Literaturbetrieb ein Nischendasein und waren auf die Verbreitung durch Klein- und Kleinstverlage bzw. institutionelle Förderung angewiesen (zu Selbstpositionierung vs. Rezeptionshaltung siehe Zierau 2009: 25–31). Erst mit dem Durchbruch der jüngeren deutsch-türkischen Generation, größtenteils in Deutschland geboren und/oder aufgewachsen, wird in den späten 1980er-Jahren eine kontinuierliche Sichtbarkeit gewährleistet.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die Literatur russischer MigrantInnen in der Bundesrepublik profitiert in diesen Jahrzehnten zwar vom Wirken mehrerer AutorInnengenerationen, insbesondere von der sog. dritten Emigranten-Welle in den 1970er-Jahren (zu den Emigrationswellen aus Russland und ihren Auswirkungen auf die Literatur siehe Tichomirova 2000: 166f. und Willms 2012: 122f. Fußnote 5), eine Kontaktaufnahme mit dem deutschsprachigen Publikum findet aber wegen der sprachlichen Isolation und der thematischen Fixierung auf die Sowjetunion und die Unvereinbarkeit der Weltsicht der AutorInnen mit dem dortigen politischen System selten bis kaum statt. Die Anfänge der Verbreitung russlanddeutscher Literatur fallen in der Bundesrepublik ebenfalls in die 1970er-Jahre, während man in der DDR ein weiteres Jahrzehnt auf die Veröffentlichung der ersten Erzählsammlung warten muss (vgl. Engel-Braunschmidt 2000: 154f.). Trotz der Deutschsprachigkeit der AutorInnen (in der zweiten Generation Deutsch und/oder Russisch) bleiben die Texte einem kleinen (russlanddeutschen) Lesepublikum vorbehalten und folglich eine Randerscheinung. Von einer „nennenswerte[n] deutschsprachige[n] Literatur […], die durch überlappende Zugehörigkeit zum deutschen und dem russischsprachigen Diskursraum ein eigenständiges Feld hervorgebracht hätte“ (Hofmann/Patrut 2015: 97), kann bis 1989 keine Rede sein. Mit der Perestroika erfolgt die sog. vierte Einwanderungswelle, im Zuge derer sich innerhalb von zwei Jahrzehnten die ersten deutsch-russischen SchriftstellerInnen etablieren können.

Eine nennenswerte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem vermeintlich neuen Literaturphänomen setzt erst in den 1990er-Jahren ein, als die Vielfalt der interkulturellen Literatur im Hinblick auf Inhalte, Sprachen, Textsorten und Schreibansätze unübersehbar wurde. Angesichts der wachsenden Fülle des Materials stellt sich für die Forschung die Frage, wie die grenzüberschreitende Gesamtheit der interkulturellen Literatur zu erfassen und systematisieren wäre. Carmine Chiellino spricht im Handbuch der „Interkulturellen Literatur in Deutschland“ dementsprechend von der Notwendigkeit einer die sprachliche, räumliche und zeitliche Dimension der interkulturellen Literatur berücksichtigenden „Topographie der Stimmen“ (vgl. Chiellino 2000: 51f.). Der inneren Heterogenität der in der Öffentlichkeit gemeinhin als russisch wahrgenommenen Einwanderergruppe werden die Herausgeber gerecht, indem sie sowohl die „Literatur der Rußlanddeutschen“ (Engel-Braunschmidt 2000: 153–165) als auch die „Literatur der russischen Emigrant/innen“ (Tichomirova 2000: 166–176) porträtieren.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Einen zweiten großen Entwicklungsschub erfährt die deutschsprachige interkulturelle Literatur seit der Jahrtausendwende. Aufmerksamkeit für ihre Texte beansprucht inzwischen eine AutorInnengeneration, die die deutschsprachige Gegenwartsliteratur bewusst um fremde Gedächtnisräume erweitert und immer hartnäckiger als Plattform auch für einen offenen Austausch über gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen, Erfahrungen, Meinungen und Emotionen nutzt.

Von den deutsch/österreichisch-russischen SchriftstellerInnen, die sich diesem (nicht nur) literarischen Diskurs stellen, werden im Folgenden mit ihren wichtigsten Werken die zehn profiliertesten vorgestellt: Vladimir Vertlib, Wladimir Kaminer, Julya Rabinowich, Eleonora Hummel, Alina Bronsky, Lena Gorelik, Olga Martynova, Nellja Veremej, Katerina Poladjan und Olga Grjasnowa.[1] Worin ihre Potenziale liegen, was ihr Schreiben im Hinblick auf Themen und Motive, Schreibansätze und Formensprache ausmacht, soll ebenfalls erörtert werden.

2 VertreterInnen der deutsch-russischen Literatur seit 1989

Die deutschsprachige interkulturelle Literatur russischer Prägung setzt sich aus Texten zusammen, die von deutsch/österreichisch-russisch-jüdischen, russlanddeutschen und deutsch-russischen SchriftstellerInnen geschrieben werden. Betrachtet man ihre Anfänge, muss man zwei Autoren in den Blick nehmen, die unterschiedlicher nicht sein könnten: Vladimir Vertlib und Wladimir Kaminer. Vladimir Vertlib (geb. 1966 in Leningrad, heute Sankt Petersburg) befasst sich in seinen Texten mit den antisemitischen Exzessen des 20. Jahrhunderts und den Möglichkeiten und Formen jüdischen Lebens in Europa aus der Perspektive der Nachgeborenen. Sein erster Roman „Zwischenstationen" (1999) fiktionalisiert die zehn Jahre dauernde Migrationsodyssee der Familie Vertlib bis zu ihrer Niederlassung in Österreich. In „Das besondere Gedächt-

1 Berücksichtigung finden in diesem Beitrag die in Österreich lebenden SchriftstellerInnen Vladimir Vertlib und Julya Rabinowich, weil sie zu den ersten gehörten, die unser herkömmliches Bild vom Russisch-Sein nachhaltig herausgefordert haben und ihren SchriftstellerkollegInnen durch ihren Erfolg auch im deutschen Literaturbetrieb den Weg zur Anerkennung ebneten. Kurz erwähnt werden sollten an dieser Stelle außerdem Ekaterina Heider (geb. 1990 in Irkutsk), die zu den jungen SchriftstellerInnen im Umkreis der Wiener *edition exil* gehört und mit „Meine schöne Schwester" (2013) eine bemerkenswerte Kurzgeschichtensammlung vorgelegt hat, und Anna Galkina (geb. in Moskau), deren Roman „Das kalte Licht der fernen Sterne" mit seinem an Trends der Populärkultur orientierten, stereotypen Russlandbild – düster, exotisch und barbarisch – 2016 überraschend viel Aufmerksamkeit erfuhr.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

nis der Rosa Masur“ (2001), „Letzter Wunsch“ (2003) und „Mein erster Mörder“ (2006) präsentiert Vertlib neben gängigen Beziehungsmustern zwischen Juden und Nicht-Juden und der jüdischen Identität, die sich über die Katastrophe der europäischen Judenvernichtung definiert, immer wieder höchst individuelle Lebensentwürfe. Fragen der Identität und Herkunft stehen auch im Mittelpunkt des Romans „Schimons Schweigen“ (2012), in dem sich ein Schriftsteller auf seiner Reise in das heutige Israel mit den Ursachen der gescheiterten Freundschaft seines Vaters und dessen besten Freundes und deren dreißig Jahre langem Schweigen auseinandersetzt. In seinem Roman „Lucia Binar und die russische Seele“ (2015) geht er mit tiefgründigem Humor im zweiten ehemals jüdischen Bezirk Wiens den Widerständen des Einzelnen in der globalisierten Welt nach.

Wladimir Kaminer (geb. 1967 in Moskau) thematisiert das Jüdisch-Sein als Schlüssel zur Auswanderung aus Russland und für seine Figuren auch in Deutschland als identitätsstiftend, stellt es aber nicht ins Zentrum seines Schreibens. Stattdessen avanciert er zum kritisch-ironischen Beobachter des (russischen) Migrantenmilieus in der Großstadt Berlin. Seine Sendung „Russendisko Club“ bei Radio Multikulti Berlin und seine mit Yuriy Gurzhy gemeinsam organisierten Tanzabende im Kaffee Burger, mit denen er sich über die Berliner Szene hinaus um 2000 einen Namen gemacht hat, finden Eingang in die Literatur und befördern gleichzeitig den Publikumserfolg seines Debüts „Russendisko“ (2000) und zahlreicher Erzählbände (u.a. „Schönhauser Allee“ 2001 und „Mein deutsches Dschungelbuch“ 2003). Kaminer präferiert in seinen Texten den ethnographischen Blick auf Russland/Russen bzw. die deutsche Aufnahmegesellschaft und damit eine „altbewährte“ Repräsentationsform.

Eine ähnliche Kontinuität kennzeichnet auch das bisherige literarische Schaffen von Julya Rabinowich (geb. 1970 in Leningrad, heute Sankt Petersburg), mit der die österreichische Literatur über eine eigenwillige Stimme verfügt. Für ihr schriftstellerisches Selbstverständnis scheinen laut Selbstauskunft weder ihre russische noch ihre jüdische Herkunft eine zentrale Rolle zu spielen, wenn auch intertextuelle Bezüge als Konstruktionselemente ihrer Texte nicht zu leugnen sind. Rabinowich nähert sich der Thematik der Migration und Flucht in ihren Prosawerken und Theaterstücken aus der weiblichen Perspektive und sucht die Ursachen für die Brüche in den Biographien ihrer Protagonistinnen – wie in ihrem Debütroman „Spaltkopf“ (2008) oder im Roman „Die Erdfresserin“ (2012) – im Spannungsfeld von Ethnizität, Kultur, Geschlecht, Generationszugehörigkeit und Klasse. Sie entfalten in der Kombi-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

nation eine verheerende Wechselwirkung, die den Einfluss und die Gestaltungsmöglichkeiten der Frauen auf ihre Lebenswirklichkeiten erheblich einschränkt, wenn nicht verunmöglicht. Mit ihrem literarischen Porträt von Alma Mahler in „Krötenliebe" gelang Rabinowich 2016 ein vorläufiger Höhepunkt ihrer vielschichtigen Frauendarstellungen.

Zu den arrivierten SchriftstellerInnen der sog. russlanddeutschen Literatur gehört Eleonora Hummel (geb. 1970 in Zelinograd, heute Astana). In zwei Romanen verfolgt sie die Geschichte der Aussiedler-Familie Schmidt – wie aus deutschen Russen russische Deutsche wurden: Während „Die Fische von Berlin" (2005) die Leidensgeschichte des Großvaters im Arbeitslager, die Hoffnungen seiner Kinder, nach Deutschland ausreisen zu dürfen, aus der Perspektive der Enkeltochter erzählt, setzt sich die Geschichte in „Die Venus am Fenster" (2009) mit der Übersiedlung, der Ankunft der Familie in der DDR der 1980er-Jahre und der Freiheit nach dem Fall der Mauer teils aus der Perspektive der Großmutter fort. Im Roman „In guten Händen, in einem schönen Land" (2013) geht es um die Lebens- und Leidensgeschichte einer ukrainischen Schauspielerin und ihrer Familie in der Sowjetunion der stalinistischen Repressionen.

In den späten Nullerjahren melden sich gleich mehrere Schriftstellerinnen zum ersten Mal literarisch zu Wort oder erlangen eine exponierte Stellung. Zu den wohl bekanntesten gehört Alina Bronsky (geb. 1978 in Swerdlowsk, heute Jekaterinburg), die 1999 als jüdischer Kontingentflüchtling mit ihren Eltern nach Deutschland kam. Ihr Debütroman „Scherbenpark" (2008), der auch kommerziell ein großer Erfolg war und 2013 von der Regisseurin Bettina Blümner verfilmt wurde, erzählt die Geschichte der siebzehnjährigen Sascha Naimann, der es trotz schwieriger (auch familiärer) Umstände gelingt, die prekären Lebensbedingungen einer Hochhaussiedlung hinter sich zu lassen und Bildungserfolge zu feiern. Anderssein zieht sich allgemein als roter Faden durch die Jugendromane Bronskys: Während in den dystopischen Fantasyromanen der Spiegel-Trilogie (bisher veröffentlicht: „Spiegelkind" 2012 und „Spiegelriss" 2013) eine Gesellschaft der totalen Normalität die sog. Pheen fürchtet, kämpft ein Jugendlicher in „Nenn mich einfach Superheld" (2013), dessen Gesicht durch einen Hundebiss entstellt ist, mit sich selbst, um ins Leben zurückzufinden. Der Familienroman „Die schärfsten Gerichte der tatarischen Küche" (2010) und die Tschernobyl-Heimkehrer-Geschichte „Baba Dunjas letzte Liebe" (2015) fokussieren höchst ironisch, teilweise schon an Klamauk grenzend, das Leben von Frauen mehrerer Generationen und ihre Überlebenstechniken.

Lena Gorelik (geb. 1981 in Leningrad, heute Sankt Petersburg) wird mit deutsch-russisch-jüdischen Familien- und Migrationsgeschichten bekannt. Die Leichtigkeit und die Komik ihrer Herkunft und Zugehörigkeit anhand von parallelen Lebensläufen thematisierenden Romane „Meine weißen Nächte" (2004), „Hochzeit in Jerusalem" (2007) und „Die Listensammlerin" (2013) speisen sich aus den feinfühligen Beobachtungen der Autorin und den Anekdoten ihrer Kindheit, Einwanderung und Integrationsjahren. Ihre kritische Stimme in Einwanderungs- und Integrationsfragen ist auch in den Essaybänden „Lieber Mischa…" (2011) und „Sie können aber gut Deutsch!" (2012) festgehalten. Fremdheit als existentielle Grunderfahrung ist das Thema in „Null bis unendlich" (2015), die im Roman in zwei Variationen vorkommt: als Einsamkeit des hochbegabten Außenseiters und der traumatisierten Kriegswaisen.

Die seit Anfang der 1990er-Jahre in Deutschland lebende russische Lyrikerin Olga Martynova (geb. 1962 in Dudinka) veröffentlichte ihr Romandebüt „Sogar Papageien überleben uns" 2010. In achtzig Episoden werden hier anlässlich des Wiedersehens eines deutsch-russischen Paares 20 Jahre nach dessen unfreiwilliger Trennung in Leningrad aus russischer Perspektive historische Zusammenhänge thematisiert, die ein Menschenleben zwar übersteigen, aber es direkt oder indirekt prägen. Ihre assoziative Erzählweise, deren Dreh- und Angelpunkt Daniil Chams und die Leningrader Avantgarde-Künstlervereinigung *Oberiuten* sind, vermittelt das Gefühl von gegenseitiger Durchdringung von Vergangenheit und Gegenwart. Auch in Martynovas Roman „Mörikes Schlüsselbein" (2013), der vom Leben eines deutsch-russischen Ehepaars und seines Freundeskreises erzählt und von der Literaturkritik als „turbulente[s] russisch-deutsche[s] Welttheater" (Overath 2013) gefeiert wurde, wird das traditionelle Erzählen aufgegeben.

Eines ähnlichen Kunstgriffs bedient sich Nellja Veremej (geb. 1963 in Maikop) in ihren bisherigen Büchern, wenn sie in „Berlin liegt im Osten" (2013) Gegenwart und Geschichte der deutschen Hauptstadt Berlin und in „Nach dem Sturm" (2016) Gegenwart und Geschichte der fiktiven Stadt Gradow irgendwo auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens miteinander verwebt. Sie macht zwei Städte zwischen Ost und West, zwei Begegnungsorte, in denen Grenzen konstitutiv sind, zum Schauplatz ihrer Geschichten. In ihrem Wenderoman „Berlin liegt im Osten" zeigt sie Parallelen zwischen den Erfahrungen der Einwanderer mit ihren Träumen und Vorstellungen, die sie nach Deutschland geführt haben, ihrer anschließenden Anpassung und Desillusionierung und dem ostdeutschen Nachwende-Gefühl des plötzlichen Heimatverlusts. In

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

„Nach dem Sturm" wird wiederum der Mikrokosmos der Familie und ihre auseinanderdriftenden Beziehungen zum Sinnbild eines osteuropäischen Raumes, der seine historischen Verbindungen gekappt hat und mit den Folgen der Selbst(ent-)täuschung (u.a. durch den Jugoslawien-Krieg) zu kämpfen hat.

Mit Fragen wie „Wo komme ich her?" und „Wo gehöre ich hin?" und der Zuverlässigkeit der eigenen Erinnerungen beschäftigt sich die Ich-Erzählerin in Katerina Poladjans (geb. 1971 in Moskau) Debütroman „In einer Nacht, woanders" (2011), die nach Jahren in Deutschland anlässlich des Verkaufs des großmütterlichen Hauses nach Russland zurückkehrt und die Spuren ihrer Kindheit zu deuten versucht. Ihr Ehe- und Liebes-Roman „Vielleicht Marseille" (2015) ist ein Roadmovie durch Europa, das die Unwägbarkeiten bürgerlichen (Ehe-)Lebens vor Augen führt.

Konflikte der Sowjetzeit bilden den Hintergrund in Olga Grjasnowas (geb. 1984 in Baku) Romandebüt „Der Russe ist einer der Birken liebt" (2012). Im Mittelpunkt der Geschichte steht eine junge Frau mit jüdischen Wurzeln aus Aserbaidschan, die mit ihren Eltern nach Deutschland auswandert und dort als Dolmetscherin ein erfolgreiches, kosmopolitisches, politisch engagiertes und privat ein glückliches Leben führt. Nach dem Tod ihres Liebhabers gibt sie sich in Tel Aviv ihrer Trauer hin, bis sie durch ihre traumatischen Kindheitserinnerungen an die Auseinandersetzung zwischen Armenien und Aserbaidschan von der Vergangenheit eingeholt wird. Die transmigrantische Perspektive nimmt Grjasnowa auch in ihrer Dreiecksgeschichte „Die juristische Unschärfe einer Ehe" (2014) um die Balletttänzerin Leyla, ihren homosexuellen muslimischen Ehemann Altay und ihre jüdisch-amerikanische Geliebte Jounoun ein, die den Leser aus Berlin über die aserbaidschanische Hauptstadt Baku nach Georgien und Armenien führt und das Vermögen und Unvermögen junger Menschen, mit den Freiheiten ihrer Generation umgehen zu können, behandelt.

3 Die (nicht) erzählten Brüche: Individuum, Familie, Gesellschaft

Zu den wesentlichen Grundzügen der deutschsprachigen interkulturellen Literatur auf thematisch-motivischer Ebene gehören die literarische Verarbeitung der existenziellen Erfahrung der Migration und des Fremdseins, Inventur und Beurteilung politisch-historischer Umbruchzeiten und Prozesse der Identitätsfindung unter dem Einfluss der erstgenannten Koordinaten. Die drei

erwähnten Schwerpunkte sind auch für die deutsch/österreichisch-russische Literatur typisch. Sie treten in den Texten nicht isoliert auf, sondern greifen, wie es im Folgenden gezeigt werden soll, auf unterschiedlichen Ebenen ineinander.

Komplexe Darstellungen von Migrations- und Integrationsprozessen sind u.a. in den Romanen „Zwischenstationen" von Vladimir Vertlib, „Russendisko" von Wladimir Kaminer, „Spaltkopf" von Julya Rabinowich, „Meine weißen Nächte" von Lena Gorelik, „Die Venus im Fenster" von Eleonora Hummel und „Berlin liegt im Osten" von Nellja Veremej zu finden. Das Erzählen nimmt seinen Anfang mit dem Individuum. Seine Selbstfindungsprozesse werden von der Notwendigkeit gespeist, die Kontinuität im eigenen Leben, die mit dem Überschreiten staatlicher, kultureller und sprachlicher Grenzen abhanden gekommen ist, wiederherzustellen. Die Texte erzählen im Detail vom (Alltags-) Leben vor und nach der Auswanderung, verhandeln die Folgen der Brüche für die eigene Identität, setzen sich mit den alten und neuen Loyalitäten auseinander und bemühen sich um eine Neu-Verortung (zu Identitätsverhandlungen bei Rabinowich siehe Schweiger 2012; Vlasta 2014). Sie oszillieren räumlich zwischen Hier/BRD bzw. DDR und Österreich und Dort/Sowjetunion bzw. Russland. Die Zeitspanne, die sie in den Blick nehmen, erstreckt sich je nach Text von der Kindheit der Erzählfigur über die Jugendjahre bis ins (späte) Erwachsenenalter.

Erzählt wird in den meisten Fällen aus einer weiblichen und kindlichen/jugendlichen Perspektive, sodass die Familienverhältnisse (zumeist Intellektuellen- und Künstlerfamilien) in Bezug auf die dritte Generation dargestellt werden. Das Frauenbild der Romane bestimmen die traditionellen russischen Weiblichkeitsvorstellungen (und das ironische Spiel mit diesen): die Mutter als Verkörperung uneigennütziger Liebe, Selbstverleugnung und Opferbereitschaft und die emanzipierte werktätige Frau des Sozialismus. Dies hat zur Folge, dass die Familien oft aus mehreren Generationen von selbstbewussten (dominanten bis hin zu übergriffigen) Frauen bestehen, während Väter und Großväter eher eine untergeordnete Rolle spielen oder vollends fehlen. Gleichzeitig wird die vorherrschende patriarchalische Ordnung von den Familien nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Häufig geht die treibende Kraft auch von den Großmüttern aus, die zugleich Trägerinnen eines Familiengeheimnisses sind. Der Familie kommt trotz der Spannungen, die aus den individuellen Lebensgeschichten, Denkformen und Handlungsweisen ihrer Mitglieder resultieren, eine stabilisierende Funktion zu (vgl. Willms 2012; Schweiger 2012; Riedel 2012; zum Themenkomplex Weiblichkeit, Herkunft und strukturelle

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Herrschaftsverhältnisse bzw. Identität bei Bronsky, Rabinowich und Grjasnowa, siehe Kazmierczak 2016).

Durch die Einbettung der Geschichte des Einzelnen in die Familiengeschichte wird auch Historie erfahrbar. Die Texte gehen anhand der Lebensgeschichte von drei Generationen der Familienmitglieder oder aus der Sicht der Großelterngeneration auf die letzten 100 Jahre ein, gleichzeitig ermöglicht die Rückbindung der Familienmitglieder an die Alterskohorten die Aufdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit kollektiv gemachten Erfahrungen (neben dem Erleben der historischen Ereignisse ist das Verhältnis des Staates zu seinen Bürgern/der Bürger zum Staat ein Leitmotiv). Die AutorInnen fokussieren mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Intensität die unmittelbare vorsowjetische Zeit, die Gründungsphase der Sowjetunion, die Ära Stalins (z.B. Säuberungen und Zwangsarbeit) mit besonderer Berücksichtigung des Zweiten Weltkriegs (z.B. Leningrader Blockade), das Zusammenleben der Völker und die daraus resultierenden kulturellen Spannungen, die bewaffneten Konflikte (z.B. Afghanistankrieg), die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Lähmung während der sogenannten Zeit der Stagnation in den 1970er- und 1980er-Jahren, die Perestroika und die Folgen des Zerfalls der Sowjetunion sowie kontinuierlich die Situation der Minderheiten (insbesondere der jüdischen und der deutschen). Durch eine starke Historizität zeichnen sich vor allem die Romane „Die Fische von Berlin“ und „In guten Händen, in einem schönen Land“ von Eleonora Hummel (zu den Geschichtstransformationen im Debütroman von Hummel siehe Shchyhlevska 2012) und „Das besondere Gedächtnis der Rosa Masur“ von Vladimir Vertlib (zur individuellen und kollektiven Tradierung historischer Ereignisse im Roman von Vertlib siehe Riedel 2012) aus. Grundsätzlich stellt sich für beide AutorInnen die Frage nach der Konstruktion von Erinnerungen und historischer Vergangenheit in der Literatur.

4 Inter-/Transkulturelle Schreibweisen, intertextuelle Bezüge und sprachliche Gestaltung

Selbsterlebtes, tradierte Erinnerungen des Familiengedächtnisses und historische Fakten werden von den SchriftstellerInnen also neu arrangiert und zu exemplarischen Fällen verdichtet. Dieser Prozess, den Vladimir Vertlib in seinen Dresdner Poetik-Vorlesungen „Die Erfindung des Lebens als Literatur“ (Vertlib 2007: 9) nannte, wäre ohne umfassende Kulturtransferleistungen und

den kreativen Umgang der SchriftstellerInnen mit ihren kulturellen und sprachlichen Prägungen nicht denkbar. Die Herkunftssprache, -literatur und -kultur sind auf unterschiedliche Art und Weise im deutschsprachigen Text präsent: von simplen Nennungen z.B. von Personen, Orten oder Begriffen über Verweise auf Lebensart, Tradition(en) und Kulturgüter bis hin zu komplexen Auseinandersetzungen mit den nationalen Gesellschaftsentwürfen und Identitätskonstruktionen unterschiedlicher Zeitepochen.

Eine vollständige Aufzählung der spezifisch russischen Themen und Motive in der deutschsprachigen interkulturellen Literatur, die in den konkreten Texten nie in dieser Fülle, immer nur auf einige für die dargestellte Perspektive wesentliche reduziert vorkommen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Das vorherrschend pluralistisch angelegte Russland-Bild ist das Ergebnis eines subversiven Spiels mit Stereotypen (z.B. bei Kaminer, siehe Meurer 2009), das des distanzierten oder zumindest gebrochenen Blicks sowohl auf das Eigene als auch das Andere bedarf, wobei je nach individueller Situation und Zugehörigkeitsgefühl der Figuren sowohl Herkunfts- als auch Aufnahmegesellschaft längst beides bedeuten können. Der Dichotomisierung *russisch*/*deutsch* im öffentlichen Diskurs wird im literarischen Diskurs die Dekonstruktion herkömmlicher nationalen Strukturen und Vorstellungen entgegengestellt, indem diese (selbstexotisierende) Haltungen reproduziert und entlarvt und alternative Lebensstile (hybride und Mehrfachidentitäten, Mobilität, neues Heimatgefühl) präsentiert und auf ihre Tragfähigkeit untersucht werden.

Die intertextuellen Referenzen dominieren Figuren und Situationen aus (russischer) Folklore und Märchen oder genuine Leistungen, die diesen nachempfunden werden (vgl. Schwaiger 2013) und das Zitatenspiel mit Klassikern der russischen Literatur wie Aleksandr Sergeevič Puškin, Anton Pavlovič Čechov und Lev Nikolaevič Tolstoj oder den sowjetischen Liedermachern bzw. Sängerinnen wie Bulat Šalvovič Okudžava, Vladimir Semënovič Vysockij und Alla Borisovna Pugačëva (vgl. Shchyhlewska 2014).

Die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Figuren (und der SchriftstellerInnen) findet in den Texten explizit oder implizit ihren Niederschlag. In den deutschsprachigen Grundtexten werden russisch- und anderssprachige Elemente (Wörter, Sprichwörter und Redewendungen, Zitate aus Gedichten, Liedern u.a.) integriert oder im Russischen/in einer Fremdsprache stattfindende oder stattgefundene Monologe oder Dialoge wiedergegeben. Sie können, wenn sie ohne Erklärung bleiben und ihr Verständnis nicht vorausgesetzt werden kann, der Illustration der Zwei-/Mehrsprachigkeit oder einer Situation des Nicht-Verstehens dienen. Werden sie übersetzt oder kommentiert – die gängigen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Formen des Umgangs mit textinterner literarischer Mehrsprachigkeit sind Annotationen, Verdopplungen, metasprachliche Einschübe, Lehnübersetzungen und Kontextualisierungen – sollen sie das Verständnis bei dem sprachunkundigen Leser sichern (vgl. allgemein zu Formen literarischer Mehrsprachigkeit Skiba 2010). Literarische Mehrsprachigkeit als Stilmittel wird auch zur bewussten oder unfreiwilligen Erzeugung von Humor verwendet: Ersteres durch Sprachwitz oder sonstige Formen kreativen Umgangs mit Sprache(n), Letzteres durch falsche Aussprache/falschen Akzent in der Fremdsprache oder auf fehlende/ungenügende Sprachkenntnisse zurückgehende Missverständnisse (vgl. Shchyhlevska 2014: 186–201).

5 Schlussbemerkungen

Wie in der obigen AutorInnen- und Werkübersicht zunächst kurz gezeigt wurde, tragen die SchriftstellerInnen durch die Art ihrer literarischen Auseinandersetzungen mit den Brüchen und Umbrüchen des 20. Jahrhunderts die Spaltung der Erinnerungskulturen der sowjetischen und postsowjetischen Zeiten mit, gleichzeitig ermöglichen sie durch die Zusammenschau ihrer wechselseitigen – realen wie antizipierten – Perspektiven eine tiefere Sicht auf historische Ereignisse, die unseren Kontinent geprägt haben. Seine volle Anziehungskraft und Reichweite entfaltet ein derartiger an den kulturellen statt nationalstaatlichen Grenzen orientierender Umgang mit Geschichte (und Literatur) in den Texten der VertreterInnen der deutsch/österreichisch-russischen Literatur seit 1989 dort, wo sie in ihren Werken gekappte Verbindungen zwischen Ost und West ins Gedächtnis rufen und die herkömmlichen Vorstellungen von (europäischen) Zentren und Peripherien in Frage stellen. Der Einzelne ist nie nur Opfer der dargestellten Umstände, sondern, um eine eigene Positionierung bemüht, auch verstrickt in komplexe Identitätsaushandlungsprozesse zwischen Vergangenheit und Zukunft. Viele der aktuellen Romane gehen noch einen Schritt weiter und präsentieren Figuren, die sich nach der transnationalen eine transmigrantische Perspektive zu eigen machen.

Der Literaturwissenschaft gelingt im Dienste einer Konzeptualisierung, wie im zweiten Teil anhand ihrer vorläufigen Ergebnisse vorgestellt wurde, auch das Aufzeigen relevanter Merkmale auf der thematisch-motivischen und stilistisch-formalen Ebene, die eine Zusammengehörigkeit als AutorInnengruppe und eine Zugehörigkeit zur deutsch/österreichisch-russischen Literatur suggerieren. Doch diese Tatsache darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine

tiefergehende, detaillierte Analyse der Texte eher die eingangs formulierte These der Vielfalt stützt. Mag die deutschsprachige Gegenwartsliteratur von russischsprachigen EinwanderInnen und ihren Nachfahren eine wahre Fundgrube von kulturellen Anleihen und Querverweisen sein, die auf einen russischen Subtext zurückgehen, bis zu der Realisierung einzelner Aspekte in den Texten erfahren sie im Vergleich zu ihren Ursprungswahrnehmungen und -bedeutungen eine merkliche Verschiebung. Dadurch partizipieren die Texte an einem gesellschaftlich-kulturellen Paradigmenwechsel, der sowohl der Herkunfts- als auch der Aufnahmegesellschaft zugute kommen könnte und den sie im Alleingang und unabhängig voneinander nicht zu leisten vermögen würden. Darin liegen ihr Mehrwert und ihr Potenzial.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bronsky, Alina: *Scherbenpark*. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2008.

Bronsky, Alina: *Die schärfsten Gerichte der tatarischen Küche*. Roman. Köln: Kiepenheuer&Witsch 2010.

Bronsky, Alina: *Spiegelkind*. Roman. Würzburg: Arena 2012.

Bronsky, Alina: *Spiegelriss*. Roman. Würzburg: Arena 2013.

Bronsky, Alina: *Nenn mich einfach Superheld*. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2013.

Bronsky, Alina: *Baba Dunjas letzte Liebe*. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2015.

Galkina, Anna: *Das kalte Licht der fernen Sterne*. Roman. Frankfurt/Main: Frankfurter Verlagsanstalt 2016.

Gorelik, Lena: *Meine weißen Nächte*. Roman. München: SchirmerGraf 2004.

Gorelik, Lena: *Hochzeit in Jerusalem*. Roman. München: SchirmerGraf 2007.

Gorelik, Lena: *Verliebt in Sankt Petersburg. Meine russische Reise*. München: SchirmerGraf 2008.

Gorelik, Lena: *Lieber Mischa… der Du fast Schlomo Adolf Grinblum geheißen hättest, es tut mir so leid, dass ich Dir das nicht ersparen konnte: Du bist ein Jude*. München: Graf 2011.

Gorelik, Lena: *„Sie können aber gut Deutsch!" Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft*. München: Pantheon 2012.

Gorelik, Lena: *Die Listensammlerin*. Roman. Berlin: Rowohlt 2013.

Gorelik, Lena: *Null bis unendlich*. Roman. Berlin: Rowohlt 2015.

Grjasnowa, Olga: *Der Russe ist einer, der Birken liebt*. Roman. München: Hanser 2012.

Grjasnowa, Olga: *Die juristische Unschärfe einer Ehe*. Roman. München: Hanser 2014.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Heider, Ekaterina: *Meine schöne Schwester*. Roman. Wien: edition exil 2013.
Hummel, Eleonora: *Die Fische von Berlin*. Roman. Göttingen: Steidl 2005.
Hummel, Eleonora: *Die Venus im Fenster*. Roman. Göttingen: Steidl 2009.
Hummel, Eleonora: *In guten Händen, in einem schönen Land*. Roman. Göttingen: Steidl 2013.
Kaminer, Wladimir: *Russendisko*. München: Goldmann 2000.
Kaminer, Wladimir: *Schönhauser Allee*. München: Goldmann 2001.
Kaminer, Wladimir: *Mein deutsches Dschungelbuch*. München: Goldmann 2003.
Martynova, Olga: *Brief an die Zypressen. Gedichte*. Aachen: Rimbaud 2001.
Martynova, Olga: *Sogar Papageien überleben uns. Roman*. Graz: Droschl 2010.
Martynova, Olga: *Von Tschwirik und Tschwirka. Gedichte*. Graz: Droschl 2012.
Martynova, Olga: *Mörikes Schlüsselbein. Roman*. Graz: Droschl 2013.
Poladjan, Katerina: *In einer Nacht, woanders. Roman*. Berlin: Rowohlt 2011.
Poladjan, Katerina: *Vielleicht Marseille. Roman*. Berlin: Rowohlt 2015.
Rabinowich, Julya: *Spaltkopf. Roman*. Wien: edition exil 2008.
Rabinowich, Julya: Herznovelle. Frankfurt/Main: Deuticke 2011.
Rabinowich, Julya: *Die Erdfresserin. Roman*. Frankfurt/Main: Deuticke 2012.
Rabinowich, Julya: *Krötenliebe. Roman*. Frankfurt/Main: Deuticke 2016.
Veremej, Nellja: *Berlin liegt im Osten. Roman*. Salzburg – Wien: Jung und Jung 2013.
Veremej, Nellja: *Nach dem Sturm. Roman*. Salzburg –Wien: Jung und Jung 2016.
Vertlib, Vladimir: *Zwischenstationen. Roman*. Wien: Deuticke 1999.
Vertlib, Vladimir: *Das besondere Gedächtnis der Rosa Masur. Roman*. Wien: Deuticke 2001.
Vertlib, Vladimir: *Letzter Wunsch. Roman*. Wien: Deuticke 2003.
Vertlib, Vladimir: *Mein erster Mörder. Lebensgeschichten*. Wien: Zsolnay 2006.
Vertlib, Vladimir: *Am Morgen des zwölften Tages. Roman*. Wien: Deuticke 2009.
Vertlib, Vladimir: *Schimons Schweigen. Roman*. Wien: Deuticke 2012.
Vertlib, Vladimir: *Lucia Binar und die russische Seele. Roman*. Wien: Deuticke 2015.

Forschungsliteratur

Biondi, Franco/Schami, Rafik unter Mitarbeit von Yusuf Naoum und Suleman Taufiq (1981): „Literatur der Betroffenheit. Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur". In: Schaffernicht, Christian (Hg.): *Zu Hause in der Fremde. Ein bundesdeutsches Ausländer-Lesebuch*. Fischerhude: Atelier im Bauernhaus, S. 124–136.
Chiellino, Carmine (Hg.) (2000): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart – Weimar: Metzler.
Engel-Braunschmidt (2000): „Literatur der Rußlanddeutschen". In: Chiellino, Carmine (Hg.) (2000): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart – Weimar: Metzler, S. 153–165.
Hofmann, Michael/Patrut, Iulia-Karin (2015): „Deutsch-baltische, deutsch-russische und deutsch-ukrainische Literatur". In: Dies.: *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt: WBG, S. 96–104.
Isterheld, Nora (2013): „‚In der Zugluft Europas': Transnationale Motive und Erzählverfahren in der deutschsprachigen Literatur russischstämmiger MigrantIn-

nen“. Kurzvortrag am Symposium „Literaturwissenschaft international: Freiburg – Moskau – St. Petersburg“ am 18. Juli 2013 in Freiburg (Manuskript).
Kazmierczak, Madlen (2016): *Zur Figur der Migrantin aus (post)sozialistischen Ländern in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Berlin: Erich Schmidt.
Meurer, Christoph (2009): „‚Ihr seid anders und wir auch‘: Inter- und transkulturelle Russlandbilder bei Wladimir Kaminer“. In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam: Rodopi, S. 227–242.
Overath, Angelika: „Die Poesie aus der Kaffeekasse“. In: *NZZ* vom 10.07.2013.
Riedel, Monika (2012): „Familiengedächtnis und jüdische Identität. Die Romane *Familienfest* von Anna Mitgutsch und *Das besondere Gedächtnis der Rosa Masur* von Vladimir Vertlib“. In: Holdenried, Michaela/Willms, Weertje (Hg.): *Die interkulturelle Familie. Literatur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 143–156.
Riedel, Monika (2014): „Frau – Migration – Identität. Julya Rabinowichs Roman *Die Erdfresserin*“. In: *Aussiger Beiträge/Begegnungen und Bewegungen: Österreichische Literaturen*. Jhg. 8, S. 103–118.
Schwaiger, Silke (2013): „Baba Yaga, Schneewittchen und Spaltkopf: Märchenhafte und fantastische Elemente als literarische Stilmittel in Julya Rabinowichs Roman *Spaltkopf*“. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur Deutschen Sprache und Literatur* Nr. 2, S. 139–154.
Schweiger, Hannes (2012): „Sprechen ‚Spaltköpfe‘ mit ‚Engelszungen‘? Identitätsverhandlungen in transnationalen Familiengeschichten“. In: Nagy, Hajnalka/Wintersteiner, Werner (Hg.): *Immer wieder Familie. Familien- und Generationenromane in der neueren Literatur.* Innsbruck: StudienVerlag, S. 157–172.
Shchyhlevska, Natalia (2012): „Historizität und Interkulturalität im Roman *Die Fische von Berlin* von Eleonora Hummel“. In: *Germanica*, 51, http://germanica.revues.org/2035 (Stand: 08.04.2016).
Shchyhlevska, Natalia (2014): „Intertextuelle Referenzen und literarische Mehrsprachigkeit in Zwischenstationen und Schimons Schweigen von Vladimir Vertlib“. In: Chiellino, Carmine/Shchyhlevska, Natalia (Hg.): *Bewegte Sprache. Vom „Gastarbeiterdeutsch“ zum interkulturellen Schreiben*. Dresden: Thelem, S. 167–204.
Skiba, Dirk (2010): „Formen literarischer Mehrsprachigkeit in der Migrationsliteratur.“ In: Bürger-Koftis-Michaela/Schweiger, Hannes/Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, S. 323–334.
Tichomirova, Elena (2000): „Literatur der russischen Emigrant/innen“. In: Chiellino, Carmine (Hg.) (2000): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart – Weimar: Metzler, S. 166–176.
Vlasta, Sandra (2014): „‚Abgebissen, nicht abgerissen‘ – Identitätsverhandlungen auf der Reise in Julya Rabinowichs Roman *Spaltkopf* (2008)“. In: Cornejo, Renata/Piontek, Slawomir/Sellmer, Izabela/Vlasta, Sandra (Hg.): *Wie viele Sprachen spricht die Literatur? Deutschsprachige Gegenwartsliteratur aus Mittel- und Osteuropa.* S. 207–218.
Vertlib, Vladimir (2007): *Spiegel im fremden Wort*. Dresden: Thelem.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Willms, Weertje (2012): „‚Wenn ich die Wahl zwischen zwei Stühlen habe, nehme ich das Nagelbrett'. Die Familie in literarischen Texten russischer MigrantInnen und ihrer Nachfahren". In: Holdenried, Michaela/Willms, Weertje (Hg.): *Die interkulturelle Familie. Literatur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: Transcript, S. 121–141.

Zierau, Cornelia (2009): *Wenn Wörter auf Wanderschaft gehen… Aspekte kultureller, nationaler und geschlechtsspezifischer Differenzen in deutschsprachiger Migrationsliteratur.* Tübingen: Stauffenburg.

Weiterführende Literatur

Ernst, Thomas (2006): „Jenseits von MTV und Musikantenstadl. Popkulturelle Positionierungen in Wladimir Kaminers ‚Russendisko' und Feridun Zaimoglus ‚Kanak Sprak'. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Literatur und Migration*. (= Sonderband Text und Kritik). München: edition text+kritik, S. 148–158.

Kucher, Primus-Heinz (2008): „Vladimir Vertlib – Schreiben im ‚kulturellen Zwischenbereich'". In: Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): *Eine Sprache – viele Horizonte … Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur. Porträts einer neuen europäischen Generation*. Wien: Praesens, S. 177–190.

Mehnert, Elke (2014): „Wladimir Kaminer – der ‚gute Russe' aus Berlin". In: Cornejo, Renata/Piontek, Slawomir/Sellmer, Izabela/Vlasta, Sandra (Hg.): *Wie viele Sprachen spricht die Literatur? Deutschsprachige Gegenwartsliteratur aus Mittel- und Osteuropa.* S. 108–124.

Molnár, Katrin (2009): „‚Die bessere Welt war immer anderswo'. Literarische Heimatkonstruktionen bei Jakob Hessing, Chaim Noll, Wladimir Kaminer und Vladimir Vertlib im Kontext von Alija, jüdischer Diaspora und säkularer Migration". In: Schmitz, Helmut (Hg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam: Rodopi, S. 311–336.

Shchyhlevska, Natalia (2014): „Gender, Geschichte und Gewalt in der österreichischen Literatur russischer Migrantinnen". In: *Aussiger Beiträge/Begegnungen und Bewegungen: Österreichische Literaturen*. Jhg. 8, S. 85–102.

Spazzarini, Serena (2008): „Wladimir Kaminer: Kultautor zwischen Literatur, Musik, Theater, Radio und Journalismus". In: Bürger-Koftis, Michaela (Hg.): *Eine Sprache – viele Horizonte … Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur. Porträts einer neuen europäischen Generation*. Wien: Praesens, S. 97–106.

Willms, Weertje (2013): „Die ‚Newcomerin' Alina Bronsky im Kontext der russisch-deutschen Gegenwartsliteratur und ihre Rezeption im deutschen Feuilleton". In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur Deutschen Sprache und Literatur* Nr. 1/2013, S. 65–84.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Erna Malygin (Bamberg)

Puškin – naše vsë?[1] Russische Literatur im Unterricht am Beispiel von Aleksandr S. Puškin

1 Einleitung

„*Puschkin erreicht Deutschland*" verkündete Lev Kopelev 1981 anlässlich der Neuübersetzung eines der Hauptwerke der russischen Literatur: Aleksandr S. Puškins Versroman „*Eugen Onegin*" (*Evgenij Onegin)*[2]. Der in der Fachwelt anerkannte Kenner der deutschen und russischen Literatur stellte fest (Kopelev 1981):

> Wenn Ausländer über russische Literatur sprechen, fallen unweigerlich die Namen Tolstoj, Dostojewskij und Tschechow; wer etwas besser Bescheid weiß, nennt darüber hinaus noch Gogol, Turgenjew, Gorkij, Bunin und andere. Nur ganz wenige aber wissen und haben eine Vorstellung davon, was Alexander Puschkin (1799–1837) für die russische Dichtung, für die Entwicklung der geistigen Kultur Rußlands bedeutet hat. (Kopelev 1981)

Hat aber Puškin die *deutschen* Leser tatsächlich erst um diese Zeit bzw. seitdem erreicht? Fast 20 Jahre danach hieß es immer noch, er sei der Klassiker, den die Deutschen noch entdecken müssen. Und diese Worte betreffen den „größten Nationaldichter" (Rejtblat 2001) Russlands, den man in seinem Heimatland als „unser Alles" bezeichnet und wo die Kenntnis über sein Leben und seine Werke immens ist[3]: „*Puschkin hat für uns etwas Göttliches.*" (Bässmann 1999). Nach dem Tod Puškins schrieb Vladimir Odoevskij: „… *jedes*

1 „*Puškin ist unser Alles!*" (Grigor'ev 1859)

2 Übersetzungen der Werktitel nach R. Lauer (2000) bzw. H. Raab (1984/Gesammelte Werke).

3 *Die Deutsche Puschkin-Gesellschaft*. Unter der URL: http://www.puschkingesellschaft.de/cms/ (letzter Zugriff: 15.08.2016).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

russische Herz kennt den Preis dieses unersetzlichen Verlustes … unser Dichter! unsere Freude, unser nationaler Ruhm! …“[4]

Obwohl aber Puškins Weg in den russischen bzw. sowjetischen literarischen Kanon nicht so reibungslos war, wie man es vielleicht vermutet, wurde der Dichter, besonders nach 1917, durch die Pflichtlektüre im schulischen Literaturunterricht[5] tatsächlich von *allen* gelesen. Das *massen*hafte Erlernen eines Dichters (auch Puškin!) hat u.a. eine wichtige Funktion. Es geht dabei um die Sicherung der kulturellen Identität. Hierbei fungiert der Kanon als gesellschaftlicher Code (Künzli 2007: 25ff.). Der literarische Kanon als Teil des allgemeinen „Kanons des Lernens“ (nach Künzli) sichert generationsübergreifend die Teilhabe an der Kultur, die ihrerseits einer Gesellschaft Zugehörigkeitsbeziehungen und -wahrnehmungen schafft und dem Einzelnen ermöglicht, „Wir“ sagen zu können (Assmann 1997). Da Puškin in Russland seit Jahrzehnten den literarischen Kanon anführt, ist er dadurch zu *Unserem* geworden.[6] Seine Werke wurden seit den 1840er Jahren in den Schulen zur Lektüre empfohlen.

Im Lehrplan von 1890 steht er mit mehr als 26 Werken ganz oben, darunter überwiegend Gedichte und fast alles zum Auswendiglernen, 1915 waren es bereits 105 Werke. Für *alle* Schultypen wurden „*Boris Godunov*“, „*Eugen Onegin*“, „*Der eherne Reiter*“ *(Mednyj vsadnik*), „*Die Hauptmannstochter*“ *(Kapitanskaja dočka)* und „*Poltava*“ zur Pflichtlektüre erhoben. Nach 1917 weist Puškins Weg eine weitere paradigmatische Entwicklung auf: vom Abstoßen der „klassischen“ Literatur als Produkt der Klassenideologie hin zur neuen, ideologisch geprägten Einschätzung des „klassischen Erbes“ im Schulsystem unter Stalin. In Bezug auf Puškin bildet das Jahr 1937 eine wichtige Zäsur: Es stand ganz im Zeichen des Dichter-Jubiläums.[7] Sogar der Lehrplan im Fach

4 *Enciklopedija Krylatye slova*, sost. V. Serov. Moskva 2003, S. 677f.

5 Der literarische Kanon wird hier deswegen *nur* im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht verstanden, da er sich durch den obligatorischen Charakter der Lehrpläne herausstellen lässt und sich darin widerspiegelt.

6 In der großen Internet-Umfrage *Imja Rossija* 2008, bei der 500 Top-Persönlichkeiten zur Auswahl standen, nahm Puškin unter den größten Russen aller Zeiten den vierten bzw. den zweiten Platz ein, und im Bereich Kultur – den ersten. Unter der URL: http://www.nameofrussia.ru/ (letzter Zugriff: 06.05.2016).

7 Sein Werk wurde in fast alle Sprachen der Sowjetvölker und in einige europäische Sprachen (auch Deutsch) übersetzt. Man gab 1936/1937 die 18-bändige akademische Gesamtausgabe Puškins mit einer Auflage von 540 000 Exemplaren, die 6-bändige staatliche Ausgabe mit 600 000 Exemplaren und die 6-bändige Ausgabe im Verlag *Academia* mit 150 000 Exemplaren heraus. Darüber hinaus publizierte man die einzelnen Werke von Puškin (8 400 000 Bände), inklusive zwei Millionen Bücher mit hochwertiger Gestaltung, und 500 000 Exemplare seiner Biographie. In vielen Städten, vor allem in Moskau und in Leningrad, wurden Gedenktafeln bzw. Denkmäler errichtet. Siehe dazu: *Sovnarkom SSSR. Ob oznamenovanii stoletija so dnja smerti A.S. Puškina*. In: *Izvestija*, 4.01.1937.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Literatur wurde um eine zusätzliche Literaturliste erweitert[8], zuungunsten anderer Schriftsteller (Malygin 2012). Puškin wurde nun tatsächlich zu „*unserem* bemerkenswerten Genie“ (Bucharin 1934). Nach 1985 änderte sich die Situation gewaltig: Nach dem neuen Rahmenlehrplan 2014/2015 blieben von Puškin nur fünf obligatorische Gedichte[9] und das Poem „*Der eherne Reiter*“. Im vertieften Literaturkurs (*профильный уровень*) kommen dazu noch „*Boris Godunov*“, „*Eugen Onegin*“, zwei Gedichte („*Der Dichter und die Menge*“ und „*Es haben keusche Frauen und fromme Klausner-Greise …*“ („*Otcy pustynniki i žëny neporočny …*“)) und Dostoevskijs Rede über Puškin. Der literarische Kanon in der heutigen russischen Schule ist viel kleiner geworden und wird nun von der Einheitlichen Staatlichen Prüfung bestimmt.

2 Puškin in Deutschland

Dieser literarische Kanon – egal ob groß oder klein – ist jedoch auch unter einem anderen Gesichtspunkt wichtig: Die Literatur wird in ihrer identitätsstif-

8 Zum Kern des schulischen literarischen Kanons gehörten: „*Eugen Onegin*“,„*Boris Godunov*“, „*Dubrovskij*“, „*Der Kaukasus*“ (*Kavkaz*), „*Der Gefangene im Kaukasus*“ (*Kavkazskij plennik*), „*Die Hauptmannstochter*“, „*Der eherne Reiter*“, „*Die Lawine*“ (*Obval*), „*Der Herbst*“ (*Osen'*), „*Das Denkmal*“ (*Pamjatnik*), „*Das Lied vom Weisen Oleg*“ (*Pesn' o veščem Olege*), „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*“ (*Povesti pokojnogo Ivana Petroviča Belkina*), und zwar „*Der Postmeister*“ (*Stancionnyj smotritel'*), „*Poltava*“, „*Der Prophet*“ (*Prorok*), „*Ruslan und Ljudmila*“, „*Das Märchen von der toten Prinzessin*“ (*Skazka o mërtvoj carevne*), „*Die Sturmwolke*“ (*Tuča*), „*Der Gefangene*“ (*Uznik*), „*Die Zigeuner*“ (*Cygany*), „*Elegie*“ (*Élegija „Die längst verloschne Lust der tollen Tage…*“ („*Bezumnych let ugasšee vesel'e…*“)), „*Irr ich durch das Gelärm der Gassen…*“ („*Brožu li ja vdol' ulic šumnych…*“), „*19. Oktober 1825*“, „*Antiar*“ (*Ančar*), „*Der Mohr Peters des Großen*“ (*Arap Petra Velikogo*), „*Arion*“, „*Der Springbrunnen von Bachčisaraj*“ (*Bachčisarajskij fontan*), „*Sendschreiben nach Sibirien*“ (*V Sibir'*), „*Bacchantisches Lied*“ (*Vakchičeskaja pesnja*), „*Erneut besuchte ich…*“ („*Vnov' ja posetil tot ugolok zemli…*“), „*Freiheit*“ (*Vol'nost'*), „*Erinnerungen an Carskoe Selo*“ (*Vospominanija o Carskom Sele*), „*Das Grab Anakreons*“ (*Grob Anakreona*), „*Das Dorf*“ (*Derevnja*), „*Um deiner Heimat Sonnenstrahlen…*“ („*Dlja beregov otčizny dal'nej…*“), „*Wintermorgen*“ (*Zimnee utro*), „*Geschichte des Dorfes Gorjuchino*“ (*Istorija sela Gorjuchina*), „*An****“ (*K**** „*Ein Augenblick ist mein gewesen…*“ („*Ja pomnju čudnoe mgnoven'e…*“)), „*An das Meer*“ (*K morju*), „*An Čaadaev*“ (*K Čaadaevu*), „*An Fürst A.M. Gorčakov*“ (*Poslanie knjazju A.M. Gorčakovu*), „*Georgiens Hügel ruhn in schummeriger Nacht…*“ („*Na cholmach Gruzii ležit nočnaja mgla…*“), „*Pik Dame*“ (*Pikovaja dama*), „*Erloschen sind des Tages Gluten…*“ („*Pogaslo dnevnoe svetilo…*“), „*Der Dichter*“ (*Poët*), „*Der Dichter und die Menge*“ (*Poët i tolpa*), „*An den Dichter*“ (*Poëtu*), „*Gespräch des Buchhändlers mit dem Dichter*“ (*Razgovor knigoprodavca s poëtom*), „*Mein feister Kritikus…*“ („*Rumjanyj kritik moj…*“), „*Die Nixe*“ (*Rusalka*), „*Epigramm an Aleksandr I.*“ (*Épigramma na Aleksandra I*), „*Das Echo*“ (*Ėcho*).

9 „*Erloschen sind des Tages Gluten…*“, „*Früh war ich einsam ausgegangen…*“ („*Svobody sejatel' pustynnyj…*“), „*Gespräch des Buchhändlers mit dem Dichter*“, „*Nachahmungen des Korans*“ (*Podražanija Koranu* (*IX. „Der Wanderer hat müd' wider Gott sich empört…*“ („*I putnik ustalyj na Boga roptal…*“)), „*Elegie*“ („*Die längst verloschne Lust der tollen Tage…*“) und „*Erneut besuchte ich…*“. Dazu werden noch drei Gedichte nach Auswahl des Lehrers vorgeschrieben, und hierfür folgende drei empfohlen: „*Der Dichter*“, „*Nach Pindemonti*“ und „*Es ist Zeit, mein Freund, es ist Zeit…*“ („*Pora, moj drug, pora! …*“).

tenden Funktion zu einem „tragbaren Vaterland“ (Anz 2004) und die heiliggesprochenen „Klassiker“ – vor allem Puškin – werden auf Reisen mitgenommen. Wenn man berücksichtigt, dass in Deutschland zur Zeit ca. 4 Millionen Russischsprachige leben[10], ist nachvollziehbar, warum so viele russisch-deutsche Kulturläden[11], bilinguale Kindergärten, Theatergruppen, Vereine[12] usw. sich nicht nur mit der russischen Sprache beschäftigen[13], sondern auch Puškins Werk (besonders seine Märchen) stark propagieren.[14] Nicht selten besteht dabei seitens der Eltern die Motivation darin, „ihren“ literarischen Kanon als nationales Kulturgut an ihre Kinder weiterzugeben, um ihnen ebenfalls zu ermöglichen, „Wir“ zu sagen. 2013 wurde in Frankfurt am Main in freier Trägerschaft eine bilinguale Grundschule eröffnet, die Puškins Namen trägt. Für den Dichter ist auf der schulischen Internetseite eine eigene Rubrik erstellt. Man lässt dort Klaus Bednarz definieren, was Puškin ist bzw. welche Werke von ihm nun *jeder* (vom Schlosser bis zum Philosophieprofessor) kenne.[15]

Betrachtet man jedoch die Situation in Deutschland allgemein, zeigen sich in Bezug auf Puškin große Unterschiede zu Russland.[16] In Fachkreisen ist man sich der Bedeutung Puškins für die russische Literatur und Kultur sehr wohl bewusst[17], doch bleibt das Nationalgenie Russlands in Deutschland einem

10 *Bundeskonferenz: Die russischsprachige Diaspora in Deutschland.* Unter der URL: http://www.migazin.de/2013/08/22/bundeskonferenz-russen-diaspora-deutschland/ (letzter Zugriff: 06.06.2016).

11 Z.B. *Licej russkogo jazyka „Puškin“* im russisch-deutschen Kulturzentrum in Nürnberg, in dem es sogar einen Spielplatz mit verschiedenen Figuren aus Puškins Märchen gibt. Die Theatergruppe in diesem Zentrum beschäftigt sich auch oft mit Puškins Werk. Es finden regelmäßig Lesewettbewerbe statt, bei denen die Kinder Puškins Gedichte auswendig vortragen. Unter der URL: http://rdkev.de/index/0-40 (letzter Zugriff: 19.05.2016).

12 Einige wichtige davon sind auf der Homepage des Russischen Hauses in Berlin aufgelistet (*Organizacii sootečestvennikov.* Unter der URL: http://russisches-haus.de/ru/compatriots/org (letzter Zugriff: 06.06.2016).

13 Siehe dazu die zahlreichen Publikationen zu dieser Problematik in der Zeitschrift *Russkij jazyk za rubežom* (z.B. Dronov 2009).

14 Z.B. kann man den II. Internationalen Malwettbewerb für russischsprachige Kinder erwähnen „Kinder malen ihre Russische Welt“, in dem auch die Motive bzw. Illustrationen zu Puškins Märchen („*Ruslan und Ljudmila*“ u.a.) stark präsent waren (Siehe dazu: *Russkij jazyk za rubežom*, № 4/2010).

15 *Alexander-Puschkin-Schule Frankfurt.* Unter der URL: http://alexander-puschkin-schule.org/extra/puschkin/ (letzter Zugriff: 06.05.2016).

16 Sogar wenn man bei der Google-Suche im Internet zum Thema „Puškin in Deutschland“ den Suchbegriff auf Deutsch bzw. auf Russisch eingibt, sind die Unterschiede sehr anschaulich und bezeichnend: dreifach mehr Ergebnisse auf Russisch, die auch überwiegend kulturell-literarisch sind und eine bunte Mischung in deutscher Version: von der Deutschen Puschkin-Gesellschaft oder ganz wenigen Schulen, die den Namen des Dichters tragen, bis zu Puškins Vodka, Pension, Online-Shop, Café u.a.

17 Siehe dazu: Eliasberg 2011; Ebbinghaus 2004; Kluge 2000; Lauer 2006; Ressel 2001; *Arion. Jahrbuch der Deutschen Puschkin-Gesellschaft* 1989–1999; *Puškin i kultura russkogo zarubež'ja.* Moskva 2000.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

breiten Publikum eher unbekannt und die Rezeption seines Werkes begrenzt. Obwohl die ersten Puškin-Übersetzungen (ein Epigramm und ein Fragment aus „*Ruslan und Ljudmila*“) bereits seit den 1820er Jahren in Deutschland bekannt sind[18], stellt Matthias Jakob in seiner Untersuchung zu Puškins Weg nach Deutschland fest, dass der Dichter „trotz der Bemühungen namhafter Slawisten kaum den Bekanntheitsgrad Lew Tolstois […] oder Dostojewskis erlangt“ (Jacob 2000: 358). Er diskutiert Puškin als *die* überragende Identifikationsfigur in Russland im deutschen Kontext, analysiert seine angebliche Unübersetzbarkeit bzw. Unverständlichkeit für den Westen,[19] die dazu führe, dass Puškin in der deutschen Literatur als literarische Bezugsfigur eher ein Außenseiter geblieben sei (Jacob 2000: 362ff.). Auf die Frage, ob Puškin in Deutschland also doch an der Sprachbarriere scheiterte, meint er jedoch: „*Nein. Die Werke Puschkins mögen nicht so selbstverständlich zu weltliterarisch bedeutsamen Überlieferungen gehören wie die Romane Tolstois oder Dostojewskis oder die russische Dichtung des 20. Jahrhunderts. Dennoch stieß Puschkins Werk inhaltlich wie formal weltweit auf Interesse und regt auch heute noch zu kreativer Auseinandersetzung an.*“ (Ebd.: 365)

3 Puškin im Deutschunterricht

Wieviel Interesse zeigt dann die deutsche Schule in den Fachbereichen Deutsch und Russisch an dem Dichter? Im ersten Fall ist die Antwort ziemlich kurz, da seit Jahrzehnten im Deutschunterricht allgemein sehr selten Werke aus der russischen Literatur – auch Puškin – zum Lesen empfohlen werden.[20] Das passiert auch heute nicht, nicht einmal im Kontext des Interkulturellen

18 Raab 1963 und 1964; Carli 1986; Mann 2007 u.a.

19 Die Meinung, dass Puškin für Europa wegen der russischen Sprache unverständlich sei, ist seit dem 19. Jahrhundert. verbreitet. Z.B. Alexander Eliasberg meint dazu: „*Der Grund dieser sonderbaren Erscheinung liegt darin, dass Puschkin hauptsächlich Verse schrieb und kein Volk der Erde einen kongenialen Übersetzer, einen Shukowskij, aufzuweisen hat… Puschkin bleibt aber einem, der nicht Russisch kann, ebenso verschlossen wie Tizian einem Blinden und Beethoven einem Tauben.*“ (Eliasberg 2011). Auch einige bekannte russische Philologen teilen diese Meinung, aber nicht wegen der Sprache: Dmitrij Merežkovskij bezeichnete Puškin 1926 als eine der größten Erscheinungen des russischen Geistes, die für die Ausländer unverständlich bleibe, die Sonne Russlands, die für die Welt noch nicht aufgegangen sei. (Merežkovskij 1926). Vladimir Vejdle stellt 1937 fest, dass Puškin der europäischste und für Europa unverständlichste von allen russischen Schriftstellern sei, mehr als jeder andere Russland Europa zurückgäbe und Russland in Europa etabliere. Der Unverständlichste sei er nicht nur wegen der Unübersetzbarkeit, sondern auch, weil Europa sich veränderte und sich in ihm nicht wiedererkennen könne (Vejdle 1937).

20 Die Situation in der DDR war nachvollziehbarerweise anders. Siehe dazu ausführlicher Frenzel und Schröder 1994.

Literaturunterrichts.[21] Selbst an Schulen in Deutschland, die seinen Namen tragen, wird das literarische Erbe Puškins nicht in der zu erwartenden Weise ins Licht gepflegt,[22] was diese Situation nur bestätigt.

Eher als Ausnahmen kann man Bayern und Baden-Württemberg betrachten. Der bayerische G8-Lehrplan (Jahrgangsstufe 10) mit Lektürevorschlägen im Fach Deutsch beinhaltet gleich zwei Erzählungen Puškins: „*Die Hauptmannstochter*" und „*Pik Dame*". Die Interpretationsschwerpunkte sind dabei aber anders gesetzt: Während es in Russland seit den 1920er Jahren bei der Analyse von „*Die Hauptmannstochter*" in erster Linie um den Bauernaufstand, die Volkstümlichkeit u.a. ging, wird diese Erzählung hier als Beispiel im Bereich „Liebe" empfohlen. Bei „*Pik Dame*", das auf der Literaturliste im Bereich „Spieler und Sportler" steht, betont die Literaturwissenschaft ihrerseits die mystischen, fantastischen Aspekte des Werkes, die Berührung des Menschen mit den „dunklen Mächten" (Chodasevič 1915) und nicht einen möglichen didaktischen Nutzen in Bezug auf Spielsüchtigkeit. In Baden-Württemberg organisierte das Ministerium zusammen mit dem Literaturarchiv Marbach sogar ein literarisches Symposium mit dem Thema „Literatur in der Schule". Man gab dadurch unter dem Motto „Bildung stärkt Menschen" und im Zusammenhang mit den neuen Bildungsstandards Anstöße für eine neue Konzeption des Literaturunterrichts. Auf der Empfehlungsliste für das Gymnasium, die als eine didaktische Unterstützung für die Lehrer verstanden wird, stehen auch Werke aus der Weltliteratur, die den Deutschunterricht bereichern und weltoffener machen sollen. Darüber hinaus fördere die Beschäftigung mit diesen Texten das interkulturelle Verstehen. Aus der russischen Literatur beinhaltet die Liste V. Nabokov, M. Bulgakov, V. Pelevin, F. Dostoevskij, N. Gogol', A. Čechov, L. Tolstoj und I. Turgenev. Im thematischen Bereich „Von Söhnen und Töchtern: Familienverhältnisse" ist auch A. Puškin mit „*Der Postmeister*" dabei. Dieses Werk wird auch von anderen Philologen als besonders geeignet

21 Z.B. beinhaltet die vorgeschlagene Literaturliste für einen modernen kompetenzorientierten Unterricht, bestehend aus fast 100 Büchern, kein einziges Werk aus der russischen Literatur (Gansel 2010). Siehe dazu auch: Dawidowski/Wrobel 2013; Knobloch 2011.

22 Am *Alexander S. Puschkin Gymnasium* in Hennigsdorf wird der Dichter mit seinem Porträt und mit einigen Zitaten aus Puškins Poem „*Der Held*" *(Geroj)* im Schulprogramm geehrt. Zu bemerken ist, dass dieses Poem in der russischen Schule nie auf der Literaturliste stand. Im außerunterrichtlichen Bereich fand an einem Bibliothekabend 2009 eine Lesung über den Dichter mit dem Gastdozenten F. Mierau statt *(Alexander S. Puschkin Gymnasium Hennigsdorf.* Unter der URL: http://www.puschkin-gymnasium.de/media/archive1/Schulprogramm_2009.pdf (letzter Zugriff: 06.05.2016).
Die *Alexander-Puschkin-Sekundarschule* in Berlin reduzierte die Information über den Dichter auf eine Rubrik mit dem Titel „*Wer war Puschkin?*" mit zwei biographischen Sätzen und einem weiterführenden Link zum Artikel in Wikipedia. Unter der URL: http://homepage.puschkinschule.eu/?page_id=175555 (letzter Zugriff: 06.06.2016).

für den Deutschunterricht klassifiziert (Schulz 1999). Es geht hier um Puškins Prosa, so dass die These von Puškins Unübersetzbarkeit der Lyrik dadurch wegfällt. Nebenbei sei angemerkt, dass der Dichter selbst meinte, die Leser interessierten sich mehr für Romane und Erzählungen, die von allen und überall gelesen würden, als für die Poesie, die ein Genuss der Wenigen sei (Ter-Minasova 1994: 93). In Bezug auf die Weltliteratur im Deutschunterricht ist noch ein Aspekt wichtig: In Deutschland hat gegenwärtig gut ein Drittel aller Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund.[23] Diese zukünftigen Schüler beschreiten oft einen anderen Sozialisationsweg**.** Auch die heutige Migrationsforschung beschäftigt sich nicht nur mit der üblichen binären Konstruktion des „Fremden" und „Ansässigen", sondern nimmt die dreiseitige Relation in den Blick – das Globale, das Lokale und das Originäre im Sinne einer Herkunftskultur –, die eine wichtige Rolle im Sozialisationsprozess von Jugendlichen spielt. Es ist nicht verwunderlich, sondern bezeichnend, dass man zum Beispiel bei der Forschung zur Sprachförderung der Kinder mit russischem Migrationshintergrund auf Puškin anspielt, um die „Spuren des Originären" zu identifizieren (Ballis 2014). Daher wäre es sinnvoll, alle drei Relationen im Deutschunterricht zu berücksichtigen: Wenn die Schüler auch die Werke aus der Herkunftskultur zum Lesen bekommen, kann dies von ihnen als Ausdruck des Respekts für ihre „Migrationsbiographien" empfunden werden und als zusätzliche Unterstützung für ihre erfolgreiche Integration dienen. Dadurch wird auch das interkulturelle Verstehen ihrer Mitschüler gefördert. Wenn es um die russische Literatur geht, spielt Puškin als Identifikationsfigur eine herausragende Rolle.

4 Puškin im Russischunterricht

Auch die Situation im Fachbereich Russisch ist nicht unkompliziert. Einige Erklärungen dafür findet man einerseits im Weg der russischen Literatur nach Deutschland und andererseits in der Entwicklung des Faches Russisch selbst, wobei beides miteinander verbunden ist und sich beeinflusst(e). „*Der Blick auf die Geschichte des Russischunterrichts macht deutlich, dass die Einführung von Russischunterricht immer sehr direkt mit Erwartungen an einen praktischen Nutzen im Sinne politischer, ökonomischer und militärischer Interesse verbunden*

23 *Die soziale Situation in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung 2014. Unter der URL: http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html (letzter Zugriff: 30.06.2016).

war". (Bergmann 2014: 14ff.)[24] Dies machte und macht die Lage der Literatur nicht gerade günstig. Heutzutage ist auf Grund der geänderten bildungspolitischen Paradigmen mit dem kompetenz- bzw. handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht (Haas 2007) die Situation für die *schöne* Literatur – auch im Russischunterricht – allgemein zu einer Herausforderung geworden. Das betrifft besonders stark die „alte" klassische Literatur, die nun oft nach ihrer Legitimation im Lehrplan sucht.[25] Obwohl die Lektürelisten im Russisch verständlicherweise umfangreicher sind als im Deutschunterricht, sind sie je nach Zeit quantitativ und qualitativ sehr verschieden.[26] In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Puškins Werke im Russischunterricht nicht gelesen, da das Hauptziel der Erwerb der notwendigen Kenntnisse der russischen Umgangssprache war (Basler 1987: 50ff.). Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab man Lehrmaterialien heraus, in denen für das Erlernen der Sprache erstmals auch Beispiele aus der russischen Literatur entnommen wurden, darunter auch von Puškin. 1851 erschien das berühmte Lehrbuch von J.-A. Schmidt, in dem es erstaunlich viele Beispiele aus Puškins Werk gab: einen Textausschnitt über Moskau aus „*Reise von Moskau nach Petersburg*" *(Putešestvie iz Moskvy v Peterburg)*, der im russischen schulischen Kanon nicht vorkommt, drei Auszüge aus „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*"[27] und fast 30 (!) lyrische Werke.[28] Die sehr verbreitete Chrestomathie F. Golotuzovs von 1857 beinhaltete auch einige Werke Puškins: einen Text über Griboedov aus „*Die Reise nach Erzerum*" (*Putešestvie v Arzrum*), zwei Auszüge aus „*Die Hauptmannstochter*" (*„Der Schneesturm" (Buran)* und „*Die Festung*"

24 Siehe dazu auch: Basler 1987; Eismann u.a. 1982; Frenzel/Schröder 1994; Frenzel/Richter 1998; Frenzel 1998.

25 In Bezug auf Puškin beinhalten einige Lesebücher Texte, die diese Legitimationsaufgabe erfüllen sollen, wozu man heute noch Puškin lesen soll und was ihn zu einer „Kultfigur" mache. Man behauptet, dass A. Grigor'evs Worte „Puškin ist unser Alles" immer noch gelten und seine Werke den Ausländern helfen sollen, das Geheimnis des russischen nationalen Charakters zu erfahren (Beljanko/Trušina 2003: 5ff.).

26 Hier zeigt sich auch die sehr klare Tendenz, dass man nicht Puškin, sondern andere Klassiker – L. Tolstoj, Čechov, Gor'kij, Rasputin – nun auch für den Russischunterricht bevorzugt, und zwar überwiegend deren Prosawerke. Siehe dazu: Schneider 1986; Alitan u.a. 1981; Wedel 1985 und 1994; Afonin u.a. 2013.

27 *„Der Schneesturm" (Metel')*, *„Der Postmeister"* und *„Der Schuss" (Vystrel).*

28 *„Die Nixe"*, *„Das Lied vom Weisen Oleg"*, *„Der Ertrunkene" (Utoplennik)*, *„Budrys und seine Söhne" (Budrys i ego synov'ja)*, *„Der schwarze Schal" (Černaja šal')*, *„Der Kaukasus"*, *„Der Don" (Don)*, *„Die Lawine"*, *„Wintermorgen"*,*„Der Talisman" (Talisman)*, *„Der Rabe fliegt zum Raben dort…" („Voron k voronu letit…")*, *„Die Nachtigall" (Solovej)*, *„Die Rose" (Roza)*, *„Die Blume" (Cvetok)*, *„Erwachen" (Probuždenie)*, *„O sing, du Schöne, sing mir nicht…" („Ne poj, krasavica…")*, *„Krieg"*, *„Erloschen sind des Tages Gluten…"*, *„Im Fluge spaltet sich die finstre Wolkenschicht…" („Redeet oblakov letučaja greda…")*, *„Die Nereide" (Nereida)*, *„Die Statue in Zarskoe Selo" (Carskosel'skaja statuja)*, *„Der Knabe" (Otrok)*, *„Der Reim" (Rifma)*, *„Land und Meer" (Zemlja i more)*, *„An das Meer"* und *„Der Gefangene im Kaukasus"*.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

(Krepost')) und zwei Märchen („*Das Märchen vom Fischer und dem Fischlein*“ *(Skazka o rybake i rybke)* und „*Das Märchen vom goldenen Hahn*“ *(Skazka o zolotom petuške)*. Und wenn es in der Ausgabe von 1871 nur zwei Beispiele waren („*Der Kaukasus*“ und „*Die Zigeuner*“, wobei ein Ausschnitt aus „*Die Zigeuner*“ lediglich als literarisches Zitat im ethnographischen Text „Zigeuner“ steht*)*, sind es fünf Jahre später bereits ein Dutzend (Golotuzow 1876).[29] Golotuzov nimmt die Beispiele aus Puškins Werk nicht nur für seine Chrestomathie. Auch in seinem Lehrbuch für Russisch ist der „erstklassige“ Dichter mit dem Gedicht „*Winterliche Fahrt*“ *(Zimnjaja doroga)* präsent (Golotuzow 1888). W. Körner verfasste 1892 seine „außerordentlich positiv aufgenommene“ (Basler 1987) Grammatik der russischen Sprache mit Übungsstücken aus der klassischen russischen Literatur. Neben Krylov, Gogol', Karamzin u.a. ist auch Puškin mit seiner Stanze „*Irr ich durch das Gelärm der Gassen …*“ und mit dem Gedicht „*Das Lied vom Weisen Oleg*“ vertreten. In ihrer dritten Auflage fast zwanzig Jahre später erhält sie bereits mehrere Werke von Puškin (Körner 1910).[30] In diesem Sprachlehrbuch sind mehr Werke von Puškin enthalten als in einigen Lektürebüchern der damaligen Zeit. Darunter sind sogar Texte, die man üblicherweise nicht für den Russischunterricht verwendet, z.B. Puškins unvollendete Erzählungen oder seine Äußerungen über Wissenschaftler und den Koran. Die 1880 erschienene russische Chrestomathie von A. Vasilevič beinhaltet auch eine Reihe von Puškins Werken, sowohl Prosa als auch Lyrik[31],

29 Zwei Auszüge aus „*Ruslan und Ljudmila*“ *(Ruslans Kampf gegen Černomor; Der riesige Kopf (Čudoviščnaja golova))*, aus „*Das Märchen vom goldenen Hahn*“, „*Das Märchen vom Zaren Saltan*“ (*Skazka o care Saltane*) (*Zar Saltan besucht den Fürsten Gvidon), „Das Märchen von der toten Prinzessin“(Das Spieglein; Die Prinzessin bei der sieben Riesen; Die Prinzessin stirbt; Die Prinzessin erwacht zum Leben), „Das Märchen vom Fischer und dem Fischlein“,* ein Prosaausschnitt über Pugačevs Gefangenschaft aus „*Die Hauptmannstochter*“, „*Der Bote*“ (*Gonec*) aus dem Poem „*Poltava*“, „*Der Kaukasus*“ und „*Die Zigeuner*“. Interessant ist, dass auf Grund der Zielsetzung (Übersetzungsübungen) die lyrischen Werke nicht in Gedichtform, sondern als Prosatext gestaltet und gedruckt sind.

30 Die Anekdoten über Graf Rumjancev („*Graf Rumjanzew ging einst in aller Frühe in seinem Feldlager auf und ab…*“ *(„Graf Rumjancev odnaždy rano utrom raschažival po svoemu lagerju…*“)), Puškins Äußerungen über einen Wissenschaftler und Korankenntnisse „*Der Wissenschaftler ohne Gabe…*“ („*Učënyj bez darovanija…*“), einen Ausschnitt aus der unvollendeten Erzählung über das russische Leben („*V 179* godu vozvraščalsja ja v Lifljandiju …*“, die Gedichte „*Die Blume*“, „*Das Kloster auf dem Kasbek*“ *(Monastyr' na Kazbeke)*, „*Ein kläglich Seufzen nur und Stöhnen…*“ *(„Razdalsja devy žalkij ston…“)* und „*Sein Zorn, sein Rachedurst verklingt…*“ *(„V nëm gnev svirepyj umiraet …*“) aus „*Ruslan und Ljudmila*“, die Stanze „*Irr ich durch das Gelärm der Gassen…*“ und „*Das Lied vom Weisen Oleg*“. Sogar „*Der Wald*“ (*Zum Andenken an A.S. Puškin*) (*Les (Pamjati A.S. Puškina))* von A. Kol'cov steht auch drin.

31 Ein Ausschnitt aus „*Der Mohr Peters des Großen*“ *(Arap Petra Velikogo),* Anekdoten *(„Potjomkin litt häufig an hypochondrischen Anfällen…*“ *(Zamyslovatoe nakazanie Potëmkina: „Na Potëmkina často nachodila chandra…“)),* ein Ausschnitt über Pugačevs Gefangenschaft aus „*Die Hauptmannstochter*“, mehrere Gedichte („*Der Frühling*“ *(Vesna)*, „*Winterabend*“ *(Zimnij večer)*, „*Das Leben*“ *(Žizn')*, „*St.-Peterburg*“ aus „*Der eherne Reiter*“ *(„Er stand am wellumspülten*

genauso wie die Chrestomathie von O. Asboth (1890)[32], in der zum ersten Mal die Beispiele aus Puškins „Hauptwerk" „*Eugen Onegin*" stehen, und die historische Chrestomathie der russischen Literatur von S. Mandelkern (1891)[33], die sogar von einer Biographie des Dichters begleitet wird und nicht nur mehrere Gedichte von Puškin, sondern zum ersten Mal auch sein dramatisches Werk „*Boris Godunov*" präsentiert. Viele Lesebücher zur Jahrhundertwende beinhalten nun konsequent Puškins Werke, z.B. das mehrmals aufgelegte Lesebuch von E. Berneker (1903).[34] Wichtig ist aber, dass sich seitdem die Tendenz abzeichnet, immer weniger Werke Puškins zum Lesen zu geben, und zwar unabhängig von historisch-ideologischen Entwicklungen. Ging es in den 1940er/1950er Jahren noch um *mehrere* Werke Puškins als Beispiele im Russischunterricht[35], waren es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nur noch *einige wenige*.[36] Obwohl man in den 1980er Jahren versuchte, sich systemati-

Strand…" („Na beregu pustynnych voln…")), Schlacht um Poltava (Poltavskij boj) aus „Poltava", „Das Vöglein" (Ptička), „Die Teufel" (Besy), „Irr ich durch das Gelärm der Gassen…", „Napoleon", „Gesenkten Hauptes steh ich stumm…" (Pered mogiloj Kutuzova/„Pered grobniceju svjatoj…"), „An die Verleumder Rußlands" (Klevetnikam Rossii) und von Lermontov „*Der Tod des Dichters*" *(Na smert' Puškina).*

32 Die Anekdoten über Potëmkin *(„Potjomkin litt häufig an hypochondrischen Anfällen…"; „Der junge Sch. hatte einst einen dummen Streich verübt…" („Molodoj Š. kak-to naprokazil…"))*, Gedichte „*Es wird immer so bleiben…" („Vsegda tak budet i byvalo…"), „Du und Sie" (Ty i vy), „Die letzten Blumen" (Poslednie cvety), „Die Blume", „Im Harem" (V gareme)* aus „*Der Springbrunnen von Bachčisaraj*" und die Ausschnitte aus dem Versroman „*Eugen Onegin*" über Tatjana und ihren berühmten Brief an Onegin.

33 Die Gedichte „*Die Muse" (Muza), „An den Dichter", „Der Prophet", „An das Meer", „An die Verleumder Rußlands", „Der Dämon" (Demon), „Das Denkmal", „Die Teufel",* aus den Poemen „*Der eherne Reiter" (Die Überflutung in St-Petersburg „Durch Peters Stadt am Newadelta…" („Nad omračennym Petrogradom…")), „Poltava" („Wie still ist der Ukraine Nacht! …" („Ticha ukrainskaja noč…")),* und „*Der Springbrunnen von Bachčisaraj" („Die Nacht brach an, auf Tauriens Felder…" („Nastala noč; pokrylis' ten'ju…")),* Tatjanas Brief an Onegin aus „*Eugen Onegin*" und aus dem Drama „*Boris Godunov*" *(„Noch eine, noch die letzte Aufzeichnung…" („Eščë odno, poslednee skazan'e…")).*

34 Im Lesebuch sind enthalten: die Erzählung von Gerbel' über die letzten Tage von Puškin, Tatjanas Brief aus „*Eugen Onegin*", die Gedichte „*Der Engel" (Angel), „Um deiner Heimat Sonnenstrahlen…", „Irr ich durch das Gelärm der Gassen…", „Ich liebte Sie…" („Ja vas ljubil…"), „Die letzten Blumen", „Das Vöglein", „Der Wagen des Lebens" (Telega žizni).*

35 Siehe dazu: Staats (1948) („*Winterliche Fahrt", „An die Kinderfrau" (K njane), „Ich lieb dich, Schöpfung Peters…" („Ljublju tebja, Petra tvoren'e…")* aus „*Der eherne Reiter", „Das Märchen vom Fischer und dem Fischlein*" und ein Text über Puškins Kindheit) oder Stange und Steinitz (1950) (Ausschnitte aus „*Dubrovskij*" und „*Die Hauptmannstochter*", die Stellen über Moskau, Tatjana und Onegin, Tatjanas Brief aus „*Eugen Onegin*" aus „*Der eherne Reiter" („Er stand am wellumspülten Strand…", „Das Märchen vom Fischer und dem Fischlein", An die Kinderfrau, „Der Kaukasus", „Die Sturmwolke", „Der Herbst" („Du trübe Zeit!.." (Unylaja pora! ..)), „Die Schnitter singen" (aus „Szenen aus der Ritterzeit" (Sceny iz rycarskich vremën), „Der Herbst" („Schon weht es herbstlich kühl herüber…" („Už nebo osen'ju dyšalo…"))* aus „*Eugen Onegin", „Winterliche Fahrt", „Wintermorgen", „Winterabend", „Der Winter" (Zima),* V. Belinskijs Artikel „*Über Puškin*", Lermontovs Gedicht „*Der Tod des Dichters*" und das Gedicht „*A.S. Puškin*" von E. Bagrickij).

36 Wiessner (1960) („*Die Zigeuner", „Der Postmeister",* einige Stellen aus „*Eugen Onegin" (Erwachen von Petersburg (Probuždenie Peterburga (*Kap.1*), „Der Frühling"* (Kap. 7), „*Der Herbst"* (Kap. 4), „*Der Winter"* (Kap. 5), „*Winterliche Fahrt", „Das Echo", „Der Herbst"* (1833), „*Die Sturmwolke",*

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

scher mit der russischen Literatur im Russischunterricht zu beschäftigen[37] und eine analytische Bibliographie von Lehrmaterialien für Russisten verfasste[38], blieb die Situation fast unverändert bescheiden. Um es mit den Worten R. Lauers zu sagen, ist es allgemein seit der Tilgung der DDR von der Landkarte um Puškin in Deutschland stiller geworden (Lauer 2007). Im Lesebuch von 1996 *„Ty menja slyšiš'?"* gab es lediglich noch ein einziges Gedicht von Puškin, und zwar *„Der Wagen des Lebens"*.

Diese Situation verbesserte sich auch dadurch nicht, dass man nach dem deutsch-russischen Regierungsabkommen von 2003 über das Erlernen der russischen Sprache in Deutschland auch einen Austausch von Lehrbüchern vorsah. Die russischen Lesebücher beinhalteten konsequent mehr Werke von Puškin als die in Deutschland erschienenen[39], aber auch bei ihnen handelt es

„Das Denkmal", die *Übungssammlung* von 1961 (nur mit ausgewählten Stellen aus *„Eugen Onegin"* als Übersetzungsübung); Hildebrandt (1961) (mit einem biographischen Text über Puškin und zwei adaptierten Auszügen aus *„Dubrovskij"* (*„Vergnügungen des Gutsherrn"* *(Zabavy pomeščika))* und *„Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin"* (*„Der Schneesturm"*); Rudolf (1965) (nur mit einem einzigen Text aus *„Die Hauptmannstochter"* (*„Der Schneesturm")).*

37 Eismann u.a. (1982) (Die Gedichte *„Die Blume"*, *„Das Denkmal"* (*„Ja pamjatnik sebe vozdvig…"*), *„Ich liebte Sie…"*, *„K***"*, *„An Čaadaev"*, *„Der Dichter"*, *„Du und Sie"*, *„Der Gefangene"*, *„Sendschreiben nach Sibirien"*, einige Stellen aus *„Eugen Onegin"*, *„Der eherne Reiter"*, *„Ruslan und Ljudmila"* und *„Der Mohr Peters des Großen"*, *„Die Hauptmannstochter"*, *„Pik Dame"*, *„Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin"*, *„Boris Godunov"*, *„Der steinerne Gast"* *(Kamennyj gost')*.

38 Asmus und Koch (1985) (Fünf Bücher unter den bibliographischen Angaben: *„Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin"* *(„Das Fräulein als Bäuerin"* *(Baryšnja-krest'janka)*, *„Der Postmeister"*, *„Der Schuß"*, *„Der Schneesturm"*), *„Pik Dame"* und ausgewählte Gedichte). Dazu kamen unter der analytischen Bibliographie zu Puškin: Biographie, *„Eugen Onegin"*, *„Das Lied vom Weisen Oleg"*, *„Der Herbst"*, *„Schon weht es herbstlich kühl herüber…"*, *„Wintermorgen"*, *„Winterabend"*, *„Arion"*, *„Tief in Sibiriens Schächten…"* (*„Vo glubine sibirskich rud…"*), *„Vergnügungen des Gutsherrn"* aus *„Dubrovskij"*, bestimmte Stellen aus *„Der Mohr Peters des Großen"*, *„Der Gefangene"*, *„Sendschreiben nach Sibirien"*, *„Antiar"*, *„Der Schuster"* *(Sapožnik)*, *„Budrys und seine Söhne"*, *„K***"*, *„Die Nacht"* *(Noč)*, *„Ich halt, Inesilla…"* (*„Ja zdes', Inezil'ja…"*), *„Georgiens Hügel ruhn in schummeriger Nacht…"*, *„Um deiner Heimat Sonnenstrahlen…"*, *„Der Abschied"* *(Proščanie)*, *„Ich liebte Sie…"*, *„Wenn das Leben dich betrügt…"* (*„Esli žizn' tebja obmanet…"*), *„Die Blume"*, *„Irr ich durch das Gelärm der Gassen…"*, *„Du und Sie"*, *„Der Rabe fliegt zum Raben dort…"*, *„Winterliche Fahrt"*, *„An den Dichter"*, *„Das Denkmal"* (*„Ja pamjatnik sebe vozdvig…"*), *„Das Echo"*, *„Auf dem Feld…"* (*„V pole čistom serebritsja…"*), *„Die Sturmwolke"*, *„Der Sänger"* *(Pevec)*, *„Es wird immer so bleiben…"*, *„Die Nachtigall"*, *„Die Teufel"*, *„Die Romanze"* *(Romans)*, *„Michajlovskoe"*, *„Die Zigeuner"*, *„Das Denkmal"*, *„Pik Dame"*, *„Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin"* (*„Der Schuss"*, *„Der Schneesturm"*, *„Der Sargmacher"* *(Grobovščik)*, *„Der Postmeister"*, *„Das Fräulein als Bäuerin"*), ein Ausschnitt aus *„Die Hauptmannstochter"* (*„Der Schneesturm"*), literarische Zitate von Puškin, die Texte *„Aus Michajlovskoe"*, *„Die letzte Wohnung von A.S. Puškin"*, *„Bilder von A.S. Puškin"*, *„Boldino-Herbst"*, *„Puškin kannte sie…"*, eine Erzählung über das Puškin-Denkmal in Moskau, Materialien zum Thema *„Puškin in Michajlovskoe"*, V. Majakovskijs Gedicht über Puškin (*„Aleksandr Sergeevič, razrešite predstavit'sja…"* und sogar ein Veranstaltungsskript *„A.S. Puškin. Lyzeum-Jahre (Licejskoe bratstvo)"*).

39 Z.B. wird im Lesebuch *„100 russische Texte"* von H.O. Vogt kein einziges Werk von Puškin zum Lesen angeboten (Vogt 1980).

sich inzwischen überwiegend um Beispiele aus Puškins Prosa.[40] Auffallend ist, dass sich die Anzahl der Werke auch hier verringert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Puškins Werk seit dem 19. Jahrhundert in Deutschland konsequent im Russischunterricht zum Lesen empfohlen wurde, doch die Entwicklung zeigt seit Langem quantitativ eine abnehmende Tendenz und qualitativ – aus verschiedenen literarisch-didaktischen Gründen – eine immer stärkere Bevorzugung seiner Prosa. Am meisten wurden zum Lesen empfohlen: „*Eugen Onegin*" (seit 1890), besonders Tatjanas Brief, „Die Hauptmannstochter" (seit 1871), „*Der eherne Reiter*" (seit 1880), besonders die ersten Strophen, und „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*" (seit 1851, obwohl „*Das Fräulein als Bäuerin*" erst 1985 vorkommt und „*Der Postmeister*" und „*Der Schneesturm*" ganz klar die Listen anführen). Bei der Lyrik stehen ganz oben „*Die Blume*" (1851), das in Russland nie im schulischen obligatorischen Kanon stand, „*Winterliche Fahrt*" (seit 1871), „*Das Denkmal*" (1891) und die Stanze „*Irr ich durch das Gelärm der Gassen …*" (seit 1880). Allerdings wurden in Deutschland auch Werke behandelt, die aufgrund ihrer Thematik nie in der russischen Schule gelesen wurden.[41]

Da Puškins Werk immer weniger im Unterricht gelesen wird, bleibt dieser herausragende Repräsentant der russischen Kultur und Literatur sogar den Schülern, die Russisch als Unterrichtsfach gewählt haben, zunehmend unbekannt. Bei einer Befragung im Jahre 1998, in der die Kenntnisse der Schüler über russische Literatur erfasst wurden (dabei musste man vier russische Schriftsteller/Dichter nennen und – falls möglich – ihre Werke zuordnen), stellte sich heraus, dass von 161 Schülern nur 28 Puškin nannten. Die Anzahl der richtigen Zuordnung seiner Werke begrenzte sich auf vier (!). Anders verhält es sich mit L. Tolstoj, dessen Werke viel mehr im Unterricht präsent sind:

40 Jacelenko 2009 (*„Das Fräulein als Bäuerin"*); Golovko 2011 (Puškins Briefe an Kern, Gončarova, Pletnev, Vul'f, ein Text über ihn selbst, die Gedichte *„K***"* und *„Ich liebte Sie…"*, *„Pik dame"*); Aleksandrova u.a. 2012 (*„Der Postmeister"* und ein Text von B. Okudžava über Puškin); Potapurčenko und Belova 2012 (ein Text über Puškin und die Auszüge aus *„Der Schneesturm"* und *„Der Postmeister"*); Zagorskaja u.a. 2012 (*„Der Schneesturm"*, *„Die Hauptmannstochter"*); Jacelenko und Gubieva 2013 (mit nur einem Text zu Puškin selbst).

41 Z.B. *„Budrys und seine Söhne"*, *„Krieg"*, *„Der schwarze Schal"*, *„Die Nacht"*, *„Der Talisman"*, *„Erwachen"*, *„Die Gabrieliade" (Gavriliada)*, *„Graf Nulin"*, *„Das kleine Haus in Kolomna" (Domik v Kolomne)*, *„Land und Meer"*, *„Der Kosake" (Kozak)*, *„Mon portrait"*, *„Der Mönch" (Monach)*, *„Fürwahr, ich bin kein Freund von stürmischen Genüssen…" („Net, ja ne dorožu mjatežnym naslaždenʼem…")*, *„Mann muß erwähnen…" („Nado pomjanutʼ…")*, *„Der Sänger"*, *„Die letzten Blumen"*, *„Der Bräutigam" (Ženich)*, *„Der Abschied"*, *„Ägyptische Nächte" (Egipetskie noči)*, *„Reise von Moskau nach Petersburg"*, *„Die Rose"*, *„Der Rabe fliegt zum Raben dort…"*, *„Die Romanze"*, *„Roslavlev"*, *„Du und Sie"*, *„Ich halt, Inesilla…"* u.a.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Er wurde 45 Mal genannt, und 24 seiner Werke wurden ihm richtig zugeordnet (Heyer 1998).

Die Entwicklung seitdem spricht dafür, dass die Situation heute kaum anders ist. Betrachtet man die aktuellen Bildungspläne aller Bundesländer im Bereich Russisch (Siehe die Literaturliste), wird diese Tendenz, immer weniger Werke aus der „alten", klassischen Literatur zu lesen, noch deutlicher. Es geht nun in erster Linie um den kompetenz- bzw. kommunikationsorientierten Unterricht, was auch die Lehrpläne widerspiegeln, die keine Lektürelisten mehr enthalten und nur die Textsorten bestimmen (Berlin, Brandenburg, Freie Hansestadt Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland[42], Thüringen). In Baden-Württemberg formuliert man die neuen Aufgaben in diesem Bereich paradigmatisch: *„In den Bildungsplänen der modernen Fremdsprachen wird von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen. Als Texte werden demnach alle mündlichen, schriftlichen und visuellen Produkte in ihrem jeweiligen kulturellen und medialen Kontext verstanden …"* (Bildungsplan 2016: 5). Man legt in Sachsen-Anhalt bei der Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen der Schüler den Schwerpunkt bezüglich der Literatur allgemein auf die unkomplizierten Sachtexte aus der Erfahrungswelt der Schüler. Dadurch wird die künstlerische, schöngeistige Literatur im Unterricht nicht mehr berücksichtigt, was auch Puškin betrifft. In Niedersachsen und Hessen empfiehlt man zwar die schöne Literatur zum Lesen, verschiebt aber die Schwerpunkte auf die Gegenwartsliteratur. In Schleswig-Holstein schreibt man die klassische Literatur als Teil der europäischen Literatur zum Lesen vor, nennt aber als Beispiel nicht Puškin, sondern Lermontov und Turgenev. Thematisch wird sogar auch ein Vergleich zwischen der deutschen und russischen Literatur gezogen, wobei nicht das „übliche" Paar der größten Dichterpersönlichkeiten – Puškin und Goethe – genommen wird, sondern Lermontov und Goethe. In einigen Bildungsplänen – Bayern, Freie Hansestadt Bremen, Rheinland-Pfalz, Sachsen – ist Puškins Name zwar präsent, allerdings ohne bestimmte Werke. Bayern verdeutlicht sogar die Bedeutung Puškins visuell: Bei der Gestaltung der Internetseite wird sein Porträt für den Hintergrund genutzt. Und obwohl auch hier keine Werke von den vorgegebenen Autoren genannt sind, wird Puškins Werk im Bereich „Texterschließung" bei den Text-

42 Man muss dabei berücksichtigen, dass sich der Russischunterricht im Saarland historisch gesehen anders entwickelte. Gegenwärtig wird im Saarland Russisch als Wahlfach in schulformübergreifenden landeszentralen Arbeitsgemeinschaften für Schülerinnen und Schüler am Sprachenin-stitut der Universität des Saarlandes als Herkunftssprache und als neu einsetzende Fremdsprache angeboten (Siehe dazu: *Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland 2014).*

arten besonders empfohlen, und zwar für die *erzählende* Literatur des 19. Jahrhunderts. Des Weiteren schreibt man auch vor, bei der Lyrik mindestens ein Gedicht von Puškin zu lesen, was aber nicht für den Fachbereich „Russisch spätbeginnend" gilt.

Diese Situation spiegelt auch die Zeitschrift für Lehrer *Russkij jazyk za rubežom* wider. In den letzten 25 Jahren ging die Entwicklung definitiv nicht zu Gunsten der „alten", klassischen Literatur, sie wurde eher als Problemfeld im Bereich *РКИ* (Russisch als Fremdsprache) gesehen (Piskuniv 1990). Man publizierte in der Zeitschrift einige Artikel dazu, aber die Schwerpunkte liegen auch hier in der Gegenwartsliteratur.[43] Zu Puškin wurden seit 1990 insgesamt fast 80 Artikel veröffentlicht, aber die Mehrheit (ca. 60 Artikel![44]) erschien in Bezug auf seinen 200. Geburtstag im Jahre 1999. Thematisch war die Spannbreite sehr groß: von Puškins Biographie und Werk bis hin zu seinen Musik- oder Essensvorlieben. Danach veröffentlichte man allenfalls noch einen Artikel pro Jahr, wenn überhaupt. Puškin wurde entweder im Zusammenhang mit anderen Dichtern behandelt (z.B. Sytina 2003) oder seine „Hauptwerke" analysiert, auch ohne Überraschungen bei der Auswahl („*Der eherne Reiter*", „*Eugen Onegin*", „*Pik Dame*" und „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*"). Man betrachtet sein Werk gegenwärtig sogar in einem bestimmten, politisch aktuellen, Kontext und analysiert z.B. seine Lyrik – zusammen mit L. Tolstoj und Čechov – unter dem Aspekt des so genannten „Krim-Textes" (Leonov/Mašen'kin 2014). An seinen Geburtstagen wird der Dichter in der Zeitschrift in den letzten Jahren oft nur mit einem Satz im Vorwort erwähnt, wobei es nicht explizit um seinen Geburtstag geht, sondern um den *Tag der Russischen Sprache*, der seit 2010 auf diesen Tag gelegt wurde.[45] Die Gründe für diese Entwicklung liegen auch hier hauptsächlich in den geänderten Paradigmen für den Fremdsprachenunterricht, der nun kompetenz- bzw. handlungsorientiert ist und literarisch andere Schwerpunkte hat (Berdičevskij 2002 und Afonin/Mengel 2013). Bis September 2016 wurde Puškins Name in *Russkij jazyk za rubežom* nur in einem Artikel über die neuen Kriterien bei der Textauswahl im Russischunterricht erwähnt, die auch die didaktischen Materialien und die Textauswahl bestimmen. Von Puškin werden dabei allgemein

43 Siehe dazu: Bajtc 1990; Zacharieva 2007; Ovčarenko 2008 und „*Literatura ostaëtsja… literaturoj*" (№ 5–6/94, S. 52ff.

44 Siehe dazu die Hefte № 1, 2, 3 und 4 im Jahre 1999, die fast ganz dem Dichter und seinem Werk gewidmet sind und die Hefte № 1, 2 und 3 im Jahre 1996, in denen es um die Vorbereitung des Jubiläums ging.

45 Z.B. *Russkij jazyk za rubežom*, № 3/2007 (202), 3/2008 (208), 4/2013 (239).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

nur seine Märchen empfohlen, ohne aber konkrete davon zu nennen (Semenova/Osadčeva 2016).

Angesichts der Tatsache, dass die Russischlehrer auf Grund der didaktisch-erzieherischen Ziele die Werke für den Unterricht inzwischen selbst aussuchen dürfen, ist jetzt von entscheidender Bedeutung, worauf sie selbst aufbauen können. In der immer noch als Standardwerk im Studium der Russistik bzw. Slavistik geltenden *Geschichte der russischen Literatur* von A. Stender-Petersen werden fast 40 Werke Puškins erwähnt bzw. analysiert (Stender-Petersen 1993).[46] Im *Lexikon der Weltliteratur* von G. v. Wilpert, das seit 1963 mit mehreren Auflagen als eine der umfangreichsten und anerkanntesten deutschsprachigen Literaturlexika gilt, wiederholt sich diese Liste, wenn auch mit kleinen Änderungen. Es fehlen hier außer einigen Gedichten Puškins Märchen (Wilpert 2004).[47] In *Hauptwerke der russischen Literatur* von W. Kasack werden viele lyrische Werke von Puškin genannt (Kasack 1997: 238–262)[48], ausführlich sind aber nur einige dargestellt.[49] Und in der russischen Literaturgeschichte

46 *„André Chénier" (Andrej Šen'e), „Fürwahr, ich bin kein Freund von stürmischen Genüssen…", „Ich liebte Sie…", „Der Pöbel" (Čern')/"Der Dichter und die Menge", „Irr ich durch das Gelärm der Gassen…", „Der Prophet", „Das Märchen vom Zaren Saltan", „Das Märchen vom Popen und seinem Knecht Balda" (Skazka o pope i rabotnike ego Balde), „Das Märchen von der toten Prinzessin", „Das Märchen vom Fischer und dem Fischlein", „Das Märchen vom goldenen Hahn", „Das Gebet" („Otcy pustynniki i žëny neporočny…"), „Boris Godunov", „Kleine Tragödien" („Der geizige Ritter" (Skupoj rycar'), „Der steinerne Gast", „Mozart und Salieri", „Das Gelage während der Pest" (Pir vo vremja čumy), „Die Nixe", „Ruslan und Ljudmila", „Die Gabrieliade", „Graf Nulin", „Das kleine Haus in Kolomna", „Der Gefangene im Kaukasus", „Der Springbrunnen von Bachčisaraj", „Die Räuber-Brüder" (Brat'ja-razbojniki), „Die Zigeuner", „Poltava", „Der eherne Reiter", „Eugen Onegin", „Der Mohr Peters des Großen", „Ägyptische Nächte", „Geschichte des Dorfes Gorjuchino", „Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin", „Die Hauptmannstochter", „Dubrovskij", „Pik Dame", „Geschichte des Pugačëv-Aufstandes" (Istorija Pugačëvskogo bunta).*

47 *„Ruslan und Ljudmila", „Freiheit", „Eugen Onegin", „Boris Godunov", „Der Gefangene im Kaukasus", „Der Springbrunnen von Bachčisaraj", „Poltava", „Die Zigeuner", „Der eherne Reiter", „Kleine Tragödien" („Der geizige Ritter", „Der steinerne Gast", „Mozart und Salieri", „Das Gelage während der Pest"), „Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin", „Die Hauptmannstochter", „Geschichte des Dorfes Gorjuchino", „Die Gabrieliade", „Der Mohr Peters des Großen", „Graf Nulin", „Die Räuber-Brüder", „Das kleine Haus in Kolomna", „Dubrovskij", „Pik Dame", „Geschichte des Pugačëv-Aufstandes"* und Epigrammen.

48 *„Freiheit", „Das Dorf", „An Čaadaev", „Das Lied vom Weisen Oleg", „Der Dämon", „An das Meer", „Gespräch des Buchhändlers mit dem Dichter", „Szene aus Faust" (Scena iz Fausta), „Winterabend", „Nachahmungen des Korans", „Der Prophet", „19. Oktober", „K***", „Der Ertrunkene", „Stanzen", „Der Dichter", „Der Dichter und die Menge", „An den Dichter", „Leben, leere Zufallsgabe…" („Dar naprasnyj, dar slučajnyj…"), „Erinnerung" (Vospominanie), „Das Kloster auf dem Kasbek", „Ich liebte Sie…", „Mein Stammbaum" (Moja rodoslovnaja), „Der Held" (Geroj), „Die Teufel", „Lieder der Westslawen" (Pesni zapadnych slavjan).*

49 *„Der Mohr Peters des Großen", „Der Springbrunnen von Bachčisaraj", „Boris Godunov", „Die Zigeuner", „Das kleine Haus in Kolomna", „Dubrovskij", „Eugen Onegin", „Graf Nulin", „Der steinerne Gast", „Die Hauptmannstochter", „Der Gefangene im Kaukasus", „Der eherne Reiter", „Mozart und Salieri", „Pik Dame", „Das Gelage während der Pest", „Poltava", „Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin", „Ruslan und Ljudmila", „Der geizige Ritter".*

von R. Lauer werden mehr als 100 Puškin-Werke angeführt (mehr als die Hälfte Gedichte), wovon „*Ruslan und Ljudmila*“, „*Boris Godunov*“, „*Die Hauptmannstochter*“, „*Eugen Onegin*“, „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*“ *und* „*Der eherne Reiter*“ umfassend besprochen werden (Lauer 2000). Seit der Einführung der modularisierten Studiengänge an den deutschen Universitäten haben einige Institute sogar zusätzliche Lektüreempfehlungen erstellt, die auch für Lehramt-Studenten vom Nutzen sind.[50] Diese Standardwerke bzw. Literaturlisten zeigen erstaunliche Kontinuität in Bezug auf Puškin: Auch im Bereich der universitären Bildung empfiehlt man zum Lesen seit mehr als 50 Jahren meistens (absteigend): ***„Eugen Onegin“, „Der eherne Reiter“, „Boris Godunov“***, „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*“, besonders „*Der Postmeister*“, „*Die Hauptmannstochter*“, „*Mozart und Salieri*“, „*Pik Dame*“ und „*Rusland und Ljudmila*“. Aus der Lyrik sind es die Gedichte „*Der Dämon*“, „*K****“, ***„Der Dichter“, „Der Dichter und die Menge“*** und „*Der Prophet*“. Das ist eine kleine, aber von namhaften Slavisten „kanonisierte“ Liste. Fett markiert sind dabei die Werke, die heute auch im russischen Schulkanon stehen.

.....

50 Institut für Slavistik in Kiel (Schleswig-Holstein) empfiehlt seit 2008: „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*“, „*Der eherne Reiter*“, „*Eugen Onegin*“, „*Die Hauptmannstochter*“, „*Mozart und Salieri*“, „*Der Dämon*“, „*K****“, „*Der Prophet*“, „*Der Dichter*“, „*Leben, leere Zufallsgabe…*“, „*Du und Sie*“, „*Der Dichter und die Menge*“, „*Die Statue in Zarskoe Selo*“, „*Verse, in einer schlaflosen Nacht geschrieben*“ *(Stichi, sočinënnye noč'ju vo vremja bessonnicy)*, „*Vierfüßige Jamben reizen mich nicht sehr…*“ *(„Četyrëchstopnyj jamb mne nadoel…“)* aus „*Das kleine Haus in Kolomna*“, „*Nimm den Verstand mir nicht, o Gott!*“ *(„Ne daj mne bog sojti s uma…“)*, „*Es ist Zeit, mein Freund, es ist Zeit…*“, „*Das Denkmal*“ *(„Ja pamjatnik sebe vozdvig…“)*. Unter der URL: http://www.slavistik.uni-kiel.de/de/Lektuere-LitWis.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).
In der Slavischen Literaturwissenschaft in Gießen (Hessen) stehen auf der Lektüreliste seit 2002 die Lyrikauswahl, „*Ruslan und Ljudmila*“, „*Boris Godunov*“, „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*“, „*Eugen Onegin*“, „*Der eherne Reiter*“, „*Pik Dame*“ und „*Die Hauptmannstochter*“. Unter der URL: http://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/slavistik/online-material/lektuereliste.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016). Am Institut für Slavistik der Universität in Oldenburg (Niedersachsen) stehen auf der Empfehlungsliste „*Boris Godunov*“, „*Eugen Onegin*“ und die Gedichte „*Die Muse*“, „*Der Dichter*“ *und* „*Der Dichter und die Menge*“. Unter der URL: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/slavistik/download/Lektuereliste_Literaturwissenschaft.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016). Die Slavistik an der Universität in Greifswald (Mecklenburg-Vorpommern) bereitete auch eine Lektüreempfehlung zur russischen Literatur für Studierende der Russistik und Slawistik vor und weist dabei darauf hin, dass diese Liste eine am derzeitigen Kanon orientierte Auswahl der wichtigsten Autoren und Werke der russischen Literatur enthält. Sie soll den Studierenden Anregungen zur Lektüre geben und sie nicht etwa davon abhalten, auch weitere Werke zu lesen. Zu Puškin sind es seine Lyrik, „*Boris Godunov*“, „*Mozart und Salieri*“, „*Die Erzählungen des seligen Ivan Petrovič Belkin*“, „*Eugen Onegin*“, „*Der eherne Reiter*“, „*Pik Dame*“. Unter der URL: http://www.phil.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/slawistik/Materialien/lektuereliste_russ.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016). Bei den Lektürevorschlägen in Leipzig (Sachsen) sind nur drei Werke – „*Eugen Onegin*“, „*Der Postmeister*“ und „*Der eherne Reiter*“ – dabei. Unter der URL: http://klassik.philol.uni-leipzig.de/avl/texte/Leseliste.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).

5 Schlussbemerkungen

Es bleibt aber offen, inwieweit Puškin außerhalb dieses akademischen Bereichs in Deutschland bekannt ist, ob er auch hier als Teil des allgemeinen Kanons des Lernens zu verstehen und dadurch für die Deutschen ebenfalls als „Unser" zu bezeichnen wäre. Einer der besten Puškin-Übersetzer, R.-D. Keil[51], meinte auf die Frage, wie nah uns heute überhaupt noch ein Schriftsteller wie Puškin sein könne, dass es immer darauf ankomme, wen man unter „uns" verstehe: „*Wenn Sie einen gewissen Bildungsstandard voraussetzen, könnte ein Dichter wie Alexander Puschkin uns durchaus nahe gebracht werden. Im Augenblick ist er es aber nicht.*" (Becker 2009). Daher ist der größte Nationaldichter Russlands immer noch dabei, in Deutschlands ein breites Publikum zu erreichen. Es bleibt nur zu hoffen, dass in möglichst naher Zukunft Deutschland und ganz Europa den „größten Europäer Russlands" (nach Vejdle) richtig kennen lernen, nicht nur im Russischunterricht. Die russische Literatur im Unterricht in Deutschland – so wie auch die deutsche Literatur im Literaturunterricht in Russland – ist als „kulturelles Menschheitsgedächtnis" (Vogt 2002) für das Verstehen der Kultur(-en) und damit der Mentalität(-en) der Menschen von grundlegender Bedeutung. Deshalb sollte oder muss ein gewisser literarischer Anteil beibehalten werden, damit es nicht nur zu einer rein sprachlichen, sondern auch zu einer mentalen und emotionalen Verständigung zwischen den beiden Völkern kommt. Darüber sprach Solženicyn bereits vor mehr als 50 Jahren: „*Wer erschafft der Menschheit ein einheitliches Wertsystem […]? Es ist die Kunst. Es ist die Literatur. […] Ihnen ist die wunderbare Kraft verliehen, über Unterschiede der Sprachen, der Sitten, der Gesellschaftsformen hinweg die Lebenserfahrung einer ganzen Nation auf eine andere zu übertragen …*" (Solschenizyn 1973: 32–37). Wenn es um die russische Kultur geht, ist Puškin unentbehrlich.

51 R.-D. Keil ist Mitbegründer der *Deutschen Puschkin-Gesellschaft* e.V., die 2017 das 30-jahrige Jubiläum feiert. Er war auch fast 20 Jahre ihr Vorsitzender, seit 2003 ist er Ehrenvorsitzender. Die Zielsetzung der Gesellschaft besteht darin „*…die Kenntnis von Leben und Werk des großen russischen Dichters… im deutschsprachigen Raum zu verbreiten und zu vertiefen.*" Es gibt auf der Internet-Seite der *Puschkin-Gesellschaft* einige Puškin-Werke auf Deutsch zum Kennenlernen, und zwar die Auszüge aus dem Versroman „*Eugen Onegin*", „*Das Denkmal*", „*Ich liebte Sie…*" *und* „*K****". Unter der URL: http://www.puschkingesellschaft.de/cms/ (letzter Zugriff: 15.08.2016).

Puschkin, Alexander (1964): *Erzählungen und Anekdoten*. München: Biederstein Verlag.
Puschkin, Alexander (1984): *Gesammelte Werke in sechs Bänden* (Harald Raab (Hg.)). Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Lehr- bzw. Lesebücher

Aleksandrova, Anna S./Kuz'mič, Irina P./Melent'eva, Tamara I. (2012): *Nepropavšie sjužety. Posobie po čteniju dlja inostrancev, izučajuščich russkij jazyk*. Moskva: Russkij jazyk.
Asboth, Oskar (1890): *Russische Chrestomathie für Anfänger. Accentuierte Texte mit vollständigem Wörterverzeichnis*. Leipzig: F.U. Brodhaus.
Beljanko, Ol'ga E./Trušina, Ljudmila B. (2003): „Sobran'e pestrych glav". Učebnoe posobie dlja čtenija i trenirovki v kommunikacii na russkom jazyke dlja inostrancev (porogovyj i postporogovyj uroven'). In: *Počemu Puškin?* Moskva: Russkij jazyk. Kursy, S. 5–7.
Berneker, Erich (1903): *Russisches Lesebuch mit Glossar*, 2. verb. Auflage. Leipzig.
Golotuzov, Fëdor (1871): *Chrestomatija dlja perevodov s russkogo jazyka na nemeckij,* 5-e izdanie. Mitava: Izdanie Fridricha Lukasa.
Golotuzow, Fëdor (1876): *Chrestomathie zum Übersetzen aus dem Russischen ins Deutsche/Russkaja chrestomatija. Kniga dlja perevodov s russkogo jazyka na nemeckij,* 9. Auflage. Mitau: August Neumann's Verlag (Fr. Lukas).
Golotuzow, Fedor (1888): *Leitfaden zum ersten Unterricht in der russischen Sprache für Deutsche*, 22. erweiterte und für die Schreib-Lese-Methode eingerichtetete Auflage. Reval: Verlag von Franz Kluge.
Golovko, Ol'ga V. (2011): *„I žuzn', i slëzy, i ljubov'…"* Kniga dlja čtenija s kommentarijami i upražnenijami (B2). Moskva: Russkij jazyk.
Hildebrandt, Gerhard (1961): *Russisches Lesebuch*, Teil I für Anfänger. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
Jacelenko, Vladimir A. (2009): *Kalejdoskop: kniga dlja čtenija na russkom jazyke dlja inostrancev*. Moskva: Russkij jazyk.
Jacelenko, Vladimir A./Gubieva, Izabella G. (2013): *50 russkich tekstov. Kniga dlja čtenija na russkom jazyke dlja inostrancev*. Moskva: Russkij jazyk.
Körner, Wilhelm (1910): *Ausführliches Lehrbuch der russischen Sprache (Texte, Grammatik, Übungsstücke, Wortverzeichnisse)*, 3. Auflage. Sondershausen: Fr. Aug. Eupel.
Mandelkern, Solomon (1891): *Historische Chrestomathie der russischen Literatur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit mit Einleitungen, Biographien und bibliographischen Notizen in deutscher Sprache*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
Potapurčenko, Zinaida N./Belova, Evgenija V. (2012): *Aleksandr Puškin. Kompleksnoe učebnoe posobie dlja izučajuščich russkij jazyk kak inostrannyj (videofil'm i kniga dlja čtenija)*. Moskva: Russkij jazyk.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Rudolf, Franz (Hg.) (1965): *Russische Erzählungen aus dem 19. und 20. Jahrhundert*, 4. Auflage. Berlin/Frankfurt am Main/Bonn: Moritz Diesterweg.
Russische Erzählungen 1, Stuttgart: Ernst Klett, 1984.
Russkie klassičeskie rasskazy/Russische Meistererzählungen, Auswahl und Übersetzung von Helmuth Dehio. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1984.
Schatilow, Andrej/Schatilow, Sergej/Steinbrecht, Wolfgang (1996): *Ty menja slyšiš'? Ein russisches Lesebuch für den literarischen Anfang*. Berlin: Volk und Wissen, 1996.
Schmidt, Johann Adolph Erdmann (1851): *Leitfaden zur gründlichen Erlernung der russischen Sprache in zwei Theilen. Zum Nutzen russischer Lehranstalten und für Deutsche, sowohl für Lehrer als zum Selbstunterricht. Hülfsbuch zur Erlernung der russischen Sprache (zweiter Theil),* 2. gänzlich umgearbeitete Auflage von J. Cornet. Leipzig: Verlag Friedrich Fleischer.
Staats, Maria A. (1948): *Russische Chrestomathie/Chrestomatija (7.–12. Schuljahr)*. Berlin/Leipzig: Volk und Wissen.
Stange, Ruth/Steinitz, Wolfgang (1950): *Russische Chrestomathie*, I. Teil (Text). Berlin/Leipzig: Volk und Wissen Verlag.
Übungssammlung zu den Lesetexten für russische Sprachübungen. Chrestomathie (Teil III). Potsdam 1961.
Vogt, Helger Oleg (1980): *100 russische Texte*. Stuttgart: Ernst Klett.
Wassiljewitsch, A. (1880): *Russkaja chrestomatija. Russisches Lesebuch, enthaltend ausgewählte Stücke aus den Werken der besten russischen Schriftsteller älterer und neuerer Zeit*. Frankfurt a. M.: Carl Jügel's Verlag.
Wiessner, Hermann (1960): *Russisches Lesebuch mit Wörterverzeichnis*. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Verlag Moritz Diesterweg.
Zagorskaja, Elena Ja./Taktašova, Tat'jana V./Vetoškina, Lidija A. (2012): *Priznanie v ljubvi. Fragmenty iz proizvedenij russkich pisatelej XIX–XX vv. s kommentarijami i zadanijami*. Učebnoe posobie, 2-e izdanie. Moskva: Izdatel'stvo „Flint" i izdatel'stvo „Nauka".

Bildungs- bzw. Lehrpläne

Bildungsserver: Lehrpläne Saarland. Unter der URL: http://www.saarland.de/lehrplaene.htm (letzter Zugriff: 28.07.2016).
Bildungsplan. Gymnasiale Oberstufe. Neuere Fremdsprachen. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung 2009. Unter der URL: http://www.hamburg.de/contentblob/1475210/ea15cd2fb80abc6e47fdec213918712e/data/neuerefremdsprachen-gyo.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2016).
Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen: Gymnasium. Russisch als dritte Fremdsprache (Profilfach). Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Unter der URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RU3_LG?QUERYSTRING=Russisch (letzter Zugriff: 28.07.2016).
EGĖ po literature 2015. Unter der URL: http://de.donstu.ru/Cdodo/Entrant/2015/liter2015demo+kodif+spec.pdf (letzter Zugriff: 09.07.2016).

EPA Russisch 2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 05.02.2004. Unter der URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_russisch.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Fachlehrplan Sekundarschule: Russisch. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2012. Unter der URL: https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_russ.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Rahmenpläne für das Fach Russisch 2006, Berlin/Brandenburg/Mecklenburg-Vorpommern. Unter der URL: http://www.bildung-mv.de/lehrer/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/russisch/index.html (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Russisch. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen *2009.* Unter der URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/gs_russisch.pdf (letzter Zugriff: 09.05.2016).

Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe 2016/2017. Russisch. Hessisches Kultusministerium. Unter der URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-ru.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Lehrplan für das Gymnasium in Bayern 2004. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Unter der URL: http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=27310 (letzter Zugriff: 01.06.2016).

Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses. Russisch 2011. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Unter der URL: https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1389 (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Lehrplan Russisch (Grundfach 11–13 und Leistungsfach 11–13). Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 1998. Unter der URL: https://lehrplaene.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html?keyword=Russisch (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Lehrplan Gymnasium. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2011. Unter der URL: http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_russisch_2011.pdf?v2 (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Gymnasium, Gesamtschule: Russisch. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Unter der URL: http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=144 (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums (Pflicht-/Wahlpflichtfächer; III. Jahrgangsstufe 11/12, Russisch (Fs3)). ISB: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München. Unter der URL: http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=1(letzter Zugriff: 28.07.2016).

Literatur in der Schule. Literarisches Symposium im Deutschen Literaturarchiv Marbach am 6.7.2005. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Unter der URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/literatur_broschuere/BP_Broschuere_Literatur_050629.pdf (letzter Zugriff: 08.05.2016).

Primernaja programma srednego (polnogo) obščego obrazovanija po literature (bazovyj uroven') 2014/2015. Unter der URL: http://www.amurskosh7vida.ru/metodrab/2014-2015/primernprogpam/primernaja_programma_literatura-osnovnaja_i_srednj.pdf (letzter Zugriff: 06.06.2016).

Primernaja programma srednego (polnogo) obščego obrazovanija po literature (profil'nyj уровень) 2014/2015. Unter der URL: lmrostov.ru/doc/os/30.doc (letzter Zugriff: 06.06.2016).

Rahmenplan für die Sekundarstufe. Jahrgangsstufe 7–10. Realschule (Gesamtschule und Gymnasium) 2006/2007. Russisch (Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I: Russisch als 2./3. Fremdsprache und als 1. Fremdsprache an der Staatlichen Europaschule Berlin). Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Unter der URL: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_russisch.pdf?start&ts=1450262874&file=sek1_russisch.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Russisch. Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe (Qualifikationsphase) 2009 (gilt nur noch als eine neue aufgenommene Fremdsprache. Erl. 03/2015). Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen. Unter der URL: http://www.lis.bremen.de/de/detail.php?gsid=bremen56.c.15219.de (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Učebnye plany i primernye programmy predmetov, prepodavaemych v mužskich gimnazijach i progimnazijach Ministerstva Narodnogo Prosveščenija. S.-Peterburg 1890.

Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Russisch. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, 2011. Unter der URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/Russisch-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2016).

Sekundärliteratur

Afonin, Sergej/Mengel, Swetlana/Plaksina, Elena (Hg.) (2013): *Aktuelle Aspekte der Erforschung und Vermittlung der russischen Sprache und Literatur. Materialien der Internationalen wissenschaftlichen Konferenz in Halle (Sachsen-Anhalt, Deutschland) 11. und 12. Oktober 2012*. Berlin: Elena Plaksina Verlag.

Alitan, Anatole/Sieveking, Kai/Wedel, Erwin (Hg.) (1981): *Russische Sprache und Literatur der Gegenwart in Unterricht und Forschung. Materialien des Internationalen MAPRJAL-Symposiums Mainz, 5.–8. Oktober 1981*. Hamburg: Helmut Buske.

Arion. Jahrbuch der Deutschen Puschkin-Gesellschaft. Bd. 1–4, Bonn 1989–1999.

Asmus, Heinz/Koch, Burkhard (1985): *Analytische Bibliographie von Lehrmaterialien für Russisten* (Hamburger Beiträge für Russischlehrer, Irene Nowikowa (Hg.), Band 32). Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Assmann, Jan (1997): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.

Ballis, Anja (2014): „Puschkin und Podolski? – Schreiben in der Zweitsprache“. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hg.) (2014): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 211–229.

Basler, Franz (1987): *Russischunterricht in drei Jahrhunderten. Ein Beitrag zur Geschichte des Russischunterrichts an deutschen Schulen*. Berlin/Wiesbaden: Harrassowitz.

Bergmann, Anka (Hg.) (2014): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Studienbücher.

Bucharin, Nikolaj I. *(1934): Doklad o poėzii, poėtike i zadačach poėtičeskogo tvorčestva v SSSR*. V: *Pervyj vsesojuznyj s-ezd sovetskich pisatelej 1934*. Stenografičeskij otčet. Moskva 1990, s. 502–503.

Carli, Gabriela (1986): „Zu einigen Aspekten der Rezeption von Puškins Werken nach 1945“. In: *Zeitschrift für Slawistik*, Band 31, 1986, S. 881–887.

Chodasevič, Vladislav (1915): *Peterburgskie povesti Puškina***.** V: Chodasevič, Vladislav: *Polnoe sobranie sočinenij v 4-ch tomach*, t. 2, Moskva: „Soglasie“ 1996.

Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.) (2013): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Debreczeny, Paul (1997): *Social Functions of Literature: Alexander Pushkin and Russian Culture*. Stanford (Cal.): University Press.

Ebbinghaus, Andreas (2004): *Puškin und Rußland. Zur künstlerischen Biographie des Dichters*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Eismann, Wolfgang/Greiner, Brigitte/Hansen, Renate/Petermann, Jürgen/Steiger, Martina (1982): *Literatur im Russischunterricht. Bestandsaufnahme, Empfehlungen und Bibliographie für den Russischlehrer*. München: Verlag Otto Sagner.

Eliasberg, Alexander (2011): *Russische Literaturgeschichte in Einzelporträts*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co KG.

Frenzel, Bernhard u.a. (Hg.) (1998): *Russisch in den alten und neuen Bundesländern. Anregungen und Diskussionshilfen für Kolleginen und Kollegen*. Berlin/München: Langenscheidt.

Frenzel, Bernhard/Richter, Angela (Hg.) (1998): *Russischunterricht in Deutschland. Rückblicke und Perspektiven*. Halle-Wittenberg.

Frenzel, Bernhard/Schröder, Konrad (Hg.) (1994): *Russischunterricht in der ehemaligen DDR*. Halle-Wittenberg.

Gansel, Carsten (2010), *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*, 4. Auflage, Berlin: Cornelsen.

Grigor’ev, Appolon A. (1859): *Vzgljad na russkuju literaturu so smerti Puškina (stat’ja pervaja).* V: *A.S. Puškin: pro et contra. Ličnost’ i tvorčestvo Aleksandra Puškina v ocenke russkich myslitelej i issledovatelej. Antologija,* t. I, Sankt-Peterburg: Isdatel’stvo Russkogo Christianskogo gumanitarnogo instituta 2000, S. 122–138.

Haas, Gerhard (2007): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundärstufe*, 7. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

HEYER, CHRISTINE (1998): „Literaturbehandlung im Russischunterricht zwischen Ideal und Wirklichkeit". In: FRENZEL, BERNHARD/RICHTER, ANGELA (Hg.) (1999): *Russischunterricht in Deutschland. Rückblicke und Perspektiven. Zweites Hallesches Kolloquium zum Russischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Halle/S. am 02. April 1998*. Halle-Wittenberg, S. 131–142.

JACOB, MATTHIAS (2000): „Puschkins Bedeutung in der Weltliteratur". In: KLUGE, ROLF-DIETER (Hg.) (2000): *„Ein Denkmal schuf ich mir…". Alexander Puschkins literarische Bedeutung*. Tübingen: Attempto, S. 339–366.

KASACK, WOLFGANG (Hg.) (1997): *Hauptwerke der russischen Literatur. Einzeldarstellungen und Interpretationen*. München: Kindler.

KLUGE, ROLF-DIETER (Hg.) (2000): *„Ein Denkmal schuf ich mir…". Alexander Puschkins literarische Bedeutung*. Tübingen: Attempto.

KNOBLOCH, JÖRG (Hg.) (2011): *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt. Chancen und Risiken*. München: kopaed.

KÜNZLI, RUDOLF (2007): „Kanon des Lernens". In: GÖHLICH, MICHAEL/WULF, CHRISTOPH/ZIRFAS, JÖRG (Hg.) (2007): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim und Basel, S. 23–41.

LAUER, REINHARD (2000): *Geschichte der russischen Literatur von 1700 bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck.

LAUER, REINHARD (2006): *Aleksandr Puškin. Eine Biographie*. München: C.H. Beck.

MALYGIN, ERNA (2012), *Literatur als Fach in der sowjetischen Schule der 1920er und 1930er Jahre. Zur Bildung eines literarischen Kanons*. Bamberg: University of Bamberg Press.

MEREŽKOVSKIJ, DMITRIJ S. (1926), *Puškin s nami*. V: *A.C. Пушкин: Pro et contra. Ličnost' i tvorčestvo Aleksandra Puškina v ocenke russkich myslitelej i issledovatelej. Antologija,* t. II, Sankt-Peterburg: Isdatel'stvo Russkogo Christianskogo gumanitarnogo instituta 2000, s. 5–6.

RAAB, HARALD (1963): „Wege und Irrwege der deutschen Puškinrezeption im 20. Jahrhundert". In: *Zeitschrift für Slawistik*, Band VIII, 1963, S. 309–329.

RAAB, HARALD (1964): *Die Lyrik Puškins in Deutschland (1820–1870).* Berlin: Akademie-Verlag.

RESSEL, GERHARD (Hg.) (2001): *A.S. Puškin und die kulturelle Identität Rußlands. (Heidelberger Publikationen zur Slavistik)*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

REJTBLAT, ABRAM I. (2001): *Kak Puškin vyšel v genii. Istoriko-sociologičeskie očerki o knižnoj kul'ture puškinskoj èpochi*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie.

Sovnarkom SSSR. Ob oznamenovanii stoletija so dnja smerti A.S. Puškina. V: *Izvestija,* 4.01.1937.

SCHNEIDER, MARTIN/SCHNEIDER, MONIKA (1986): *Klassische und moderne Literatur im Russischunterricht. Zwei Unterrichtsreihen zu Čechov und Aksenov*. München: Otto Sagner.

SCHULZ, CHRISTIANE (1999): „Moderne Klassizität. Zum 200. Geburtstag von A.S. Puschkin". In: *Deutschunterricht*, Berlin 52 (1999) 3, S. 175–186.

SOLSCHENIZYN, ALEXANDER (1973): *Nobelpreis-Rede über die Literatur 1970*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG.

Stender-Petersen, Adolf (1993): *Geschichte der russischen Literatur*, 5. Auflage. München: Verlag C.H. Beck.
Vasil'eva, Marija A. (Hg.) (2000): *Puškin i kul'tura russkogo zarubež'ja. Meždunarodnaja naučnaja konferencija, posvjaščennaja 200-letiju so dnja roždenija*. 1–3 ijulja 1999g. Moskva: Russkij put' 2000.
Vejdle, Vladimir V. (1937), *Puškin i Evropa*. V: *A.S. Puškin: Pro et contra. Ličnost' i tvorčestvo Aleksandra Puškina v ocenke russkich myslitelej i issledovatelej. Antologija*, t. II, Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkogo Christianskogo gumanitarnogo instituta 2000, s. 234–244.
Vogt, Jochen (2002): *Einladung zur Literaturwissenschaft: Mit einem Vertiefungsprogramm im Internet (Studienbücher Literatur und Medien*, 5. Auflage. München: W. Fink Uni-Taschenbücher.
Wedel, Erwin (Hg.) (1985): *Probleme der russischen Gegenwartssprache und -literatur in Forschung und Lehre. Materialien des Internationalen MAPRJAL-Symposiums Marburg, 8.–10. Oktober 1985*. Hamburg: Helmut Buske.
Wedel, Erwin (Hg.) (1994): *Die russische Sprache und Literatur im gegenwärtigen Dialog der Kulturen. VIII. Internationaler Russistenkongreß*. Materialien (Resümees). Regensburg.
Wilpert, Gero, von (Hg.) (2004): *Lexikon der Weltliteratur. Biographisch-bibliographisches Handwörterbuch nach Autoren und anonymen Werken. Fremdsprachige Autoren L–Z*, 4., völlig neubearbeitete Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
Ėnciklopedija Krylatye slova, sost. V. Serov, Moskva 2003.

Russkij jazyk za rubežom

Bajtc, V. (1990): *Sovremennyj mir, russkaja literatura i zadači literaturovedenija. VII kongress MAPRJAL. Moskva '90.* V*: Russkij jazyk za rubežom*, № 6/1990, s. 31–65.
Berdičevskij, A.L. (2002): *Sovremennye tendencii v obučenii inostrannomu jazyku v Evrope*. V: *Russkij jazyk za rubežom*, № 2/2002, s. 60–65.
Der II. Internationalen Malwettbewerb für russischsprachige Kinder „Kinder malen ihre Russische Welt". V: *Russkij jazyk za rubežom*, № 4/2010 (oborot titul'nogo lista).
Dronov, V.V. i dr. (2009): *Russkij jazyk dlja detej sootečestvennikov, proživajuščich za rubežom*. V: *Russkij jazyk za rubežom*, № 6, 2009, s. 4–33.
Zacharieva, Irina (2007): *Problematika izučenija russkoj literatury v osveščenii učastnikov XI kongressa MAPRJAL.* V*: Russkij jazyk za rubežom,* № 6/2007, s. 27–30.
Leonov, I.S./Mašen'kin V.P. (2014): *Krym v tvorčestve A.S. Puškina, L.N. Tolstogo i A.P. Čechova (krymskij tekst)*. V: *Russkij jazyk za rubežom*, № 5/2014, s. 92–98.
Literatura ostaetsja… literaturoj (o rabote literaturovedčeskoj sekcii). VIII kongress MAPRJAL. V: *Russkij jazyk za rubežom,* № 5 – 6/94, s. 52–54.
Ovčarenko, A.Ju. (2008): *Biblioteka XXI veka: „Zolotaja polka" rossijskoj literatury (opyt sostavlenija).* V: *Russkij jazyk za rubežom,* № 2/2008, s. 84–89.
Ovčarenko, A.Ju. (2008): *Biblioteka XXI veka: Vozroždenie Slova.* V: *Russkij jazyk za rubežom,* № 6/2008, s. 77–83.
Piskunov, V.M. (1990): *Literaturovedčeskie mečtanija*. V: *Russkij jazyk za rubežom,* № 4/1990, s. 61–64.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Semenova, N.A./Osadčeva, O.L. (2016): *O principach otbora tekstov pri obučenii russkomu jazyku*. V: *Russkij jazyk za rubežom*, № 2/2016 (255), s. 76–78.
Sytina, I.K. (2003): *„Oni sošlis'…" (tipy chudožestvennogo vzaimodejstvija I. Brodskogo s poëziej A.S. Puškina)*. V: *Russkij jazyk za rubežom*, № 3, 2003, s. 100–105.
Ter-Minasova, S.G. (1994): *Puškinskaja proza v vosprijatii anglojazyčnogo čitatelja*. V: *Russkij jazyk za rubežom*, № 2/94, s. 92–96.
Zum Jubiläum von A.S. Puškin. In: *Russkij jazyk za rubežom,* № 1–4/1999 und № 1–3/1996.
Zum Tag der Russischen Sprache. In: *Russkij jazyk za rubežom*, № 3/2007 (202), №3/2008 (208) und №4/2013 (239).

Internetquellen

Alexander-Puschkin-Sekundarschule Berlin. Unter der URL: http://homepage.puschkinschule.eu/?page_id=175555 (letzter Zugriff: 06.06.2016).
Alexander-Puschkin-Schule Frankfurt. Unter der URL: alexander-puschkin-schule.org/extra/puschkin/ (letzter Zugriff: 06.05.2016).
Alexander S. Puschkin Gymnasium Hennigsdorf. Unter der URL: http://www.puschkin-gymnasium.de/media/archive1/Schulprogramm_2009.pdf (letzter Zugriff: 06.05.2016).
Anz, Thomas (2004), *„Marcel Reich-Ranicki (Judentum und Religion)"*. Unter der URL: http://m-reich-ranicki.de/index.php?content=http://m-reich-ranicki.de/content_themen_judentum.html (letzter Zugriff: 19.07.2016).
Bässmann, Joachim (1999), *„Der Klassiker, den die Deutschen noch entdecken müssen"*. Unter der URL: http://www.welt.de/print-welt/article573256/Der-Klassiker-den-die-Deutschen-noch-entdecken-muessen.html (letzter Zugriff: 19.07.2016).
Becker, Dirk (2009): *„Grundschwierigkeit sind die Verse". Ein Gespräch über Puschkin mit dem Slawisten Rolf-Dietrich Keil, der am Samstag in Potsdam liest*. Unter der URL: http://www.pnn.de/potsdam-kultur/209043/ (letzter Zugriff: 25.07.2016).
Bundeskonferenz: Die russischsprachige Diaspora in Deutschland. Unter der URL: http://www.migazin.de/2013/08/22/bundeskonferenz-russen-diaspora-deutschland/ (letzter Zugriff: 06.06.2016).
Das Russische Haus in Berlin (*Organizacii sootečestvennikov).* Unter der URL: http://russisches-haus.de/ru/compatriots/org (letzter Zugriff: 06.06.2016).
Die Deutsche Puschkin-Gesellschaft e.V. Unter der URL: http://www.puschkingesellschaft.de/cms/ (letzter Zugriff: 15.08.2016).
Die Internet-Umfrage „Imja Rossija" 2008. Unter der URL: http://www.nameofrussia.ru/ (letzter Zugriff: 06.05.2016).
Die soziale Situation in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung 2014. Unter der URL: http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html (letzter Zugriff: 30.06.2016).
Institut für Slavistik in Kiel (Schleswig-Holstein) 2008. Unter der URL: http://www.slavistik.uni-kiel.de/de/Lektuere-LitWis.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).

Institut für Slavistik in Oldenburg (Niedersachsen). Unter der URL: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/slavistik/download/Lektuereliste_Literaturwissenschaft.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).

Kopelev, Lev (1981), *„Puschkin erreicht Deutschland. Die Übertragung des Versromans ‚Jewgenij Onegin' durch Rolf-Dietrich Keil"*. Unter der URL: http://www.zeit.de/1981/17/puschkin-erreicht-deutschland (letzter Zugriff: 28.03.2016).

Lauer, Reinhard (2007), *„Leben und Werk bei Puschkin"*. Unter der URL: http://www.deutschlandfunk.de/leben-und-werk-bei-puschkin.730.de.html?dram:article_id=102924 (letzter Zugriff: 09.07.2016).

Lektürevorschlägen in Leipzig (Sachsen). Unter der URL: http://klassik.philol.uni-leipzig.de/avl/texte/Leseliste.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).

Mann, Norma (2007), *„Puškin i Germanija"*. Unter der URL: http://www.rubezh.eu/Zeitung/2007/01/13.htm (letzter Zugriff: 19.07.2016).

Russisch-Deutsches Kulturzentrum Nürnberg. Unter der URL: http://rdkev.de/index/0-40 (letzter Zugriff: 19.05.2016).

Slavische Literaturwissenschaft in Gießen (Hessen) 2002. Unter der URL: http://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/slavistik/online-material/lektuereliste.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).

Slavistik in Greifswald (Mecklenburg-Vorpommern). Unter der URL: http://www.phil.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/slawistik/Materialien/lektuereliste_russ.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).

Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2014. Unter der URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_03_07-Situation_Russischunterricht.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2016).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ludger Udolph (Dresden)

Die Sixtinische Madonna: ein ‚russisches' Kultbild in Sachsen

Im Jahre 1754 erwarb der sächsische Kurfürst August III. eines der bedeutendsten Gemälde der Hochrenaissance, Raffaels Sixtinische Madonna, für seine Gemäldesammlung. In der Romantik wurde dieses Bild zu einem zentralen Gegenstand ästhetischer und in einem weiten Sinne philosophischer Reflexion, an der bald auch russische Künstler, vor allem aber Schriftsteller teilnahmen. Dabei spannt sich der Bogen vom Versuch, sie als göttliche Erscheinung, als Inbegriff der Schönheit oder als Idealbild von Mutter und Kind zu begreifen bis zu einer mit der Tradition brechenden Deutung der Madonna als Zeugin der Schrecken des 20. Jahrhunderts. Die wichtigsten dieser russischen Texte sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Die Sixtinische Madonna wurde im Auftrag Augusts III. 1753 von den Mönchen des Klosters San Sisto in Piacenza für die ungeheure Summe von 25.000 scudi romani erworben. Am 1. März 1754 kam das Bild in Dresden an und wurde zunächst an wenig prominenter Stelle in der inneren Galerie des Stallgebäudes am Neumarkt gehängt, wo die Gemäldegalerie seit 1747 untergebracht war. Beachtung fand das Bild zunächst eher wenig. 1759–1763, während des Siebenjährigen Krieges war es auf den Königstein ausgelagert, ebenso noch einmal kurzfristig 1813. In der Romantik zum Kultbild avanciert, wurde die Madonna 1817 an der Stelle platziert, wo bis dahin Corregios Heilige Nacht hing. 1842 wurde sie mit einer teuren und schweren Glasscheibe aus Paris vor Verschmutzung geschützt, 1855 dann in die neue Sempergalerie verbracht, wo sie im 1. Obergeschoss in einem eigenen, später noch kapellenartig ausgebauten Raum auf einem Scheinaltar aufgestellt war. 1943 wurde das Bild aus der Galerie in einen für die Aufnahme der wertvollsten Bilder umgebauten Eisenbahntunnel am Lohmgrund in Cotta am Rand der Sächsischen Schweiz eingelagert und 1945 dann von der Roten Armee als Beutekunst ins Puschkin-Museum in Moskau gebracht. Hier verblieb die Madonna bis 1955, als sie von der Sowjetunion nach Sachsen zurückgegeben wurde. Seit der Neueröffnung der Sempergalerie am 6. Juni 1956 ist sie in Dresden wieder zu sehen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Einer der ersten Russen, der die Sixtina im Original sah, war Nikolaj Karamzin. In seinen *Briefen eines russischen Reisenden* (1791/92; 1799–1801) (siehe hierzu auch den Beitrag von Andrea Meyer-Fraatz und Kai Witzlack-Makarevich in diesem Band) finden wir eine Beschreibung der Dresdner Galerie, wohl die erste in russischer Sprache. Die Deutung Raffaels gelangt über Topoi nicht hinaus. Er gilt als Meister der Zeichnung; seine Größe als Maler beruhe auf dem ihm von der Natur verliehenen schöpferischen Geist. In der Madonna seien Schönheit, Unschuld und Heiligkeit verschmolzen (Karamsin 1981: 113). Auch die Maler äußern sich bei aller Bewunderung eher nüchtern. Sil'vestr Ščedrin schreibt 1818, man habe ihm gesagt, die Madonna San Sisto sei schlechte Malerei, doch seien im Gegenteil Komposition, Zeichnung und Kolorit des Ruhmes Raffaels würdig (Ščedrin 1978: 19). Karl Brjullov schrieb im November 1822 von der Unerreichbarkeit der Schönheiten des Bildes, jeder Zug sei durchdacht und erfüllt von Ausdruck, Grazie und strenger Stil seien hier vereinigt (Brjullov 1961: 36). Aleksandr Ivanov notierte 1830 knapp, die Madonna habe ihn erschüttert. Er fertigte für sich eine Kopie des Kopfes an, aber diese Zeichnung sei nur ein Zeugnis der Schwäche gegenüber dieser großen Schöpfung (Ivanov 1956: 391).

Die Reihe der emphatischen Bewunderer des Bildes beginnt dann mit Vil'gel'm Kjuchel'bekers enthusiastischer Apologie der Sixtina aus dem Jahre 1820, veröffentlicht 1824 im Moskauer Almanach *Mnemozina*. Sie sei das Allerheiligste, eine einfache und göttliche Schöpfung, eine überirdische Vision. Sanftheit liege auf dem Mund der Madonna, himmlische Reinheit, ewige, göttliche Ruhe auf ihrer Stirn und der ihres Kindes. Dem Bild wird eine geradezu kathartische Wirkung zugeschrieben: die Madonna verwandele alles in ihrem Umkreis, so auch den Betrachter, den ihrer nicht würdigen „Sklave[n] irdischer Leidenschaften und Wünsche", der gleichwohl sich besser fühlt, wenn er sie betrachtet hat (Kjuchel'beker 1979: 33).

Die Vorstellung, Raffael habe seine Madonna nach einer Vision gemalt, geht hier zurück auf Wilhelm Heinrich Wackenroders Text *Raffaels Erscheinung*; die *Phantasien über die Kunst* (^{3}1814) waren 1826 in Moskau in russischer Übersetzung erschienen. Sie findet sich auch in der wohl berühmtesten russischen Beschreibung der Sixtinischen Madonna, die Vasilij Žukovskij 1824 in dem Moskauer Almanach *Der Polarstern* veröffentlichte. Žukovskij versucht, das Visionäre, Geschaute, Unstoffliche des Sujets wiederzugeben. Wie Kjuchel'beker hat auch er die gesamte Komposition des Bildes im Blick, nicht wie die meisten Betrachter nur Maria und evtl. das Kind. Bei Žukovskij transzendiert das Bild gleichsam sich selbst, es selber ist die Vision. So öffnet sich

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

der Vorhang, um den Blick in den Himmel freizugeben, dessen diffuses Licht er als einer der ersten beobachtet hat. Zeugen der Epiphanie sind die beiden Heiligen und die Engel. Nur die auf der Grenze zum Diesseits abgestellte Tiara erinnert an das irdische Dasein. Der Betrachter erfährt die Vision als eine Art mystischer Entgrenzung: „Nach einiger Anstrengung gelang es mir, mich in mein Inneres zu verschließen und ganz der ruhigen Beschauung hinzugeben. Meine Seele erweiterte sich und ich empfand deutlich, wie ein Gefühl, an das Göttlicherhabene gränzend, mein Inneres mehr und mehr erfüllte. Mein Auge sah jetzt mehr als Umrisse und Farben; die Geheimnisse der himmlischen Geistergemeinschaft, die ein Raphael nur kannte, erschlossen sich dem innern Sinn. Die Seele war da, wo sie nur in den schönsten Augenblicken des Lebens ist, und der Genius der geistigen Schönheit war mit ihr“ (Shukowski 1840: 195). Das Bild ist die nur der Malerei mögliche Gestaltung eines seelischen Vorganges, der auch nur wieder von der Seele empfangen werden kann. Die viel gerühmte Reproduktion der Madonna von Johann Friedrich Wilhelm Müller lehnt Žukovskij daher ab, und mit einer gewissen Genugtuung scheint er dessen Tod „in einem Irrenhaus“ zu konstatieren: die Erkenntnis, dass die Größe der Sixtina ihm unerreichbar blieb, habe ihn umgebracht. „Ein Mal hat die menschliche Seele eine solche Offenbarung gehabt, ein zweites Mal ist sie unmöglich“ (Ebd. 197). Innere Schau ist nicht reproduzierbar.

Žukovskijs Interpretation dürfte die russische Rezeption entscheidend geprägt haben. Selbst Vissarion Belinskij, der das Bild eine Generation später ganz anders sah, schrieb: „Wer erinnert sich nicht an den Aufsatz Shukowskis über dieses göttliche Werk, wer hat sich nicht von klein auf seine Vorstellung von diesem Bild nach diesem Aufsatz gebildet? Wer war infolgedessen nicht felsenfest davon überzeugt, daß es ein romantisches Werk par excellence sei, daß das Antlitz der Madonna das höchste Ideal jener überirdischen Schönheit ausdrücke, deren Geheimnis sich nur der inneren Schau öffnet, und auch das nur in den seltenen Augenblicken reiner, entrückter Inspiration?“ (Belinski 1950b: 483)

Anders als Kjuchel’beker und Žukovskij reduzieren die meisten russischen Betrachter das Bild auf das Verhältnis von Mutter und Kind. Als göttliche und durchaus furchteinflößende Gestalt versteht Pavel Annenkov, der das Bild 1840 sah, die Madonna. Die Wirkung im Betrachter ist die einer starken seelischen Erregung. Eine Frau geht durch den Himmel, für die es im All kein Geheimnis mehr gibt, sie kennt Anfang und Ende von allem, von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. „Zum Fürchten“. Sie trägt einen strengen Jungen auf den Armen, der einmal die Welt zu richten wird, und sie kennt die Zeit

dieses Erscheinens. „Welche tiefe, übermenschliche Weisheit in ihrem Gesicht, was für ein Nachdenken, das die Jahrhunderte aufnimmt, welche Zeit und welcher Raum sind in ihrem Blick. Dürfte sie den Mund öffnen und ein Wort sagen, würde der Himmel erbeben und die Berge würden zu rauchen beginnen“ (Annenkow 2010: 156). Das eher Schreckliche thematisiert auch Nikolaj Ogarev 1843: Das Kind ist traurig und nachdenklich, als fühle es seine große Zukunft voraus. Seine klugen Augen sind auf den Betrachter gerichtet, als ob es dem Volk von den Geheimnissen des Himmels erzählen wolle. Die Madonna weiß nicht, was mit ihr geschehen ist, ahnt jedoch die Erhabenheit des Geschehens und die Göttlichkeit des Kindes, dessen Heiligkeit sie fühlt und ahnt (Ogarev 1953: 866f.).

In Erinnerung an die Geburt seines ersten Sohnes im Juni 1839, vor allem an das „gequält-verzückte Gesicht“ der Wöchnerin reflektierte Aleksandr Gercen über Mutter und Kind im Rückgriff auf Michelangelos Maria im Jüngsten Gericht und auf Raffaels Sixtina. Diese jungfräuliche Mutter passe nicht in eine Junggesellenreligion wie das Christentum; in ihr stehen das Leben, die Liebe und die Sanftmut gegen die ewigen Leichenzüge, das Jüngste Gericht und andere Schrecken der kirchlichen Theodizee. Daher hat der Protestantismus die Gottesgebärerin „aus seinen Scheunen des Gottesdienstes, aus seinen Fabriken des Gotteswortes“ auch ausgeschlossen: „Sie stört tatsächlich die christliche Ordnung, sie kann sich nicht losmachen von ihrer irdischen Natur, sie wärmt die kalte Kirche und bleibt, allen und allem zum Trotz, eine Frau, eine Mutter“ (Herzen 1962a: 507). Ähnlich Ogarev sieht auch Gercen eine Ambivalenz im Bild der Madonna, deutlicher als er formuliert er den Gedanken des ‚Missbrauchs‘: sie sei „Mignon nach der Niederkunft“, wobei sich dann – nicht recht passend – das Goethezitat einstellt: „‚Was hat man dir, du armes Kind getan?‘“ (Ebd.). Sie ist verwirrt und erschreckt, ihre „innere Welt“ zerstört. Erschrocken darüber, die Mutter Gottes zu sein, will sie das Kind weggeben, da es ihr ja nicht gehört; gleichzeitig aber drückt sie es an sich, da sie in ihm eben nicht den Heiland, sondern einfach nur ihr Kind sieht, das sie liebkosen und nähren will. Als Frau und Mutter ist sie nicht die Schwester von Isis, Rhea oder Aphrodite, deren Kinder niemand mehr kennt. So zeigt Gercen auch Verständnis für das Dogma der Immaculata conceptio, das Pius IX. im Jahre 1854 verkündet hatte: „Maria, die wie Sie und ich zur Welt gekommen ist, tritt auf eine natürliche Weise für die Menschen ein und empfindet mit uns; in ihrer Person hat sich die lebendige Versöhnung des Fleisches und des Geistes in die Religion eingeschlichen“ (Herzen 1962a: 508).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die allmähliche Ausblendung des ‚Göttlichen' aus dem Bilde begegnet uns schon bei Ivan Kireevskij, der meint, die Schönheit der Madonna sei einzig „mit dem Gefühl brüderlicher Liebe" zu verstehen. Daher identifiziert er die Gefühle, die sie in ihm hervorruft, mit denen, die der Gedanke an seine Schwester in ihm erweckt, und spricht von der „reinen Anmut ihrer Einfachheit und der Größe ihrer zärtlichen Unschuld" (Kireevskij 1984: 298). Nicht als Schwester, sondern als Mutter sah sie der 26jährige Nikolaj Stankevič, der die Dresdner Galerie im Oktober 1837 besuchte. Er beobachtet, ähnlich Ogarev, wie die Madonna sich an ihr Kind schmiegt, und „in dieser einfachen Pose ist die ganze Kraft und Heiligkeit mütterlicher Liebe …" (Stankevič 1982: 172). Vissarion Belinskij, das Kind leibeigener Eltern, formulierte in seiner Deutung des Bildes ein soziales Ressentiment und Minderwertigkeitsgefühl. Für ihn ist die Madonna eine wohlerzogene Aristokratin, eine Königstochter, die den schauenden Plebejer mit kühlem Wohlwollen betrachtet. Sie wahrt sozusagen die Contenance. Anders das Kind: wenn bei der Mutter die Unterlippe „kaum merklich hoffärtig geschürzt" sei – als Zeichen dieser Nichtachtung –, so atme sein Mund „Verachtung für uns Nichtwürdige". Sein Blick ist nicht der des Gottes der Liebe und Erlösung, sondern der des „alttestamentliche(n) Gott(es) des Zorns und der Rache, der Vergeltung und der Strafe" (Belinski 1950a: 558).

Nichts von alledem finden wir später bei Anastasija Cvetaeva, die im Sommer 1910 mit ihrer Schwester Marina auf dem Weißen Hirsch in Dresden wohnte; für sie ist die Madonna ein Mädchen von unaussprechlicher Schönheit, schlicht und unschuldig; ihr kleines Kind ist kräftig, das Gesicht kindlich und zugleich unkindlich, voll Innerlichkeit und Aufmerksamkeit (Zwetajewa 1979: 427).

Als Chiffre der ‚Schönheit' erscheint die Sixtinische Madonna bei Fedor Dostoevskij. Er selbst hat sich über das Bild nur anderen gegenüber geäußert. Aus den Erinnerungen seiner Frau wissen wir, dass er die Madonna für die höchste Offenbarung des menschlichen Geistes hielt, ohne dieses Urteil aber argumentativ zu begründen. „Stunden tiefster Rührung und Ergriffenheit" habe er vor dem Bild verbringen können (Dostoevskaja 1925a: 154) – ein für Dostoevskij eher seltener Zustand. Zum Ärger eines Wärters – von Dostoevskij daher als „Lakaienseele" tituliert – stieg er einmal sogar auf einen Stuhl, um das Bild zu betrachten, wir wissen aber nicht, was genau er nun sehen wollte (Dostoevskaja 1925b: 215). Wieviel ihm an diesem Bild gelegen war, zeigen seine jahrelangen vergeblichen Versuche, eine Replik zu bekommen; erst 1879 schenkte ihm Sof'ja Andreevna Tolstaja eine solche: die Ma-

donna mit Kind als Bruststück (Dostoevskaja 1925a: 442f.). Dostoevskij hängte sie in seinem Arbeitszimmer über das Sofa, auf dem er zwei Jahre später starb. Im Roman *Ein grüner Junge* (1874) (dt. auch *Der Jüngling*) gehört ein Kupferstich der Sixtina im Wohnzimmer der Versilovs noch zu den Überresten eines ehemaligen Komforts (Dostojewski 2011: 143). Aber es ist gerade Dostoevskij, der den sakralisierten, idealistischen Schönheitskult narrativ ins Zwielicht rückt. In *Verbrechen und Strafe* (dt. auch *Schuld und Sühne*) wird dem 50jährigen Zyniker Svidrigajlov ein 15jähriges Mädchen als Braut zugeführt, dessen Gesicht er mit dem der Sixtina vergleicht. „Und wissen Sie, sie hat das Gesichtchen einer Madonna von Raffael. Die Sixtinische Madonna hat ja ein phantastisches Gesicht, das Gesicht einer bis den Tod betrübten Gottesnärrin, ist Ihnen das noch nicht aufgefallen? Also, so ähnlich" (Dostojewski 2010: 650f.). Svidrigajlov scheint hier Ogarevs und Gercens Gedanken vom ‚Missbrauch' aufzunehmen. In den *Bösen Geistern* (dt. auch *Die Dämonen*, *Die Besessenen*, *Die Teufel*) ist es ausgerechnet der liberale Schöngeist und Phraseur Stepan Verchovenskij, den Dostoevskij zum Verteidiger der Sixtina macht. Die dumme, sich den jungen Radikalen anbiedernde Gouverneursgattin Julija Michajlovna von Lembke äußert sich verächtlich über die Sixtina: Ihren ganzen Ruhm verdanke sie dem „Gefasel der Alten" (Dostojewski 2003: 396). Stepan Verchovenskijs dominante ‚Gönnerin' Varvara Petrovna Stavrogina äußert sich ihm gegenüber ebenso abfällig über die Madonna: höchstens „verknöcherte Greise" verlören ihre Zeit vor diesem Bild (Ebd.: 447). Er fasst daraufhin in einem erregten Streitgespräch den Entschluss, auf einer Matinee gerade über diese Madonna zu sprechen, „über diese Königin aller Königinnen, über dieses Idealbild der Menschheit," die ihrer Meinung nach weder ein Wasserglas noch einen Bleistift wert sei (Ebd.: 448). Auf dieser Matinee dann ruft Verchovenskij vor seinem hysterischen Zusammenbruch sein pathetisches und hilfloses Bekenntnis zur Schönheit in die aufgebrachten Zuhörer: „‚Dagegen erkläre ich', Stepan Trofimowitschs Stimme überschlug sich vor höchster Erregung, ‚dagegen erkläre ich, daß Shakespeare und Raffael mehr bedeuten als die Aufhebung der Leibeigenschaft, mehr als der Volkscharakter, mehr als der Sozialismus, mehr als die junge Generation, mehr als die Chemie, mehr fast als die gesamte Menschheit, denn sie sind schon die Frucht, die wahre Frucht der gesamten Menschheit und vielleicht die höchste Frucht, die es nur geben kann!'" (Ebd.: 681).

Der Hass auf die Schönheit, die zum Objekt des revolutionären Vernichtungswillens wird, kann sich dann gerade gegen die Sixtina richten. So berichtet Gercen im 7. Teil seiner Erinnerungen (Druck 1870), Michail Bakunin

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

habe beim Dresdner Maiaufstand 1849 den Professoren, Musikern und Pharmazeuten geraten, die Sixtina und die Bilder von Murillo auf die Stadtmauern zu stellen und sich so gegen die Preußen zu verteidigen, denn die seien klassisch gebildet und würden nicht wagen, auf Raffael zu schießen (Herzen 1962b: 452). Dieses Motiv taucht in den *Bösen Geistern* wieder auf, wo Stepan Verchovenskij die junge Generation der Utilitaristen und Revolutionäre als „gemeinen Knecht" bezeichnet, als „stinkenden und verderbten Lakaien, der als erster, eine Schere in der Hand, auf die Leiter steigen wird, um das göttliche Antlitz des erhabenen Ideals zu zerstören, im Namen der Gleichheit, des Neides und der … Verdauung" (Ebd.: 450). In den Entwürfen zu *Ein grüner Junge* (1874) lässt Dostoevskij einen „Sozialisten und Fanatiker" davon sprechen, es wäre sicher gut, die Sixtinische Madonna und die Venus von Milo vor dem kommenden Feuersturm zu retten, doch das sei wohl unmöglich – sie müssten als erste verschwinden (Dostoevskij 1976: 15). In seinem eher langweiligen Roman *Die Kette des Kastschej* lässt Michail Prišvin den Protagonisten Alpatov in der Dresdner Galerie seinen alten Mitrevolutionär Efim treffen, der wie er die Sixtina aufgesucht hat, aber mit einem anderen Ziel: „Am liebsten würde ich mich unter einer der Polsterbänke verstecken, auf denen die Betrachter der Madonna hocken, das Klingelzeichen abwarten und so lange dort liegen bleiben, bis die Wächter weg sind, um dann die Madonna rauszuschneiden und zu vernichten" (Prischwin 1963: 361f.). Efim selber deutet dies als eine Emanzipation des Menschen von seiner Bindung an die Religion.

Einen historisierenden Zugang zur Sixtinischen Madonna versuchte der Maler Ivan Kramskoj 1869, wobei er gleichzeitig den Anspruch des Künstlers erhebt, religiös relevante Aussagen zu formulieren. Demnach sind die Figuren des Sixtus, der Barbara und der Engel als zeitbedingte Erscheinungen des 16. Jahrhunderts heute überflüssig. Kramskoj reduziert – wie so viele andere – das Bild also auf Mutter und Kind. Die Physiognomie Christi sei der Menschheit inzwischen hinreichend bekannt (vielleicht dachte Kramskoj hier an das 1863 erschienene, epochemachende *Leben Jesu* von Ernest Renan, der in Christus nur die menschliche Natur sieht), daher taugten Christusdarstellungen für die heutige Zeit nicht mehr. Anders die Gestalt der Maria: Ihr Bild ist historisch nicht überliefert, geschaffen ist sie daher von dem religiösen Gefühl und dem Glauben der Menschheit. Die Madonna ist eine Schöpfung der Phantasie des Volkes. Raffael hat ein ihr ähnelndes Porträt gemalt, ja noch mehr: „Es wird ein unersetzliches Denkmal des Volksglaubens bleiben, denn nichts außer einem Gemälde kann das sein" (Kramskoi 2010: 173).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die Ausstellung von Kramskojs Bild *Christus in der Wüste* im Jahr 1874 in Petersburg nahm Ivan Gončarov zum Anlass, über die Rezeption religiöser Sujets durch Gläubige und Ungläubige nachzudenken. Er fragt nach der Möglichkeit, das Göttliche darzustellen. Seine These: im irdischen Bilde Christi gab es das Göttliche nicht, sonst hätte die Welt davon erfahren. Das Göttliche kann nur auf menschliche Weise dargestellt werden; alle Versuche, die Gottheit als solche darzustellen, bleiben daher immer „kraftlose Versuche" (Gončarov 1953: 189). Ein Skeptiker hätte die Sixtinische Madonna als Darstellung der jungfräulichen Mutter des Gottmenschen nicht malen können. Zur Schaffung des Bildes war der Glaube als Stimulus unbedingt vonnöten. Auch Gončarov greift bei seiner Argumentation wieder auf Wackenroder zurück: Raffael glaubte, dass diese reine Jungfrau das göttliche Kind geboren hat, und verkörperte ihr Bild in der Kunst, wie es ihm in einem Traum erschienen war. Als Ideal der Frau könne auch ein Muslim, Brahmane oder Atheist die Madonna sehen, nur ein gläubiger Christ jedoch erkenne und bekenne im Wissen um „die Quelle dieser Gefühle" in ihr die Mutter Gottes (Ebd. 190). Allein der gläubige Maler und der gläubige Betrachter sind fähig, im Bild das ‚Mehr' zu sehen, nämlich die Göttlichkeit von Mutter und Kind, wohingegen der Nicht-Christ und Ungläubige hier nur Mutter und Kind zu sehen vermögen. „Folglich muss auch der Betrachter das Gefühl des Glaubens hinzubringen, um im Bild des Heilands oder der Jungfrau Maria nicht einfach einen Menschen, sondern den Gottmenschen, und in der Jungfrau Maria die Muttergottes zu sehen, was ein Ungläubiger niemals sehen wird, mit welchem Glauben und mit welch genialem Talent auch immer der Künstler gemalt hat" (Ebd.). Gončarov verteidigt also in einer vom ‚Materialismus' geprägten Zeit die Bedeutung des religiösen Bewusstseins für das ‚vollständige' Verständnis der Sixtina.

Dieses Bewusstsein ist dann in der Folge weitgehend verloren gegangen. Als die Madonna 1955 in Moskau ausgestellt war, hat Vasilij Grossman ihr eine längere Betrachtung gewidmet. Auch hier finden wir wieder die Reduzierung des Bildes auf Mutter und Kind. Grossman lässt drei Betrachter vor das Bild treten. Zunächst Adolf Hitler: „In dieser Zeit hat eine junge Mutter ihr Kind geboren und aufgezogen. Und der Maler Adolf Hitler stand vor ihr im Gebäude der Dresdener Gemäldegalerie – er entschied ihr Schicksal. Aber der Herr über Europa konnte ihr nicht in die Augen schauen, er konnte nicht dem Blick ihres Sohnes begegnen – denn sie waren Menschen" (Grossman 2010: 220). Sodann den weiteren Repräsentanten der totalitären Staatsmacht, Josif Stalin, auf den in diesem Text, anders als in dem Roman *Leben und Schicksal*, noch ein freundlicheres Licht zu fallen scheint: „Stalin trat langsamen, leichten

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Schritts in Chevreaustiefeletten mit flachem Absatz an das Bild heran, betrachtete lange eingehend das Gesicht der Mutter und des Sohnes, strich sich über seinen grauen Schnurrbart" (Ebd.: 222). Der dritte Betrachter ist Grossman selbst. Für ihn ist die Sixtina endgültig von allen religiösen Konnotationen befreit, ja sie wird – wohl bedingt durch die Erfahrung der Shoah – sogar zur Atheistin: „Mir scheint, dass diese Madonna der atheistischste Ausdruck des Lebens ist, des Menschlichen, ohne dass ein Gott daran Anteil hätte" (Ebd.: 217). Sie ist mit den Katastrophen des 20. Jahrhunderts unmittelbar verbunden, so mit dem Holocaust: „Sie war es, die mit ihren leichten, nackten Füßen von der Entladungsrampe des Transportzugs bis zur Gaskammer über die schwankende Erde von Treblinka lief. Ich erkannte sie an ihrem Gesichtsausdruck und an ihrem Blick. Ich sah ihren Sohn und erkannte ihn an seinem wunderschönen, erwachsenen Gesicht. So waren die Mütter und Kinder, wenn sie vor dem dunklen Grün der Kiefern die weißen Mauern der Gaskammer von Treblinka erblickten, so waren ihre Seelen" (Ebd.: 220); mit der Zwangskollektivierung: „Ich sah sie im Jahre 1930 am Bahnhof von Konotop, das Gesicht ganz dunkel vor Qualen, sie trat an den Waggon des Schnellzuges heran, hob ihre wunderschönen Augen, sagte stimmlos, nur mit den Lippen: ‚Brot … '" (Ebd.: 221); mit dem Beginn der stalinistischen ‚Säuberungen': „Wir begegneten ihr im Jahr 1937, als sie in ihrem Zimmer stand, zum letzten Mal den Sohn auf dem Arm hielt, sich verabschiedete, eingehend sein Gesicht betrachtete und dann die leeren Treppen des stummen, mehrstöckigen Hauses hinabstieg … Ihre Zimmertür wird versiegelt, unten wartet ein staatlicher Wagen auf sie … " (Ebd.: 222); und mit dem Krieg: „Es stehen noch die versengten toten Pappeln und Süßkirschbäume über den bei lebendigem Leibe verbrannten Dörfern, schwermütig wächst Unkraut über den in den Partisanensiedlungen verbrannten Körpern der alten Männer, Mütter, Jungen und Mädchen. […] Das nächtliche Weinen der Witwen in den unzähligen russischen Bauernhäusern, den weißrussischen und ukrainischen Holzhäusern ist noch nicht verklungen. Alles hat die Madonna zusammen mit uns durchgemacht, denn sie – das sind wir; denn ihr Sohn – das sind wir" (Ebd.: 223). Sie und ihr Kind werden für Grossman als das ‚nur' Menschliche zur Verkörperung der Opfer. „Die Madonna mit dem Kind auf dem Arm steht für das Menschliche am Menschen, darin liegt ihre Unsterblichkeit. Wenn unsere Epoche sich die Sixtinische Madonna ansieht, erkennt sie darin ihr Schicksal" (Ebd.: 218). Ihr Blick, mit dem sie die Zukunft zu sehen vermag, sieht „ein gleißendes, blendendes Licht am Himmel" – so deutet Grossman das Licht des

Bildhintergrundes –: die Explosion einer Wasserstoffbombe, die einen weltumspannenden Krieg ankündigt.

Grossmans provozierender Versuch einer radikalen Aktualisierung des Bildes blieb vereinzelt und offenbar auch ohne größere Resonanz. Der Kunsthistoriker Michail Alpatov zeichnet sie zur selben Zeit eher epigonal als das klassizistisch-idealistische Schönheitsideal, wobei er ihr, getreu der Ideologie des Marxismus-Leninismus von der Religion als falschem Bewusstsein des Menschen von sich selbst, die Göttlichkeit aberkennt und sie gleichsam als das erfolgreiche Ergebnis einer Art von Klassenkampf auffasst: „Zwei Jahrhunderte eines angespannten Kampfes der Menschen für ihr Recht, sie selbst zu sein, mußten vergehen, für das Recht, auf Erden stolz zu schreiten, ohne an das Überirdische denken zu müssen, für das Recht, der weltlichen Schönheit huldigen zu können, damit der größte Maler der Renaissance in seiner Madonna eine neue Auffassung von der menschlichen Würde bringen konnte: das Verlangen nach irdischem Glück und die Ehrfurcht vor der Mutterschaft, die Bereitschaft des Menschen, seine Geliebte wie eine himmlische Abgesandte zu ehren und zu preisen“ (Alpatow 1955: 15f.).

Allerdings ist die religiöse Dimension in der Rezeption der Sixtina keineswegs verloren gegangen. So beobachtete der Dresdner Generalvikar Anfang der 1980er Jahre einen jungen russischen Soldaten, der vor der Madonna Blumen niederlegte und eine Weile andächtig vor ihr verweilte (Henning 2010: 347).

Bis heute empfinden russische Besucher die Sixtina gleichsam als ‚ihr‘ Bild. So erzählte mir in diesem Jahr eine Fremdenführerin, sie sei in der Galerie von einer Russin gefragt worden: „Bitte, wo ist die Gottesmutter?“ „Welche?, hier in der Galerie hängen viele Bilder der Gottesmutter.“ „Nun, unsere Gottesmutter“.

So erscheint Dresden also dank der Sixtina nach wie vor als ein Teil des russischen Deutschland

Literaturverzeichnis

ALPATOW, MICHAIL (1955): „Die ‚Sixtinische Madonna‘ von Raffael“. In: *Kunst und Literatur: Zeitschrift für Fragen der Ästhetik und Kunsttheorie*. Sonderdruck.

ANNENKOW, PAWEL (2010): „Die Paläste sind hier in Museen verwandelt. Aus: Leipzig und Dresden, Reiseskizzen, 1842/43“. In: KOLB, KARIN/LUPFER, GILBERT/ROTH,

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Martin (Hg.): *Zukunft seit 1560. Von der Kunstkammer zu den Staatlichen Kunstsammlungen Dresden. Band 3: Die Anthologie.* Berlin/München: SKD/Dt. Kunstverlag, S. 151–156.

Belinski, Wissarion (1950a): „Brief an W. P. Botkin vom 7.(19.) Juli 1847". In: Belinski, Wissarion: *Ausgewählte philosophische Schriften*. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, S. 556–560.

Belinski, Wissarion (1950b): „Betrachtungen über die russische Literatur des Jahres 1847". In: Belinski, Wissarion: *Ausgewählte philosophische Schriften*. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, S. 446–549.

Bori, Pier Cesare (1985): „La Madonna sistina nella cultura russa". In: *Intersezioni. Rivista di storia delle idee* 5, S. 105–133.

Brjullov, Karl (1961): „K. P. Brjullov – P. A. Kikinu. Nojabr'. 1822. Drezden". In: Makovcev, N.G. (Hg.): *K. P. Brjullov v pis'mach i vospominanijach sovremennikov*. Moskva: Izd. Akademii chudožestv SSSR, S. 36.

Danilevskij, Roman (1986): „Zametki o temach zapadnoevropejskoj živopisi v russkoj literature. Legenda a Rafaèle". In: Alekseev, M. P./Danilevskij, P. Ju. (Hg.): *Russkaja literatura i zarubežnoe iskusstvo. Sbornik issledovanij i materialov*. Leningrad: Nauka, S. 281–298.

Danilowa, Irina (1966): „Russische Stimmen". In: Alpatow, Michael: *Die Dresdner Galerie. Alte Meister*. Dresden: VEB Verlag der Kunst, S. 369–386.

Dostojevskaja, Anna (1925a): *Die Lebenserinnerungen der Gattin Dostojewskis*. Hg. von René Fülöp-Miller und Friedrich Eckstein, München: R. Piper & Co. Verlag.

Dostojevskaja, Anna (1925b): *Das Tagebuch der Gattin Dostojewskis.* Hg. von René Fülöp-Miller und Friedrich Eckstein, München: R. Piper & Co. Verlag.

Dostojevskij, Fedor (1976): *PSS. Tom šestnadcatyj. Podrostok. Rukopisnye redakcii.* Leningrad: Nauka.

Dostojevskij, Fedor (2010): *Verbrechen und Strafe. Roman. Aus dem Russischen neu übersetzt von Swetlana Geier*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Dostojevskij, Fedor (2003): *Böse Geister. Roman. Aus dem Russischen neu übersetzt von Swetlana Geier*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Dostojevskij, Fedor (2011): *Ein grüner Junge. Roman. Aus dem Russischen neu übersetzt von Swetlana Geier*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Gazzola, Eugenio (2004): „Icona occidentale. La Madonna Sistina verso la cultura russa". In: Gazzola, Eugenio/Milana, Fabio (Hg.): *Gloria dell'assente. La Madonna per San Sisto di Piacenza 1754–2004*. Piacenza: Vicolo del Pavone, S. 149–182.

Gončarov, Ivan (1953): „‚Christos v pustyne'. Kartina g. Kramskogo". In: *Sobranie sočinenij. Tom vos'moj.* Moskva: Gos. Izd. chudožestvennoj literatury, S. 183–196.

Grossmann, Olga (2006): *Russen in Dresden im Kontext der Stadtgeschichte*. Ein Stadtführer, Dresden: Dt.-Russ. Kulturinstitut.

Grossmann, Wassili (2010): „Die Sixtinische Madonna". In: Kolb, Karin/Lupfer, Gilbert/Roth, Martin (Hg.): *Zukunft seit 1560. Von der Kunstkammer zu den Staatlichen Kunstsammlungen Dresden. Band 3: Die Anthologie*. Berlin/München: SKD/Dt. Kunstverlag, S. 215–223.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Henning, Andreas (Hg.) (2012): *Die Sixtinische Madonna. Raffaels Kultbild wird 500*. München/London/New York: Prestel.
Herzen, Alexander (1962a): *Mein Leben. Memoiren und Reflexionen. 1812–1847*. Berlin: Aufbau-Verlag.
Herzen, Alexander (1962b): *Mein Leben. Memoiren und Reflexionen. 1852–1868*. Berlin: Aufbau-Verlag.
Ivanov, Aleksandr (1956): „Pis'mo k otcu 13 sentjabrja 1830 goda". In: Alpatov, Michail: *A. A. Ivanov. Žizn' i tvorčestvo. Tom I.* Moskva: Iskusstvo, S. 391.
Karamsin, Nikolai (1981): *Briefe eines russischen Reisenden*. Berlin: Rütten & Loening.
Kireevskij, Ivan (1984): „P. I. Kireevskomu. Berlin, 16–21 marta 1830". In: *Izbrannye stat'i*. Moskva: Sovremennik, S. 298–299.
Kjuchel'beker, Vil'gel'm (1979): „Pis'mo XXIV. 13 (25) nojabrja [1820]". In: Koroleva, N.V./Rak, V. D. (Hg.): *Putešestvie. Dnevnik. Stat'i.* Leningrad: Nauka, S. 28–35.
Kramskoi, Ivan (2010): „Diese zu recht so berühmte Gemäldegalerie. Aus einem Brief an Sofja Nikolajewna Kramskaja vom 19. 11. 1869". In: Kolb, Karin/Lupfer, Gilbert/Roth, Martin (Hg.): *Zukunft seit 1560. Von der Kunstkammer zu den Staatlichen Kunstsammlungen Dresden. Band 3: Die Anthologie.* Berlin/München: SKD/Dt. Kunstverlag, S. 172–174.
Ogarev, Nikolaj (1953): „[Brief an Evdokija Suchovo-Kobylina, Karlsbad, 10./22. Juli 1842]". In: *Literaturnoe Nasledstvo 61*, S. 865–868.
Pearson, Irene (1981): „Raphael as seen by Russian Writers from Zhukovsky to Turgenev". In: *The Slavonic and East European Review* 59, S. 346–369.
Prischwin, Michail (1963): *Die Kette des Kastschej. Roman*. Berlin: Verlag Kultur und Fortschritt.
Putscher, Marielene (1955): *Raphaels Sixtinische Madonna. Das Werk und seine Wirkung*. Tübingen: Hopfer-Verlag.
Shukowski, Wassili (1840): „Madonna von Raphael. Bruchstück eines Briefes über die Dresdner Gemälde-Gallerie". In: *A. Lewald's Europa*. Band 3, S. 193–197.
Stankevič, Nikolaj (1982): „Ja. M. Neverovu. 22 oktjabrja [1837]. Drezden". In: Stankevič, Nikolaj: *Izbrannoe*. Moskva: Sovetskaja Rossija, S. 171–173.
Ščedrin, Sil'vestr (1978): „Donesenija v Akademiju nauk". In: Ščedrin, Sil'vestr: *Pis'ma*. Moskva: Iskusstvo, S. 15–30.
Zwetajewa, Anastassija (1979): *Erinnerungen*. Leipzig und Weimar: Gustav Kiepenheuer Verlag.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

6. Bildungssysteme im Vergleich

Andrej Šatilov (St. Petersburg)

Einrichtungen und Konzepte zur Betreuung von Kindern im Vorschulalter in der Russischen Föderation

1 Einführung

Den vorschulischen Bildungseinrichtungen kommt in der Russischen Föderation (RF) die wichtige gesellschaftliche Aufgabe zu, eine optimale Entwicklung jedes Kindes im Vorschulalter sicherzustellen und es damit auf einen erfolgreichen Schulbesuch vorzubereiten. Zu diesem Zweck wurde in Russland ein effizientes und vielschichtiges System zur Vorschulbildung eingerichtet, das allen Bürgerinnen und Bürgern der RF durch die Verfassung des Landes garantiert wird. Die rechtliche Grundlage des Bildungssystems der RF bilden zurzeit das im Dezember 2012 verabschiedete Föderale Bildungsgesetz sowie die Föderalen Staatlichen Bildungsstandards für die Vorschulbildung vom Oktober 2013. Diese Standards fassen sämtliche Anforderungen an die Vorschulbildung zusammen. Den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder im Vorschulalter werden Bildungseinrichtungen mit entsprechenden Profilen gerecht, die für alle die gleichen Startbedingungen gewährleisten sollen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei einer allseitigen Entwicklung der geistigen, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Kreativität gewidmet. Aber auch die körperliche Entwicklung der Kinder spielt eine wichtige Rolle. Die Ausbildung von Fachkräften für die Vorschulbildung erfolgt an den pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten des Landes, etwa der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Gercen in Sankt Petersburg oder der Moskauer Staatlichen Pädagogischen Universität. Die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter werden aus verschiedenen Quellen finanziert, vor allem aus den Haushalten der Regionen, Städte und Gemeinden. Die große Mehrheit dieser Einrichtungen befindet sich in staatlicher Trägerschaft, es gibt jedoch auch private Kindergärten und Kinderkrippen. Momentan steht das vorschulische Bildungs- und Betreuungssystem vor zahlreichen Herausforderungen, da insbesondere nicht immer genügend Plätze zur Verfügung gestellt werden können, woraus häufig Überbelegungen, Personalmangel und Finanzierungsengpässe resultieren.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Kurzer historischer Abriss der vorschulischen Bildung und Betreuung in Russland

Jahrhundertelang wurden Kinder in Russland in den Familien oder entsprechenden Fürsorgeeinrichtungen betreut und vor allem erzogen, die in der Regel Kirchen oder Klöstern angegliedert waren. Schwerpunkte des Unterrichts waren Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden dann mit den sogenannten Häusern für Kinder ohne Eltern und festen Wohnsitz sowie schutzbedürftige Kinder neue Einrichtungen (*приюты* ‚Waisenhäuser'). Im Jahr 1896 gab es insgesamt 763 solcher Waisenhäuser und 50 Kindergärten im Land ([o.A.] 1896: 423). Die ersten der schulischen Ausbildung vorgelagerten Betreuungseinrichtungen entstanden in Russland dann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diese gingen in der Regel auf private Initiativen zurück. Im Waisenhaus in Gatčina im Umland von Sankt Petersburg wurde 1832 versuchsweise die erste Schule für Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren eingerichtet.

Die komplizierte soziale Struktur des Landes führte zu erheblichen Unterschieden bei der Kindererziehung in den verschiedenen Schichten, wobei die häusliche vorschulische Betreuung und Erziehung überwogen, da die Betreuung und Erziehung noch nicht als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet wurde (Čmeleva 2008: 17). In begüterten Familien wurde die Erziehung und Ausbildung häufig von Gouvernanten aus dem Ausland übernommen, zumeist aus Frankreich oder Deutschland, später auch aus England. Im 18. und 19. Jahrhundert sowie im frühen 20. Jahrhundert stellten die häusliche Erziehung und Betreuung die in Russland übliche Unterweisungsform für die Zöglinge des Adels, der Kaufleute oder wohlhabender Bürger dar. Die Gouvernanten legten einen genau geordneten Tagesablauf (Frühstück, Spaziergänge, Beschäftigungen, Lernen, Spielen) und strenge Regeln für Lob und Tadel fest (ebd.: 88). Für Kinder aus weniger privilegierten Familien gab es ab 1866 die ersten Volkskindergärten (*народные детские сады*), deren Besuch kostenfrei war. Etwa zeitgleich kamen weitere Einrichtungen auf, wie z.B. Kindergärten für die Kinder des in der Entstehung begriffenen Bildungsbürgertums, sogenannte Familiengruppen, kostenpflichtige private Kindergärten sowie Kinderkrippen. Eine wichtige Aufgabe dieser ersten Kindergärten bestand darin, den Kindern beim schwierigen Übergang von einer „sorgenfreien Kindheit" zum geregelten Schulalltag zu helfen und sie auf das Lernen in der Grundschule vorzubereiten. Die Kindergärten sahen ihre Aufgabe nicht allein darin, den Kindern beizubringen, wie man arbeitet oder den Lehrern gehorcht, sowie ihre Auf-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

merksamkeit, ihr Erinnerungsvermögen und ihren Fleiß zu entwickeln, sondern ihnen auch erste Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln. In diesen Einrichtungen wurden bereits Stundenpläne eingesetzt, sodass es sich bei diesen „Kindergärten" streng genommen um Vorschulen handelte.

Die Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter entwickelten sich rasch, und innerhalb von nur drei Jahrzehnten entstanden bis Ende des 19. Jahrhunderts in Russland 763 Kindergärten mit verschiedenen Profilen (Staroverova 2010: 88). Darunter waren kostenfreie und kostenpflichtige Einrichtungen für die Kinder des Adels und die der Intelligenzschicht sowie Waisenhäuser, und zwar nicht nur in der Hauptstadt Sankt Petersburg, sondern auch in Moskau, Voronež, Irkutsk oder Smolensk. Der Arbeit dieser Einrichtungen lag in erster Linie das System des deutschen Pädagogen und Schülers Pestalozzis Friedrich Fröbel zugrunde. In dieser Zeit begannen auch Ausbildungskurse und Schulungen für Erzieher und es wurde entsprechende Fachliteratur herausgegeben, darunter mehr als 300 pädagogische Zeitschriften. Die Pädagogik als Wissenschaft erlebte dadurch einen enormen Aufschwung. Im Zuge dessen beschäftigten sich die Pädagogen und Erzieher mit den Arbeiten westeuropäischer Gelehrter wie Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Herbert Spenser, Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Aber auch russische Wissenschaftler wie Vladimir Bechterev, Ivan Sečenov, Nikolaj Pirogov und Konstantin Ušinskij genossen einen ausgezeichneten Ruf. Dennoch wurde das bestehende Netz von Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter den Bedürfnissen der Gesellschaft kaum gerecht. So gab es in Moskau Ende des 19. Jahrhunderts gerade einmal 13 solcher Einrichtungen (Mikljaeva 2013: 20). Eine erhebliche Ausweitung erfuhr das Netz erst zwischen 1900 und 1918, als es in das staatliche Bildungswesen integriert wurde.

Nach der Oktoberrevolution gehörte die Vorschulbildung dann zu den Prioritäten der neuen Machthaber. Schon am 20. November 1917 erließen sie die „Erklärung über die vorschulische Erziehung", die allen Eltern eine kostenfreie Bildung und Erziehung ihrer Kinder im Vorschulalter garantierte. Ab Mitte der 1920er Jahre wurden die vorschulischen Einrichtungen verstärkt auf die staatlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse ausgerichtet. Es erfolgte jedoch auch eine Dezentralisierung ihrer Leitung und sie erhielten mehr Eigenständigkeit. In der Kriegszeit zwischen 1941 und 1944 wurden dann, da viele Frauen in der Produktion arbeiteten und eine häusliche Betreuung kaum mehr gewährleistet werden konnte, Ganztagskindergärten und Vorschulinternate eingerichtet, die rund um die Uhr zugänglich waren.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die erste erziehungswissenschaftliche Fakultät mit einem Vorschulzweig wurde bereits 1918 an der Moskauer Staatlichen Universität eingerichtet. Das erste Programm für die Arbeit von Kindergärten kam 1934 heraus und 1938 erschienen das Reglement für die Kindergärten (*Устав детского сада*), in dem Aufgaben, Struktur und Schwerpunkte der Arbeitsweise von Vorschuleinrichtungen festgelegt wurden, sowie der Leitfaden für die Erzieher im Kindergarten (*Руководство для воспитателей детского сада*) mit methodischen Hinweisen für die Arbeit mit Kindern im Vorschulalter. Mitte des 20. Jahrhunderts besuchten dann schon mehr als zwei Millionen Kinder einen Kindergarten. Für Kleinkinder ab zwei Monaten wurden in den 1950er Jahren die ersten Kinderkrippen eröffnet. Wenig später gab es dann auch integrative Einrichtungen (Kinderkrippe/Kindergarten), denen in den 1980er Jahren im Zusammenhang mit der Herabsetzung des Schuleintrittsalters von 7 auf 6 Jahre die sogenannten *Schulkindergärten* folgten. Die herkömmlichen Kindergärten blieben für Kinder im Vorschulalter jedoch die vorherrschende Betreuungs- und Erziehungseinrichtung.

Der Begriff *Vorschulbildung* (*дошкольное образование*) kam zu Beginn der 1990er Jahre mit dem neuen Bildungsgesetz (1992) in Gebrauch, während zuvor die konkreteren Begriffe *Ausbildung im Vorschulalter* (*дошкольное обучение*) sowie *Erziehung von Kindern im Vorschulalter* (*воспитание дошкольников*) Verwendung fanden. Dies führte jedoch nicht zu tiefgreifenden Änderungen der Inhalte der Vorschulbildung sowie Umgangs- und Erziehungsmethoden in den Einrichtungen. Die Reformen im Bildungssektor, die seit Ende des 20. Jahrhunderts umgesetzt wurden, erfassten die Vorschulbildung erst in jüngster Zeit.

Zwischen 1990 und 2005 wurde die Anzahl der vorschulischen Bildungseinrichtungen um 45% bei einer gleichzeitigen beträchtlichen Erhöhung der von den Eltern für die Unterbringung ihrer Kinder zu tragenden Gebühren verringert. Dies führte dazu, dass weniger Kinder einen Kindergarten besuchten. Dadurch kam es zu einer Verletzung des Rechts der Bürgerinnen und Bürger auf freien Zugang zu Bildungsleistungen und ungleichen Startbedingungen beim Übergang in die Schule zwischen Kindern aus Vorschuleinrichtungen und Kindern, die keine solche Einrichtung besucht hatten (Federal'naja služba gosudarstvennoj statistiki 2014). Seit 2005 lassen sich allerdings spürbare Verbesserungen innerhalb der Strukturen der Vorschulbildungseinrichtungen beobachten, zu denen immer breitere Schichten der Gesellschaft Zugang haben. Damit stieg entsprechend die Anzahl der Kinder, die eine solche Einrichtung besuchen.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die traditionellen Vorschuleinrichtungen sind kaum mehr in der Lage, den bestehenden Bedarf der Bevölkerung an Kindergartenplätzen zu decken. Deshalb kommt es häufig zu langen Wartezeiten. Im Jahr 2013 wurde ein Defizit von 400.000 Plätzen festgestellt. Die zurzeit (2016) bestehenden über 47.000 Einrichtungen, in denen rund 4,5 Millionen Kinder betreut werden, reichen also nicht aus. Gegenwärtig besuchen in den verschiedenen Verwaltungseinheiten der Russischen Föderation zwischen 65 und 90% der Kinder eine Betreuungsstätte. Dieser je nach Föderationskreis (*Федеральный округ*) stark schwankende Wert verstärkt das soziale Auseinanderdriften der Gesellschaft, da nicht alle Kinder bereits in den ersten Lebensjahren in den Genuss einer hochwertigen Betreuung kommen (Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii 2014).

Deshalb wurde im föderalen Programm zur Entwicklung des Schulwesens im Zeitraum von 2013 bis 2020 (*Государственная программа Российской Федерации „Развитие образования на 2013–2020 годы")* das ehrgeizige Ziel formuliert, allen Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren einen Kindergartenplatz zur Verfügung zu stellen (Ministerstvo Obrazovanija i Nauki Rossijskoj Federacii 2012a: 7).

3 Rechtsgrundlage

Fragen zum Bildungswesen werden in der Russischen Föderation durch das Bildungsgesetz vom 29.12.2012 geregelt (Ministerstvo Obrazovanija i Nauki Rossijskoj Federacii 2012b). Darüber hinaus wurde am 17.10.2013 ein besonderer Föderaler Bildungsstandard für den vorschulischen Bereich festgelegt, in dem sämtliche grundlegenden Anforderungen an die Vorschulbildung und ihre Prinzipien enthalten sind (Ministerstvo Obrazovanija i Nauki Rossijskoj Federacii 2013).

Hierzu gehören:

1) die altersgerechte Betreuung der Kinder in allen Phasen der Kindheit (Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter), Förderung der frühkindlichen Entwicklung;
2) die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse jedes Kindes bei der Betreuung, wobei das Kind selbst die Möglichkeit erhält, seine Betreuungsinhalte mitzugestalten;
3) das Zusammenwirken von Kindern und Erwachsenen; das Kind wird bei seiner Betreuung als vollwertiger Beteiligter (Subjekt) wahrgenommen;

4) die Förderung von Initiativen des Kindes innerhalb der verschiedenen Betreuungstätigkeiten;
5) die Kooperation von Betreuungsträgern und Familien;
6) die Vermittlung von soziokulturellen Normen sowie familiären, gesellschaftlichen und staatlichen Traditionen;
7) die Förderung kognitiver Interessen und Fähigkeiten des Kindes in verschiedensten Bereichen;
8) die altersgerechte Ausrichtung der Vorschulbetreuung im Einklang mit den Voraussetzungen der Kinder;
9) die Berücksichtigung der ethnokulturellen Situation der frühkindlichen Entwicklung.

Mit diesem Standard sollen folgende Ziele verwirklicht werden:
1) die Verbesserung der sozialen Anerkennung der Vorschulbetreuung;
2) die Gewährleistung gleicher Möglichkeiten beim Zugang zu vorschulischen Betreuungseinrichtungen für jedes Kind durch den Staat;
3) die staatliche Gewährleistung einer anspruchsvollen und hochwertigen vorschulischen Betreuung durch einheitliche Standards für die Umsetzung entsprechender Programme für Kinder im Vorschulalter, ihrer Strukturen und Ziele;
4) die Sicherstellung eines einheitlichen Bildungsraumes auf dem Gebiet der Russischen Föderation und die Gewährleistung einheitlicher Betreuungsstandards in diesem Raum.

Der Standard bildet die Grundlage für die Ausarbeitung von Betreuungsprogrammen für Vorschulkinder sowie für die Finanzierung und Evaluierung dieser Programme.

4 Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter

In Russland gibt es verschiedene Arten von Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter. Diese unterscheiden sich nach der Trägerschaft, dem Alter der betreuten Kinder oder ihren Betreuungsprofilen.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

4.1 Kinderkrippen

In den Kinderkrippen werden bereits Kinder im Alter von nur zwei Monaten aufgenommen, doch in der Regel richten sich diese Betreuungsangebote an Kinder im Alter von einem bis zu eineinhalb Jahren. In den Kinderkrippen gibt es ein festgelegtes Tagesprogramm, das Erholungsschlaf, Essen, Spaziergänge oder verschiedene Beschäftigungen zur Entwicklung bestimmter Fähigkeiten umfasst. Für die Kinder wird hier eine Ganztagsbetreuung von 8.00 bis 18.00 Uhr von Montag bis Freitag angeboten. Auch eine Halbtagsbetreuung ist möglich. Die Kinderkrippen befinden sich sowohl in kommunaler als auch in privater Trägerschaft. In den Kinderkrippen sind neben Erzieherinnen und Erziehern sowie sonstigen Betreuerinnen und Betreuern auch Kinderärztinnen und Kinderärzte, Fachleute für sportliche oder musische Beschäftigungen sowie Psychologinnen und Psychologen beschäftigt.

4.2 Kindergärten

Kindergärten sind unter den verschiedenen Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter der am weitesten verbreitete Typ. In der Regel erfolgt die Betreuung in den Kindergärten von morgens bis abends und beinhaltet verschiedene Beschäftigungen wie Sport und Musik, Spaziergänge und natürlich gemeinsame Mahlzeiten und Mittagsschlaf. Die Betreuungskonzepte können sich je nach Einrichtung voneinander unterscheiden, jedoch nur innerhalb der staatlich festgelegten Normen und Standards. Private Kindergärten können hiervon allerdings abweichen. Privatkindergärten haben gegenüber den staatlichen Einrichtungen den Vorteil, dass sie kleinere Gruppen (5–8 Kinder) und damit einen besseren Betreuungsschlüssel, vielseitigere Beschäftigungen und eine bessere Ausstattung bieten können, zum Beispiel ein eigenes Schwimmbecken. Dafür werden Gebühren in Höhe von monatlich zwischen 125 und 1125 Euro (Angaben für das Jahr 2016) fällig. Für viele Angebote muss zudem extra gezahlt werden, wie z.B. für Konsultationen von Logopäden oder Psychologen, Massagen usw.

4.3 Kindergärten zur Förderung besonderer Fähigkeiten

In diesen Einrichtungen wird besonderer Wert auf eine allseitige Förderung der intellektuellen, künstlerischen oder sportlichen Entwicklung der Kinder gelegt. Die Betreuungsprogramme dieser Kindergärten stellen sicher, dass die Kinder umfassend (auch psychologisch) auf den Schulalltag vorbereitet werden. Sie berücksichtigen ferner die Entwicklung der kindlichen Wissbegierde,

der geistigen und künstlerischen Fähigkeiten, der schöpferischen Vorstellungskraft und der kommunikativen Fertigkeiten. Die einzelnen Angebote sind dabei konkret auf das Alter der Kinder zugeschnitten.

4.4 Förderkindergärten

In Förderkindergärten werden Kinder mit verschiedenen körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen oder Krankheiten wie etwa Störungen des Bewegungsapparates oder des Hör-, Sprach- und Sehvermögens betreut. Für die Kinder wurden hier entsprechende Betreuungsmöglichkeiten geschaffen. Darüber hinaus stellt qualifiziertes Fachpersonal ein breitgefächertes Beratungsangebot für die Eltern zur Verfügung.

4.5 Kombinierte Kindergärten

Diese Betreuungseinrichtungen umfassen unterschiedliche Kindergruppen: Es werden sowohl allgemeine Betreuungsangebote als auch Förder- und Entwicklungsprogramme unterbreitet.

4.6 Zentren für kindliche Entwicklung

Diese Einrichtungen zielen auf eine allseitige Entwicklung und die Förderung von besonderen Talenten und Fertigkeiten des Kindes ab. So gibt es hier z.B. spezielle Spiel- und Sportangebote, Gesundheitsbereiche, Mal- und Zeichenecken, Theatergruppen oder Schwimmkurse. In den Zentren findet ein ganzheitlicher Ansatz bei der Kinderbetreuung und -förderung Anwendung, oft unter Einbeziehungen alternativer Programme.

In den letzten Jahren werden in Russland neue und moderne Modelle der Kinderbetreuung immer beliebter, so etwa Vorschulgruppen, die sich an allgemeinbildenden Einrichtungen orientieren, Gruppen nach dem Vorbild besonderer Fördereinrichtungen oder die Erziehung und Betreuung in den Familien.

4.7 Öffnungszeiten der Betreuungsstätten

In den meisten Kindergärten orientieren sich die Öffnungszeiten an den Arbeitszeiten staatlicher Einrichtungen: von 7.00/8.00 Uhr bis 18.00/19.00 Uhr von Montag bis Freitag. Es gibt jedoch auch Einrichtungen, die 10 bzw. 14 Stunden oder sogar rund um die Uhr geöffnet haben.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die Größe der einzelnen Gruppen in einer Einrichtung wird vom jeweiligen Träger unter Berücksichtigung der bereitstehenden Mittel festgelegt. Die maximale Gruppengröße für Kinder im Alter von zwei Monaten bis zu einem Jahr beträgt 10, für Kinder im Alter von einem bis zu drei Jahren 15 und im Alter von drei bis sieben Jahren 20. Darüber hinaus gibt es auch Gruppen, in denen Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam betreut werden. Hier kann die Größe der Gruppen von den oben genannten Vorgaben abweichen.

Alle Kindergärten richten sich nach staatlichen Betreuungsvorgaben, in denen auch die Tagesabläufe geregelt sind. Im Mittelpunkt stehen dabei wissensvermittelnde Beschäftigungen, Spaziergänge, Schlaf und Erholung. In der Regel sind in den Kindergärten vier Mahlzeiten täglich vorgesehen.

4.8 Finanzierung vorschulischer Betreuungseinrichtungen

Die Finanzierung der Betreuungseinrichtungen erfolgt aus verschiedenen Quellen. Aus dem Föderationshaushalt wird etwa 1% des Finanzbedarfs gedeckt, die einzelnen Subjekte kommen für 18% auf und den mit 81% größten Teil übernehmen die Kommunen. Die Betreuungskosten pro Kind, die von den Eltern getragen werden, liegen in einer staatlichen Einrichtung zwischen 120 und 2000 Rubel (2017: zwischen rund 2 und 30 Euro) im Monat. Die Höhe des Elternbeitrags für die Kinderbetreuung in staatlichen und kommunalen Einrichtungen darf nicht über dem Betrag liegen, der von den zuständigen staatlichen Behörden des betreffenden Föderationssubjekts je nach Betreuungsleistung festgelegt wurde (Ministerstvo Obrazovanija i Nauki Rossijskoj Federacii 2012c)

4.9 Verhältnis von Betreuungseinrichtungen in staatlicher und kommunaler sowie privater Trägerschaft (Stand 2013)

Träger	Einrichtungen in %	Kinder in %
staatliche Trägerschaft	11,7	12,7
kommunale Trägerschaft	80,2	80,0
private Trägerschaft	4,7	2,4
sonstige Trägerschaften (Vereine und Organisationen, gemischte Trägerschaft)	3,4	4,9

5 Probleme und Herausforderungen

Für die verschiedenen Betreuungseinrichtungen lassen sich die folgenden Probleme und Herausforderungen feststellen:

- fehlende Anerkennung der sozialen und kulturellen Bedeutung der Betreuung von Kindern im Vorschulalter;
- fehlende Koordination zwischen den einzelnen Ebenen der Vorschulbetreuung, was oft zu Doppelausgaben und einem unsachgemäßen Einsatz der zur Verfügung stehenden Mittel führt;
- Vorschulerziehung genießt keine Finanzierungspriorität;
- fehlende Berücksichtigung der tatsächlichen gesellschaftlichen Belange;
- Defizite beim pädagogischen Personal und uneinheitliche Ausbildungswege;
- mangelnde Einbeziehung der Eltern bei der Festlegung der Betreuungsinhalte und Delegierung sämtlicher Rechte und Verpflichtungen an die jeweiligen Träger (Mikljaeva 2013: 50f.).

Zur Verbesserung der Situation werden die folgenden Maßnahmen vorgeschlagen:

- gesetzliche Verankerung der vorschulischen Betreuung als erste Stufe innerhalb des staatlichen Bildungssystems;
- staatliche Garantien zur Gewährleistung von Qualität, Zugangsmöglichkeiten und dem verpflichtenden Besuch vorschulischer Betreuungseinrichtungen;
- Schaffung eines zentralen Mechanismus zur Unterstützung der in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen;
- Entwicklung weiterer sozialer Programme zur Unterstützung von Eltern mit Kindern im Vorschulalter (ebd.: 70).

6 Zusammenfassung

Abschließend werden noch einmal die zentralen Aspekte der vorschulischen Tagesbetreuung für Kinder in der Russischen Föderation zusammengefasst. Die Kindertagesbetreuung leistet einen Beitrag zur Vermittlung soziokultureller Normen sowie familiärer, gesellschaftlicher und staatlicher Traditionen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Gleichzeitig soll die Entwicklung von erkenntnisgeleiteten Interessen und Verhaltensmustern der Kinder innerhalb der verschiedenen Sphären ihrer Lebenswelt gefördert werden. Im Wesentlichen sind die Betreuungseinrichtungen laizistisch ausgerichtet und befinden sich mehrheitlich in staatlicher Trägerschaft. Der Anteil privater Kindertagesstätten fällt zumindest bislang entsprechend niedrig aus. In der Regel werden die Einrichtungen aus den kommunalen Haushalten finanziert. Die Kostenbeteiligung der Eltern ist deshalb nicht sehr hoch. Auf der anderen Seite bringen sich viele Eltern aktiv bei der Betreuung ihrer Kinder ein und beteiligen sich etwa an verschiedenen Veranstaltungen in den Tagesstätten. Sämtliche kommunalen Einrichtungen richten sich nach den Programmen des Bildungsministeriums, die verbindliche Normen und Standards enthalten. Deren gewissenhafte Einhaltung obliegt den zuständigen kommunalen Behörden.

Die Betreuung bzw. Bildung in den Vorschuleinrichtungen stellt einen wichtigen Bestandteil des russischen Bildungssystems dar, in dem sich die Grundlagen der sozialen Persönlichkeit der Kinder herausbilden. In den vergangenen Jahren machte dieses System eine schwierige Entwicklung durch, die noch nicht abgeschlossen ist. Ungeachtet verschiedener Schwierigkeiten nimmt die vorschulische Betreuung einen wichtigen Platz in der Erziehung und Ausbildung der Kinder ein. Viele Eltern sowie das pädagogische Fachpersonal vertreten deshalb die Auffassung, dass Kindergärten neben weiterführenden Bildungseinrichtungen eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Kinder spielen.

Aus dem Russischen von Kai Witzlack-Makarevich und Nadja Wulff

Literaturverzeichnis

[o.A.] (1896): „Rossija". In: Arsen'ev, Konstantin K./Petruševskij, Fedor, F. (Hg.): *Ėnciklopedičeskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Brokgaus i Efron.

Čmeleva, Elena, V. (2008): *Pedagogika doškol'nogo detstva v Rossii konca – načala 20 veka: istoriko-pedagogičeskij očerk.* Smolensk: SmolGU.

Federal'naja služba gosudarstvennoj statistiki (2014): *Obrazovanie*. Unter der URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/ (letzter Zugriff: 29.12.2016).

Miklјaeva, Natalija et. al. (2013): *Upravlenie kačestvom doškol'nogo obrazovanija: teorija i praktika.* Moskva: Moskovskij Gosudarstvennyj Pedagogiceskij Universitet.

Ministerstvo obrazovanija i Nauki rossijskoj federacii (2013): Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standard doškol'nogo obrazovanija. In: *Rossijskaja gazeta* 6241(265) vom 25.11.2013. Unter der URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (letzter Zugriff: 30.12.2016).

Ministerstvo obrazovanija i Nauki rossijskoj federacii (2012a): Gosudarstvennaja programma Rossijskoj Federacii „Razvitie obrazovanija" na 2013-2020 gg. Unter der URL: http://минобрнауки.рф/документы/2882/файл/1406/12.11.22-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf (letzter Zugriff: 02.01.2017).

Ministerstvo obrazovanija i Nauki rossijskoj federacii (2012b): *Federal'nyj zakon „Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"*. Unter der URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974 (letzter Zugriff: 30.12.2016).

Ministerstvo obrazovanija i Nauki rossijskoj federacii (2012c): *Federal'nyj zakon „Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"*. Unter der URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/65.html (Letzter Zugriff: 14.01.2017).

Pravitel'stvo Rossijskoj federacii (2014): *Koncepcija federal'noj celevoj programmy razvitija obrazovanija na 2016–2010 gody*. Unter der URL: http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2016).

Staroverova, Tat'jana, I. (2010): Domašnee obrazovanie v Rossii. In: *Pedagogika* 2010/7, S. 84–91.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Andrej Šatilov (St. Petersburg)

Das Schulwesen in der Russischen Föderation

1 Einleitung

Die Anfänge des russischen Schulwesens liegen in einer zunächst überwiegend konfessionell ausgerichteten Bildung, die dem Klerus zuteilwurde. Zugleich belegen historische Dokumente, dass besonders in den Städten auch Nicht-Geistliche bereits damals lesen und schreiben konnten und somit offenbar eine Elementarbildung erhalten hatten. Mit dem zunehmenden technischen Fortschritt in dem Land wuchs auch der Bedarf an gebildeten Menschen. Vom bestehenden Bildungssystem konnte dieser jedoch nicht gedeckt werden, da es im Russischen Zarenreich nicht für notwendig erachtet wurde, eine Schulbildung für die breite Masse einzuführen. Angesichts des komplexen Ständesystems der russischen Gesellschaft wurden diverse Bildungseinrichtungen ins Leben gerufen, die sich wesentlich voneinander unterschieden, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Schulformen als auch im Hinblick auf die Lehrinhalte. Die wichtigste Aufgabe des Schulsystems bestand darin, staatstreue Bürger heranzuziehen. Dabei hatte die klassische Bildung als konservativste Bildungsform oberste Priorität und sollte die Stabilität des Staats gewährleisten. Es wurden nur spärliche Versuche zur Liberalisierung des Schulwesens unternommen, und diese wenigen Bemühungen zeigten nur selten eine Wirkung. Dennoch macht ein Blick in die Geschichte der russischen Wissenschaft deutlich, dass es besonders begabte und tüchtige Schulabsolventen ungeachtet der schlechten Organisation des Schulsystems zu beachtlichem Erfolg bringen konnten.

Die radikale Veränderung der sozialpolitischen Struktur des Landes nach der Oktoberrevolution 1917 wirkte sich zwangsläufig auch auf die Bildung aus. Nach einem kurzen Zeitraum, in dem das bestehende System der weiterführenden Schule vollends demontiert wurde, waren die 1930er Jahre von unterschiedlichsten pädagogischen Experimenten geprägt. Deren wichtigstes Ziel bestand darin, das Bildungssystem auf die Ausbildung von Kadern für die Volkswirtschaft auszurichten. Auf Grundlage dieser neuen Aufgabe der Schule wurden Hunderttausende qualifizierte Arbeiter und Ingenieure ausgebildet.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die Schule entwickelte sich damit zu einem Bestandteil des Wirtschaftssystems, wobei die Qualität der Lehre und das Qualifikationsniveau der Absolventen im Vergleich zur Schule in der Zeit vor der Revolution niedriger ausfielen. Insgesamt war das sowjetische Bildungssystem der 1950er bis 1980er Jahre durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet:

- straffe, landesweit einheitliche zentralisierte Lehrpläne
- vorrangig Erwerb von Faktenwissen auf einem eng gefassten Fachgebiet
- Schwerpunkt auf Ingenieurwesen und Ingenieurwissenschaft
- Festlegung des Bildungsbedarfs entsprechend planwirtschaftlichen Zielen
- Alleinrecht eines vom Staat gegründeten Verlags auf die Herausgabe von Schulbüchern und größtenteils kostenlose Verbreitung der Lehrwerke
- gebührenfreier Unterricht an allen Bildungsinstitutionen einschließlich der Hochschulen und Fachhochschulen

Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion 1991 änderte sich auch die Bildungspolitik wieder. Bei der Organisation des weiterführenden Schulsystems bestehen somit neue Probleme, so zum Beispiel im Zusammenhang mit veränderten Bezugspunkten und Zielen von Bildung, mangelnder staatlicher Finanzierung sowie ständigen Reformen trotz fehlender Ressourcen für deren Umsetzung. Auch die zunehmende soziale Differenzierung der Bevölkerung und die geschwächte Autorität von Schule und Lehrpersonal stellen eine große Herausforderung dar. Hinzu kommt, dass sich Bildung durch die wachsende Zahl gebührenpflichtiger fakultativer Angebote immer mehr zu einer Dienstleistung entwickelt. Zu den Vorteilen der weiterführenden Schule, die insbesondere davon profitiert, dass sie auf einer äußerst umfassenden Förderung in der Primarstufe aufbauen kann, zählen wiederum die Lektüre klassischer Werke, weitreichende Möglichkeiten zur Unterstützung schwächerer Schülerinnen und Schüler und ein hoher Betreuungsschlüssel. Auch die Rolle alternativer Schulen und Bildungsmethoden sowie außerschulischer Erziehungsarbeit ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2 Zur Geschichte und Entwicklung des Schulsystems

Die Anfänge der Schulbildung in der alten *Rus'* gehen auf die Christianisierung im Jahre 988 und insbesondere auf Fürst Vladimir Svjatoslavič (um 960–1015) zurück, unter dem die ersten Schulen des Kiewer Reichs entstanden. Die Gründung der Schulen ging im Allgemeinen von Klöstern aus, und der Unterricht wurde von Geistlichen erteilt. An Grundschulen wurde Lesen, Schreiben, Singen und Religion gelehrt, wobei die Unterrichtssprache Altkirchenslawisch war. Weiterführende Schulen, an denen Privilegierte auf den Staats- oder Kirchendienst vorbereitet wurden, vermittelten darüber hinaus auch Wissen in den Bereichen Philosophie, Rhetorik und Grammatik. Für den Unterricht an diesen Schulen wurden byzantinische historische Aufsätze, geografische und naturwissenschaftliche Arbeiten sowie Sammlungen von Zitaten verwendet, die auf bedeutende Persönlichkeiten der Antike zurückgingen.

Die große Mehrheit der städtischen Bevölkerung der alten *Rus'* konnte lesen und schreiben, wovon in Novgorod, Pskov und Smolensk gefundene Birkenrindentexte aus dem 11. bis 15. Jahrhundert zeugen. Im 17. Jahrhundert wurden die ersten russischen Fibeln (1634) und Grammatiken (1648) erstellt, und im Jahr 1672 eröffnete in Moskau der erste Buchladen. In Moskau existierten in der *Nemeckaja Sloboda* zu dieser Zeit auch Schulen von Kirchgemeinden (zur *Nemeckaja Sloboda* siehe Meyer-Fraatz/Witzlack-Makarevich in diesem Band). Anfang des 18. Jahrhunderts wurden in Russland unterschiedliche Formen von staatlichen Schulen ins Leben gerufen, die einerseits verschiedene Berufe ausbildeten und andererseits eine allgemeine Schulbildung vermittelten (Russisch und Fremdsprachen, Arithmetik, Philosophie, Politik u.a.). Die meisten dieser Schulen verfügten über Vorschulklassen, in denen Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt wurde. (Gurkina 2001: 9f.)

Im Jahre 1725 wurde auf Veranlassung Peters des Großen (1672–1725) mit der Akademie der Wissenschaften ein bedeutendes Zentrum der Wissenschaft und Aufklärung gegründet. Diese Institution umfasste eine Universität und ein Gymnasium, doch in Anbetracht der geringen Schülerzahl wurde der Unterricht wiederholt eingestellt. Trotz aller Widrigkeiten brachten die ersten weltlichen Schulen eine bemerkenswerte Zahl gebildeter Menschen hervor, die Reformen umsetzten und zum allgemeinen Aufschwung der russischen Kultur beitrugen.

In den 1730er bis 1750er Jahren entwickelte sich ein Bildungssystem des Adelsstandes. Die Grundzüge dieser Bildungseinrichtungen, an denen Adligen nicht einfach nur Bildung vermittelt, sondern ihnen auch Standesbewusstsein

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

und Adelsstolz anerzogen wurden, blieben auch im darauffolgenden Jahrhundert in Kadettenanstalten und sonstigen privilegierten geschlossenen Bildungseinrichtungen erhalten.

Im 18. Jahrhundert entstanden in Russland professionelle Kunstschulen bzw. Kunstakademien, so zum Beispiel im Jahr 1738 die Tanzschule in Sankt Petersburg, die heute den Namen Petersburger Vaganova-Ballettakademie trägt. Die 1757 gegründete Akademie der Künste in Petersburg, die mit der Primarstufe, Sekundarstufe und Hochschulbildung drei Bildungsstadien vereinte, wurde zu einem bedeutenden Zentrum für Bildung in den Bereichen Malerei, Bildhauerei und Architektur.

Unter Katharina der Großen (1729–1796) sollte in den 1760er und 1770er Jahren ein System von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen aufgebaut werden, dessen größtes Ziel darin bestand, einen neuen Menschentyp heranzubilden, der sich durch Bildung und Tugendhaftigkeit auszeichnete. Zu diesen Einrichtungen zählte beispielsweise das 1764 vom Smolnyj-Kloster gegründete Smolnyj-Institut für höhere Töchter in St. Petersburg.

Im Jahre 1802 wurde das Ministerium für Volksbildung ins Leben gerufen, das einen umfassenden, effizienten Plan für ein einheitliches vierstufiges Bildungssystem bestehend aus Gemeindeschulen, Kreisschulen, Gymnasien und Universitäten erarbeitete. Die Entwicklung eines Systems für eine mittlere Berufsbildung (geistlich, militärisch, technisch usw.) nahm ebenfalls in der ersten Hälfte des Jahrhunderts ihren Anfang. Es entstanden zunehmend Sonntagsschulen, die sowohl von Erwachsenen besucht wurden als auch für Kinder gedacht waren, die einer Arbeit nachgingen. Der Unterricht an diesen Schulen war kostenlos, da die Lehrer ehrenamtlich arbeiteten.

Mitte des 19. Jahrhunderts, im Jahr 1860, wurden die Sonntagsschulen im Gesetz verankert und den Grundschulen gleichgestellt (Rossijskaja pedagogičeskaja ėnciklopedija 1993: 165). Vier Jahre später erging ein neuer Erlass zu Schulen mit Sekundarstufe, der die Bildung von drei Schultypen mit siebenjähriger Ausbildungsdauer vorsah, nämlich zwei klassischen Gymnasien, die sich dadurch unterschieden, dass an dem einen sowohl Griechisch als auch Latein gelehrt wurde, während sich das andere auf Latein als einzige alte Sprache konzentrierte, und dem Realgymnasium mit Schwerpunkt auf Naturkunde und Physik. Darüber hinaus bildete sich mit dem Progymnasium, an dem im Laufe von nur vier Jahren neben klassischem Unterrichtsstoff auch moderne Fächer unterrichtet wurden, ein neuer Schultyp heraus, der in deutlich kürzerer Zeit eine geraffte und somit unvollständige Sekundarbildung bot.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Besonders stark verbreiteten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verschiedene Privatschulen, die von Einzelpersonen oder Gesellschaften unterhalten wurden. Im Jahr 1895 existierten in Russland 1542 Schulen dieser Art, wobei es sich bei 77 davon um Schulen mit Sekundarstufe handelte (Gurkina 2001: 29). Auch die Frauenbildung erlebte einen regen Aufschwung. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden in Russland zahlreiche Fachschuleinrichtungen, die auf die Vermittlung von Grundkenntnissen oder weiterführenden Kenntnissen in diversen Profilen ausgerichtet waren.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellte sich in Russland erneut die Frage nach der Einführung einer allgemein zugänglichen Grundschulbildung, und die Ausbildung an der weiterführenden Schule wurde reformiert. So kam es beispielsweise seit 1902 in den meisten Gymnasien in Russland zu einer Einschränkung der Lehre alter Sprachen zugunsten einer steigenden Stundenzahl für den Russisch-, Geschichts- und Geografieunterricht. Darüber hinaus wurden neue, gegenwartsbezogene Fächer eingeführt, zum Beispiel Rechtskunde. In den Jahren von 1908 bis 1914 wurde das Budget für die Volksbildung um das Dreifache erhöht, was die Gründung von 50.000 neuen Schulen innerhalb dieses Zeitraums ermöglichte. Im Jahr 1914 besuchten 30,1 Prozent der Kinder im Alter von acht bis elf Jahren im gesamten Russischen Reich eine Schule; in den Städten gingen dabei 46,6 Prozent und auf dem Land 28,3 Prozent dieser Altersgruppe zur Schule (Gurkina 2001: 34).

Kurz nach der Oktoberrevolution 1917 sollte das bestehende Bildungssystem vollständig umgebaut werden. Dabei wurden vorherige Strukturen der Schulverwaltung zerstört, private Lehreinrichtungen und geistliche Bildungsinstitutionen geschlossen und Unterrichtsangebote in den alten Sprachen und in Religion verboten. Die Maßnahmen zur Bildung eines neuen Schulsystems wurden im September bzw. Oktober 1918 in der Verordnung über eine einheitliche Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik *(„Položenie o edinoj trudovoj škole RSFR")* und der Deklaration über die Grundprinzipien der einheitlichen Arbeitsschule *(„Osnovnye principy edinoj trudovoj školy")* festgelegt. Die sowjetische Schule wurde als einheitliches System für eine gemischte, kostenlose allgemeine Schulausbildung mit zwei Stufen eingerichtet, wobei die erste Stufe eine fünfjährige Ausbildung vorsah und die zweite Stufe vier Jahre umfasste.

Im Laufe der 1920er Jahre wurden verschiedene Schulsysteme und -formen getestet: eine allgemeinbildende Neunklassenschule, eine Neunklassenschule mit berufsbildender Ausrichtung und eine Neunklassenfabrikschule. Insgesamt wurde die Effektivität der Bildung jedoch nicht gesteigert, da es nicht

gelang, den Schülern der allgemeinbildenden Schulen sowohl ein umfassendes systematisches Wissen als auch die grundlegenden schulischen Fertigkeiten zu vermitteln (Bykova 2011:187). Im Jahre 1930 wurde deshalb der Beschluss des Zentralkomitees der Kommunistischen Allunionspartei (Bol'ševiki) zur allgemeinen Schulpflicht gefasst. Die allgemein verpflichtende Primarstufe wurde im Schuljahr 1930/1931 für Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren mit einem Umfang von vier Klassen eingeführt. Jugendlichen, denen die Primarstufenbildung fehlte, wurden die entsprechenden Kenntnisse im Rahmen von ein- oder zweijährigen Kursen vermittelt. Für Kinder, die bereits eine Ausbildung in der Primarstufe erhalten bzw. eine Schule der ersten Stufe abgeschlossen hatten, sowie in Industriestädten, Regionen mit Fabriken und in Arbeiterdörfern wurde der Besuch einer Siebenklassenschule Pflicht.

Per Beschluss des Zentralkomitees der Kommunistischen Allunionspartei und des Rates der Volkskommissare der UdSSR vom 15. Mai 1934 wurden einheitliche Schultypen festgelegt, nämlich die Vierklassenschule mit Primarstufe (erste bis vierte Klasse), die Siebenklassenschule mit unvollständiger Sekundarstufe (erste bis siebte Klasse) und die Zehnklassenschule mit vollständiger Sekundarstufe (erste bis zehnte Klasse). Ab der vierten Klasse legten alle Schüler in mehreren Fächern Prüfungen ab. Eine Versetzung in die nächste Klassenstufe erfolgte nur, wenn die entsprechenden schulischen Leistungen erbracht wurden.

Darüber hinaus war diese Zeit insbesondere dadurch geprägt, dass das Lehrpersonal mehr Freiheit und Raum für eigene Ideen erhielt und fakultative Unterrichtsangebote eingeführt wurden. Im Zuge dessen wurde von der einst starren Unterrichtsgestaltung abgerückt und den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit eingeräumt, zu experimentieren und neue Methoden auszuprobieren. Dabei entstanden komplexe Lehrpläne, die abgesehen davon, dass sie die Vermittlung von inhaltlich interessantem und relevantem Stoff vorsahen, überdies auch den Erkenntnissen der modernen Pädagogik gerecht wurden. Das bestehende System samt den zu vermittelnden Fächern, Kenntnissen und Fertigkeiten wurde dabei jedoch untergraben, sodass die Allgemeinbildung der Schüler letztlich schlechter wurde. Durch die Dominanz der Projektmethode Anfang der 1930er Jahre wurden außerdem die Konzepte von Klasse und Unterrichtsstunde aufgelöst (Prjanikova/Ravkin 1995: 45).

Mit besonderen Schwierigkeiten war das Schulsystem in den Jahren des Zweiten Weltkrieges von 1941 bis 1945 konfrontiert. Während des Krieges verringerte sich die Zahl der weiterführenden Schulen um ein Drittel. Bereits Anfang der 1950er Jahre jedoch war nicht nur die Anzahl der Bildungseinrich-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

tungen in Russland wiederhergestellt, sondern es wurde darüber hinaus auch eine allgemeine siebenjährige Schulpflicht eingeführt. Dabei wurde allerdings lediglich die Ausbildungsdauer verlängert, während die Lehrpläne und der Unterrichtsstoff im Wesentlichen unverändert blieben (Logvinov 2013: 16).

Der nächste Schritt in der sowjetischen Schulpolitik bestand in der Einführung einer allgemein verpflichtenden Sekundarbildung. Diese Neuerung wurde jedoch übereilt umgesetzt, d. h. ohne ausreichende akademische Ausbildung des Lehrpersonals und ohne Änderung der Lehrpläne. Das achte und das neunte Schuljahr waren nun verpflichtend, sodass die Inhalte des Lehrplans für die weiterführende Schule, die zur Vorbereitung auf eine Hochschul- oder Fachhochschulausbildung erforderlich waren, unabhängig vom Lebensweg, den die Schüler nach ihrem Abschluss einschlagen würden, zur Allgemeinbildung zählten.

Mitte der 1980er Jahre zeichneten sich zahlreiche Probleme im Zusammenhang mit der Schulbildung ab, die sich insbesondere in einer unzureichenden wissenschaftlichen bzw. pädagogischen Grundlage für den Unterricht, einem sperrigen bürokratischen Verwaltungsapparat und dem Fehlen von Geldern, Lehrkräften und sonstigen Ressourcen äußerten. Gegen Ende der 1980er Jahre war der Erwerb der vollständigen Sekundarbildung nicht mehr verpflichtend, blieb jedoch kostenlos und für alle zugänglich.

3 Zum Schulsystem in der Russischen Föderation

Nach dem Zerfall der Sowjetunion wurde im Jahr 1992 in der Russischen Föderation ein Bildungsgesetz verabschiedet, in dem das Bildungssystem, Lehrpläne und der föderale Bildungsstandard definiert, Formen des Bildungserwerbs und Arten von Bildungseinrichtungen beschrieben und allgemeine Anforderungen an den Inhalt der Ausbildung festgelegt wurden. Das Gesetz sieht eine vielseitige allgemeinbildende Schule vor, die inhaltlich darauf ausgerichtet ist, Bedingungen für die Selbstverwirklichung des Individuums zu schaffen. Vor dem Hintergrund dieses Bildungsgesetzes entwickelte sich sehr schnell ein nichtstaatlicher Bildungssektor. Private Grundschulen und weiterführende Schulen zeichnen sich dabei durch einen individuellen Zugang zu den Schülern, kleine Klassen, vielfältige Unterrichtsfächer und -angebote sowie teilweise durch eine besonders hohe Qualität der Lehre aus.

Im Dezember 2012 wurde in Russland ein Gesetz verabschiedet, das die Grundprinzipien der staatlichen Politik und der rechtlichen Regulierung im

Bereich der Bildung definiert. In diesem Gesetz wird Bildung als in sich geschlossener Erziehungs- und Lehrprozess verstanden, der sowohl dem Einzelnen als auch der Gesellschaft insgesamt dienen soll. Das Ziel von Bildung besteht laut diesem Bildungsgesetz im Erwerb einer Gesamtheit von Kompetenzen und Werten, die der Steigerung des intellektuellen, geistigen, moralischen, physischen und professionellen Entwicklungsstands des Menschen dienen (Federal'nyj zakon ob obrazovanii, Art. 2 P. 1).

Die Anforderungen an Bildung definiert der russische Staat in föderalen Bildungsstandards *(Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty, FGOS)* und darüber hinaus in Standards für die Berufsbildung. So wurde im Jahr 2009 der Standard für die Schulausbildung in der Primarstufe und der oberen Sekundarstufe und 2010 der Standard für die Schulausbildung in der unteren Sekundarstufe eingeführt. Das russische Bildungssystem setzt sich aus den folgenden drei Komponenten zusammen:

Erste Stufe (allgemeine Schulausbildung)

- frühkindliche Bildung *(doškol'noe obrazovanie)*: Kinderkrippe im Alter von ein bis drei Jahren, Kindergarten im Alter von drei bis sieben Jahren
- Primarstufe *(načal'noe obrazovanie)*: erste bis vierte Klasse
- untere Sekundarstufe *(obščee obrazovanie)*: fünfte bis neunte Klasse
- obere Sekundarstufe *(srednee obrazovanie)*: zehnte und elfte Klasse

Zweite Stufe (Berufsbildung)

- berufliche Grundbildung *(načal'noe professional'noe obrazovanie)*: an einem Berufslyzeum *(liceij)* oder einer Berufsfachschule *(učiliše)*, ein bis drei Jahre
- mittlere Berufsbildung *(obščee obrazovanie)*: an einem Technikum *(technikum)* oder Berufskolleg *(kolledž)*, zwei bis drei Jahre
- Hochschulbildung *(vysšee obrazovanie)*: Bachelorstudiengang *(bakalavriat)*, drei bis vier Jahre
- Hochschulbildung *(vysšee obrazovanie)*: Diplomstudiengang *(specialitet)*, fünf bis sechs Jahre; Masterstudiengang *(magistratura)*, zwei Jahre
- Postgraduiertenausbildung: Präsenzaspirantur *(očnaja aspirantura)*, drei Jahre; Präsenzhabilitation *(očnaja doktorantura)*, zwei Jahre

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Weiterführende Bildung

- weiterführende Bildung für Kinder und Erwachsene (diverse Kunstschulen, Sportschulen, Workshops, Zirkel, Kurse usw.)
- weiterführende Berufsbildung (Lernzentren, akademische Bildungszentren, Business-Schools usw.)

Die schulische Allgemeinbildung wird am allgemeinbildenden Lyzeum *(liceij)* oder am Gymnasium *(gimnazija)* vermittelt (s. Tabelle). Diese Schulformen besuchen Schülerinnen und Schüler von der ersten Klasse bis zur oberen Sekundarstufe. In der Primarstufe (Grundschule, erste bis vierte Klasse) erhalten Kinder im Alter von sechs bzw. sieben bis neun bzw. zehn Jahren Unterricht in den Pflichtfächern Russisch/Schreiben, Lesen, Informatik, Mathematik, Kunst, Musik, Sport, Sachkunde und Werken. Ab der zweiten Klasse wird eine Fremdsprache gelehrt. Die Schüler haben täglich (auch samstags) vier bis fünf Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten, also 20 bis 30 Einheiten pro Woche. Es gibt fünf Schulnoten (von 1 bis 5), wobei 5 die Bestnote ist und die 1 für ungenügende Leistungen vergeben wird. Bei Abschluss der Grundschule *(načal'naja škola)* erhalten die Schüler ein Zeugnis mit Noten.

In der unteren Sekundarstufe, in der Schüler im Alter von zehn bis fünfzehn Jahren die fünfte bis neunte Klasse besuchen, und der oberen Sekundarstufe, in der Fünfzehn- bis Siebzehnjährige in den Klassen zehn und elf die vollständige Sekundarbildung erwerben, werden zusätzlich zu den Fächern, die bereits an der Grundschule unterrichtet wurden, die folgenden Pflichtfächer gelehrt: Geschichte, Gemeinschaftskunde, Geografie, Sachkunde, Physik, Chemie, Biologie, Technik und Grundlagen der sicheren Lebensführung. Der Unterricht ist auf 30 bis 36 Unterrichtsstunden pro Woche, d. h. fünf bis sechs Unterrichtsstunden täglich, verteilt. Bei Abschluss wird den Schülern ein Schulabschlusszeugnis ausgestellt.

Bei der beruflichen Grundbildung, die im Alter von siebzehn bis neunzehn Jahren erworben wird, handelt es sich um die erste Stufe der Berufsausbildung. Sie ist auf die Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte ausgerichtet und baut in der Regel auf der in der unteren Sekundarstufe erworbenen Allgemeinbildung auf. Es wird zwischen zwei berufsbildenden Einrichtungen unterschieden, und zwar der Berufsfachschule und dem Berufslyzeum (s. Tabelle). Der Unterrichtsstoff dieser berufsorientierten Bildungsinstitutionen umfasst neben Inhalten der unteren und der oberen Sekundarstufe auch Fächer zur Berufsausbildung.

Die mittlere Berufsausbildung erfolgt an einem Berufskolleg oder Technikum. Diese Bildungseinrichtungen bieten neben dem Abschluss der oberen Sekundarstufe auch eine Berufsausbildung, wobei am Berufskolleg eine umfassendere fachliche Qualifikation erworben wird als am Technikum. Nach erfolgreichem Abschluss können die Absolventen beider Schulformen ein Studium an einer Hochschule oder Fachhochschule aufnehmen.

Tabelle: Schulformen

	Lyzeum	**Gymnasium**	**Berufsfachschule**	**Berufslyzeum**
Art und Umfang der Ausbildung	Vollständig allgemeinbildende Schule mit oberer Sekundarstufe.	Vollständig allgemeinbildende Schule mit oberer Sekundarstufe.	Berufsschule. Ausbau der in der unteren Sekundarstufe erworbenen Allgemeinbildung.	Berufsschule. Ausbau der in der unteren Sekundarstufe erworbenen Allgemeinbildung.
Inhaltliche Ausrichtung	Schwerpunkt auf den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen (Physik, Mathematik, Chemie).	Schwerpunkt auf den geisteswissenschaftlichen Disziplinen (Geschichte, Literatur, Fremdsprachen).	Der Unterrichtsstoff umfasst eine Vielzahl berufsrelevanter Fächer.	Der Unterrichtsstoff umfasst neben berufsbildenden Fächern auch den Unterrichtsstoff der oberen Sekundarstufe.
Ausbildungsdauer	1. bis 11. Klasse	1. bis 11. Klasse	ein bis zweieinhalb Jahre	ein bis drei Jahre
Abschlusszeugnis	Schulabschlusszeugnis *(attestat)*	Schulabschlusszeugnis *(attestat)*	Abschlusszeugnis *(diplom)*	Abschlusszeugnis *(diplom)*

Einheitliche staatliche Prüfung

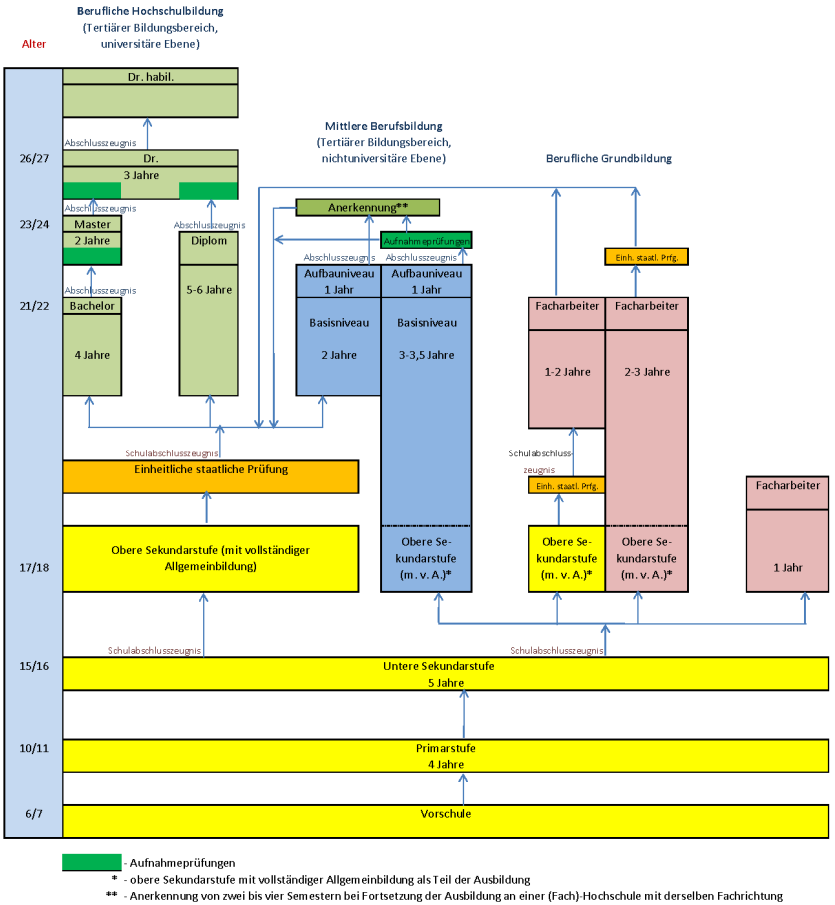
Bei der im Jahr 2001 eingeführten einheitlichen staatlichen Prüfung wird das Wissen der Schüler in den einzelnen Disziplinen in ganz Russland zur gleichen Zeit und in der gleichen Form abgefragt. Die staatliche Prüfung dient nicht nur als Schulabschlussprüfung, sondern auch als Aufnahmeprüfung für Hochschulen und Fachhochschulen. Sie kann in den Fächern Russisch, Mathematik, Fremdsprachen, Physik, Chemie, Biologie, Geografie, Literatur, Gemeinschaftskunde und Informatik abgelegt werden. Die Fächer Russisch und Mathematik sind seit 2009 Pflichtfächer bei den Abschlussprüfungen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte

Die Ausbildung von Lehrkräften erfolgt an 82 staatlichen pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten und Fachhochschulen. Darüber hinaus werden an 168 Hochschulen, Universitäten und Fachhochschulen Studiengänge mit psychologischer und pädagogischer Ausrichtung angeboten. Auch 65 nichtstaatliche Hochschulen bzw. Fachhochschulen (Stand 2003) bilden qualifiziertes Personal für Bildungseinrichtungen aus (Pedagogičeskij ėnciklopedičeskij slovar' 2003: 469–476).

Einen Überblick über die verschiedenen Ausbildungsformen bietet die folgende grafische Darstellung:



Quelle: http://rusedu.center/articles/pravo/66-kak-ustroena-sistema-obrazovaniya-rossii.html

Schwierigkeiten und Probleme des Schulwesens

Das derzeitige Schulsystem der Russischen Föderation ist trotz vielversprechender positiver Ansätze mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert. Einer Umfrage zufolge sehen Eltern, Pädagogen und Experten des Bildungsmanagements vor allem im Hinblick auf die folgenden Aspekte Probleme:

1. Überlastung der Schüler
2. Konfliktsituationen im Zusammenhang mit der Schule (etwa mit Mitschülern, Lehrkräften usw.)
3. Sicherheit der Kinder in der Schule
4. häufige Änderungen und Neuerungen in den Lehrplänen
5. Qualität der Bildung (Rybcov 2010: 55).

Darüber hinaus weisen Pädagoginnen und Pädagogen darauf hin, dass es an psychologischem Wissen und sozialpädagogischen Kompetenzen für die Erwachsenenbildung fehlt. Ferner sei der Lehrerberuf mit 87 Prozent Lehrerinnen übermäßig von Frauen dominiert und das Durchschnittsalter der Lehrkräfte steige weiterhin an, sodass etwa 20 Prozent der Lehrerinnen und Lehrern bereits kurz vor der Rente ständen (Sokolova 2010: 24).

4 Schlussfolgerungen und Perspektiven

Trotz zahlreicher Unzulänglichkeiten steht die einheitliche staatliche allgemeinbildende Schule mit Klassenunterricht weiterhin im Zentrum der Schulbildung in der Russischen Föderation. Durch einheitliche staatliche Bildungsstandards werden für alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Bedingungen geschaffen. Der Unterrichtsstoff an den Schulen ist dabei nicht nur auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten ausgerichtet, sondern es wird zunehmend Wert auf das Erlernen von Kompetenzen in unterschiedlichen Lebensbereichen gelegt. Der methodische Schwerpunkt des Bildungssystems liegt jedoch nach wie vor auf dem Frontalunterricht.

Perspektivisch wäre ein Übergang von der staatlichen Lenkung hin zu einer gesellschaftlich-staatlichen Regulierung des Bildungssektors sinnvoll, denn die Erfahrungen vieler Länder haben gezeigt, dass sich eine Dezentralisierung positiv auf die Qualität der Bildung auswirkt. Auch die Angebote zur Fernbildung, neue Bildungstechnologien und intelligente Systeme für Recherchen und Informationsaustausch (Computer- bzw. Internetkultur) bieten ein großes Potenzial. Schließlich würde sich auch die Integration allgemeinbildender

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Schulen in einen ganzheitlichen Sozialisierungsraum mit zusätzlichen Bildungs-, Kultur- und Sportangeboten vorteilhaft auf die Entwicklung des russischen Schulsystems auswirken.

Aus dem Russischen von Saskia Weber

Literaturverzeichnis

Bykova, Elena Ju. (2011): „Reformirovanie sistemy škol'nogo obrazovanija v SSSR v 1917–1930 godach: organizacionnye i ideologičeskie aspekty". Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija 1, S. 180–189.

Central'nyj Ispolnitel'nyj Komitet i Sovet narodnych Komissarov (1930): „Postanovlenie Central'nogo Ispolnitel'nogo Komiteta i Soveta narodnych Komissarov ot 14 avgusta 1930 goda ‚O vseobščem objazatel'nom načal'nom obučenii'". Unter der URL: http://istmat.info/node/49966 (letzter Zugriff: 15.01.2017).

Central'nyj Komitet Vsesojuznoj Kommunističeskoj Partii (Bol'ševikov) i Soveta narodnych Komissarov SSSR (1934): „Postanovlenie CK VKP(b) i SNK SSSR ot 15 maja 1934 g". Unter der URL: http://www.alppp.ru/law/obrazovanie--nauka--kultura/obrazovanie/42/postanovlenie-snk-sssr-ck-vkpb-ot-15-05-1934.html (letzter Zugriff: 15.01.2017).

Davydov, Vasilij V. (Hg.) (1993*): Rossijskaja pedagogičeskaja ėnciklopedija v dvuch tomach: tom I*. Moskva: Bol'šaja Rossijskaja ėnciklopedija.

Gusudarstvennaja Komissija Po Prosveščeniju (1918): „Osnovnye principy edinoj trudovoj školy. Ot gosudarstvennoj komissii po prosveščeniju. 16 oktjabrja 1918 g." In: Bim-Bad, Boris M. (Hg.) (2003): *Pedagogičeskij ėnciklopedičeskij slovar'*. Moskva: Bol'šaja Rossijskaja ėnciklopedija. S. 501–506.

Gurkina, Nina K. (2001): *Istorija obrazovanija v Rossii (X–XX veka). Učebnoe posobie*. Sankt Peterburg: SPbGUAP.

Latyšina, Diljara I. (1998): *Istorija pedagogiki. Vospitanie i obrazovanie v Rossii (X – načalo XX v.). Učebnoe posobie*. Moskva: Forum.

Logvinov, Igor' I. (2013): „O soderžanii škol'nogo obučenija". *Pedagogika* 3, S. 14–22.

Prjanikova, Valerija G./Ravkin, Zahar I. (1994): *Istorija obrazovanija i pedagogišeskoj mysli: Učebnik-spravočnik.* Moskva: Novaja škola.

Rybcov, Vitalij V. (2010): „Psichologo-pedagogičeskaja podgotovka pedagogičeskich kadrov dlja novoj školy". *Pedagogika* 5, S. 55–59.

Sokolova, Irina I. (2010): „Pedagogičeskoe obrazovanie: vyzovy sovremennosti". *Pedagogika* 5, S. 23–28.

Ministerstvo Obrazovanija i Nauki Rossijskoj Federacii (2012): „Federal'nyj zakon ob obrazovanii". Unter der URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974 (letzter Zugriff: 15.01.2017).

Vserossijskij Central'nyj Ispolnitel'nyj Komitet (1918): „Položenie O Edinoj Trudovoj Škole Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. Utverždeno na zasedanii VCIK 30 sentjabrja 1918 g." In: Bim-Bad, Boris M. (Hg.) (2003): *Pedagogičeskij ėnciklopedičeskij slovar'*. Moskva: Bol'šaja Rossijskaja ėnciklopedija. S. 506–508.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

René Lenz (Leipzig)

Das russische Hochschulsystem im Wandel[1]

Die Russische Föderation (RF) übernahm bei ihrer Gründung im Dezember 1991 zahlreiche von der Sowjetunion geprägte Institutionen. Diese bestehen bis heute partiell fort, so auch im Bildungs- und Hochschulwesen. Der Anschluss an die globale Entwicklung in der Hochschul- und Wissenschaftslandschaft ist ungeachtet dessen das erklärte Ziel. Der folgende Beitrag wird diese Entwicklung beginnend mit einem geschichtlichen Exkurs skizzieren, um im Anschluss aktuelle Entwicklungen darzustellen.

1 Historisches Erbe

Der primäre Fokus der in der Sowjetunion entwickelten Hochschulbildung galt der beruflichen Qualifikation für ein sich rasch industrialisierendes Land, wobei der Schwerpunkt auf den Ingenieur- und den Naturwissenschaften lag, die dem Wirtschaftswachstum eine intellektuelle Basis geben sollten (Anweiler 1978: 357ff.; Connelly 2000: 25). Die Zahl der Studierenden wurde staatlich festgelegt. Absolventen konnte so ein Arbeitsplatz garantiert werden, jedoch mit begrenzen Wahlmöglichkeiten. Oft erfolgte eine Zuweisung für ein Minimum von drei Jahren.

Die wissenschaftliche Forschung war außerhalb der Hochschulen an den Akademien der Wissenschaften und ihren Instituten konzentriert. Aber auch an den schon in der Zarenzeit existierenden klassischen Volluniversitäten fand diese statt. Die Mehrzahl der in der Sowjetunion gegründeten Hochschulen waren eher Lehranstalten, die ihre Wurzeln oft in der pädagogisch-fachlichen Lehrer- oder Ingenieurausbildung hatten. Diese waren institutionell an die verschiedenen wirtschaftlichen Bereiche der industrialisierten Sowjetunion gekoppelt. Die zahlreichen spezialisierten technischen Hochschulen, vergleichbar mit den deutschen Fachhochschulen, unterstanden in der Regel

1 Dieses Kapitel ist in eine gekürzte und aktualisierte Version des entsprechenden Kapitels der Dissertation des Autors (Lenz 2015: 115–147).

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

einem Ministerium, das ihrer Spezialisierung bzw. Ausrichtung entsprach. Diese Ministerien unterhielten gleichzeitig ihre eigenen Forschungseinrichtungen, die den Betrieben zuarbeiteten.

Ein gutes Drittel der Hochschulen befand sich entweder in Moskau oder im damaligen Leningrad, dem heutigen St. Petersburg, wo auch die beiden ältesten und renommiertesten Universitäten des Landes ihren Sitz haben. Als drittes Zentrum wurde während des Zweiten Weltkrieges Nowosibirsk ausgebaut, dem ab 1957 das benachbarte *Akademgorodok* als komplett neue Stadt der Wissenschaft folgte. Dagegen dienten die anderen Hochschulen als nachrangige Einrichtungen primär der Berufsausbildung. Dies ist sicherlich ein Grund, warum auch noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts nur Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen an einzelnen Hochschulen und insbesondere an den Staatlichen Universitäten von Moskau und St. Petersburg als forschungsstark gelten. Daneben werden insbesondere Wissenschaftler in den wissenschaftlichen Zitationsindexen erwähnt, die an Einrichtungen in Novosibirsk, Jekaterinburg, Kazan, Nischni Nowgorod und Tomsk tätig sind (vgl. Sterligov 2014).

Nach dem Zweiten Weltkrieg war das sowjetische Hochschul- und Wissenschaftssystem bis 1989 das Modell, an dem sich die Staaten im Machtbereich der UdSSR orientierten. Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der Gründung der Russischen Föderation war das kommunistische Experiment diskreditiert. Lehrpläne und Studienabläufe entsprechen jedoch oft bis heute noch der „sowjetischen Arbeitsweise". Schüler beenden auch heute noch ihre Ausbildung in der Regel nach der 11. Klasse, d. h. auch gegenwärtig sind die Studierenden, wenn sie ihr Studium beginnen, oft erst 17 Jahre alt. Im ersten Jahr an der Hochschule werden die jungen Studierenden allgemein in das jeweilige Fach eingeführt, allerdings nach einem stringenten Stundenplan. Dieses Jahr hat oft noch einen fächerübergreifenden Schulcharakter. Die Spezialisierung erfolgt erst im zweiten Jahr. Die Wissensvermittlung zielt auf Fakten ab. Das Ziel ist vor allem die berufliche Ausbildung von diplomierten „Spezialisten" innerhalb eines Zeitraumes von fünf bzw. sechs Jahren.

Allerdings erarbeiteten sich die sowjetischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und auch zahlreiche Hochschulen eine hohe akademische Reputation. Die weltweite Anerkennung gründete sich nicht nur auf technische Großleistungen („Sputnik-Schock"), sondern auch auf dem Hervorbringen zahlreicher Nobelpreisträger. Mitte der 1980er Jahre waren an den knapp 900 Hochschulen der Sowjetunion über fünf Millionen Studenten eingeschrieben. Außerdem konnte die UdSSR bei der Anzahl der ins Land kommenden ausländischen Studierenden durchaus mit den OECD-Staaten mithalten. Zu-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

mindest lag die Sowjetunion hier im Jahr 1990 mit 10,8 Prozent im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studenten weltweit auf einem guten dritten Platz (Kastouéva-Jean 2007: 2). Die Sowjetunion verfolgte eine eigene bildungspolitische Internationalisierungsstrategie im Einklang mit den politischen Zielen, so zählte der Führer der vietnamesischen Unabhängigkeitsbewegung zu den bekannten Absolventen internationaler Hochschulen der Sowjetunion in den 1920er Jahren (Rupprecht 2010: 101).[2] Im Zuge dessen kamen ausländische Studierenden in erster Linie aus den dekolonialisierten Ländern und vor allem aus denen, die sich, wie Kuba, der Sowjetunion zuwandten oder wie die DDR zu ihrem politischen Einflussbereich gehörten.

2 Demokratisierung, Krise und neuer Staat

Das sowjetische Hochschulsystem erlebte bis in die 1980er Jahre keine größeren Veränderungen (Mühle 1995: 24ff.). Wandel und offen geführte Debatten über Reformen setzten 1985 mit der Wahl von Michail Gorbačëv zum Generalsekretär der KPdSU und des von ihm initiierten Prozesses von Perestroika und Glasnost ein. Noch in den letzten Monaten der Sowjetunion wurden entscheidende Schritte zur Demokratisierung der Hochschulen unternommen. Die akademische Freiheit kehrte in einem bisher ungekannten Ausmaß in die russischen Hochschulen ein (Holmes/Read/Voskresenskaya 1995; Kuebart 2002: 41f., Bain 2003: 6f.). Der Wissenschaftliche Rat, vergleichbar mit dem Senat an deutschen Hochschulen, wurde zum höchsten Gremium für kollegiale Entscheidungen (Bain 2003: 10). Die Wahl der Rektoren erfolgte seit 1990 so zwei Jahrzehnte lang durch eine Versammlung, in der Professoren, das wissenschaftliche Personal sowie die Studentenschaft vertreten sind. Die Wahl bzw. die Ernennung unterlagen aber einer endgültigen formalen Zustimmung seitens der Regierung. Die starke Stellung der Rektoren, insbesondere gegenüber den Fakultäten, erlaubt noch heute ein Durchgreifen bis auf die unterste Hierarchieebene.

Sukzessive erhielten alle Hochschulen neue Handlungsbefugnisse, insbesondere in den Beziehungen nach außen. Russische Hochschulen konnten nun etwa selbstständig Kooperationen mit ausländischen Stiftungen oder Hochschulen eingehen (Meister 2008: 59). Auch die akademische Kultur änderte

2 Die 1921 gegründete Kommunistische Universität der Arbeiter des Ostens (KUTW) mit Filialen in Taschkent und Baku ist hier hervorzuheben.

sich allmählich. Aufenthalte an Hochschulen in westlichen Ländern führten dazu, andere Formen der wissenschaftlichen Kommunikation kennen zu lernen und ggf. auch zu übernehmen.

Mit dem Auseinanderbrechen der Sowjetunion gingen die Hochschulen auf dem Territorium der damaligen Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik in die Verfügungsgewalt des neuen russischen Staates über. Anfang 1993 verfügte die Russische Föderation über 535 Hochschuleinrichtungen, wovon 97 den Status einer Universität hatten (Meister 2009: 59). Der Zusammenbruch der UdSSR und die anschließende Konstituierung des neuen Staates hatten dramatische Folgen für den Staatshaushalt. Die Einführung einer Wirtschaftspolitik des freien Marktes über Nacht führte zu einer Inflation und dem Zusammenbruch des Bruttoinlandsproduktes und damit zum Einbruch der Steuereinkünfte Die neu entstandene Russische Föderation konnte die Zahlung von Gehältern im öffentlichen Dienst nicht gewährleisten (Bain 2003: 74). Von Moskau wurden die Gehälter der Hochschulmitarbeiter oft mit Verspätung oder gar nicht bezahlt. Die staatlichen Bildungsausgaben gingen zwischen 1992 und 1998 von 5,8 auf 3,45 Prozent des Bruttoinlandproduktes zurück. Allerdings hatte sich auch die Industrieproduktion in diesem Zeitraum halbiert (Kuebart 2002: 104f.). Die Zusammenarbeit mit lokalen und regionalen Unternehmen in den Bereichen Weiterbildung und Forschung war überlebenswichtig.

Dekrete des Präsidenten erklärten Forschung und Bildung zwar zu einem prioritären Politikfeld (Hochschulrektorenkonferenz 1995: 123), doch mangelte es dem neuen Staat auch hierfür an den entsprechenden Mitteln. Die Nichtzahlung der Gehälter verursachte sogar einen Aufruf der ebenfalls neu gegründeten Russischen Akademie der Wissenschaften (RAN) im April 1992 (siehe Dokumentation in Hochschulrektorenkonferenz 1993: 63f.). Darin beklagte man sich über die schlechten Lebensumstände als auch über den Zustand der wissenschaftlichen Einrichtungen und die dadurch verursachte Abwanderung in Richtung Westen.[3] Arbeitsstellen an Hochschulen verloren im Vergleich zu Positionen in der sogenannten freien Wirtschaft oder in der Verwaltung an Prestige. Eine Folge war ein Exodus an jungen Lehrkräften und Forschern. Der Brain-Drain fand also nicht nur in Richtung des westlichen

3 Noch 2003 erhielten Professoren als ordentliche Mitglieder der RAN (Russische Akademie der Wissenschaften) monatlich rund 20.000 Rubel. Korrespondierende Mitglieder mussten sich sogar nur mit der Hälfte zufriedengeben. Erst 2008 wurden diese Gehälter auf 50.000 Rubel was damals rund 1.500 Euro entsprach. Siehe Kommersant vom 22.5.2008, Оклад академика будет повышен до 50 тысяч руб. Unter der URL: http://www.kommersant.ru/doc.aspx?DocsID=895065 (letzter Zugriff: 28.5.2016).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Auslands statt, wohin rund 800.000 Wissenschaftler und Ingenieure abwanderten, sondern vollzog sich auch innerhalb des Landes (Pogorel'skaja 2008: 38).

Die Gründung von privaten Hochschulen war seit 1992 möglich. Die Festlegung der Studiengebühren oblag der jeweiligen Hochschule, die damit einen wesentlichen Teil ihrer Einnahmen erzielen musste. Die Vereinfachung von Hochschulgründungen ließ die Zahl der Bildungseinrichtungen rasant steigen. Damit stieg ebenso die Zahl der Studierenden von 2,6 Millionen im akademischen Jahr 1993/94 auf über 7,5 Millionen im akademischen Jahr 2008/09.

Die Gebäude und die wissenschaftlichen Geräte entsprachen immer weniger der Zahl der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals und waren nicht mehr auf dem neuesten Stand der Technik. Forschung fand deshalb, auch weil historisch und strukturell so bedingt, kaum an den Hochschulen statt. Die große Zahl und die Arbeitsweise der russischen Hochschulen kritisierte auch der damalige Minister für Bildung und Wissenschaft Andrej Fursenko scharf. Er berichtete, dass „nur 10 Prozent der gegenwärtigen Universitäten und Hochschulen und gar nur 5 Prozent der wissenschaftlichen Forschungsinstitute den modernen Ausbildungs- und Forschungsaufgaben entsprechen", wie ihn der DAAD-Außenstellenleiter in seinem jährlichen Bericht zitiert (Prahl 2009: 288).

Die Finanzierung der Hochschulen konnte erst seit der Jahrtausendwende schrittweise verbessert werden, nachdem der Tiefpunkt staatlicher Ausgaben für Bildung im Jahr 2000 mit gerade 2,9 Prozent vom BIP erreicht wurde (Meister 2007: 7). Noch stärker als die Hochschulen litt der Forschungssektor unter der schlechten finanziellen Lage, ausgenommen jene Einrichtungen, die von der Regierung mit Aufträgen für die Rüstungs- und Raumfahrtindustrie versorgt wurden oder ausländische Auftraggeber hatten. Die anhaltend mangelnde finanzielle Ausstattung der Hochschulen führte zu niedrigen Gehältern für Lehrer und Hochschullehrer, die deutlich unter dem Existenzminimum lagen. Sie mussten so mit Zweit- und Drittarbeitsverhältnissen aufgebessert werden. Die kostenpflichtige Nachhilfe als Voraussetzung für ein Bestehen der Prüfung war dabei eine alltägliche Form des Einkommenserwerbs, wobei die Grenze zur (zum Teil lebensnotwendigen) Korruption oft überschritten wurde (vgl. Goldthau/Schütt 2005; Osipian 2008; Klein 2010).

Neben den finanziellen Problemen stehen die russischen Hochschulen bis heute vor einer Reihe weiterer spezifischer Herausforderungen. Ein Problemkomplex kann mit dem Begriff Überalterung umschrieben werden. Lehrpersonal im Alter von deutlich über 65 oder 70 Jahren anzutreffen, ist nichts Au-

ßergewöhnliches. Landesweit sind gut 57 Prozent der Professoren gegenwärtig 60 Jahre und älter (vgl. Kastouéva-Jean 2015). Symptomatisch hierfür ist der seit 1992 amtierende derzeitige Rektor der bedeutenden Moskauer Staatlichen Universität (MGU) und Vorsitzende der Russischen Rektorenkonferenz Viktor Sadovničij, der 2016 immerhin schon das 77. Lebensjahr erreichte.

An staatlichen Hochschulen wird bis heute eine bestimmte Anzahl kostenfreier Studienplätze vorgehalten, i.d.R. 50 Prozent der Studienplätze, die der Staat aus seinem Budget bezahlt. Darüber hinaus existiert ein Stipendiensystem für die sogenannten ausgezeichneten Schüler („отли́чники"). Doch stieg die Zahl der Stipendien schon in den letzten beiden Jahrzehnten der Sowjetunion kaum (Ministry of Education and Science of the Russian Federation 2009: 30). Heute kann und soll das staatliche Stipendiensystem nur noch einen kleinen Teil der Studierenden unterstützen. Stipendien decken zwar die Wohnheimkosten ab, reichen aber ansonsten kaum für die Lebenshaltung aus. Studierende sind daher auch bei einem Studium an einer staatlichen Hochschule mit hohen Kosten für die Ausbildung konfrontiert. Die gebührenpflichtig Studierenden haben hierbei schon lange zum Teil immense Beträge für ihr Studium zu entrichten.

Gleichzeitig mussten sich auch die staatlichen Hochschulen stärker um zusätzliche Einnahmequellen bemühen. Die Moskauer Hochschulen veranschlagen jährliche Gebühren, die sich leicht auf mehrere tausend Euro im Jahr summieren können. Die Studiengebühren sowie die Lebenshaltungskosten steigen dabei kontinuierlich.

Akademisches Jahr	Alle Studierende in Tausend	An staatlichen Hochschulen	An nichtstaatlichen Hochschulen	Staatliche Hochschulen	Private Hochschulen
2000/01	4741.4	4270.8	470.6	607	358
2005/06	7064.6	5985.3	1079.3	655	413
2010/11	7049,8	5848,7	1201,1	653	462
2014/15	5209	4405,5	803,5	548	402

Tab. 1: Zahl der Studierenden und der Hochschulen in Russland. Quelle: Staatlicher Föderaler Statistischer Dienst (Stand vom 25.2.2015).[4]

4 Siehe URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm (letzter Zugriff: 23.5.2016).

Trotz der widrigen finanziellen Umstände hatte die Zahl der Hochschulen und der Studierenden seit dem Ende der Sowjetunion kontinuierlich zugenommen. In nicht einmal zwei Jahrzehnten verdoppelte sich so die Anzahl der Hochschulen auf dem Gebiet der Russischen Föderation. Sie stieg von 514 im akademischen Jahr 1990/91 auf die bisherige Höchstzahl mit 1158 im Jahr 2008, ohne die Ausgründungen und Dependancen (die „Filialen") hinzuzurechnen. Doch die nach 1990 eingebrochenen Geburtenziffer spiegeln sich zum einen in der nach 2010 stark gesunkenen Zahl der Studierenden und waren gleichzeitig ein Argument, um die Zahl der staatlichen Hochschulen deutlich zu reduzieren, so dass im akademischen Jahr 2014/15 nur noch 950 Hochschulen mit 5,2 Millionen Studierenden gezählt wurden (vgl. Tabelle 1).

3 Mobilität und internationales Ansehen

Die Mobilität der russischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler innerhalb des Landes ist derzeit gering. Doch gleichzeitig gibt es eine beachtliche russische „Diaspora". Russische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten heute etwa in vielen Ländern der EU, in Kanada und den USA. Von ihnen steht laut einer Studie zur sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen „Diaspora" deutlich über ein knappes Viertel in beständigem Kontakt mit Kollegen ihres Herkunftslandes und ein Zehntel ist in institutionalisierten grenzübergreifenden Netzwerken aktiv, knapp 60 Prozent verwiesen darauf, dass sie mit Kollegen in Russland zusammengearbeitet hätten. Gerade einmal ein Zehntel aller befragten Personen plante eine Rückkehr innerhalb von 12 Monaten (Popov/Tvorogova/Fedjukin/Frumin 2011: 60ff.).[5]

Die Internationalisierung des Lehrpersonals ist an der Mehrzahl der Hochschulen eher ein Wunsch und weniger der gelebte akademische Alltag. An den russischen Hochschulen sind ausländische Dozenten, wenn überhaupt, oft nur als Lektoren präsent, die die Fremdsprachenausbildung unterstützen. Die Mobilität ist auch bei Studierenden relativ schwach ausgeprägt. So studierten 2009 lediglich 0,7 Prozent der in Russland Eingeschriebenen temporär an

5 In der Benennung von Gründen finden sich zugleich aber Punkte, die, neben der allgemeinen Infrastruktur (mit 54,1 Prozent), gegen eine Rückkehr sprechen: Die unzureichende Ausstattung für Forschung und Mobilität (mit 50,8 Prozent), die Ausstattung und der Zugang zu Bibliotheken (mit 40,1 Prozent), die geringe Qualität der Hochschuladministration und die Korruption (mit 41 Prozent), aber auch politische (mit 41 Prozent) und ökonomische Risiken (mit 32,8 Prozent) in ihrem Heimatland (Popov/Tvorogova/Fedjukin/Frumin 2011: 63).

einer ausländischen Hochschule.[6] Die Zahl aller ins Land kommenden ausländischen Studierenden lag nach offiziellen Angaben bei circa 1,28 Prozent.[7] Dieser geringe Wert ist inzwischen deutlich auf ca. 5 Prozent gestiegen. Diese machten im akademischen Jahr 2014/15 von den über 178.000 ausländischen Studierenden an staatlichen und privaten Hochschulen die Mehrheit von über 109.000 aus[8]. Die Anzahl von ausländischen Studierenden aus den OECD-Staaten ist an russischen Hochschulen hingegen verschwindend gering. Auch wenn internationale Hochschulranglisten nur einen eingeschränkten Aussagewert haben, so kann in der Tendenz die Wertschätzung des Zustands der russischen Hochschulen anhand von globalen Ranglisten abgelesen werden. In diesen ist selbst die Vorzeigeeinrichtung des Landes, die Moskauer Staatliche Universität (MGU), im besten Fall erst auf einen der hinteren Plätze unter den 100 Bestplatzierten zu finden, bspw. 2016 im sogenannten Shanghai-Ranking auf Platz 87.[9] Die übrigen russischen Einrichtungen sind noch weitaus schlechter platziert (Smolentseva 2010: 20, Marginson 2014: 28ff.).[10] Allerdings ist es mit dem Präsidentenerlass vom 7. Mai 2012 offizielles Ziel, dass bis 2020 nicht weniger als fünf Universitäten sich unter den ersten 100 der weltweit führenden Universitäten befinden sollen (Melikjan 2014: 101).

Die EU und vor allem Deutschland sind das wichtigste Zielgebiet für Studierende aus der Russischen Föderation. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) unterstützt als Agentur sowohl die individuelle Mobilität als auch die Kooperationen deutscher Hochschulen im Ausland. Nach Russland gingen 2014 mit einer DAAD-Förderung 308 Studierende und 96 Lehrende bzw. Wissenschaftler (Berghorn 2015: 142). Der DAAD unterhält

6 Das ist jedoch deutlich mehr als der Vergleichswert von 0,3 Prozent für die USA (DAAD 2015: 75).

7 Im akademischen Jahr 2007/08 waren von den 7,461 Millionen an russischen Hochschulen eingeschriebenen Studierenden exakt 95.781 aus dem Ausland. Vergleich die Zahlen des Föderalen Staatlichen Statistikdienstes, unter der URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b08_11/IssWWW.exe/Stg/d01/08-12.htm (letzter Zugriff 28.5.2016).

8 Zu den Zahlen der internationalen Studierenden in Russland siehe unter der URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_12/IssWWW.exe/Stg/d01/08-12.htm (letzter Zugriff: 17.3.2016).

9 Siehe unter der URL: http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings-2016/Russia.html (letzter Zugriff: 29.9.2016) – dagegen befindet sich die MGU im aktuellen Times Higher Education World University Ranking befindet sich die MGU auf Platz 188, siehe unter der URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/country/2628/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only (letzter Zugriff: 29.9.2016).

10 Dafür gibt es eine Reihe von Gründen (vgl. Usher 2015). Forschung findet, wie in Deutschland, gerade auch an außeruniversitären Einrichtungen statt. Außerdem leiden Autoren von Publikationen in russischer Sprache und damit auch die russischen Hochschulen darunter, dass der Science Citation Index (SCI) „biased" ist, also im Wesentlichen nur englische Titel berücksichtigt, wie ein bereits 2001 publizierte Studie darlegte (Van Leeuwen, Moed, Tussen, Visser & Van Raan 2001).

darüber hinaus ein Netz an Lektoren, die an verschiedenen Hochschulen vor allem in der Germanistik aber auch in anderen Fächern arbeiten.

Deutsche Organisationen und Hochschulen bieten in der wissenschaftlichen Zusammenarbeit über die bilateralen Hochschulkooperationen mit gemeinsamen Forschungsprojekten, Seminaren und Tagungen eine für beide Seiten gewinnbringende Zusammenarbeit an. Die Anzahl der deutsch-russischen Kooperationen im Hochschulbereich hat eine beachtliche Zahl erreicht.[11] Institutionell ist hierbei in den vergangenen zehn Jahren eine deutliche Zunahme von gemeinsamen Studiengängen zu beobachten, insbesondere von Master-Studiengängen und Sommerschulen an russischen Hochschulen, die mit Hochschulen aus der EU und vor allem Deutschland durchgeführt werden.[12] Eine neuere Entwicklung sind die gemeinsam von russischen und deutschen Hochschulen getragene Projekte, wie das 2014 gegründete German Russian Institute of Advanced Technologies (GRIAT) in Kasan oder das an der Russischen Staatlichen Geisteswissenschaftlichen Universität (RGGU) in Moskau 2008 gegründete Institut für russisch-deutsche Literatur- und Kulturbeziehungen (IRDLK). Hier befindet sich auch der einzige mit einem deutschen Professor besetzte Lehrstuhl. Diese vom bundesdeutschen Staat über den DAAD sowie dem russischen Staat finanzierten binationalen Hochschulprojekte finden trotz der angespannten politischen Lage statt. Sie sind für beide Seiten auch Teil einer „weichen" Außenpolitik (vgl. Lenz 2015: 149–175). Durch die Mobiltätsförderung des DAAD profitieren sowohl russische als auch deutsche Hochschulangehörige. Während die russischen Hochschulen in den 1990er Jahre häufig in der Position von Bittstellern waren, treten sie seit der Mitte der 2000er Jahre in den Kooperationen gegenüber ihren westlichen Partnern immer selbstbewusster auf. Ein allzu politisches Engagement mit dem Hintergedanken der Demokratieförderung wird von den Sicherheitsbehörden mit Argusaugen beobachtet. Dies durfte auch die kleine private Europäische Universität in St. Petersburg erfahren, als sie Ende 2008 plötzlich vorübergehend schließen musste. Dieses Vorgehen wurde mit einem mangelhaften Einhalten der Brandschutzbestimmungen begründet, doch diese offizielle Erklärung war offenbar nur vorgeschoben. Politische Gründe, etwa die Durchführung von Wahlbeobachtungsseminaren innerhalb des Curriculums, kön-

11 Erwähnenswert sind dabei u.a. die strategische Partnerschaft zwischen der Freien Universität Berlin und der Staatlichen Universität St. Petersburg (SPbGU) oder die langjährige Partnerschaft zwischen der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Kasaner Föderalen Universität (KFU).

12 Einen Überblick über die deutsch-russische Zusammenarbeit gibt hier die Seite der deutschen Hochschulrektorenkonferenz unter der URL: https://www.hochschulkompass.de/auslandskooperationen.html (letzter Zugriff: 24.5.2016).

nen als wahrscheinlicher gelten. Der weltweite Protest gegen die Schließung bewirkte schließlich eine Wiedereröffnung (vgl. Galbas/Lindner 2008).

Ein Studium an einer russischen Hochschule erfolgt in aller Regel auch für ausländische Studierende in russischer Sprache. Forschungsstark sind insbesondere Universitäten mit natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Diese Disziplinen werden vom Staat stark gefördert. Auch deshalb entspricht die Ausstattung den üblichen Standards. In den Geisteswissenschaften ist ohne Zweifel ein Studium der russischen Sprache und Kultur in Russland selbst mehr als empfehlenswert. Ein Studienaufenthalt im Bereich der Sozialwissenschaften bietet einen einzigartigen Einblick in die russische Gesellschaft und im Bereich der Internationalen Beziehungen auch ein besseres Verständnis für die geopolitische Weltsicht, die an russischen Einrichtungen vermittelt wird.[13] Ausländischen Studierenden hilft in aller Regel das jeweilige Büro für akademische Auslandsangelegenheiten bzw. das International Office. Die Unterstützungsbereitschaft kann aber je nach Einrichtung deutlich variieren. Deutlich stärker, gerade im Vergleich zu deutschen Universitäten, ist im Studium die Bedeutung der Gruppen und der Zusammenhalt im Jahrgang, in dem die Kurse an russischen Hochschulen organisiert sind.

4 Bologna-Prozess in Russland

Mit dem föderalen Gesetz vom 24. Oktober 2007 wurden die Einführung von Studiengängen mit Bachelor- und Master-Abschlüssen und die Teilnahme am Bologna-Prozess (BP) für alle Hochschulen verpflichtend per Gesetz beschlossen.[14] Mit diesem Schritt überging der Staat die Autonomie der Hochschulen, wohl auch deshalb, weil die Vorbehalte in den akademischen Kreisen zu stark waren. Erste Erfahrungen mit dem neuen westlichen, in diesem Falle angloamerikanischen Hochschulmodell wurden noch in den letzten Jahren der Sowjetunion (ab 1989) gemacht.[15] Die seit 1992 mögliche Einführung von

13 In diesem Zusammenhang ist auch die Dissertation von Martin Müller (2009) als ein ethnographischer Bericht der Verhältnisse an der renommierten Moskauer MGIMO sehr zu empfehlen.

14 Für den vollen Wortlaut siehe unter der URL: http://www.rg.ru/2007/10/27/obrazovanie-dok.html (letzter Zugriff: 24.5. 2016).

15 Seitdem wurde an der früheren Lumumba-Universität, der heutigen Russischen Universität der Völkerfreundschaft (RUDN), mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen experimentiert. Dort begann man auch schon 2001 mit der Umsetzung des BP, also zwei Jahre bevor die RF überhaupt offiziell dem BP beitrat. Allerdings zielt die Universität seit ihrer Gründung auf die Gewinnung ausländischer Studierender ab (Efremov 2006: 7).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

gestuften Studiengängen fand in Russland wenig Beachtung. Das Diplom bestimmte zunächst auch weiterhin die Hochschullandschaft. Seit dem offiziellen Beitritt Russlands zum BP wurden zahlreiche gesetzliche Schritte unternommen, die auf die Einführung eines neuen Systems von Studiengängen abzielten. Koordiniert werden die Aktivitäten im Rahmen des BP von einer Implementierungsgruppe, die an das Bildungsministerium in Moskau angebunden ist.

Für den Erhalt eines Bachelor-Abschlusses muss ein Studium von mindestens vier Jahren absolviert werden, während für den Master zwei weitere Jahre vorgesehen sind. Erfolgversprechend auf dem Arbeitsmarkt scheint dagegen nur der Besitz eines Masters zu sein. Der Bachelor wird in vielen Fällen als nicht ausreichend betrachtet. Vor allem in den Rechtswissenschaften, in der Medizin und in den Ingenieurwissenschaften bleiben die Diplomabschlüsse, die „Spezialisten", auch nach der Einführung von B.A. und M.A. per Gesetz erhalten. Der Master, die Magistratur, ist nach einem vorher erfolgreich absolvierten Bachelor-Studium möglich, während das Diplom-Studium mit dem Spezialisten-Abschluss ohne Unterbrechung innerhalb von fünf Jahren zu erfolgen hat (vgl. Fedorov/Koršunov/Karavaeva 2009). Im akademischen Jahr 2008/09 waren erst 9,4 Prozent aller Studierenden in einem B.A.- oder M.A.-Studiengang eingeschrieben. Gerade einmal 6,7 Prozent waren 2007/08 in Bachelor-Studiengängen eingeschrieben und nur 5 Prozent der Absolventen mit einem B.A. wurden direkt nach ihrem Abschluss berufstätig. Der Rest nahm ein Masterstudium auf (Russian Federation 2009: 11). Die russlandweite Implementierung des Diploma-Supplement befindet sich immer noch im Aufbau, es ist in der Regel nur auf Wunsch und gegen eine Gebühr erhältlich. Dafür sind inzwischen jedoch Bachelor- und vor allem Masterstudierende in der Mehrheit (vgl. Russian Federation 2015).

Die Modularisierung der B.A.-Studiengänge ähnelt dem bisher an russischen Hochschulen üblichen Studiensystem und Curricula. Der Fokus der russischen praxisorientierten Diskussion liegt eindeutig auf dem, was in der deutschen Debatte um „Wettbewerbsfähigkeit" an Themen und Empfehlungen zirkuliert. Musterbestimmungen werden zentral in Moskau erarbeitet.

Von der Einführung einer Evaluation auf breiter Ebene und gar einer Bewertung der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden kann derzeit jedoch keine Rede sein. In russischen Hochschulen scheint Autorität als Wert weiterhin eine zu große Rolle zu spielen, als dass Kritik ein akzeptierter Teil der Seminarkultur sein könnte. Die schon erwähnten Lehrmethoden sind auch heute noch bestimmend für den Hochschulalltag (Freunek 2005: 57f.; Müller

2009: 110f.). Die Implementierung der im Rahmen des Bologna-Prozesses definierten Standards und Kriterien ist im Gang.

5 Umstrukturierung des Hochschulsystems

Mit Beginn der ersten Präsidentschaft von Vladimir Putin rückte das Thema Bildung auf einen der vorderen Plätze der innenpolitischen Agenda, die von der Modernisierung des Landes bestimmt war. Bereits nach wenigen Monaten wurde im Jahr 2000 ein Strategieplan vorgelegt, in dem die „Stärkung des Humankapitals als Grundlage für Wirtschaftsreformen" bezeichnet wurde (Gavrilov/Kolesnikov/Olesejuk/Šulus 2009: 138). Gleichzeitig stiegen in der Zeit des wirtschaftlichen Wachstums die Ausgaben für die Bildung laut Angaben der Weltbank wieder deutlich an: von 2,94 Prozent des BIP im Jahr 2000, auf 3,87 Prozent im Jahr 2006 sowie 4,1 Prozent im Jahr 2008.[16]

Bildung und vor allem Forschung werden bis heute als zentrale Faktoren angesehen, die Russland einen Platz unter den global führenden Ländern sichern sollen. Die politische Elite befürchtet, ansonsten den Anschluss an die Hochtechnologieländer noch weiter zu verlieren. Bildung wurde 2005 zu einem der vier Kerngebiete erklärt, die vom staatlichen Investitionsprogramm im Rahmen der „nationalen Projekte" profitieren sollen.[17] Das „nationale Projekt Bildung" gilt dabei als Baustein, um Innovationen und Technologieentwicklung zu ermöglichen (Ministry of Education and Science of the Russian Federation 2009: 24f.). Die zwischenzeitlich gestiegenen Rohstoff- und Steuereinnahmen des russischen Staates kamen nun auch dem Bildungssektor zu Gute. Ein betriebswirtschaftliches Wettbewerbsprinzip und die Einführung von Marktmechanismen wurden nicht nur zur gestaltungsleitenden Idee gerade des Forschungssektors (vgl. Pogorel'skaja 2008), sondern auch des Hochschulsystems (vgl. Berghorn 2015: 138). Hinzu kommt die Implementierung russischer und internationaler Qualitätsstandards sowohl durch kontrollierende Agenturen des Bildungsministeriums als auch auf der Ebene der Hochschulen selbst (vgl. Čučalin 2015).

Finanziell wurde die Lehrtätigkeit in den letzten Jahren gestärkt und erfuhr auch eine symbolische Aufwertung, indem das Jahr 2010 per Erlass des dama-

16 Siehe unter der URL: http://databank.worldbank.org/ddp/home.do? (letzter Zugriff: 28.5.2016)

17 Die Erklärung für den Bildungssektor im Jahr 2005 siehe unter der URL: http://www.rus-reform.ru/ (letzter Zugriff: 30.5.2016).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ligen Präsidenten Medvedev zum Jahr des Lehrers erklärt wurde. Aus diesem Anlass erfolgte die Einführung eines reformierten Gehaltssystems für die Lehrer an Schulen und Hochschulen.

Seit 2004 ist für die Hochschulakkreditierung ein föderaler Aufsichtsdienst für Bildung und Wissenschaft (ROSOBRNADZOR) zuständig, dessen Akkreditierungsgremium wiederum Evaluationsaufgaben an staatliche Agenturen weiter delegiert (Gretčenko/Gretčenko 2009: 296f.). Ziel der Regierung ist es, Quantität durch Qualität zu ersetzen. Bei der Realisierung dessen orientieren sich auch die russischen Entscheidungsträger an dem vorherrschenden Leuchtturmprinzip in der Bildungspolitik. Einige nationale und föderale Universitäten sollen weltweit durch Exzellenz glänzen, mit Harvard oder Oxford konkurrieren und in die den jeweiligen Standort umgebende Region ausstrahlen. An der Spitze stehen die beiden Staatlichen Universitäten in Moskau (MGU) und St. Petersburg (SPbGU), die 2007 als erste zu nationalen Universitäten mit einem deutlichen Zuwachs an Finanzmitteln und organisatorischer Autonomie erhoben wurden. Mit dem Gesetz vom 10.11.2009 bekamen diese so endgültig einen eigenen gesetzlichen Status. Mittlerweile lässt sich eine Hierarchie im russischen Hochschulsystem erkennen: Zur ersten Liga zählen, neben der MGU und der SPbGU, die Nationalen Forschungsuniversitäten, die in einer Art Wettbewerb gekürt wurden, bei dem zunächst vorwiegend Technische Universitäten zu Nationalen Forschungseinrichtungen erhoben wurden. Um diesen Status hatten sich landesweit 110 Hochschulen beworben. Er verspricht ausreichende Mittel, um neben der Lehre überhaupt auch forschen zu können und außerdem als „unternehmerische Universität" aufzutreten. Der russische Staat versucht damit eine Gruppe von Forschungsuniversitäten zusammen mit der MGU und der SPbGU zu etablieren.

Eine dritte Gruppe sind die ab 2006 entstandenen Föderalen Universitäten. 2006 wurden die Universitäten in Rostow am Don und Krasnojarsk zu „Föderalen Universitäten" gekürt. Der Status verspricht sowohl eine größere staatliche Unterstützung als auch und ein hohes Prestige. Zum Einzugsgebiet dieser Universitäten gehört eine oder mehrere Republiken bzw. föderale Subjekte umfassende Region. Im Jahr 2008 erfolgte die Gründung der föderalen Universität in Wladivostok und im Oktober 2009 wurden weitere föderale Universitäten zu universitären Zentren erhoben. Diese befinden sich nun in Archangelsk, Kasan, Jekaterinburg, Kaliningrad, Stawropol und Jakutsk.[18] Diese föde-

18 Dessen war sich wohl auch das Kabinett von Ministerpräsident Wladimir Putin bewusst, der im April 2010 den acht Föderalen Universitäten eine zusätzliche Finanzspritze von 8 Milliarden Rubeln verteilt auf die folgenden vier Jahre versprach. Vgl. das Gesetz (Übersetzung R.L.) „Über die

ralen Großuniversitäten sind i. d. R. Verbünde von bisher eigenständigen Hochschulen. Ihre Rektoren werden vom Präsidenten ernannt. Ihre anschließende akademische Wahl findet nur noch pro forma statt. Ebenso werden organisatorische Entscheidungen, wie die Schließung von Fakultäten unter nicht Beachtung der Hochschulautonomie statt. Die jeweiligen regionalen Staatlichen Universitäten werden mit kleineren, etablierten staatlichen Hochschulen zusammengeschlossen. Nach der Annektierung der Krim wurde dort 2014 ein Komplex von Hochschulen zur Föderalen Universität erklärt.

Erste Liga	Privilegierte Sonderstellung: Staatliche Universität Moskau(MGU) und Staatliche Universität St. Petersburg (SPbGU)
	Föderale Universitäten (10) und Nationale Forschungsuniversitäten (29)
	Zentrale Moskauer Hochschulen (ca. 10)
Zweite Liga	Große Staatliche Universität (ca. 200)
Dritte Liga	Regionale Hochschule oder als effizient eingestufte Außenstelle (ca. 300)
Vierte Liga	Als ineffiziente eingestufte Außenstelle der Hochschule (ca. 300)

Tab. 2: Neue Hierarchie im russischen Hochschulsystem

In der Gesamtriege der neuen Nationalen Forschungsuniversitäten wurden letztendlich alle klassischen Universitäten aufgenommen, die vor dem 1. Weltkrieg gegründet worden waren, so beispielsweise die Staatliche Universität Tomsk, aber auch eine Reihe von wichtigen Gründungen der Sowjetzeit, wie die in Novosibirsk ansässige Staatliche Technische Universität (NGTU). Mit der Moskauer Higher School of Economics ist ferner eine Gründung von 1992 dabei, die explizit auch den Anschluss an die westlichen Sozial- und vor allem Wirtschaftswissenschaften gefunden hat. Zusammen mit den beiden Universitäten in St. Petersburg und Moskau entstand so eine „erste Liga" von Hochschulen, wobei die MGU und die SPbGU unangefochten an der Spitze stehen.

Danach folgen die Staatlichen Universitäten ohne zusätzliche Auszeichnung und Titel, die jedoch als „effizient arbeitende Hochschule" eingestuft wurden. Bei diesen handelt es sich sozusagen um die neue „2. Liga". Zu diesen

Schaffung föderaler Universitäten im Nord-Westlichen, im Wolga-, im Ural-, und im Fernöstlichen Föderalen Bezirk". Siehe unter der URL: http://www.kremlin.ru/acts/5793 (letzter Zugriff: 28.5.2016).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

zählen auch einige Privatuniversitäten. Zur „3. Liga" zählen kleinere Universitäten jenseits der großen Städte und in der Regel „effizient arbeitende" Filiale der großen Hochschulen. Die „4. Liga" bilden Hochschulen und Außenstellen in der Provinz, die als ineffizient eingestuft wurden. Die Hierarchie im System der russischen Hochschulen wird sich in absehbarer Zeit aufgrund der staatlichen Restrukturierung und des Matthäus-Effektes[19] verstetigen. Allmählich wurden die Gehälter an den Universitäten der 1. Liga im russischen Hochschulwesen angehoben. An den meisten Einrichtungen wird auf eine Vernetzung mit angesehenen Universitäten im Ausland geachtet.

Die Qualität des russischen Hochschulsystems soll außerdem durch eine Konzentration erreicht werden. Dies betrifft in erster Linie die staatlichen Einrichtungen. Dabei wird die Zahl der Hochschulen verringert bzw. deren Finanzierung eingeschränkt, wenn diese nicht den Kriterien des Bildungsministeriums genügen (Russian Federation 2009: 23). [20] Seit 2012 ist die Zahl der Hochschulen auch rückläufig. Ein 2012 vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft veröffentlichter Monitoring-Bericht ergab erwartungsgemäß für viele entlegene Hochschulen „schlechte Messergebnisse".[21] Sie werden in dem Bericht als ineffizient dargestellt. In der Republik Mari El sind von den fünf Hochschulen vier davon betroffen (Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii 2012: 27). Doch auch einige Universitäten in den Metropolen wurden mit den von internationalen Ranglisten bekannten Prozeduren schlecht evaluiert. In Moskau betraf dies von den 79 Hochschulen immerhin 20 (ebd.: 82).

Das Problem der mangelnden wissenschaftlichen Sorgfalt bis hin zum schlichten Kopieren oder Erkaufen von Titeln werden in den letzten Jahren verstärkt als Probleme wahrgenommen, gegen das in wenigen Extremfällen sowohl von staatlicher Seite als auch von der privaten Initiative „Dissernet" vorgegangen wird. Diese stellt vermeintliche Plagiate und die dazugehörigen Personen im Internet öffentlich dar (vgl. Rostovtsev 2015).

19 In Anlehnung an Robert K. Merton (1968), der mit dem biblischen Bild die Erfolgsmechanismen in der Wissenschaft beschrieb, analysierte Richard Münch (2011: 223), die sich quasi von selbst verstärkende Statushierarchie im deutschen Universitätssystem. Dieser Prozess wurde im Wesentlichen durch den Staat initiiert. Gleiches gilt für die Neustrukturierung des russischen Hochschulsystems.

20 Vgl. Kommersant vom 28.1.2008; siehe unter der URL: http://www.kommersant.ru/doc.aspx?DocsID=1109668 (letzter Zugriff: 28.5.2016).

21 Überprüft wurden: die Durchschnittszensur der Abiturprüfungen (EGE), der wissenschaftliche „Output", die Zahl der ausländischen Studierenden, die Einkünfte aus Studiengebühren und der Vermietung von Gebäuden und Laboratorien. Die Filialen wurden bewertet anhand der Indikatoren: Zahl der Studierenden, Anteil der Promovierten und Habilitierten am Anteil des Lehrkörpers (Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii 2012: 7)

Die Reformen der vergangenen Jahre betreffen auch den Hochschulzugang und damit die Schulen. Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen stellten bislang zusammen mit den Abschlussprüfungen an der jeweiligen Schule die Zugangshürde zur Universität dar. Die Prüfungen an den Schulen verliefen ohne eine landesweit gültige Prüfung. Eine solche wurde nach einer achtjährigen Probephase 2009 mit der Allgemeinen Staatlichen Prüfung (EGE) eingeführt. Damit sollen ferner ein einheitlicher Qualitätsstandard in der Schulbildung und gleiche Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule sichergestellt werden.

6 Fazit

Russlands Hochschulsystem erlebte in den vergangenen Jahrzehnten einen allmählichen aber stetigen Wandel. Es ist dabei gelungen, die chaotischen Zeiten in den 1990er Jahren zu überstehen und die Hochschulen arbeitsfähig zu halten.

Gerade in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen können die Universitäten wieder auf Augenhöhe mit westlichen Partnern oder denen aus China kooperieren. Das Land nimmt am Bologna-Prozess teil und ist inzwischen auch wieder stark im internationalen Wissenschaftssystem auf der Ebene der Universitäten und der entsprechenden Wissenschaftsorganisationen vernetzt. Es ist also im begrenzten Maße auch eine Internationalisierung und im Rahmen des Bologna-Prozesses auch eine Europäisierung des russischen Hochschulsystems zu beobachten. Viele aus der Sowjetzeit stammenden Aspekte gerade im Hochschulalltag wurden jedoch beibehalten. Russische Hochschulen mussten allerdings, wie die anderen Länder im Bologna-Raum auch, verstärkt neue Aufgaben übernehmen. Qualitätssicherung und das Monitoring von Kennzahlen gehören als administrative Verwaltungsaufgaben dazu. An den größeren Universitäten insbesondere der „1. Liga“ wird auf eine verstärkte Forschungsleistung geachtet. Ein Studium an diesen großen Universitäten ermöglicht durchaus ein weiteres Studium an einer deutschen oder einer anderen internationalen Universität. Ein Aufenthalt dort kann so auch wertvolle Kontakte für eine Forschungskooperation bieten.

Die Fortführung von Hochschulkooperationen und der Aktivitäten des deutschen DAAD in Russland zeigt, dass gerade in der Kooperation von Bildungs- und Forschungseinrichtungen ein wechselseitiges Interesse beider

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Länder besteht, selbst wenn die offizielle Außenpolitik von gegenseitigen Sanktionen und einem erneuten Aufrüsten geprägt ist.

Literaturverzeichnis

Anweiler, Oskar (1978): *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*. Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Bain, Olga B. (2003): *University Autonomy in the Russian Federation since Perestroika*. New York/London: Routledge/Falmer.

Berghorn, Gregor (2015): „Moskau". In: DAAD (Hg.): *Berichte der Außenstellen. Deutscher Akademischer Austauschdienst*. S. 129–142.

Connelly, John (2000): *Captive University. The Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education, 1945–1956*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.

Čučalin, Aleksandr I. (2015): „Obrazovatel'nye standarty veduscich rossijskich vusov". In: *Vyssee obrazovanie v Rossij*. Nr. 4, S. 14–24.

DAAD (Hg.) (2015): *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Fedorov Igor' V./Korshunov Sergej V./Karavaeva, Evgenija.V. (2009): „Struktura podgotovki v vysšee Škole: analiz izmenenij v zakonodatel'stve Rossijskoj Federacii". In: *Vyssee obrazovanie v Rossij*. № 5, 2009, S. 3–14.

Freunek, Sigrid (2005): „Učit'sja, učit'sja und nochmals učit'sja: Einige Schlüsselbegriffe des russischen Hochschulbetriebs und was dahintersteckt". In: Umland, Andreas (Hg.): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa I. Eindrücke. Erfahrungen und Analysen deutscher Gastlektoren*. Frankfurt et. al.: Peter Lang Verlag, S. 49–62.

Gabler, Michael/Rainer Lindner (2008): *Russlands Wissenschaft unter Druck. Schließung der Europäischen Universität in St. Petersburg vorerst abgewendet*. Diskussionspapier, Stiftung Wissenschaft und Politik, Berlin, April 2008.

Gavrilov, Valerij S./Kolesnikov, Vladimir I./Olesyeyuk, Evgenij V./Shulus, Aleksej A. (2009): „K voprosu o nazianalnych modeljach obrazovaniya". In: *Vyssee obrazovanie v Rossii*. 3/2009, S. 137–149.

Goldthau, Andreas/Oliver Schütt (2005): „Ursachen, Mechanismen und Auswirkungen von Korruption an russischen Hochschulen: ein Fallbeispiel aus Sibirien". In: Umland, Andreas (Hg.): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa I. Eindrücke. Erfahrungen und Analysen deutscher Gastlektoren*. Frankfurt et. al.: Peter Lang Verlag. S. 105–117.

Gretčenko Anatolij I./Gretčenko, Alexander A. (2009): *Bolonskij process: integrazija Rossii v evropeickoe i miravo obrazobatel'noe prostranstvo*. Moskau: Knorus.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1993): *Dokumente zur Hochschulreform 81/1993: Die Neugründung der Russischen Akademie der Wissenschaften – Analysen und Dokumente*. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1995): *Dokumente zur Hochschulreform 103/1995*. Bonn.

Holmes, Brian/Read, Gerald H./Voskresenskaya, Natalya (1995): *Russian education: tradition and transition*. New York/London: Garland Publishing.

Kastouéva-Jean, Tatiana (2007): „Rossija v Bolonskom processe: ocenki četyrechletnego opyta i perspektivy". *Vestnik meždunarodnych organizacij*, № 7, Higher School of Economics, Moskau, 2007, S. 41–49.

Kastoueva-Jean, Tatiana (2015): „Higher School of Economics". In: *Revue Analyse financière* n° 55 (Avril–Juin 2015), S. 57–58.

Klein, Eduard (2010): „Korruption im russischen Hochschulwesen". In: *Arbeitspapiere und Materialien – Forschungsstelle Osteuropa Bremen*, Nr. 108. Universität Bremen.

Kuebart, Friedrich (2002): *Von der Perestrojka zur Transformation: Berufsausbildung und Hochschulwesen in Rußland und Ostmitteleuropa*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Lenz, René (2015): *Internationalisierung, Kooperation und Transfer. Externe bildungspolitische Akteure in der Russischen Föderation*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Marginson, Simon (2014): „Rossijkoe nauka i vysšee obrazovanie v uslovijach globalizacii". In: *Voprosy obrazovanija*. 2014. No 4, S. 8–33.

Meister, Stefan (2007): „Russlands Hochschulpolitik zwischen Wettbewerb und staatlicher Kontrolle". In: *Russlandanalysen* Nr. 132. 27.4.2007, S. 4–6.

Meister, Stefan (2008): *Das postsowjetische Universitätswesen zwischen nationalem und internationalem Wandel: Die Entwicklung der regionalen Hochschule in Russland als Gradmesser der Systemtransformation*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Meister, Stefan (2009): „Bologna porusskij. Internationalisierung der Hochschulbildung". In: *Osteuropa*. 59. Jg, 5/2009, S. 59–71.

Melikjan, Anna (2014): „Osnovnye charakteristiki meždunarodnych setej universitetov". In: *Voprosy obrazovanija*. 2014. No. 3, S. 100–115.

Merton, Robert K. (1968): „The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered". In: *Science*, 159 (3810), January 5, 1968, S. 56–63.

Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii (2012): *Monitoring dejatel'nosti federal'naych obrazovatel'nych učreždenij vysšego professional'nogo obrazovanja*. Rossijskaja Federacija. Unter der URL: http://www.kp.ru/f/13/attached_file/27/18/2911827.pdf (letzter Zugriff: 28.5.2016).

Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2009): *National Innovation System and State Innovation Policy of the Russian Federation. Background Report to the OECD Country Review of the Russian Innovation Policy*. Moskau.

Mühle, Eduard (1995): *Die „Entsowjetisierung" der russischen Hochschule. Historische Voraussetzungen, Anliegen und Verlauf der Hochschulreform in Rußland seit 1985*. Mit einem Quellenanhang in Übersetzungen von Gunhild Kaschlun. Dokumente

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

zur Hochschulreform 103/1995 herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
Müller, Martin (2009): *Making great power identities in Russia. An ethnographic discourse analysis of education at a Russian elite university*. Münster: LIT Verlag.
Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
Osipian, Arrarat L. (2008): *Corruption in Russian Higher Education as Reflected in the Media*. Paper, Vanderbilt University, Nashville. Unter der URL: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/7594/1/MPRA_paper_7594.pdf (letzter Zugriff: 23.5.2016).
Pogorel'skaja, Swetlana (2008): „Gleichschaltung oder Modernisierung. Russlands Akademie der Wissenschaften". In: *Osteuropa*, 1/2008, 53. Jg., S. 35–47.
Prahl, Thomas (2009): „Moskau". In: DAAD (Hg.): *Berichte der Außenstellen 2008*. Bonn, S. 282–302.
Popov, Dmitrij S./Tvorogova, Svetlana V./Fedjukin, Igor' I./Frumin, Isak D. (2011): „Rossijskaja diaspora v oblasti sozial'nych i ekonomičeskich nauk: problemy i perspektivy sotrudničestva". In: *Mir Rossii*, No. 1, 2011, S. 51–71.
Rostovtsev, Andrej (2015): „Some Observations on the Subject of Dissertation Fraud in Russia". In: *HERB, Higher Education in Russia and Beyond*, № 3 (5), Fall 2015, S. 17–18.
Russian Federation (2009): *Bologna Process National Reports 2007–2009*. Unter der URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Russia_2009.pdf (letzter Zugriff: 28.5.2016).
Russian Federation (2015): *National Report regarding the Bologna Process implementation 2012–2015*. Unter der URL: http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/4_2015/110502.pdf (letzter Zugriff: 28.5.2016).
Smolentseva, Anna (2010): „In Search of World-Class Universities: the Case of Russia". In: *International Higher Education. Nummer* 58, Winter 2010, S. 20–22.
Sterligov, Ivan (2014): „Leading Russian Universities: A Scientometric Perspective". In: *HERB, Higher Education in Russia and Beyond*. № 1, Spring 2014, S. 11–14.
Usher, Alex (2015): „Structural Barriers to Russian Success in Global University Rankings". In: *HERB, Higher Education in Russia and Beyond*. № 2 (4), Summer 2015, S. 13–14.
Van Leeuwen, Thed N./Moed, Henk F./Tussen, Robert J. W./Visser, Martin S./Raan, Anthony F.J. van (2001): „Language biases in the coverage of the Sience Index and its consequences for international comparisons of national research performance". In: *Scientometrics* 51 (1). S. 335–346.

7. Mehrsprachigkeit in der Schule

Ludger Hoffmann (Dortmund)

Mehrsprachige Schule in Deutschland

1 Einleitung

„Was ist das. – Was – ist das …“
„Je, den Düwel ook, c'est la question, ma très chère Demoiselle!“

Zwei Sprachen und ein Dialekt in zwei Äußerungen – so beginnt der Nobelpreis-Roman „Buddenbrooks“ von Thomas Mann (1901). Solche Sprachenwechsel ohne Übersetzung in die Grundsprache sind ein stilistisches Verfahren auch in anderen Werken von Autoren der modernen Weltliteratur. Literatur kennt Sprachgrenzen so wenig wie Ländergrenzen. „Weltliteratur“ im Verständnis von Goethe ist transnationale Literatur, die zum kulturellen Erbe der Menschheit gehört. Literatur lebt von ihrer sprachlichen Form, also kann sie letztlich nur verstanden werden, wenn man Zugang zu der Sprache hat, in der sie geschrieben wurde. Übersetzungen, auch wenn sie kongenial sind wie z.B. die Dostojewski-Übersetzungen von Swetlana Geier oder die Koran-Übersetzung des Schriftstellers und Orientalisten Friedrich Rückert, können die Form nachzumachen, zu vermitteln versuchen, sie transportieren aber vor allem die propositionalen Gehalte in ihren Kernen, nicht die sprachliche Fassung der Gedanken. Besonders deutlich ist das im Fall der Lyrik. Also müssen in einer Gesellschaft, die sich in die Weltkultur, in das Wissen und das kulturelle Gedächtnis der Menschheit oder in die internationalen Wirtschaftsbeziehungen eingebettet sieht, frühzeitig neben einer verbreiteten Hauptsprache andere Sprachen gelernt und in der Kommunikation verwendet werden. So sollte es auch in Deutschland sein – ist es so im Lande Goethes, der den West-Östlichen Divan schuf?

2 Die sprachenpolitische Ausgangssituation

Einzige übergreifende Amtssprache in Deutschland ist die deutsche Sprache. Allerdings regelt nicht das Grundgesetz die Sprachenfrage; die Kommunikati-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

onssprache wird durch einzelne Gesetze bestimmt. Beispielsweise regelt das Gerichtsverfassungsgesetz (GVG), dass die Gerichtssprache deutsch ist (§ 184); daher werden z.B. schriftliche Eingaben in einer anderen Sprache nicht beachtet, nur der Eid kann auch in einer anderen Sprache geleistet werden. Zugleich ist im GVG festgelegt, dass in den „Heimatkreisen der sorbischen Bevölkerung" vor Gericht sorbisch gesprochen werden kann. Damit wurde das Gesetz an den Einigungsvertrag (31.8.1990) angepasst. Bei fehlenden Deutschkenntnissen muss ein Dolmetscher herangezogen werden (§ 185 GVG); im Vorverfahren bzw. außerhalb der Hauptverhandlung kann eine andere Sprache als Deutsch genutzt werden, solange alle Beteiligten sie beherrschen. In den letzten Jahren wurde die Einführung von Kammern für internationale Handelsangelegenheiten diskutiert, die englisch verhandeln sollten, so dass in einfacher Weise das deutsche Zivilrecht in solchen Verfahren angewendet werden könnte.

Die „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen" (1992) schützt bestimmte Minderheiten bzw. Regionalsprachen auch in Deutschland, zuständig sind aufgrund ihrer Kulturhoheit die Bundesländer. So ist in Schleswig-Holstein (Nordfriesland, Helgoland) das Nordfriesische als weitere Amtssprache zugelassen und wird in wenigen Schulen auch gelehrt; in Schleswig ist das Dänische anerkannte Minderheitensprache und Unterrichtssprache in 46 Schulen, in Niedersachsen wird das Saterfriesische geschützt, aufgrund von Bestimmungen in Hessen das Romani. Mit dem Einigungsvertrag wurde das Sorbische als Minderheitensprache in der Lausitz anerkannt und wird dort in 25 Grundschulen sowie in einigen Gymnasien als Unterrichtssprache eingesetzt.

Während Minderheitensprachen europäischen Schutz genießen, werden in Deutschland gesprochene Kontaktsprachen wie Türkisch oder Russisch, die sich wechselseitig in Grammatik oder Lexik beeinflussen, nicht als Konstituenten der Mehrsprachigkeit ernst genommen, sondern vor allem als Hindernisse beim Erwerb des Deutschen wahrgenommen, die es, sieht man sie als Defizit, zu überwinden gilt, um das Deutsche zu beherrschen und die sprachgeprägten schulischen Anforderungen zu bewältigen.

Insbesondere scheinen Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Albanisch und seit 1990 auch Russisch weniger Prestige zu genießen. Außerhalb der Russischen Föderation findet nennenswerter Schulunterricht in russischer Sprache statt, wo russische Minderheiten leben, etwa im Baltikum (zum rechtlichen und soziolinguistischen Status des Russischen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion siehe den Beitrag von Jevgenij Stepanov in diesem Band). In

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Weißrussland dominiert Russisch und nur ein Teil der Bevölkerung spricht Weißrussisch; in der Ukraine dominiert Russisch in Teilen des Landes.

Die Situation ist erstaunlich, verbinden Deutschland und die meisten Herkunftsländer doch intensive Wirtschaftsbeziehungen, die durch wechselseitige Sprachkenntnisse oder mindestens „rezeptive Mehrsprachigkeit" befördert werden könnten. Rezeptive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass Menschen nicht in ein und derselben Sprache kommunizieren, sondern jeder seine Erstsprache spricht, die der anderen (aufgrund von Lernen oder naturwüchsig) passiv beherrscht (vgl. Braunmüller 2001, Ribbert/ten Thije 2007, Zeevaert 2007). Rezeptive Mehrsprachigkeit spielte in der Zeit der Hanse (12.–17. Jahrhundert) im wirtschaftlichen Austausch zwischen norddeutschen Städten mit dem Zentrum Lübeck und Nordeuropa eine große Rolle. Die EU-Minimalanforderung, dass jeder in Europa mindestens drei Sprachen können sollte, wäre gut dadurch einzulösen, dass auch eine Kontaktsprache, die in Deutschland gesprochen wird, gelernt wird. Man kann auch mit dem Schutz der Erstsprachen argumentieren: Kinder sollten die Chance haben, sie so auszubauen, dass sie in ihr mündlich und schriftlich angemessen kommunizieren können.

Tatsächlich sind die Institutionen in Deutschland nur im Ausnahmefall auf Mehrsprachigkeit eingestellt; in den Behörden finden sich gelegentlich übersetzte Broschüren, seltener Formulare in einer Herkunftssprache und praktisch keine Kommunikationsmöglichkeiten in einer Sprache außer Deutsch.

Großer Akzeptanz erfreut sich in Deutschland das Englische als Sprache internationaler Kommunikation mit der Rolle einer *Lingua Franca*. Es ist die wichtigste Fremdsprache, sie wird auch gern öffentlich akzeptiert und dominiert in vielen international ausgerichteten Wirtschaftsunternehmen sowie in größeren Teilen der Wissenschaft. Als weitere Sprachen mit Prestige gelten Französisch (der Austausch mit Frankreich ist seit vielen Jahren auch außerinstitutionell intensiv, zur Frankophonie gehören etwa 220 Millionen Sprecher in 57 Ländern), Spanisch (die Sprache wichtiger Urlaubsländer, zudem eine Weltsprache mit 500 Millionen Sprechern) und Italienisch (vor allem aus kulturellen und touristischen Gründen). In der DDR wurde ab der 5. Klasse flächendeckend Russisch unterrichtet, was politische Gründe hatte, aber diese Sprache nicht zu einer Prestigesprache werden ließ; es gab Schulen mit erweitertem Russischunterricht ab der 3. Klasse („R-Schulen"), insbesondere für Begabte oder Kinder von Staatsdienern. Russisch wurde nach 1990 weitgehend aufgegeben, obwohl traditionell Deutschland und Osteuropa ein breiter kultureller und wirtschaftlicher Austausch verbindet. Die klassischen Sprachen Latein

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

und Griechisch wurden in jüngerer Zeit immer weiter zurückgedrängt; schon lange zielte ihr Unterricht allein auf das Textverstehen.

Die Politik betont immer wieder die Notwendigkeit, Deutsch zu können. Das ist unstrittig. Dass das so herausgestellt wird, führt zur fatalen Implikation, dass es reiche, nur Deutsch zu beherrschen, neben den Schulsprachen wie Englisch, und Deutsche sich mit den Kontaktsprachen wie Russisch, Arabisch oder Türkisch nicht zu befassen hätten. Viele Eingewanderte haben die Konsequenz gezogen, der gesellschaftlichen Tendenz zu folgen und ihre Herkunftssprache aufzugeben oder die jüngere Generation von ihr fernzuhalten. Eine Ausnahme bilden die Menschen, die aus einer gesellschaftlichen Ablehnung folgern, dass sie ihre Identität durch Erhalt spezifischer Praktiken und der Herkunftssprache bewahren und so den engeren Zusammenschluss in ihrer kommunikativen Welt sichern sollten.

3 Individuelle Mehrsprachigkeit: Vorteile

Wir wissen, dass Kinder von entwickelter Mehrsprachigkeit profitieren. Das betrifft das Feld kognitiver Leistungen, zu dem zahlreiche empirische Studien vorliegen (vgl. Bialystock 2001, Nitsch 2007). Mehrsprachige sind bessere Problemlöser, sind weniger von Altersdemenz und Alzheimer-Krankheit bedroht, können eher die Perspektive des Anderen einnehmen. Die Notwendigkeit, zwischen den Sprachen – oft schnell – zu wechseln, führt zu besserer Konzentration und höherer Aufmerksamkeit. Beim Wechsel werden unterschiedliche neuronale Aktivitätsmuster initiiert. Von den zu erbringenden Leistungen im Nucleus caudatus und im anterioren cingulären Cortex (ACC) profitieren einerseits Jüngere, andererseits Senioren in besonderem Maße.

Mehrsprachigkeit vergrößert die kommunikative Reichweite und die Effektivität, mit der Gedanken areal und sozial distribuiert werden können. Wer über Kontaktsprachen verfügt, kann im eigenen Land dichtere kommunikative Netze etablieren und erhält Zugang zu anderen Gesellschaften und Kulturen. So kann er sich ein differenziertes Bild anderer Lebensformen und kultureller Praktiken verschaffen.

Von besonderer Bedeutung ist die Möglichkeit, am kulturellen, künstlerischen, politischen und wirtschaftlichen Austausch verschiedener Kulturen und Gesellschaften teilzunehmen und damit auch das eigene Qualifikationsspektrum bedeutend zu erweitern. Eine globalisierte Welt erhöht den Bedarf an mündlichen und schriftlichen Kompetenzen beträchtlich. Auch wenn wir

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

wissen, dass der Erwerb von Sprachen in späterem Alter noch möglich ist, so ist er doch in den frühen Jahren (etwa bis zu 6 oder 7 Jahren) relativ problemlos und später komplexer (Lautbildung, Artikulation, differenziertes Hörverstehen) (vgl. statt anderer: Rothweiler 2007, Wulff 2017). Eine begrenzte Kompensation kann im Zugang zur Schriftlichkeit liegen. Gleichwohl gibt es gute Gründe für frühen und anhaltenden Erwerb, der auch die Schrift einschließt, und damit auch dafür, geeignete Konstellationen für mehrsprachigen Erwerb zu schaffen, wo Sprachlernen institutionalisiert ist.

Probleme mit dem Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen sind aus heutiger Sicht der Sprachwissenschaft nicht gegeben. Solche Nachteile hat der deutsche Sprachwissenschaftler Leo Weisgerber zur NS-Zeit und danach immer wieder beschworen und mit der Gefahr kultureller Verluste verbunden: Für ihn ist der Mensch auf Einsprachigkeit hin angelegt, er hat nur so die Chance, sich alle in der Muttersprache präformierten Denk- und Begriffsmuster anzueignen.

> Für die große Menge behält es Geltung, dass der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist (vor allem insofern die dem sprachlichen Sektor zukommende geistige Energie mit dem Bewältigen einer Sprache vollauf beschäftigt ist), dass die geistige Anverwandlung der Welt die Geschlossenheit der Muttersprache erfordert (so wie man auch nicht erwartet, dass jemand in zwei Religionen lebt) und dass mit dem Zusammentreffen der für die erfüllte Zweisprachigkeit nötigen Vorbedingungen nie in dichter Häufigkeit zu rechnen ist. (Weisgerber 1966: 85)

Zweisprachigkeit zerstört für Weisgerber die „geistige Eigenart" einer „Volksgruppe". Wir begegnen hier der Engführung des Volksbegriffs der Romantik und des Konzepts von Herder und v. Humboldt auf das „Völkische" als nationalen Charakter in einer Weise, die vor wenigen Jahren schwer nachvollziehbar war, gegenwärtig aber wieder in die politische Diskussion transportiert werden soll. Das Gesagte fokussiert die „große Menge", die zugleich elitär aus Sicht geistiger Anführer betrachtet wird, durchaus in der Kontinuität der NS-Zeit, und deren geistige Prägung durch eine einzige Sprache gerade ausreicht, ja das Volk „vollauf beschäftigt". Das „Weltbild" einer Sprache, die „Zwischenwelt" (Weisgerber) ermöglicht eine Welterfahrung, die durch weitere Weltbilder/Sprachen gestört würde. Man erkennt hier eine verzerrte Humboldt-Interpretation (Einzelheiten: Grießhaber 2005), gegen die man zahlreiche Äußerungen dieses bedeutenden Sprachphilosophen, der viele Sprachen stu-

diert hat, anführen könnte. Der Vergleich mit den Religionen deutet darauf hin, dass Weisgerber ein geschlossenes ideologisches System zum Maßstab nimmt. Was man nicht durch die Brille des Deutschen sieht und begrifflich fasst, sieht man gar nicht und das ist – mindestens in Deutschland – schädlich und zerstörerisch für den Geist. Heute gilt diese Position als spekulativ und wissenschaftlich nicht belegbar; sie ist weit entfernt von dem, was wir aus mehrsprachigen Gesellschaften, über mehrsprachigen Spracherwerb und neuronale Strukturen Mehrsprachiger wissen. Sprachen eröffnen unterschiedliche Zugangsweisen zu einer Sache, sie können beispielsweise Ereignisse je anders perspektivieren, aber das hindert nicht am Erkennen dieser Ereignisse. Der sprachliche Ausdruck ist grundsätzlich nur ein Moment in der Wissensverarbeitung, er kann einen Sachverhalt grundsätzlich nicht ‚vollständig' entwerfen, er kann ihn nur in die Denkprozesse und eine spezifische Wissensverarbeitung einbringen. Und ist etwas in verschiedenen Sprachen formuliert dem Verstehen zugänglich, ergibt sich ein Mehrwert in der Wissensintegration. Weisgerber hat die Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik in Deutschland lange geprägt, bis in die sechziger Jahre hinein, seine ideologischen Annahmen scheinen aber langlebig zu sein. Gerade wenn es um Sprache geht, ist der Graben zwischen Wissenschaft und Sprach- und Lehrpraxis bzw. Sprachenpolitik tief, und es ist an der Zeit Brücken zu bauen und fundierte Argumente zu liefern.

4 Die Gegenwart der Sprachen in den deutschen Schulen

4.1 Monokulturen

Dem gesellschaftlichen Desinteresse an den Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden, entspricht die Auffassung der Bildungspolitik, wonach Deutsch als Sprache des Unterrichts eine nicht weiter zu hinterfragende Selbstverständlichkeit ist und Sprachen unterschiedliche Wertigkeit besitzen. Hochwertsprache ist Englisch, als EU-Sprachen bedeutsam sind Französisch, Spanisch, Italienisch. Keine Beachtung finden Sprachen mit geringerem Prestige wie Türkisch, Russisch, Polnisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Arabisch, Farsi/Darī. Für die Kommunikation in den Schulen und die zu lernenden Sprachen gibt es bisher nur einzelne Diskussionsbeiträge aus der Wissenschaft, aber keine überzeugende Sprachenplanung, Sprachenpolitik oder Sprachlernstrategie. Auch wenn eine Diskussion angesichts der Kulturhoheit der Länder nicht einfach zu Konsequenzen führt, vielmehr ein länderübergreifender Konsens gesucht werden muss, so wäre es doch für die Zukunft der Gesellschaft

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sehr wichtig, diskursiv für die Schulen eine durchdachte und zukunftweisende Sprachenpolitik zu entwickeln, aus der Generalisierungen ableitbar sind. Auch die Abschaffung von Sprachen, wie etwa die Ausdünnung des Russisch-Angebots seit 1990, wurde kaum öffentlich erörtert. Damit entziehen sich wichtige Fragen offenbar der gesellschaftlichen Diskussion. Gegenwärtig wird ohnehin ausgeblendet, was öffentliche Empörung in den Medien bzw. sozialen Netzwerken und Foren erzeugen und populistischen Gruppierungen Agitation ermöglichen könnte. Schließlich stellt sich die Frage, welche Lobby die Sprachen haben und ob überhaupt wissenschaftliche Expertise in Diskussionen herangezogen wird. Oft genug werden Diskussionen auf der Basis von Meinungen und Intuitionen geführt, es mangelt der Sprachwissenschaft leider an medialer Präsenz, so dass sie ihre Expertise zu Gehör bringen könnte.

Wenn Maßstab des Unterrichts ist, dass und wie man die Kompetenzen im Deutschen fördert, scheint es nicht sinnvoll, Schülerinnen und Schüler mit einer weiteren konkurrierenden Sprache zu konfrontieren, zumal der Fremdsprachenunterricht in einigen Versionen die Erstsprache soweit wie möglich ausblendet, um ungehindert durch Interferenz in ein Sprachbad einzutauchen, wie es frühem Erstspracherwerb entsprechen soll. Mit einem solchen Sprachunterricht verbindet sich die herkömmliche Form eines deskriptiven Grammatikzugangs, der den als bekannt unterstellten grammatischen Unterscheidungsmerkmalen benennende Etiketten verleiht und sich damit begnügt, aber kaum wirkliche Erkenntnisse über Sprache bewirkt. Mit einem puren Benennungswissen kann auch der Zugang zu literarischen Texten nichts gewinnen, denn hier gilt es, die intuitiv verstehenden Methoden mit einer analytischen Grundlage auszurüsten. Wenn sich das methodische Instrumentarium des Grammatikunterrichts auf das Operieren an der bereits zugänglichen deutschen Sprache beschränkt (Verschieben, Ersetzen, Verbinden, Intonieren – Prüfen, was im Rahmen des grammatisch Möglichen, das intuitiv entscheidbar ist, alternativ an Formveränderungen geht), ist es nur sehr begrenzt für den Sprachvergleich einzusetzen. Tatsächlich versagen diese Methoden oft (Hoffmann 2016[3]: Kap. S1). Manche haben eben nicht die richtigen Intuitionen oder das Umformen führt auf Strukturen, die im Deutschen nicht möglich sind, aber von den Schülerinnen und Schülern für möglich gehalten werden, weil sie regelgerecht erzeugt wurden. Der Sprachunterricht schafft dann eine eigene, autonome Wirklichkeit jenseits faktischer Sprachverwendung und des ausgeprägten Sprachwissens, was insbesondere Mehrsprachige besitzen. Das Ergebnis herkömmlichen Grammatiklernens ist bekannt: Viele Schülerinnen und Schüler halten sich für unfähig, gerade die besseren verstehen die Methoden,

die sie mechanisch anwenden, in ihrer Logik nicht, aber können ihre Zugänge nicht im Unterricht artikulieren. Alle teilen mit den Lehrkräften ein großes Unbehagen am Grammatikunterricht. Studierende bringen dieses Unbehagen und defizitäre Wissen in ihr Studium mit und sind dankbar, wenn sie Grammatikseminare vermeiden können – an vielen Universitäten ist das kein Problem.

Faktisch sind die meisten Formen des Unterrichts in einer Herkunftssprache nicht auf die Lebensformen in Deutschland ausgerichtet, sondern am Modell des Fremdsprachenunterrichts orientiert, auch wenn die Lerner die fragliche Sprache als Familiensprache erworben haben. Die Perspektive ist damit eine deutsche: Aus Sicht des Deutschen als Erstsprache und entfernt von dem Land, in dem die Herkunftssprache gesprochen wird, mag das plausibel scheinen, tatsächlich aber existieren diese Sprachen mit nicht geringen Sprecherzahlen in Deutschland. Sie werden nicht im Blick auf die Kommunikationsfähigkeit vermittelt, sondern sehr stark textorientiert nach Maßgabe traditioneller Fremdsprachendidaktik, weniger bezogen auf das Sprachwissen Bilingualer. Auch hier fehlt es an geeigneten Methoden; eine Konfrontation mit dem Deutschen oder anderen Kontaktsprachen, die eine grammatische Reflexion anstößt, findet kaum statt.

Immer noch stark verbreitet ist das Modell des separaten Herkunftssprachenunterrichts, der nicht in die anderen Unterrichtskonzepte integriert ist, zu anderen Zeiten stattfindet und für Kinder mit weiteren Erstsprachen nicht gedacht ist. Die Schwächen dieses Modells sind bekannt: Das Sprachbewusstsein wird kaum gefördert, weil traditionelle Methoden auch hier vorherrschen und eine kontrastive Komponente fehlt. Der Unterricht ist zudem oft wenig an das lokale Schulsystem angepasst.

Im normalen Unterricht kann die Erstsprache öfter in bestimmten Phasen (z.B. in der Gruppenarbeit mit Kindern, die diese Sprache können) als „Arbeitssprache“ verwendet werden, so dass sie auch als „Denksprache“ genutzt werden kann (vgl. Rehbein 2010). Aber selbst dieser Sprachenwechsel wird nicht immer gestattet, denn es fehlt in den Schulen häufig an Kenntnissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

4.2 Bilinguale Schulen

Im Prinzip ist die Situation „bilingualer“ Schulen bzw. Schulen mit einem entsprechenden Zweig ähnlich, denn dieser Status bringt nicht per se einen anderen Sprachunterricht hervor. Es gibt deutsch-englische, deutsch-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

französische, seltener deutsch-türkische Schulen, wie in Berlin die Aziz-Nesin-Grundschule oder die Staatliche Europa-Schule Deutsch/Türkisch, ferner existieren Privatschulen dieser Art in Berlin-Spandau, Berlin-Charlottenburg, Köln, Hannover, Mannheim etc. Die Kombination Deutsch-Russisch ist ebenfalls selten; Beispiele wären die Europa-Schule Lew-Tolstoi-Schule in Berlin-Karlshorst, die private Internationale Lomonossow-Schule in Berlin oder die private Katharina-die-Große-Schule in Frankfurt am Main. Daneben gibt es viele Schulen, die Russisch als dritte Fremdsprache anbieten, ohne ein bilinguales Modell zu realisieren. Immerhin kann die Tatsache, dass in regelmäßigem Turnus die Unterrichtssprache zwischen Deutsch und einer schulischen Fremdsprache wechselt, die sprachpraktischen Fähigkeiten stark verbessern. Denn der Fachunterricht erfordert Zugänge zu einer anderen Fachsprache und einem spezifischen Wortschatz, der die Unterrichtsgegenstände wie die Erklärungszusammenhänge in anderer Weise konzeptualisiert und damit einen Wechsel der Perspektive verlangt. Dieser Perspektivwechsel eröffnet oft andere, zuvor nicht bemerkte Dimensionen eines Gegenstands. Ein simples Beispiel: Die englische Unterscheidung zwischen *error* und *mistake* öffnet den Blick auf die Erklärung einer Abweichung. Man muss entscheiden, ob ein Lerner noch keinen angemessenen Zugang zum grammatischen System hat und eine bestimmte Erwerbsstufe sich in solchen Abweichungen zeigt (*error*) oder ob bei zureichender Sprachbeherrschung eine Abweichung unterläuft (Versprecher, Typo, Fehlschreibung), die mit mehr Aufmerksamkeit oder in einem formalen Stil vermeidbar gewesen wäre (*mistake*).

Insgesamt sind mit diesen Modellen positive Erfahrungen verbunden.

5 Die Zukunft der Mehrsprachigkeit in der Schule

Wenige Modelle bringen die Sprachen in einem Unterrichtsfach zusammen (siehe dazu Beiträge von Ingelore Oomen-Welke sowie Bernhard Brehmer und Grit Mehlhorn in diesem Band). Hier würde sich, bei genügend ausgebildeten Lehrkräften, der Deutschunterricht anbieten, von dem die Koordination ausgehen könnte. Es kann hier kontrastiv mit den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden, wie es in neueren Richtlinien (z.B. in NRW) vorgesehen ist. Wissensgrundlage sind neuere kontrastive Arbeiten, die besonders die Problembereiche fokussieren: Determination, Nominalbereich (Genus und Anapher, Flexion), Verbformen (Passiv, Konjunktiv, Tempus und Aspekt), komplexe Sätze, Partizipialkonstruktionen, Verbalnomen, Konverben

etc. Grundlage eines sinnvoll kontrastierenden Unterrichts neben den Einzelarbeiten und neueren Materialien auch Grammatiken wie Hoffmann (2016[3]) sein. Die funktionale Perspektive erlaubt den Vergleich: Wie wird die Funktion F in den Sprachen L1 und L2 realisiert, welche systematischen Konsequenzen hat das, welche Verarbeitungsunterschiede und Besonderheiten des Erwerbs gibt es?

Die Sprachförderung darf nicht auf den Sprachunterricht beschränkt bleiben. Sensibilität für sprachbedingte Lernprobleme braucht auch der Fachlehrer. Das in den Fächern vermittelte Wissen schließt an alltägliche Erfahrungen und Problemlagen an, es setzt Alltagsbegriffe voraus. Der wissenschaftliche Umgang mit Gegenständen führt auf Fachbegriffe und Termini, die Ergebnisse der Wissensverarbeitung als Erkenntnisse sprachlich festhalten, die aus (angeleiteter) Reflexion authentischer Texte und Gespräche, Experimenten und Systematisierungshypothesen etc. gewonnen werden. Ohne ein geteiltes Repertoire an Alltagstermini und begrifflichen Zugängen kann das nicht funktionieren. Wer Termini als Etiketten versteht und Probleme mit Definitionen erschlägt, wird nicht erfolgreich sein. Auch für den Aufbau eines fachlichen Wortschatzes kommt es auf den sinnvollen kommunikativen Gebrauch an, in dem erst die Nuancen der Verwendung, die Kombination mit anderen Ausdrücken (Kollokationen) erfahren werden können. Nicht nur das einschlägige Weltwissen ist entscheidend. Sind die Wissensvoraussetzungen aus alltäglichen Vorerfahrungen gegeben, kann man Neues einfacher erschließen, im Lesen die notwendigen Komplettierungen im Wissen vornehmen und das eigene Wissen integrativ ausbauen. Fach-Kommunikation in der Zweitsprache Deutsch erfordert eine komplexere Syntax, Lese- und Schreibkompetenz, besondere Handlungsfähigkeiten (etwa Beschreiben, Begründen, Erklären etc.). Es ist empirisch gesichert, dass unzureichende Deutsch-Kenntnis Schwierigkeiten in Sachfächern nach sich zieht (Ahrenholz 2010, Mehlem/Sahel 2010, Prediger/Özdil 2011, Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013, Rinker/Marifet/Budde 2013, Redder/Naumann/Tracy 2015; Sumfleth&Pitton 1998). Andererseits haben Seiteneinsteiger mit einschlägigen Vorkenntnissen (entwickelte Begrifflichkeit, Unterrichtserfahrung und Schriftbeherrschung in der Erstsprache) bestimmte Probleme nicht, weil ihr Sprachbewusstsein und ihr Reflexionsniveau schon entfaltet sind. Hier ist eine spezifische Didaktik nötig. Der Unterricht bedarf fördernder kommunikativer Prozesse (etwa durch „Scaffolding“ (Bruner)) und muss in einem längeren Zeitraum das Selektionsprinzip suspendieren.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

An einigen Hochschulen ist die Lehrerausbildung bereits auf einen solchen Unterricht eingestellt. Anders ist es noch meist im Referendariat und in Teilen der Schulpraxis. Seit Jahren aber gehen auch Studierende mit guter Ausbildung in die Praxis, sie können die Skepsis, die in der Schule neuen Ideen oft entgegenschlägt, überwinden und ihr Lehr-/Lernprogramm realisieren, am besten im Team gleichgesinnter Lehrkräfte.

Mehrsprachiger Unterricht muss in besonderer Weise kommunikativ und kooperativ organisiert sein. Sprachliches Lernen erscheint als eine spezifische Handlungspraxis, die Zugang, Gebrauchserfahrung und zweckvolle Nutzung von Sprachen schafft, so dass das Handlungspotential erweitert wird. In der Vermittlung von Handlungsfähigkeit und Wissen hebt die vermittelnde Person (Mitschüler, Lehrer) die Lernende auf eine höhere Stufe, die für einen Praxiszusammenhang (z.B. Dinge beschreiben, Zusammenhänge erklären) funktional ist und künftig erneut erreicht oder überschritten werden kann. Das Lernen kann im Medium der Sprache, durch gelingendes Verständigungshandeln und als dessen Effekt erfolgen. Im gemeinsamen Handeln werden die Mittel en passant übertragen. Die Erfahrung der neuen Möglichkeiten in dem, was vom Partner modelliert wird, führt zum aneignenden Nachvollzug. Notwendigerweise überzieht das Lehren die Möglichkeiten der Lerner und bringt sie zur Überschreitung der Grenzen, indem es dafür Rahmung, Unterstützung, positive Wertung bereitstellt. Die Asymmetrie der Basiskonstellation ist Antrieb für die Beteiligten zum Ausbau der Verständigungsmöglichkeiten. Anfangs beschränkt sich die Vermittlungskompetenz auf Intuition, auf Versetzungsleistungen aus Erfahrung und Vorstellung heraus; sie nutzt eine angepasste Artikulation (Stimmfrequenz, Wortwahl, Satzbau etc.), einfachere und basale Wörter (*Blume* statt *Rose*) und eine simplere Grammatik. Es bedarf besonderer Partneranpassung und Mittelerweiterung für Lernzwecke.

Mit allen Sprachen lassen sich Zwecke realisieren und teilen, Gedanken, Wünsche, Pläne, Emotionen austauschen. Das Medium Sprache baut sich auf in Formen der Teilhabe an kommunikativen Prozessen. Durch diese kommunikativen Prozesse wird gelernt, sich angemessen auszudrücken – und wenn das Gegenüber dieselben Sprachen kann, sind (oftmals) präzisierende Sprachwechsel möglich, so dass eine bereichernde Mehrperspektivik erreicht wird.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist weltweit gesehen der Normalfall, Einsprachigkeit der pathologische. Besondere Sprachenvielfalt haben Indien, Afrika, der Kaukasus, Neuguinea zu bieten. Kinder können problemlos mehrere Sprachen lernen. Wie könnten, warum wollten wir sie daran hindern? Eine neue Bildungspolitik in Deutschland, die den Zusammenhang zwischen

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sprachlichem und fachlichem Lernen, zwischen Sprache und Begriffsbildung ernst nimmt, erfordert eine neue Schulsprachenpolitik. Sonst steht Deutschland im internationalen Rahmen im Abseits. Besser wäre es noch, in Europa zu einer koordinierten Sprachenpolitik zu kommen, in der die Migrationssprachen ebenso eingeschlossen sind wie bisher schon die Minderheitensprachen und ein EU-Mehrsprachigkeitskommissar, der die Sache der Sprache zu seiner eigenen macht.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.

Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Elke/Vollmer, Helmut J. (Hg.) (2013) *Sprache im Fach*. Münster: Waxmann.

Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Braunmüller, Kurt (2001): *Semicommunication and accommodation. Observations from the linguistic situation in Scandinavia* (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B). Hamburg: Universität Hamburg (SFB Mehrsprachigkeit).

Grießhaber, Wilhelm (2005): „Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung für die sprachwissenschaftliche Theorie". In: *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)* 69, S. 77–100.

Hoffmann, Ludger/Ekinci, Yüksel/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hg.) (2013): *Migration Mehrsprachigkeit Bildung*. Tübingen: Stauffenburg.

Hoffmann, Ludger (2016[3]): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Mann, Thomas (1909): *Buddenbrooks*. Berlin: S. Fischer.

Mehlem, Ulrich/Sahel, Said (Hg.) (2010): *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext*. Freiburg: Fillibach

Nitsch, Cordula (2007): „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive". In: Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen, S. 47–68.

Prediger, Susanne/Özdil, Erkan (Hg.) (2011): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachichkeit.* Münster: Waxmann.

Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (Hg.) (2015): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ribbert, Anne/ten Thije, Jan (2007): „Rezeptive Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation am Arbeitsplatz“. In: Kameyama, S./Meyer, B. (Hg.): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt: Lang, S. 109–127.

Rinker, Tanja/Marifet, Kaya/Budde, Nora (2013): „Türkische Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Übergang Kindergarten-Grundschule“. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 199–217.

Rothweiler, Monika (2007): „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb“. In: M. Steinbach (Hg.): *Schnittstellen der Gerrmanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, S. 103–137.

Sumfleth, Elke/Pitton, Anja (1998): „Sprachliche Kommunikation im Chemieunterricht: Schülervorstellung und ihre Bedeutung im Schulunterricht“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 4/1998, H.2, S. 4–20.

Weisgerber, Leo (1966): „Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit“. In: *Wirkendes Wort* 16/2, S. 273–289.

Wulff, Nadja (2017): „Spracherwerb und Sprachentwicklung: Sprachentwicklung vor der Schule“. In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 261–274.

Zeevaert, Ludger (2007): „Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen“. In: Kameyama, Shinichi/Meyer, Bernd (Hg.): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt: Lang, S. 87–107.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bernhard Brehmer (Greifswald), Grit Mehlhorn & Maria Yastrebova (Leipzig)

Die Herkunftssprache Russisch als Ressource im Sprachunterricht

1 Mehrsprachigkeit als Ressource (nicht nur) in deutschen Bildungsinstitutionen

In der bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion mehren sich in jüngerer Zeit Stimmen, die für eine Bewusstseinsänderung im Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in deutschen Bildungsinstitutionen eintreten. Sie fordern, die migrationsinduzierte Mehrsprachigkeit von Kindern als Schlüsselqualifikation sowohl des Einzelnen als auch der gesamten deutschen Gesellschaft zu erkennen, zu honorieren und Verfahren zu entwickeln, die mit ihr gegebenen Potenziale angemessen zu fördern (vgl. exemplarisch die Beiträge in Gogolin/Neumann 2009). Dies schließt sowohl eine Förderung der Kinder in ihrer Herkunfts- bzw. Familiensprache ein, als auch die angemessene Einbeziehung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder in den Regelunterricht (vgl. z.B. Benholz/Frank/Niederhaus 2016, Brizić 2007, Hu 2003, Reich/Krumm 2013). Mit diesen Forderungen werden letztlich Anregungen der Europäischen Kommission aufgegriffen, die bereits vor mehr als zehn Jahren ihre Mitgliedsstaaten dazu aufgerufen hat, entsprechende bildungspolitische Maßnahmen zu ergreifen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005). Kritiker dieser Bestrebungen weisen darauf hin, dass es keine belastbaren und eindeutigen Evidenzen dafür gäbe, dass eine Förderung von Kompetenzen in der Herkunftssprache positive Folgen für den allgemeinen Bildungserfolg der zweisprachigen Kinder habe (vgl. Esser 2006). Genährt wurde dieser Standpunkt zunächst v.a. durch Ergebnisse aus nationalen wie internationalen Schulleistungsstudien (z.B. PISA, IGLU u.a.), die sich allerdings auf ausgewählte Kompetenzbereiche beschränkten. So wurden auch bei den deutsch-russisch bilingualen SchülerInnen in den ersten beiden PISA-Studien 2003 und 2006 nachgewiesen, dass sich bei ihnen – ähnlich wie bei VertreterInnen anderer Migrantengruppen – deutliche Defizite bei den Leseleistungen im Deutschen abzeichneten, die sich

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

als Handicap für den Bildungserfolg dieser Kinder erweisen könnten (Müller/Stanat 2006: 249). Allerdings konnte für Kinder mit der Erstsprache Russisch in der PISA-Studie 2009 eine deutliche Verbesserung der Leseleistungen konstatiert werden, sodass insbesondere für die bereits in Deutschland geborenen SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus den Nachfolgestaaten der UdSSR nach statistischer Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds kein Lesekompetenznachteil im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund mehr festgestellt werden konnte (Göbel/Rauch/Vieluf 2011: 51). Gleichzeitig mehren sich die Hinweise, dass in anderen schulrelevanten Kompetenzbereichen bilinguale Kinder besser abschneiden (können) als ihre monolingualen Altersgenossen (s. dazu unter 2).

Ein weiterer Kritikpunkt an der angemahnten Förderung von herkunftssprachlichen Kompetenzen zur Entfaltung kognitiver und sprachlicher Potenziale mehrsprachiger Kinder ist die Vielzahl an Herkunftssprachen in Deutschland, sodass diese Förderung von staatlicher Seite aus schnell an ihre Grenzen stieße und daher für die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder zwangsläufig die Eltern in die Pflicht zu nehmen seien. Dem muss entgegengehalten werden, dass viele Eltern nicht über die dafür notwendigen (zeitlichen wie finanziellen) Ressourcen verfügen. Zudem ist in empirischen Studien zwar durchaus eine beeindruckende Zahl an Sprachen ermittelt worden, die in den Familien von Schulkindern in Deutschland gesprochen werden (vgl. zu Hamburger Grundschulkindern Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003, zur Mehrsprachigkeit an Essener Schulen Chlosta/Ostermann 2010), allerdings verteilt sich ein Großteil der mehrsprachigen Kinder auf wenige, quantitativ klar dominierende Herkunftssprachen, wobei das Russische hier mit dem Türkischen und Polnischen einen sehr herausgehobenen Platz einnimmt (vgl. May 2010).

2 Nutzung der Herkunftssprache Russisch für den Erwerb weiterer Sprachen

2.1 Wechselbeziehungen zwischen Russisch- und Deutscherwerb

Die meisten Studien, die positive Effekte von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für den Erwerb (zusätzlicher) sprachlicher Kompetenzen durch bilinguale Lernende ermitteln, beziehen ihre Ergebnisse auf die Interdependenzhypothese von Cummins (vgl. Cummins 1979 u.a.). In diesem Modell postuliert Cummins einen positiven Zusammenhang zwischen der Entwicklung der

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Erst- (L1, in unserem Fall Russisch) und der Zweitsprache (L2, in unserem Fall Deutsch), die allerdings an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist: Für einen erfolgreichen Transfer von sprachlichen Konzepten, literalen Fähigkeiten oder Lernstrategien von einer Sprache auf die andere sollte eine gewisse Kompetenz in der L1, ein angemessener Grad an Input in der L2 (sei es durch die Schule oder durch die Umgebung des Lernenden) und eine entsprechende Lernmotivation vorhanden sein (vgl. Cummins/Swain 1986: 87). Diese Einschränkung, dass ein gewisser Grad der Automatisierung in beiden Sprachen erreicht sein muss, damit der Lernende wirklich Vorteile aus der Erfahrung mit anderen Sprachen ziehen kann, ist in der Fachliteratur als „Schwellenhypothese" (*threshold hypothesis*) bekannt geworden. Die Interdependenztheorie wurde in einer Vielzahl von Studien einer empirischen Überprüfung unterzogen, wobei die Ergebnisse nicht immer eindeutig ausfallen (vgl. den Überblick bei Caprez-Krompàk 2010: 64–67). Immerhin gibt es eine ganze Reihe von Studien, die entsprechende positive Wechselwirkungen zumindest für Teilkompetenzen empirisch bestätigen konnten (z.B. Abu-Rabia 2001, Verhoeven 1994). Zum Russischen in Deutschland liegt bislang nur eine umfangreiche Studie von Böhmer (2015) vor, die systematisch die Ausprägung verschiedener Kompetenzbereiche (Wortschatz, Leseverständnis, schriftliche und mündliche Textproduktion) bei russisch-deutschen bilingualen Jugendlichen (n=34) in beiden Sprachen experimentell untersucht. Signifikante interlinguale Korrelationen ergeben sich dabei für die schriftliche Textproduktion im Deutschen und die Wortschatzkompetenz im Russischen, für das Leseverstehen im Deutschen und die schriftliche Textproduktion im Russischen sowie insbesondere für die mündliche Textproduktion in beiden Sprachen (ebd.: 189). Als generelles Ergebnis dieser Studien zur Interdependenzhypothese zeichnet sich folglich ab, dass eine Förderung der L1 nicht zu Lasten der Kompetenzen der L2 geht, sondern sich tendenziell bzw. partiell sogar positive Effekte für die L2 beobachten lassen (vgl. auch Caprez-Krompàk 2010).

In Interviews, die im Rahmen eines Gemeinschaftsprojekts der Universitäten Greifswald und Leipzig zur Nutzung der Herkunftssprache Russisch (und Polnisch) durch Jugendliche als Ressource im familiären und schulischen Kontext durchgeführt wurden[1], bestätigten die Eltern der Jugendlichen aus

1 Das Verbundprojekt „Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht? – Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären und schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund" wurde mit dreijähriger Laufzeit (10/2013-09/2016) am Institut für Slavistik der Universität Greifswald und am Institut für Slavistik der Universität Leipzig durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Kennzeichen 01JM1302 im Rahmen des Schwer-

russischsprachigen Familien, dass ihre Kinder im Alltag ihre bilingualen Kompetenzen oft sprachmittlerisch einsetzen: für russischsprachige Verwandte (v.a. die Großeltern), den Besuch der Eltern aus russischsprachigen Ländern, aber auch für MitschülerInnen im schulischen Kontext. Sie erklären Aufschriften sowie die Bestandteile und Zubereitung von Lebensmitteln oder Gebrauchsanweisungen (L01, L06, L08, L12)[2]. Einige Jugendliche helfen ihren Eltern, offizielle Briefe auf Deutsch zu verstehen und zu schreiben (L03, L04), verbessern schriftliche Texte und E-Mails der Eltern bzw. schreiben diese neu (L12). Sie helfen jüngeren Geschwistern mit geringeren Kompetenzen in der Herkunftssprache, Kinderbücher und Trickfilme auf Russisch zu verstehen (L05), dolmetschen für russischsprachige MitschülerInnen (L10) oder mitteln Schlüsselszenen und -begriffe beim Fernsehen für die Familienangehörigen ins Russische (L12). Die jugendlichen SprachmittlerInnen übernehmen bei der Vermittlung zwischen Personen, die sich sonst nicht verstehen könnten bzw. in einer Sprache über geringere sprachliche Kompetenzen verfügen, eine sprachliche Expertenrolle und erfahren sich dabei im optimalen Fall als selbstwirksam und kommunikativ erfolgreich – ein psychologischer Aspekt, der auch für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht im Russischen fruchtbar gemacht werden könnte (vgl. Mehlhorn/Yastrebova 2017). Aus den im Rahmen des Verbundprojekts durchgeführten Interviews mit Lehrkräften der SchülerInnen geht jedoch hervor, dass dieses Potenzial kaum genutzt wird – auch weil viele Lehrende sich um einen einsprachigen Russischunterricht bemühen, in dem Sprachvergleiche und kommunikative Sprachmittlung kaum eine Rolle spielen (s. dazu auch 3).

2.2 Rolle des Russischen beim Erwerb weiterer Fremdsprachen

Ein weiterer Bereich, der spezifische Potenziale mehrsprachiger Kinder offenbart, ist der Erwerb zusätzlicher (Fremd-)Sprachen: So konnte im Rahmen der Reanalyse von Daten aus der sog. DESI-Studie gezeigt werden, dass Lernende mit russischsprachigem Hintergrund im Vergleich zu ihren monolingual deutschsprachig aufwachsenden Altersgenossen bessere Ergebnisse in der Englisch-Lesekompetenz erzielten (vgl. Göbel/Rauch/Vieluf 2011). Dieser

punktprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ gefördert. Wir bedanken uns sehr herzlich beim BMBF für die Finanzierung des Projekts. Zu Zielsetzungen, Methodik und Datengrundlage des Projekts vgl. ausführlich Brehmer/Mehlhorn (2015).

2 Im Folgenden werden die Probandenkürzel aus dem Projekt verwendet, wobei die Buchstaben für den Wohnort der Probanden stehen (HH=Hamburg, L=Leipzig) und die Ziffern der individuellen Identifikation dienen.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Sachverhalt wird von Göbel et al. (ebd.) mit Forschungsergebnissen zum Tertiärspracherwerb (L3-Erwerb) in Verbindung gebracht. Hier konnte bereits mehrfach gezeigt werden, dass Bilinguale beim Erwerb weiterer Sprachen von ihren zuvor gelernten Sprachen auf vielfältige Weise profitieren, sodass es qualitative und quantitative Unterschiede zum normalen L2-Erwerb gibt (vgl. u.a. Cenoz 2003, Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001, de Angelis 2007 u.v.a.). Diese Vorteile bestehen z.B. in generell höheren kognitiven Fähigkeiten von Bilingualen im Vergleich zu Monolingualen (vgl. Bialystok 2001), größerer Sprachlernerfahrung und ausgefeilteren Sprachlernstrategien (vgl. Mißler 1999), einer größeren metasprachlichen Bewusstheit sowie in der Nutzung von zuvor gelernten Sprachen als Ressourcen für den schnelleren Erwerb analoger Strukturen in der L3 (*bootstrapping*). Cook (1993) spricht daher von einer „Multikompetenz" des mehrsprachigen Lernenden. Zum Teil wird dabei jedoch die Einschränkung erhoben, dass die erfolgreiche Nutzung zuvor erlernter Sprachen beim Erwerb einer L3 in hohem Maße davon abhängt, ob in den zuvor gelernten Sprachen eine Schriftbeherrschung (d.h. *biliteracy*) vorliegt (vgl. Rauch/Jurecka/Hesse 2010, Sanz 2000, Swain et al. 1990). Studien zum Russischen in Deutschland haben gezeigt, dass gerade die Beherrschung literaler Strukturen in der Erstsprache Russisch (auch bedingt durch das abweichende Schriftsystem im Vergleich zur Umgebungssprache Deutsch) bei vielen Herkunftssprechern des Russischen nicht oder nur unzureichend gegeben ist (vgl. Brehmer/Usanova 2017, Krause/Ritter i.Dr.). Hier scheint die Möglichkeit des Besuchs eines herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) bzw. eines Unterrichts im Russischen als Fremdsprache (FSU) ein entscheidender Faktor zu sein, um entsprechende Kompetenzen und metasprachliche Bewusstheit in Bezug auf die Strukturen der Herkunftssprache aufbauen zu können (vgl. dazu 3).

Anhand der Daten aus dem Greifswalder/Leipziger Projekt lässt sich belegen, dass SchülerInnen aus russischsprachigen Familien beim Erwerb weiterer Sprachen in der Schule durchaus auf ihre Herkunftssprache zurückgreifen. Bei den meisten der insgesamt 25 befragten, 12- bis 13-jährigen SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund, die zum Zeitpunkt der Interviews die sechste oder siebte Klasse einer weiterführenden Schule in Hamburg (n=13) oder Leipzig (n=12) besuchten, hat die Herkunftssprache Russisch einen festen Platz im alltäglichen Leben. Viele dieser Jugendlichen – wenn auch nicht alle – sehen in ihrer familienbedingten Mehrsprachigkeit einen Nutzen für die Schule, wobei sich dieser nicht immer oder zwingend auf den Erwerb weiterer Fremdsprachen beschränkt. Lediglich acht der befragten Jugendlichen äußerten explizit, dass ihnen das Russische nicht beim Erwerb weiterer Sprachen

helfe. Allerdings war auch nur einer von ihnen der Meinung, dass es eher ein Nachteil sei, Russisch als (zusätzliche) L1 zu haben, „auch in Deutsch", ohne dies jedoch näher zu erläutern (HH14). Probandin L09 scheint den Gedanken, dass ihr Russisch beim Erwerb anderer Sprachen helfen könne, sogar eher abwegig zu finden: „Ja, wie soll mir Russisch denn bitte bei Englisch helfen? Das ist ein bisschen komisch, die Frage". HH01 berichtet dagegen davon, dass ihr das Englische manchmal bei Wortfindungsschwierigkeiten in ihrer Herkunftssprache helfe und nennt dabei das Beispiel englisch *nose* vs. russisch *nos*. Einige ProbandInnen sind der Meinung, dass ihnen das Russische durchaus schon im Fremdsprachenunterricht geholfen habe, können aber kein konkretes Beispiel nennen. Tendenziell erkennen die ProbandInnen einen größeren Nutzen ihrer Herkunftssprache für den Erwerb romanischer Sprachen (inkl. des Lateinischen) als für den Englischerwerb. So führen mehrere ProbandInnen Wörter im Französischen oder Spanischen an, für deren Erwerb sie die gleich oder ähnlich klingenden lexikalischen Pendants in der Herkunftssprache als Gedächtnisstütze genutzt hätten, z.B. russisch *magazin* vs. französisch *magasin* (L05) oder russisch *futbol* vs. spanisch *fútbol* (HH16). Interessanterweise scheint im zuletzt genannten Fall das gemeinsame englische Ausgangswort *football* hier keine Rolle zu spielen. Dies stützt unsere Beobachtung, dass lexikalische Sprachvergleiche der Herkunftssprache v.a. zum Französischen und Spanischen gezogen werden und nur sehr selten zum Englischen.[3] Lediglich eine Probandin (L08) verweist auch explizit auf lexikalische Parallelen zum Englischen und illustriert dies mit Beispielen wie russisch *tualet* vs. englisch *toilet* oder *portret* vs. *portrait*, beides nun bezeichnenderweise Entlehnungen aus dem Französischen, das L08 ebenfalls in der Schule lernt. Probandin L11 stellt schließlich lexikalische Sprachvergleiche zwischen dem Russischen und Lateinischen an, indem sie das lateinische *dare* ‚geben' mit dem russischen *darit'* ‚schenken' assoziiert und auf diese Weise eine etymologische Brücke (schenken = jdm. etwas geben) zur besseren Memorisierung der lateinischen Vokabel generiert. Die gleiche Informantin erwähnt auch, dass sie den oft in Kreuzworträtseln erfragten Austriazismus *Kukuruz* aus dem russischen *kukuruza* kennt. Die Beispiele zeigen demnach, dass die mehrsprachigen Kinder bereits von sich aus Sprachvergleiche anstellen, wobei der Großteil sich auf die Lexik beschränkt. Nur in Einzelfällen verweisen Informanten darauf, dass

3 Möglicherweise hängt das damit zusammen, dass die romanische Sprache, mit deren Erlernen unsere ProbandInnen erst vor kurzem begonnen haben (zweite Fremdsprache), aufgrund der größeren kognitiven Reife der Jugendlichen stärker in ihrem Sprachbewusstsein verankert ist als die seit dem Kindesalter gelernte und eher spielerisch vermittelte erste Fremdsprache Englisch.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sie auch in der Grammatik (L06 zum Englischen, aber ohne konkretes Beispiel) oder bei der Aussprache (HH16 zum Spanischen, ebenso ohne konkretes Beispiel) Parallelen zwischen ihrer Herkunftssprache und ihren Schulfremdsprachen beobachten. In sprachlicher Hinsicht verweisen zudem einige InformantInnen darauf, dass ihnen das Russische schon im Urlaub geholfen habe, insbesondere bei Reisen in andere slavischsprachige Länder wie Kroatien oder Bulgarien (z.B. L08, L09 oder HH11).

Neben der Nutzung herkunftssprachlicher Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht erwähnen einige ProbandInnen in den Interviews, dass sie ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse zu ihren Herkunftsländern (bzw. denjenigen ihrer Eltern), d.h. zur Russischen Föderation, der Ukraine oder Kasachstan, auch in anderen Schulfächern einsetzen konnten. Besonders häufig wird hier der Geographieunterricht genannt, wo die ProbandInnen von ihrer Kenntnis der kyrillischen Schrift (L02, L05) oder bestimmter Metropolen (z.B. Moskau bei L05, L07) und naturräumlichen Einheiten profitieren bzw. dieses Wissen von MitschülerInnen und LehrerInnen in den Unterricht einbezogen wird. Vereinzelt wird auch erwähnt, dass der Geschichtsunterricht Anknüpfungspunkte für das Einbringen dieser spezifischen Kenntnisse bietet. Ein Proband (L12) konnte im Ethikunterricht etwas Inhaltliches zum aktuellen Konflikt in der Ostukraine einbringen, allerdings erst, nachdem einer seiner Mitschüler dem Lehrer vorschlug, dieses vorhandene Wissenspotenzial zu nutzen. Mehrfach wird in den Interviews erwähnt, dass einige FachlehrerInnen gar nicht wissen, dass ihre SchülerInnen über einen entsprechenden Migrationshintergrund verfügen, sodass diese Ressource oft ungenutzt bleibt.

3 Russische Herkunftssprecher im Fremdsprachenunterricht (FSU) Russisch

Ein wichtiger Unterschied zu anderen Migrantensprachen besteht darin, dass das Russische in Deutschland bundesweit an Schulen als offizielle Schulfremdsprache unterrichtet wird, wobei es dabei meistens den Status als zweite oder dritte Fremdsprache hat (zum Russischunterricht und zur Russischdidaktik in Deutschland siehe die Beiträge von Anka Bergmann und Peggy Germer in diesem Band). Aus Sicht der Lernenden, die bereits einen herkunftssprachlichen Hintergrund in der Zielsprache Russisch aufweisen, bietet sich im FSU Russisch an weiterführenden Schulen (bzw. Universitäten) somit eine gute Gelegenheit, von den mitgebrachten Sprachkenntnissen unmittelbar zu profi-

tieren. Allerdings zeigt die Praxis, dass die Präsenz von Herkunftssprechern im FSU Russisch die Lehrenden oft vor immense didaktisch-methodische Herausforderungen stellt, mit den z.T. doch sehr großen Unterschieden im sprachlichen Vorwissen der Lernenden adäquat umzugehen. Die Situation wird dadurch verschärft, dass die Lehrpläne in der Regel auf die Bedürfnisse von Lernenden ohne sprachliche Vorkenntnisse zugeschnitten sind, was oft zur Unterforderung und Frustration auf Seiten der Herkunftssprecher führt. Zudem werden Defizite in der sprachlichen und kulturellen Kompetenz bei Herkunftssprechern oft negativer bewertet als bei Lernenden ohne herkunftssprachlichen Hintergrund (vgl. Polinsky/Kagan 2007). Obwohl sich dieses Problem der notwendigen Binnendifferenzierung im FSU Russisch seit den 1990er Jahren in massiver Weise stellt, sind empirische Forschungen dazu, wie HerkunftssprecherInnen, aber auch die Lehrenden mit dieser Problematik umgehen, bislang die Ausnahme geblieben (vgl. Mehlhorn 2013). In der fachdidaktischen Literatur wird die Anwesenheit von HerkunftssprecherInnen im Russischunterricht recht unterschiedlich bewertet. Als spezifische Chancen dieser Lernergruppe werden genannt (vgl. z.B. Burghardt 2001, Christ-Fiala 2001, Neuthinger 2003):

- größere Chancen auf einen erfolgreichen höheren Schulabschluss;
- Bestätigung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die sie aus ihrem Heimatland mitgebracht haben;
- Erhöhung des Selbstwertgefühls durch die Erfahrung, auch mal etwas besser zu können;
- positive Ausstrahlung auf ihr Verhalten in anderen Fächern;
- Kompetenzzuwachs in Bezug auf ihre schriftsprachlichen Kenntnisse;
- Erhalt und Ausbau ihrer sprachlichen Kommunikationsfähigkeit im Russischen;
- Möglichkeit, über die L1 Russisch den L2-Erwerb des Deutschen zu stützen;
- Ermöglichen interkulturellen Lernens durch die Verbindung von russischer und deutscher Kultur u.a.

Als Problembereiche werden gesehen (vgl. Neuthinger 2003, Roth 1996, Tichomirowa 2011):

- geringe Akzeptanz des FSU bei Familien mit starkem Assimilationswillen;

- übersteigertes Selbstbewusstsein einiger „MuttersprachlerInnen“, was sich im Anspruch auf Bestnoten und Zweifeln an der Kompetenz der Lehrperson äußert;
- Entmutigung leistungsschwächerer deutscher SchülerInnen bzw. Abwahl des Faches Russisch durch einen Teil der Fremdsprachenlerner und Abwertung des Unterrichtsfachs Russisch durch „reine Muttersprachlerklassen“;
- sprachliche und methodische Überforderung und damit verbundene Unsicherheit vieler Russischlehrkräfte;
- Fehlen entsprechender Unterrichtsmaterialien und präziser curricularer Vorgaben.

Ein möglicher Integrationsansatz besteht darin, SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund zu Experten zu „befördern“, indem ihnen Expertenaufgaben übertragen werden, z.B. durch das Vortragen neuer Texte für die ganze Klasse, zur Demonstration der Aussprache eines schwierigen Phonems oder zur Vokabelerklärung in der Zielsprache (Mehlhorn 2011). Der erfolgreiche Einsatz als Experten erfordert jedoch eine vorherige genaue Diagnose ihrer tatsächlich vorhandenen Kompetenzen. So wäre es fatal, wenn sich bei Befragungen im Unterrichtsgespräch herausstellt, dass die „Muttersprachler“ gar nicht über das angenommene landeskundliche Wissen verfügen und sich deshalb „vorgeführt“ fühlen. Auch sollten sich Lehrende darüber im Klaren sein, dass der Expertenstatus zwar das Selbstbewusstsein der russischsprachigen SchülerInnen stärken kann, aber noch keine sprachliche Förderung für diese darstellt. In neueren Russischlehrwerken (*Dialog*, *Privet*, *Konečno*) finden sich bereits spezielle Differenzierungsangebote „für Experten“, die für Schüler mit slavischsprachigem Hintergrund gedacht sind (vgl. Mehlhorn/Wapenhans 2011). Weitere Themenvorschläge und konkrete Didaktisierungen für Russischunterricht in Gruppen mit HerkunftssprecherInnen entwickeln z.B. Denisova-Schmidt/Walach (2014).

Ein Blick auf die Daten aus dem Projekt zeigt, dass unter den ProbandInnen, die einen FSU im Russischen besuchen, sehr unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich ihrer Einbeziehung in den Russischunterricht vorliegen. Proband L12 gibt z.B. an, dass er bislang keine Möglichkeit gehabt habe, seine Russischkenntnisse bzw. sein Wissen über Russland in den FSU Russisch einzubringen. Dagegen hilft Probandin L10 laut eigenen Angaben ihren MitschülerInnen im FSU regelmäßig, wenn ihnen bestimmte Wörter im Russischen nicht einfallen. Einen Expertenstatus außerhalb des FSU hatte Proband

HH14 inne, als in seiner Klasse eine Dokumentation über Russland gezeigt wurde und er die Qualität der synchronen Übersetzung der russischsprachigen Beiträge in der Dokumentation beurteilen sollte.

Abschließend bleibt noch die Frage zu klären, in welchen sprachlichen Bereichen das Vorwissen bei herkunftssprachlichen LernerInnen im FSU besonders groß ist und somit Potenziale vorhanden sind, auf die im FSU zurückgegriffen werden kann. Polinsky/Kagan (2007: 371) identifizieren unter Verweis auf einschlägige Forschungen besondere Vorteile von Herkunftssprechern im Bereich der produktiven und rezeptiven Phonetik. Selbst SprecherInnen, die in anderen Bereichen nur über rudimentäre Kenntnisse der Herkunftssprachen verfügen, wiesen demnach eine zielsprachliche Aussprache auf, die häufig dafür verantwortlich sei, dass Herkunftssprecher mit „MuttersprachlerInnen" im FSU gleichgesetzt würden. Die im Greifswalder/Leipziger Projekt durchgeführten Sprachstandsanalysen zeigen darüber hinaus, dass die Hörverstehens- und (durchaus überraschend) auch die Leseverstehenskompetenz (v.a. bei literarischen Texten) bei den getesteten ProbandInnen mit Herkunftssprache Russisch sehr gut ausgeprägt war. Gravierendere Probleme zeigten sich hingegen bei den Schreibkompetenzen in der Herkunftssprache und auch bei der Vertrautheit mit gehobenen (d.h. markiert schriftsprachlichen) Registern der Sprachverwendung in der Herkunftssprache (vgl. dazu auch Mehlhorn 2014). Im Bereich der Lexik und Grammatik (d.h. Morphologie und Morphosyntax) machten sich starke interindividuelle Schwankungen bemerkbar, was mit Ergebnissen anderer Studien (z.B. Polinsky/Kagan 2007) übereinstimmt. Die dabei auftretenden Verletzungen der zielsprachlichen Norm können sich im FSU als Problem erweisen, da Lehrende in diesen Fällen oft besonders geneigt zu sein scheinen, diese „Defizite" als bestimmendes Moment bei der Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der herkunftssprachlichen SchülerInnen anzusehen („Küchenrussisch") und weniger die Kompetenzen, die sie von zu Hause mitbringen (ebd.). Für die RussischsprecherInnen in Deutschland, insbesondere die Gruppe der Russlanddeutschen, die oft aus den mittelasiatischen Republiken und Sibirien nach Deutschland eingewandert sind, wird in der Literatur ebenfalls konstatiert, dass sich das in der Familie verwendete Russisch durch viele substandardsprachliche Elemente auszeichne, die von den Kindern übernommen würden (vgl. z.B. Meng 2001, Zhdanova 2007). Insofern stellt die im FSU vermittelte russische Standardsprache (*kodificirovannyj literaturnyj jazyk*) eine neue Varietät dar, die von den HerkunftssprecherInnen erst erworben werden muss (vgl. auch Polinsky/Kagan 2007: 372f.).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Literaturverzeichnis

Abu-Rabia, Salim (2001): „Testing the Interdependence Hypothesis among native adult bilingual Russian-English students". In: *Journal of Psycholinguistic Research* 30, S. 437–455.

Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hg.) (2016): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Münster, New York: Waxmann.

Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in development: language, literacy, & cognition*. Cambridge: CUP.

Böhmer, Jule (2015): *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster, New York: Waxmann.

Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2015): „Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26, S. 85–123.

Brehmer, Bernhard/Usanova, Irina (2017). „Biscriptality and heritage language maintenance: Russian in Germany". In: Peukert, Hagen/Gogolin, Ingrid (Hg.): *Dynamics of linguistic diversity*. Amsterdam: John Benjamins, S. 99–121.

Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, New York: Waxmann.

Burghardt, Mathias (2001): „Herkunftssprache und Fremdsprache in einem Kurs – eine Chance für den Russischunterricht". In: *Praktika* 4, S. 6–8.

Caprez-Krompàk, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.

Cenoz, Jasone (2003): „The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review". In: *International Journal of Bilingualism* 7, S. 71–87.

Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hg.) (2001): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2010): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache* (DTP 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 17–30.

Christ-Fiala, Agnes (2001): „Russisch für russischsprachige Schüler – Herausforderung und Bereicherung". In: *Praktika* 3, 6–8.

Cook, Vivian (1993): *Linguistics and second language acquisition*. London: Palgrave.

Cummins, Jim (1979): „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". In: *Review of Educational Research* 49 (2), S. 222–251.

Cummins, Jim/Swain, Merrill (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Routledge.

de Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
Denisova-Schmidt, Elena/Walach, Evelyn (2014): *Erfolgreich unterrichten in heterogenen Lerngruppen: Methoden für den Einsatz im Russischunterricht.* Berlin: Cornelsen.
Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/M: Campus.
Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (Hg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster, New York: Waxmann.
Göbel, Kerstin/Rauch, Dominique/Vieluf, Svenja (2011): „Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16, S. 50–65.
Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit". Unter der URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM: 2005:0596:FIN:DE:PDF (letzter Zugriff: 01.08.2016).
Krause, Marion/Ritter, Nelli (i.Dr.): „Lautes Lesen im Russischen: HerkunftssprecherInnen und lebensweltlich monolinguale Kinder und Jugendliche im Vergleich". In: *Wiener Slawistischer Almanach* 77.
May, Peter (2010): *Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2008/09*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
Mehlhorn, Grit (2011): „Differenzierung im Russischunterricht". In: Eisenmann, Maria/Grimm, Thomas (Hg.): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 99–117.
Mehlhorn, Grit (2013): „Identitätsangebote und Bedrohung der Identität russischsprachiger Lernender durch den schulischen Russischunterricht". In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hg.): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung.* Tübingen: Narr, S. 183–193.
Mehlhorn, Grit (2014): „Mündlichkeit und Herkunftssprachen". In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit*. Tübingen: Narr, S. 165–173.
Mehlhorn, Grit/Wapenhans, Heike (2011): „Die neue Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache". In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, S. 49–63.
Mehlhorn, Grit/Yastrebova, Maria (2017): „Kommunikative Sprachmittlung. Jugendliche Herkunftssprecher des Russischen und ihre Eltern im Vergleich". In: Guhl, Marcel/Müller-Reichau, Olav (Hg.): *Aspects of Slavic linguistics: Formal grammar, lexicon and communication.* Berlin, Boston: de Gruyter, S. 212–234.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
Müller, Andrea G./Stanat, Petra (2006): „Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei". In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–255.
Neuthinger, Gustav (2003): „Was ist ein Deutscher? Aussiedler im Russischunterricht". In: *Fremdsprachenunterricht*, S. 75–77.
Polinsky, Maria/Kagan, Olga (2007): „Heritage languages: In the ‚wild' and in the classroom". In: *Language and Linguistics Compass* 1, S. 368–395.
Rauch, Dominique/Jurecka, Astrid/Hesse, Hermann-Günter (2010): „Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache". In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, S. 78–100.
Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York: Waxmann.
Roth, Pierre (1996): „Schüler als native speakers im Unterricht: ungebetene Experten?" In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, S. 408–412.
Sanz, Cristina (2000): „Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia". In: *Applied Psycholinguistics* 21, S. 23–44.
Swain, Merrill/Lapkin, Sharon/Rowen, Norman/Hart, Doug (1990): „The role of mother tongue literacy in third language learning". In: *Language, Culture and Curriculum* 3, S. 65–81.
Tichomirowa, Anna (2011): „Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch". In: Mehlhorn, Grit/Heyer, Christine (Hg.): *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg, S. 109–133.
Verhoeven, Ludo T. (1994): „Transfer in bilingual development: the Linguistic Interdependence Hypothesis revisited". In: *Language Learning* 44, S. 381–415.
Ždanova, Vladislava (2007): „Zum Problem der Sprachkompetenz bilingualer Migranten mit Russisch als Erstsprache". In: Brehmer, Bernhard/Ždanova, Vladislava/Zimny, Rafał (Hg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV) 10*. München: Sagner, S. 188–198.

INGELORE OOMEN-WELKE (FREIBURG)

Russisch im Deutschunterricht – ein kleiner Beitrag zur Mehrsprachigkeit?!

1 Ausgangssituationen

In Schulen habe ich öfter Kinder angetroffen, die Russisch als eine ihrer Familiensprachen praktizierten und großes Interesse zeigten, über die russische Sprache zu sprechen. Sie taten das innerhalb von Kontexten, die sprachvergleichende Überlegungen bei ihnen auslösten und in denen sie gleichzeitig auch MitschülerInnen zum Nachdenken über Sprachen anregten. Als Auslöser wirkte Verschiedenes: Laute, die Lautform von Wörtern, deren Bedeutung oder deren Schreibung sowie die kyrillische Schrift im Vergleich mit der lateinischen. Einige Beispiele:

1.1 2. Schuljahr Grundschule: Lautform und Bedeutung eines Wortes

Im Deutschunterricht geht es um Farbadjektive.

> Irina: „Russisch *rot* heißt ja *Mund*, hihi." (*pom* rot)[1]

Irina identifiziert die Lautform des deutschen Farbadjektivs mit der (annähernden) Lautform eines Substantivs im Russischen. Russisch spricht sie in ihrer Familie, neben Deutsch, und sie ist an das Nebeneinander der Sprachen gewöhnt. Offensichtlich findet sie es lustig, dass ähnliche Lautformen in zwei Sprachen Verschiedenes bedeuten, was man gemeinhin als falsche Freunde/falsche Kognaten bezeichnet. Auf kleine phonetische Unterschiede kommt es ihr nicht an. Das Entdecken solcher lautlichen Zufälligkeiten scheint ihr Spaß zu machen, scheint ein Spiel zu sein, das auch andere Zweisprachige genießen. Im konkreten Fall schließen sich daher andere Kinder mit Beispielpaaren aus Deutsch und ihren nicht-deutschen Sprachen an. Über diese und

1 Es wird nicht phonetische Umschrift angegeben, sondern transliteriert.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ähnliche Sprachpaare habe ich mehrfach berichtet (zuletzt Oomen-Welke 2015a; b). Manche Klassen sammelten solche Beispiele mit Illustrationen an der Pinnwand oder in einem Spiralheft.

1.2 3. Schuljahr: Schrift für Deutsch – Schrift für andere Sprachen

Die Kinder der Klasse haben ihre Namen in verschiedenen Schriftvarianten geschrieben, dabei dürfen die Kinder, die z.B. aus dem herkunftssprachlichen Unterricht eine andere als die lateinische Schrift kennen, diese wählen und erklären.

> **Kirill**: Äh also das „k“ ist ähnlich\ das ist dasselbe\ das „o“ das „t“ das „a“/** also auf Deutsch das *F* * das wissen ja schon alle* also der Strich und der senkrechte Strich und die zwei Pfeile* und auf Russisch ist das ein - ebenfalls ein senkrechter Strich und rechts und links sind so wie Henkel von einem Krug** und es gibt auch das was es auf Deutsch nicht gibt* es existiert der Buchstabe *ja** das ganze Wort *ja* wird durch einen Buchstaben ersetzt\
> **Boris**: Wenn wir sagen „ja“ das ist „da“ auf Russisch und „ja“ das ist eben ein Buchstabe я\ wie „Apfel“ heißt auf Russisch яблоко „jabloko“ und dort sagen wir das „ja“ am Anfang, nicht das „a“\

In dieser Klasse dürfen die Kinder öfter erklären, was sie über Sprachen wissen und denken, daher kann Kirill an frühere Erklärungen anknüpfen: „Das wissen ja schon alle“. Hier beschreibt er die kyrillischen Entsprechungen zur lateinischen Schrift, zunächst die genaueren Ähnlichkeiten, dann die Varianten. Das <Ф> sieht er mit Gemeinsamkeiten zum lateinischen <F> (senkrechter Strich) und mit Unterschieden (zwei Pfeile vs. zwei Henkel), was anschaulich und gut zu merken ist. Dann nennt er eine starke Abweichung, phonologisch und grafisch: das Graphem <я> [ja]. Boris knüpft daran an und referiert auf das Interesse an Schriften und den dazugehörigen Sprachen; es bleibt nachhaltig, falls die Kinder Gehör finden, und überträgt sich auf weitere Schriften, und die Sprachaufmerksamkeit wird gestärkt.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

1.3 4. Schuljahr: Wie kommen die Sachen zu ihren Namen?

Es geht darum, die Bezeichnungen von den Gegenständen zu unterscheiden, denn die Namen kleben nicht an den Sachen[2], sondern man hat den Sachen Namen gegeben, wie Adam nach der Entstehung der Erde. Viele Kulturen kennen vergleichbare Mythen. D.h. in verschiedenen Sprachen können die Namen für dieselben oder ähnliche Sachen verschieden sein. Im konkreten Fall ging es darum, warum die Schule *Schule* heißt. Ein Schüler, der in England gelebt hatte, behauptete zuvor, *Schule* sei im Deutschen ein blödes Wort, im Englischen aber auch, daher, so schloss er, liege das wohl nicht am Wort, sondern an der Schule selbst. Michail versuchte daraufhin, den Zusammenhang zwischen Sache und Wort, das Benennen, zu erklären. Andere schlossen sich sprachvergleichend an.

Michail: (…) vielleicht zum Beispiel * kennt jemand das Restaurant *Bistro* weil als die russischen Soldaten vorbeikamen/ haben sie alle gesagt an den Baren *быстро быстро* „bystro" * und das heißt *schnell schnell* und so entstand * eben dieser Name und dann hatte jemand die Schule/ auch so wie dieses Bistro entdeckt sozusagen und jetzt gilt es\[3]
Natascha: Russisch und Deutsch sind ein bisschen ähnlich* wenn sich zum Beispiel auf Deutsch zwei Wörter reimen/ dann reimen sie sich auf Russisch manchmal nur\
Anna: Also das Russische hat auch auf ein paar deutsche Wörter übergegriffen\ weil zum Beispiel wir sagen auch auf Russisch/ na ja* das ist eher Englisch баскетбол „basketbol" sagen wir\ auch und bei einem Kaufladen ein Fenster eben\ das heißt *wasistdas* / weil oft Leute aus Deutschland kamen und sagten „was ist das?" und darum* haben die Russen jetzt dieses Wort für dieses Ladenfenster\

Die drei Kinder heben jeweils einen anderen Aspekt des Sprachvergleichs hervor:

2 „In der Dorfsprache – so schien es mir als Kind – lagen bei allen Leuten um mich herum die Worte direkt auf den Dingen, die sie bezeichneten. Die Dinge hießen genauso, wie sie waren, und sie waren genauso, wie sie hießen…", beginnt die Nobelpreisträgerin Herta Müller (2003: 7) ihre Sprachbiografie.

3 Im Französischen ist diese Etymologie sogar lexikonfest, vg. ‚bistro' nach Dauzat u.a. (1971: 90): „Mot obscur"; ‚bistro, bistrot' nach Davau u.a. (o,J,: 128) sowie Hachette (1997: 207) ohne Herkunftsangabe.

- am Beispiel des Russischen und Französischen die Entlehnung des Worts *bistro* aus dem Russischen *быстро* für ein französisches Restaurant mit Bar; das wird ähnlich auch in Frankreich erzählt.
- am Beispiel des Wortes für Laden-/Schaufensters wird fälschlich die Übernahme einer deutschsprachigen Frage (*Was ist das?*) als Entlehnung in die Landessprache Russisch angenommen; das wird ähnlich in Frankreich erzählt, so dass das Kind hier wohl etwas verwechselt hat (für ein Ladenfenster gibt es stattdessen den Internationalismus *Vitrine* – витрина);
- am Beispiel der Reime die Zufälligkeit lautlicher Entsprechungen, die es manchmal vergleichbar gibt und oft nicht; zu Reimpaaren dürfte Natascha in beiden Sprachen nicht viele Beispiele finden und nennt auch keine. Offensichtlich merkt sie selbst am Ende der Äußerung, dass diese nicht ganz stimmig ist.
- Die Entlehnung von Internationalismen aus dem Englischen, wobei баскетбол *basketbol* für Anna selbst doch kein gutes Beispiel zu sein scheint, weil es nicht aus dem Deutschen, sondern aus dem Englischen kommt. Mit „übergegriffen" meint sie offensichtlich, dass eine Sprache über ihre Grenzen hinaus etwas von einer anderen nimmt – eine wichtige Beobachtung.

1.4 7./8. Schuljahr: Fremdwörter und Internationale Wörter

Im Deutschunterricht der Sekundarstufe I werden Fremdwörter behandelt. Mehrere Schülerinnen und Schüler mit russischer Familiensprache nennen spontan und sehr motiviert die russischen Entsprechungen der Wörter. Sie kennen viele Fremdwörter des Deutschen, weil sie im Russischen ähnlich lauten, und sie regen auch SchülerInnen mit anderen Familiensprachen an, solche Wortpaare beizusteuern. Die Fremdwörter im Deutschen stellen sich dadurch als internationale Wörter/Internationalismen heraus. Das regt die Klasse an, in Gruppen eine Woche lang weitere Internationalismen zu sammeln – die russischsprachigen SuS sammeln je Gruppe über 80 Wortpaare, also die meisten in der Klasse; in diesen Listen beginnen die russischen Nomen mal mit Majuskel und mal nicht. Beispiele in Tabelle 1, wie die SchülerInnen sie geliefert haben. Alle erkennen in der anschließenden Besprechung, dass Sprachgemeinschaften als „Nehmer" von anderen Sprachen, den „Gebern", Wortschatz übernehmen. Vertieft wird die Arbeit mit vielen Sprachen (nach Oomen-Welke ^{4}2017, Art. E1 und F4) und durch das Arbeitsmaterial „Der Sprachenfächer" (2010ff.),

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

hier „Internationale Wörter“ (2011), der zu Erkenntnissen über den Wortschatz verhilft (s. Tab. 1).

Deutsches Wort	Russisches Wort	Transliteration
Allergie	аллергия	allergija
Balkon	балкон	balkon
Dialog	диалог	dialog
Fabrikant	фабрикант	fabrikant
Motor	мотор	motor
Pension	пенсия	pensija

Tab. 1

2 Einstellungen von Lehrpersonen zu Lernenden mit russischer Erstsprache

Die Beispiele in Abschnitt 1 stammen aus Klassen, in denen Lehrpersonen auf die Sprachenvielfalt bezogene Äußerungen zulassen und einbeziehen. Einige Kinder gewinnen aus ihrem mehrsprachigen Wissen eine starke Position in der Klasse. Anlässlich der Äußerung von Kirill (1.2): „das wissen ja schon alle\“, offenbart sich, dass die Lehrerin ihn öfter etwas erklären lässt und dass die Klasse das akzeptiert. Er scheut nicht einmal davor zurück, mich, die Besucherin, direkt für seine Erklärung anzusprechen. Oft habe ich aus Anlass meiner Interviewstudien von Lehrerinnen gehört, Beiträge von Kindern, die über die Schulsprache Deutsch hinaus Sprachkenntnisse mitbrächten, bereicherten den Unterricht, machten ihn interessanter und regten alle zum Nachdenken, Fragen und Mitmachen an. Dabei sei nicht alles in der Klasse zu klären und es gebe dann Erkundungsaufgaben, bei denen Eltern oder Lehrpersonen der Herkunftssprachen und Bücher oder das Internet einbezogen würden. Lehrpersonen mit eigenen Fremdsprachenkenntnissen und -interessen schätzen erwartungsgemäß Mehrsprachigkeit in Klassen eher als Lehrpersonen, die nicht über entsprechende Kompetenzen verfügen. Erstere ermuntern immer wieder dazu, Sprachvergleiche anzustellen. Meine informellen Befragungen zeigen: Lehrpersonen mit Auslandsaufenthalt z.B. im Studium und zweisprachige Lehrpersonen stehen den zwei- und mehrsprachigen Lernenden oft

aufgeschlossen gegenüber und würdigen sprachvergleichende Beiträge, wohl weil sie damit umgehen können.

Eine Frage ist, wie Lehrpersonen ohne intensive Fremdspracheninteressen zu zweisprachigen Kindern und Jugendlichen sowie zu deren Beiträgen aus anderen Sprachen eingestellt sind und wie sie evtl. damit umgehen. Dazu legt Schnitzer (i.E. 2017) empirische Daten und Analysen vor. Sie findet (u.a.) Äußerungen von Lehrpersonen, in denen SuS mit russischer Erstsprache pauschal kritisch gesehen werden; zitiert wird unten aus ihren jeweiligen Interview-Zusammenfassungen. Dort heißt es von einer älteren Lehrerin an einer ländlichen Schule:

> Mehrsprachigkeit scheint sie damit dann als vorteilhaft anzusehen, wenn sie die monolinguale Ausrichtung des Deutschunterrichts nicht gefährdet bzw. sie als Lehrkraft nicht herausfordert. Dass Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht nutzbar gemacht werden kann, zieht L4w[4] nicht in Betracht. Dafür spricht, dass sie die gezielte Frage (28ff.), ob sich die Russischkenntnisse ihrer Schülerin auf den Unterricht auswirkten, verneint (31) und stattdessen das Beispiel eines Mädchens herausstellt, welches „gar nimme auf(fällt)" (23) und bei dem sie deshalb nicht bemerkte, „dass es e russisches Mädchen isch" (24). Insgesamt scheint sie es gut zu heiβen, dass „zu Hause Russisch […] un in de Schule halt Deutsch" (14f.) gesprochen würde. Der Verweis auf die strikte Trennung zwischen dem „Russischbereich" (34) und dem „Deutschbereich" (35) ist sprachlich gar wie eine Gegenüberstellung ausgestaltet und lässt vermuten, dass die positive Haltung der Probandin gegenüber Mehrsprachigkeit im Allgemeinen den schulischen Kontext nicht mit einschließt.[…]. (Kap. C 1.2.4.2)

Und zur Aussage eines jüngeren Lehrers einer städtischen Schule schreibt Schnitzer (i.E. 2017):

> So stellten die Schüler/innen mit italienischer L1[5] durchaus von sich selbst aus Verbindungen zum Italienischen her; z.B. hätten sie beim oben bereits genannten „eskalieren" auf die Verwandtschaft zum italie-

4 Lw4: Lehrerin 4 der Interviewstudie

5 Language 1, Erstsprache bzw. Familiensprache

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

nischen Wort „scala“ (06) verwiesen. Dagegen sei das Russische „noch nicht einmal“ (15) von den betreffenden Kindern „auf der Metaebene“ erwähnt worden, sondern werde nur benutzt, wenn der Lehrer sie nicht verstehen solle. Da er „halt einfach keinen Plan“ in Russisch, Italienisch, Türkisch und Arabisch habe, fühlt er sich der Willkür seiner Schüler/innen „hilflos“ ausgeliefert. (Kap. C 1.2.5.2).

Eine erste Frage ist, warum italienischsprachige SchülerInnen dieser Klasse sich zu vergleichenden Äußerungen über Sprachen trauen und russischsprachige nicht. An den Sprachen kann es nicht liegen, wie gezeigt wurde. Möglich, dass Vorerfahrungen (auch außerhalb dieser Klasse) im Spiel sind, die die Erwähnung des Russischen als nicht ratsam erscheinen lassen; möglich auch, dass SchülerInnen die Hilflosigkeit ihres Lehrers erspüren und ihn nicht mit Unerwünschtem konfrontieren wollen. Oder sie sehen es als aussichtslos an, dass ihre Äußerung über die Familiensprache als konstruktiver Beitrag erkannt wird. Eine breitere und tiefere Analyse von Äußerungen zu solchen Fragen gibt Schnitzers *Interview- und Fragebogen- und classroom-Studie* (i.E. 2017).

Die Äußerungen der Lehrpersonen sollen an dieser Stelle nicht individuell bewertet, sondern typologisch zur Kenntnis genommen werden, sozusagen als Gegenpol zu den konstruktiven Beiträgen der Lernenden oben. Lernende fühlen sich gegenüber einer indifferenten oder ablehnenden Haltung von Lehrpersonen wenig ermutigt, ihr Sprachwissen beizusteuern und Unterschiede der Sprachen zu erklären oder auch als Frage vorzubringen. Manche beziehen diese Ablehnung dann auf ihre Person. Damit entgeht der Klasse und vielen Lernsituationen, so glaube ich, einiges an Reflexionspotenzial.

3 Warum sind SchülerInnen motiviert, über ihre Sprachen zu sprechen?

Nicht erstaunlich, aber auffällig ist: Sobald man die SuS nicht nur nicht hindert, sondern ermuntert, fließen viele sprachvergleichende Beiträge, nicht nur von Zweisprachigen. Eine Sperre öffnet sich, das Vorgedachte oder vielleicht Aufgestaute bricht sich Bahn. Es ist fruchtbar, muss aber evtl. gesichtet und vertieft werden und kann vielleicht in Teilen und nach und nach im Unterricht wertvoll werden.

Es ist normal, dass Kinder sich als Wissende darstellen wollen. Ich erinnere an die Antwort zweier Vierjähriger auf die Frage, ob sie wüssten, was ein Wort sei. Eine Antwort verriet eine erste Ahnung, die zweite wurde gewichtig vorgetragen:

(1) Meine Mama wusst mal eins\ aber ich hab's vergessen.
(2) Wort weiß ich schon* Motorboot und Ruderboot und Segelboot kenn ich schon\

(s. Projekt Sprachaufmerksamkeit, Oomen-Welke [4] 2017, E1)

Der Junge (2) ist stolz auf sein Wissen, teilt es gern mit und hält es für bedeutsam. Es ist anzunehmen, dass er von einem Erwachsenen dafür bewundert worden ist, welch lange Wörter er schon kennt, das hat er sich gemerkt und daraus erschlossen, was ein Wort sei. So wichtig ist Anerkennung beim Lernen! Was er sagt, entspricht der Strategie, durch Beispiele zu definieren: extensionale Definition, bei der man Dinge aufzählt, um die es geht. So wird häufig gelernt.[6]

Auch Einsprachige bringen meist gern und selbstbewusst vor, was sie über Welt und Sprachen wissen: über Dialekte, wie man Sprachen lernt, wie die Sprachen heißen, was sie mit den Wörtern assoziieren, warum die Sprachen verschieden sind oder etwa ob Tiere sprechen können … (Oomen-Welke [4]2017, E1). Von klein an vergleichen zweisprachige Kinder die Ausdrücke beider Sprachen und gewinnen dabei Aufmerksamkeit auf Sprachliches und Interesse, sofern von der Umgebung Interesse zurückgespiegelt wird. So genannte „Seiteneinsteiger" (SuS, die aus einem anderen Schulsystem mit anderer Schulsprache in die deutschsprachige Klasse kommen) können lange Zeit nicht zeigen, was sie wissen. Mit ihrem Deutscherwerb lernen sie ein zweites Sprachsystem kennen, das sie mit dem vorhandenen System vergleichen. Daraus ergeben sich viele Anlässe zur eigenen Sprachreflexion, die sie gern mitteilen würden, weil sie ihnen interessant und wichtig erscheinen, für die sie aber kaum Adressaten finden. Auf diesem Hintergrund versteht man, warum die Jugendlichen mit Russisch und Deutsch in 1.4 so stark motiviert waren, verwandte Wörter in ihren Sprachen zu suchen. Denn sie sind ja laufend mit

6 Eine andere Art des Definierens ist die *intensionale* Definition, bei der zu definierende Gegenstand der nächsthöheren semantischen Kategorie zugeordnet wird und/oder einige seiner Eigenschaften genannt werden. Für „Wort" könnte das nach meiner Felduntersuchung (Oomen-Welke [4]2017, E1) sein: „ein Wort * das entsteht mit Buchstaben" (8 J.); „was gesprochen wird und (in gewisser Weise) Bedeutung trägt" (ab 12 J.); „ein Wort beschreibt einen Gegenstand", „ist ein Zeichen" (12–14 J.); „eine Art genormte Lautäußerung/ in der man sich untereinander verständigt\" (18 J.).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

beiden Sprachen konfrontiert und stellen aus diesem Anlass viele Überlegungen an, die sie mitteilend gern tiefer reflektieren würden. Das können sie in der Klasse jedoch nicht, weil man ihnen – direkt oder indirekt – vermittelt, dies sei unnütz oder störend. Sprachreflexion durch Sprachvergleiche auszubauen ist aber Aufgabe des Sprachunterrichts, der mehrere Bereiche hat:

Beim <F> geht es Kirill um die *Form des Graphems*, beim <я> [ja] geht es Boris um die *lautliche Realisierung*, wobei im Gegensatz zum Russischen der Laut im Deutschen mit zwei Graphemen widergegeben wird. Im Deutschen wäre diese Lautfolge sogar wortwertig als /ja/. Das Beispiel *яблоко* ‚Apfel' soll wohl bekräftigen, dass das entsprechende russische Wort nicht den genau entsprechenden Anlaut wie deutsche Wort hat.

Das *graphische System* geht Kirill kontrastiv an, offensichtlich nicht zum ersten Mal („das wissen ja schon alle/", s.o.). Er stellt zunächst gleiche Konsonanten- und Vokalgrapheme im Russischen und Deutschen vor, um dann auf die unterschiedlichen Grapheme und ihre phonemischen Entsprechungen einzugehen. Dass Kirill öfter in der Klasse über seine nicht-deutsche Sprache berichten darf, stört offenbar nicht, im Gegenteil.

Der zweisprachige Michail (10 Jahre) erklärt oft ausführlich sprachliche Zusammenhänge, die ein System bilden. Michail redet sich in Schwung und verzichtet zunehmend auf Pausen und Luftholen. Seine Mitteilungen gehen ineinander über. Die Gesamtheit seiner Äußerungen lässt darauf schließen, dass er nicht nur Aufgeschnapptes wiedergibt, sondern selbst intensive *metasprachliche Reflexionen* anstellt (siehe auch seine Antwort auf die in 1.1 genannte Frage, ob man statt eines Wortes auch einfach ein anderes nehmen könne, z.B. *Stuhl* anstatt *Schule*). Hier nun seine oben nur zum Teil wiedergegebene Mitteilung zu *Bistro* mit vollständiger Anknüpfung:

> Das Haus beziehungsweise die Schule ist innen hohl und man kann hineingehen* aber man kann ja nicht in den Stuhl hineingehen\ weil man kann zwar unter den Stuhl und auf den Stuhl und neben den Stuhl/ aber man kann ja nicht in den Stuhl** also irgendwann hat jemand den Wörtern einen Namen gegeben\ vielleicht zum Beispiel–* kennt jemand das Restaurant *Bistro* weil als die russischen Soldaten vorbeikamen/ haben sie alle gesagt an den Baren „bistro bistro"* und das heißt „schnell schnell" und so entstand–* eben dieser Name und dann hatte jemand die Schule/* auch so wie dieses Bistro entdeckt sozusagen und jetzt gilt es\
>
> Michail (10 Jahre)

Es sieht zunächst so aus, als kläre Michail den Sachbereich, indem er die beiden Gegenstände *Schule* und *Stuhl* mit Eigenschaften belegt. Funktional erscheint diese Sachklärung in seiner Argumentationsstruktur wie der Anlauf bei der allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden. Kern der Mitteilung ist zweifellos die Behauptung, „jemand" habe „den Wörtern einen Namen gegeben". (Diese Formulierung ist zwar nicht fachlich, weil die Wörter im Prinzip Namen/Symbole für etwas/für Gegenstände/Sachen[7] sind. Aber ist es nicht gerade Aufgabe der Schule, die Kinder dabei zu unterstützen, sich nach und nach fachlich oder sachgerecht ausdrücken zu lernen?) Es folgt das historische Beispiel, wie Namensgebung geschehen kann, was auf hochgradige *Arbitrarität* von Benennungen verweist. Da er die Ausgangsfrage nicht aus den Augen verloren hat, bildet die analoge Übertragung des Beispiels „Bistro" auf Wort und Sache *Schule* sowie die Bekräftigung der *Konvention* als dauerhaft den Schluss.

Michail erzählt den Mythos von der Entstehung der Bezeichnung „Bistro" als Beispiel. Dies beleuchtet die Zufälligkeit bis Willkürlichkeit / d.i. die Arbitrarität der Ausdrücke. Offenbar will er damit belegen, dass sich nicht alle Bezeichnungen genau zurückverfolgen lassen, sie aber dennoch nach diesem Muster ablaufen: Jemand benennt eine Sache, und das wird akzeptiert. Am Ende von Michails Ausführungen steht die Verfestigung des so entstandenen Zeichens als Konvention, die gilt. Der knapp 10-jährige Michail ist ein Kind, das durch vergleichsweise günstige Bedingungen seine Fähigkeiten entwickeln und Interessen gewinnen kann. Er berichtet, dass in der Familie deutsche und russische Bücher gelesen werden. Er findet zuhause und in der Schule Adressaten und Gesprächspartner für seine metasprachlichen Reflexionen. Aufbau und Stil seiner mündlichen Beiträge im Deutschunterricht verraten Welt- und Sprachwissen. Nehmen wir ihn hier als Modell des Gelingens eines sukzessiven Zweitspracherwerbs unter Migrationsbedingungen. Und: Viele Kinder und Jugendliche russischer Familiensprache kommen aus Familien, die Bildung schätzen und oft auch – nach ihren Kräften – unterstützen. Schule sollte helfen, dieses Potenzial weiterzuentwickeln.

Kinder und Jugendliche möchten zeigen, dass sie etwas wissen und mithalten können. Daraus gewinnen sie Anerkennung. Anerkennung werde verschafft durch schulische Leistung, äußerliche Attraktivität oder Demonstration von Stärke, so Heitmeyer (2002: 4). Instanzen der Anerkennung von Jugendli-

7 *Gegenstände* in dem Sinne, dass ich aus der komplexen Welt etwas ausgliedere, dem ich mich benennend/betrachtend gegenüberstelle: ein Ding: *der Tisch;* eine Eigenschaft: *das Gute*; ein Gedanke: *meine Idee/was du gesagt hast*…

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

chen seien zunächst Familie und Schule. Doch was können Kinder und Jugendliche tun, wenn die Anerkennung ausbleibt? Unerwünschtes. Darum plädiere ich dafür, ihnen in der Schule die Anerkennung zu gewähren, die sie verdienen. Lernwille und Wille zur Mitarbeit sind oft vorhanden. Lernende könnten durch Mitteilen ihrer Überlegungen im Unterricht Anreize schaffen, mehr von den Sprachen (und dazu auch mehr von den Sachen im Sach- und Fachunterricht, siehe hierzu die Beiträge von Hoffmann, Brehmer, Mehlhorn & Yastrebova sowie Wulff in diesem Band) und auch mehr von den SchülerInnen zu verstehen und zu lernen.

4 Skepsis? – oder ein Versuch, schrittweise mit mehr Sprachen zu arbeiten?

Was Lernende über nicht-deutsche Sprachen vortragen, kann fruchtbar sein, muss aber evtl. gesichtet und vertieft werden und kann meist (erst, nur) nach und nach im Unterricht verwertet werden. Dies obwohl wir als Lehrpersonen darauf fixiert sind, sofort Antworten auf alles parat zu haben. Muss das so sein, wird das von uns erwartet?

Schule soll und will den Schülern und Schülerinnen Lernstoff, Lernweisen und Haltungen vermitteln; im Sprachunterricht geht die Richtung vom Erkennen einzelner Sprachphänomene über allgemeineres Wissen zum Weltwissen sowie zu den Einstellungen zu Sprachen, Sprachwissen und Wissenserwerb. Gegenüber spontanen Beiträgen zu ihnen fremden Sprachen sind Lehrpersonen misstrauisch. Ein Grund liegt darin, dass sie das individuelle Vorwissen der SuS nicht genau kennen und ihre Sprachkompetenz in der Erstsprache nicht einschätzen können. Sie vertrauen eher auf durch Fachbücher legitimierte Erkenntnisse[8], wie sie z.B. in ihrer eigenen Ausbildung vermittelt wurden, und wollen im Unterricht besser nichts Falsches vorkommen lassen. Das ist ein legitimes Ziel, denn dafür sind sie da. Die meisten sind ja nicht für fremde Sprachen ausgebildet und schon gar nicht für solche außerhalb des traditionellen Schulkanons. Bei sprachlich heterogener Schülerschaft an deren Vorwissen anzuknüpfen ist also besonders schwierig und (im Bereich der Sprachen) mit Kontrollverlust verbunden: Als Lehrender kann ich die Richtigkeit der Schü-

8 Auf Schule und die mehrsprachigen Lernenden und ihre Sprachen beziehen sich folgende Werke: Colombo-Sheffold u.a. (^{2}2010) mit 15 Sprachen; Schader u.a. (2011) mit 14 Sprachen; Krifka u.a. (2014) mit 27 Sprachen, teils im Doppelportrait, z.B. „Das Russische und das Ukrainische". Hinzu kommt jeweils Deutsch.

lerhypothesen nicht gewährleisten, und Falsches soll nicht vorkommen und schon gar nicht gelernt werden. Wie sollen Lehrpersonen bei den vielen Sprachen wissen, was zutreffend, was richtig ist?

Dennoch gilt es zurecht (s.o.) als pädagogisch geraten, die Schüleräußerungen anzunehmen und ihnen nachzuspüren. SchülerInnen kennen nicht jedes Detail und wissen nicht jede Erklärung, doch über den normalen Gebrauch ihrer Sprache wissen sie manches, z.B. über Wörter und Wendungen, oft mehr als wir Lehrpersonen. Sie sollten beitragen dürfen, was sie wissen, und Lehrpersonen können lernen, damit umzugehen, sogar gewinnbringend. Das habe ich zuerst in meiner Zeit als Lehrerin erfahren, ja von den SchülerInnen gelernt.

Seit meiner Lehrerinnenzeit habe ich gelernt und in der Folge das Konzept vertreten, den Schülerinnen und Schülern mehr an Sprachreflexion zuzutrauen (z.B. Oomen-Welke 1998; 1999; zuletzt [4]2017) und mit ihnen gemeinsam Sprachen zu erkunden. Lehrpersonen müssen nicht alles von Lernenden Gesagte bestätigen, sie können Fragen dazu stellen und, gern gemeinsam mit den Lernenden, nach Antworten suchen und „die Sachen klären" (v. Hentig 1985); sie sollten den Mitteilungen der Lernenden Sinn unterstellen. Erfahrungsgemäß geschieht es dann höchst selten, dass dabei Unsinn herauskommt, weil den Lernenden der Sinn wichtig ist. Mein Vorschlag sieht mehrere Schritte vor, in denen sich Lehrpersonen den Umgang mit mehrsprachigen Klassen erarbeiten können:

1. Schritt: Äußerungen zu Sprachen der Lernenden akzeptieren und Sprachaufmerksamkeit entdecken.
Wenn Lernende etwas äußern wie in den Beispielen oben, kann man dem auch selbst mit Aufmerksamkeit begegnen: „Aha; So ist das also; Interessant; Weißt du mehr dazu?" usw., damit der Beitrag als wahrgenommen gewürdigt erscheint. Sicher ist wirklich Interessantes dabei, wozu auch andere gern etwas beitragen, etwa zur Schrift in ihren Sprachen. Darauf kann man sich einlassen.

2. Schritt: Mitteilungen der Lernenden als Vorschläge verstehen, die man aufgreifen kann.
Sicher nicht in allen, aber doch in manchen Äußerungen über die Familiensprache kann man Themenvorschläge entdecken, die sich aufzugreifen lohnen. Ein Anlass könnten gute Wünsche zum Geburtstag oder zu Festen sein: Was sagt man in deiner Sprache, was heißt das wörtlich? Sagt man überall dasselbe?

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Meist nicht. Doch ist die Funktion des Wünschens für das nächste Jahr, für das nächste Lebensjahr, für ein Fest die gleiche oder ähnlich in den Sprachen. Falls die SuS dies in ihrer Sprache schreiben können, können die Sprachen in der Klasse auf Sprachkarten an der Klassenwand sichtbar werden.

Es gibt viele Möglichkeiten, Vorschläge aufzugreifen. Nur möchte ich nicht raten, dies unmittelbar zu tun, sondern zuvor zu überlegen und erst ein paar Tage später darauf zurückzukommen: „Ihr habt am Donnerstag verraten, wie Weihnachten (oder etwas anderes) auf Russisch heißt. Könnt ihr das nochmal sagen? … Könnt ihr es vielleicht auch aufschreiben? – Und wie heißt es in den anderen Sprachen in der Klasse?" usw. Das ergibt nicht nur eine Wörtersammlung, sondern zeigt auch die inhaltliche Grundvorstellung, die der Name des Festes kodiert; Angehörige anderer Sprachen und evtl. Religionen können ihre Feste nennen und die Bedeutung der Namen erklären.

3. Schritt: Andere Sprachen herbeiholen

Auf Sprachbeobachtungen der SuS muss man nicht warten, man kann sie auch evozieren, indem man danach fragt. Beispiel: Im Sachunterricht der Grundschule ging es im Frühjahr um Jungtiere, z.B. die Entwicklung von der Kaulquappe zum Frosch. Gelesen wurde hierzu „Fisch ist Fisch" von Leo Lionni (1970). An der Tafel entstand ein kurzer gemeinsamer Text, der in dem Satz endete: *Dieses Tier ist ein Frosch*. Die Lehrerin fragte die Kinder, ob sie den Satz auch in anderen Sprachen sagen und aufschreiben könnten, was einige schafften. Alle Kinder wurden aufgefordert, genau hinzuschauen, ob ihnen etwas auffiele. Ja, die Wortzahl war verschieden, denn der deutsche Satz besteht aus fünf, der estnische aus vier, der griechische aus fünf oder sechs und der russische lediglich aus drei Wörtern.[9] Die Kinder erklärten auch gemeinsam warum: Das deutsche *ist* wird nicht ausgedrückt oder der Artikel *ein* nicht; im Griechischen wird der demonstrative Begleiter geteilt als zwei Wörter *dies* und *das*, andererseits muss man nicht *ein* sagen. Wenn *ist* und *ein* nicht ausgedrückt werden, braucht man nur drei Wörter (s. Tab. 2).

9 Zur Überprüfung [www.google.de/search?q=Übersetzung], Sprachen wählen und zu übersetzenden Ausdruck eingeben.

Dieses Tier ist ein Frosch.		Deutsch
See loom on konn.		Estnisch
Toto zvire je zába.		Tschechisch
αυτο το ζόο ειναι (ενασ) βατραξοσ.	Avto to sóo ine (énas) watra-chos	Griechisch
Это животное – лягушка.	Eto životnoje ljaguška	Russisch

Tab. 2

Für den Anfang eignen sich auch Zahlen,[10] etwa von 1–25, sodann die Zehner bis 100.[11] Die SchülerInnen können diese Zahlen deutsch und russisch geschrieben gegenüberstellen. Selbst wenn die meisten SchülerInnen die kyrillisch geschriebenen Schriftzeichen nicht identifizieren können, könnte eine Erstbegegnung mit dieser Schrift entstehen. Die Beispiele oben zeigten schon, wie wichtig den russischsprachigen Kindern ihre Schrift ist.

Aus der Abfolge der Schriftzeichen erknobelt die Klasse mit Vergnügen, wie die Reihenfolge von Zehner und Einer geregelt wird: 11 = *eins auf zehn*, 12 = *zwei auf zehn* usw. – один-на-дцать, две-на-дцать usw. In der Mitte steht das на [na] = *auf*, das die Teile verbindet. Aber ab 21 nicht mehr, denn da steht der Einer ohne Verbindungswort hinter dem Zehner usw. Ähnliche Knobeleien können an allen Sprachen stattfinden; bei einem nichtlateinischen Schriftsystem sind sie für viele SuS schwieriger, aber oft auch reizvoller, weil sie genau hinsehen müssen.

Wenn gelegentlich kurze Sätze aus dem Unterricht in die Sprachen in der Klasse gefasst, auf Deutsch und in anderen Sprachen untereinander geschrieben und Wort für Wort verglichen werden, stellt man fest, dass die Reihenfolge der Wörter manchmal unterschiedlich ist, dass es artikellose Sprachen gibt, wie etwa die slavischen, dass die Personalpronomen für das Subjekt in manchen Sprachen nicht obligatorisch sind (also kein *ich*, wenn man es nicht betonen möchte), wie z.B. im Polnischen oder Italienischen, dass das Verb *sein* oft keine Entsprechung hat, wie bei der sogenannten Nullkopula im Russischen (s. Abb. 2) und vieles mehr. Die SchülerInnen werden sich nicht alles merken können, aber doch feststellen, dass Sprachbau auch anders funktionieren kann als im Deutschen. Beim Besprechen werden nebenbei die Wortarten öfter wiederholt und gefestigt.

10 Beispiel mit anderen Sprachen s. Oomen-Welke 2015b, Oomen-Welke ⁴2017, E1; F4

11 [http://langdog.de/abfragen.php?tab=lekt&nr=2779&sp1=de&sp2=ru&abue1=1&stext=russische%20Zahlen%201-100] (18. 3. 2016)

4. Schritt und folgende Schritte

Die Arbeit mit anderen Sprachen und insbesondere mit dem Russischen kann sich auf viele weitere Bereiche erstrecken: neben Zahlen und Schriften auch auf kleine Texte (je nach Alter, wie z.B. das Liedchen „Bruder Jakob" oder den Refrain eines Popsongs o.Ä.), auf sprachliche Routinen (wie Bitten und Danken, sich Entschuldigen). Es kann besprochen werden, wie viele Sprachen in den verschiedenen Ländern (hier: im russischen Staatsgebiet – und wo noch?) gesprochen werden, denn in vielen Ländern wird mehr als eine Sprache gesprochen. Daraus ergibt sich die Frage der Zwei- und Mehrsprachigkeit, der Sprachenrechte von Gruppen usw. (Vorschläge dazu von Oomen-Welke & Rösch (2013), die auf Russisch übertragbar sind, und im „Sprachenfächer" (2010f.)).

Nicht jede Sprachfrage findet eine Antwort, nicht jedes Problem ist lösbar, aber gerade offenbleibende Fragen reizen den Forschertrieb der SuS und regen Sprechende anderer Sprache an, ebenfalls zu forschen. Gemeinsam klärt man vieles, manches aber auch nicht oder nicht sofort – aber vielleicht später. Nachfragen kann man bei Personen, die die Sprache sehr gut kennen und können (u.a. Eltern oder Lehrpersonen für Russisch), recherchieren evtl. in Sprachlehrwerken, im Internet… Gerade offene Fragen können die Aufmerksamkeit wachhalten; es muss nicht jedes Problem schnell gelöst werden.

5. und was dabei herauskommt

Vor einigen Jahren habe ich Schülerwünsche zum (oft wenig geliebten) Deutschunterricht erfragt; die zwei häufigsten Wünsche waren:

- Aufgaben kriegen, die man auch schaffen kann,
- Knobelaufgaben.

Der Erfolg derjenigen SchülerInnen, die die untersuchte Sprache nicht sprechen, besteht bei Knobelaufgaben wie obigen im Triumpf „Ich hab's (zum Teil) rausgekriegt!" – „Ich auch!" Das verleiht ihnen und der untersuchten Sprache gegenseitige Anerkennung. Der Erfolg der SchülerInnen, die die untersuchte Sprache sprechen und schreiben, besteht in ihrer veränderten Rolle: als kompetent anerkannt zu sein, andere anleiten zu können und deren Interesse an ihrer eigenen Sprache zu spüren. Für viele ist das eine neue Dimension der Zweisprachigkeit, die sie stärkt und im Unterricht aufmerksamer macht.

An alldem lernen die anderen (oder alle) Schülerinnen und Schüler noch viel mehr:

- Mehr Beteiligung im Unterricht
- Interesse am Unvertrauten
- Neue Sichten auf Eigenes und Fremdes
- Fragen und Neugier eher als Abwertung und Zurückweisung
- Prestige für alle Sprachen und Anerkennung ihrer Sprecher
- Planung, Methodenkompetenz, Durchhalten
- Funktionales Sprachwissen, Sprachreflexion, Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit.

Und die Lehrpersonen? Oomen-Welke/Schnitzer (2008: 213; vgl. Schnitzer 2017 i.E.) berichten, dass sich im Interview einige erstaunt äußerten, wie verändert sonst wenig interessiert scheinende SchülerInnen bei solcher Sprachar-beit waren und wie viel diese beizutragen hatten, wenn ihre Sprachen Erwähnung fanden. Die Lehrpersonen verlassen dann die Rolle derjenigen, die alles wissen müssen. Vielleicht entdecken sie eine alternative Methodik, machen neue Erfahrungen, erwerben neues Wissen über Sprachen, gewinnen Interesse und finden schließlich manchmal zu einer anderen Rolle im Klassenzimmer, zur fragenden, suchenden, überlegenden, ausprobierenden, begleitenden und beratenden Rolle?

Es können sich auch Erkundungen und Projekte anschließen, in der Art wie sie das Arbeitsmaterial „Der Sprachenfächer“[12] (2011f.) anleitet und unterstützt. „Der Sprachenfächer“ enthält

- sprachliche Themen wie
  Personennamen (Vornamen; Familiennamen),
  Internationale Wörter (Fremdwörter; Wörter in mehreren Sprachen; internationale Wortbausteine)
- und lebensweltliche wie
  Höflichkeit (Benimm bei Tisch; Begrüßung und Anrede),
  Körpersprache und Nonverbales (Tiere sprechen?; Zeichensprache; Mimik; Gestik und Nonverbales),
  Um die Erde (New York als internationale Stadt; Der Golem – eine Sage aus Prag; Geografische Namen; Sprichwörter und Redensarten aus aller Welt).

12 „Der Sprachenfächer“ wurde 2008 als bestes deutsches Produkt des Jahres mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet und 2012 zum besten deutschen Produkt aller Jahre des Sprachensiegels gewählt.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

„Der *Sprachenfächer*" bietet jeweils eine Einführung in ein Sachgebiet und Unterrichtsvorschläge für den Einsatz der Arbeitsblätter sowie Projektvorschläge mit Anleitungen und zum Schluss eine unaufwändige Rekapitulation und Evaluation. Bei der Arbeit lässt er jedem Lernenden Raum, seine eigenen Sprachen einzufügen, mitzureflektieren und daher öfter auch an diesen zu arbeiten. Ohne Anleitung und Material ist es zu schwierig und vielleicht risikoreich, im Unterricht die Arbeit mit verschiedenen Sprachen aufrecht zu erhalten und immer mal wieder Sprachfragen vergleichend aufzugreifen. „Der Sprachenfächer" ist für die Arbeit in mehrsprachigen Klassen 4–10 entwickelt worden; gezeigt hat sich jedoch, dass sogar junge Erwachsene gern und gut damit arbeiten.

5 Schluss

In diesem Beitrag ging es mir nicht darum, die russische Sprache in ihren philologischen und kulturellen Dimensionen darzustellen, sondern in ihrem Beitrag zur Didaktik der Sprachenvielfalt im amtlich deutschsprachigen Schulsystem.

Es ist möglich, den Lernenden das Russische als Familiensprache und durch Herkunftssprachunterricht zu erhalten. Herkunftssprachunterricht erscheint ohnehin als eine Investition in die Zukunft der europäischen und globalen Welt. Die Weltsprache Russisch (siehe hierzu den Beitrag von Hoffmann in diesem Band) – als Herkunftssprache und als Fremdsprache – auf ein ausgebautes, schriftsprachliches Niveau der Lernenden zu führen, ist im europäischen und globalen Sprachentableau von großem Vorteil. Die Vorschläge hier wollen dazu beitragen, dass

- junge Menschen nicht oder höchst selten in Sprachkonflikte geraten oder mit Konflikt-Zweisprachigkeit leben müssen,[13]
- mehrsprachige Sprecher und Sprecherinnen Anerkennung finden und ihre Sprachen selbstbewusst gebrauchen,
- sie Sprachwissen erwerben und zu zwei oder mehreren Sprachen loyal sein können,

13 Konflikt-Zweisprachigkeit bedeutet, dass Menschen sich nicht trauen, eine ihrer Sprachen in bestimmten Umgebungen zu gebrauchen, sondern dass sie sie eher vermeiden, um keine Nachteile zu erfahren. Manchmal wird ihnen eine Sprache sogar verboten, selbst in der Schule.

- die Sprachen Prestige haben und das Prestige ihrer Sprecher sichern oder steigern: „Die Menschen stärken, die Sachen klären." (v. Hentig 1985).

Minimaltranskription der Äußerungen:

/ Heben der Stimme, steigende Prosodie
\ Senken der Stimme, fallende Prosodie
* minimale Verzögerung, Kleinstpause

Literaturverzeichnis

Dauzat, Albert, Jean Dubois & Henri Mitterand (1971): *Nouveau dictionnaire Larousse étymologique et historique*. Paris : Larousse.

Davau, Maurice, Marcel Cohen & Maurice Lallemand (o. J.): *Dictionnaire du français vivant*. Paris, Bruxelles, Montréal : Bordas.

Hachette Dictionnaire encyclopédique illustré (1997). Paris u.a. : Hachette.

Heitmeyer, Wilhelm (2002): „Süchtig nach Anerkennung – Die prekäre Normalität". In: *Die Zeit* 19 (2. Mai), S. 4.

Hentig, Hartmut von (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart: Reclam.

Lionni, Leo (1970): *Fisch ist Fisch*. Weinheim & Basel: Beltz & Gelberg. (TB 2015).

Oomen-Welke, Ingelore (1996): „Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen, auch im Deutschunterricht". In: A. Peyer & P. R. Portmann (Hg.): *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer, S. 291–316.

Oomen-Welke, Ingelore (2008a): „Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen". In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. DTP 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 373–384. ([4]2017a).

Oomen-Welke, Ingelore (2008b): „Didaktik der Sprachenvielfalt". In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. DTP 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 479–492. ([4]2017b).

Oomen-Welke, Ingelore & Rösch, Heidi (2013): „Wissen über Sprachen erwerben – Sprachgebrauch reflektieren und respektieren". In: İ. Dirim & I. Oomen-Welke (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 179–219.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Oomen-Welke, Ingelore (2015a): „Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale“. In: Kalkavan-Aydin, Z. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 67–78.

Oomen-Welke, Ingelore (2015b): „Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen“. In: Kalkavan-Aydin, Z. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 79–113.

Oomen-Welke, Ingelore & Katja Schnitzer (2008): „Evaluation von Arbeitsmaterialien für den vielsprachigen Deutschunterricht“. In: E. Burwitz-Melzer u.a. (Hg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden*. Dokumentation der DGFF 2007. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 205–216.

Schnitzer, Katja (i.E. 2017): *Mehrsprachigkeit als Ressource? Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe/Hauptschulniveau*. Diss PH Freiburg.

Sprachenfächer, Der (2010f.), hg. v. I. Oomen-Welke. Berlin: Cornelsen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Nadja Wulff (Heidelberg)

Wortschatz im Unterricht: sprachvergleichende Wortschatzarbeit

1 Einleitung

Wer sich eine neue Sprache aneignet, macht schnell die Erfahrung, dass man erst dann erfolgreich sprachlich handeln und anspruchsvolle kommunikative Aufgaben lösen kann, wenn ein umfangreicher Wortschatz aufgebaut wurde. Das Repertoire an lexikalischen Mitteln ist ein entscheidender Faktor dafür, ob eine sprachliche Äußerung situationsangemessen und zielsprachenkonform produziert und verstanden werden kann. Auch in Bildungskontexten unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit gilt ein differenzierter Wortschatz als eine fundamentale Voraussetzung für den schulischen Erfolg und für die spätere adäquate Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Der Umfang des Wortschatzes ist relevant – für Ein- und Mehrsprachige –, wenn man an Diskursen partizipieren möchte, die auf Bildung und Fachlichkeit bezogen sind (vgl. Steinig/Huneke 2015). Der Wortschatzerwerb ist sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache ein lebenslanger Prozess, schließlich bauen selbst Erwachsene ihren Wortschatz ständig weiter aus. Im Hinblick auf die Wortschatzerweiterung und -vertiefung in bildungssprachlichen Kontexten sollte die Wortschatzaneignung vor allem in der Schule durchgängig und fächerübergreifend gefördert werden. DaZ-Lernende, darunter auch diejenigen, die Russisch als Erstsprache sprechen, benötigen hier einerseits besondere Unterstützung, wenn es sich um verschiedene Aspekte des lexikalischen Wissens handelt. Andererseits können sie ihre erstsprachlichen Kompetenzen als Potential bei der Wortschatzarbeit einbringen. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrkräfte in allen Fächern die Sprachenvielfalt in ihren Klassen wertschätzen und zulassen sowie zumindest über ein Grundlagenwissen über die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler verfügen.

Im folgenden Beitrag sollen zunächst einige Besonderheiten des Wortschatzbestandes der russischen Sprache im Vergleich zum Deutschen kurz vorgestellt werden. Anschließend wird thematisiert, was die Wortschatzarbeit in einer mehrsprachigen Klasse leisten soll und welche Aspekte des lexikali-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

schen Wissens bei der Einführung eines neuen Wortes berücksichtigt werden müssen. Diesen Themen schließen sich Überlegungen an, was mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern besondere Schwierigkeiten bei der Aufnahme neuer Wörter ins mentale Lexikon bereiten könnte. Nachdem die Prinzipien der Wortschatzarbeit im mehrsprachigen Unterrichtskontext skizziert werden, soll abschließend die sprachvergleichende Wortschatzarbeit vorrangig in den Fokus rücken.

2 Der Wortbestand der russischen Sprache

Mit Wörtern aus der Umgangssprache sowie aus verschiedenen Fach- und Gruppensprachen kann man den Umfang des allgemeinen deutschen Wortschatzes auf 300.000 bis 400.000 Wörter schätzen. Das 17-bändige akademische „Wörterbuch der modernen russischen Literatursprache“ (so die Bezeichnung bis zur zweiten Auflage), das in der ersten Auflage in den Jahren 1948–1965 veröffentlicht wurde, enthält über 130.000 Einträge. Das Wörterbuch beinhaltet keine Einträge zu fachspezifischen Wörtern. Die neue, dritte, Auflage des Wörterbuchs mit dem neuen Titel „Bol'šoj akademičeskij slovar' russkogo jazyka“ („Großes Akademiewörterbuch der russischen Sprache“) wird vom Institut für Forschungslinguistik der Russischen Akademie der Wissenschaften seit 2004 vorbereitet. Insgesamt sind 33 Bände geplant, die ca. 150.000 Einträge enthalten werden. Bis zum Jahr 2014 sind bereits 22 Bände erschienen.

Der Wortschatz der modernen russischen Sprache setzt sich aus indoeuropäischen, gemeinslavischen, ostslavischen und spezifisch russischen Wörtern sowie Entlehnungen aus verschiedenen indoeuropäischen und nicht-indoeuropäischen Sprachen zusammen (ausführlich zur Zusammensetzung des russischen Wortschatzes vgl. Šmelev 1977, Šanskij 1972/2009, dt. Gabka 1984: 134–144, Überblick bei Berger 1998: 84f., Bruns 2013: 155f., Naumovich/Wulff 2017: 117ff.). Wie in der deutschen Sprache stehen im Russischen zur Erweiterung des Wörterbestandes prinzipiell drei Möglichkeiten zur Verfügung: mit eigenen Mitteln im Rahmen der Wortbildung, durch den Bedeutungswandel und durch Entlehnungen. Alle drei Möglichkeiten zur Bereicherung des Wortschatzes der beiden Sprachen Deutsch und Russisch können zum Gegenstand des Sprachvergleichs im Unterricht gemacht werden. Dabei erscheint die dritte Möglichkeit, also verschiedene fremdsprachige Entlehnungen, für die sprach-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

vergleichende Arbeit in verschiedenen Fächern auf den ersten Blick besonders ergiebig zu sein.

Die Entlehnungen aus verschiedenen Gebersprachen spielen für den Wortschatz des Russischen eine wichtige Rolle, weil es im russischen Sprachraum kaum eine puristische Bewegung gab (vgl. Vinokur 1929/2006, Auty 1973, Thomas 1991). Ähnlich wie in der Lexikologie des Deutschen wird bei den Entlehnungen zwischen Übernahmen und Ersetzungen unterschieden. Bei den Übernahmen aus anderen Sprachen kann man nach dem Grad der Ursprünglichkeit unterscheiden: Bei konformen Übernahmen wird die Entlehnung nur orthografisch und phonematisch an die Nehmersprache angepasst, bei assimilierten Übernahmen gibt es in der Nehmersprache weitere Veränderungen, z.B. morphologische (Bruns 2013: 161), manchmal auch wortarten- bzw. wortgruppenspezifische, z.B. *рояль* rojal', dt. *Flügel*, aus franz. *royal*, Adj., *проформа* proforma, *для проформы* dlja proformy, aus lat. *pro forma* (Präpositionalphrase). Die Grenzen zwischen dem Fremd- und dem Lehnwort sind fließend und werden von den verschiedenen Sprechern teilweise individuell vorgenommen. Hat sich das entlehnte Wort (noch) nicht an die lautlichen, grafischen und morphologischen Besonderheiten der Nehmersprache angepasst, wird es als Fremdwort empfunden. Dagegen werden Lehnwörter aufgrund ihrer Assimilierung nicht mehr als fremd empfunden, wobei der Grad der Assimilierung bzw. der Integration von Lehnwörtern in das System der aufnehmenden Sprache unterschiedlich sein kann und nicht immer von der Zeit der Entlehnung abhängt (vgl. Bechert/Wildgen 1991, Riehl 2009), beispielsweise im Deutschen: *der Spiegel*, lat. *speculum*, *die Münze*, lat. *moneta*, oder *die Mode*, *der Balkon*, *das Hotel* aus dem Französischen; im Russischen: *зонт* zont (dt. *(Regen-)Schirm*), und *парикмахер* parikmacher (dt. *Frisör*), aus dem Niederländischen, *тетрадь* tetrad' (dt. *Heft*) und *свекла* svekla (dt. *Rote Beete*) aus dem Griechischen oder *карман* karman (dt. *(Hosen-)Tasche*) und *деньги* den'gi (dt. *Geld*) aus den Turksprachen. Da es keine allgemeingültigen Kriterien für Fremd- und Lehnwörter gibt, wird im Folgenden von Lehnwörtern gesprochen (Heller 2002).

Einen anderen Fall der Wortschatzbereicherung stellen Ersetzungen (Lehnprägungen) verschiedener Art dar: Bei den Lehnbedeutungen erhält das bereits existierende Wort unter dem Einfluss eines fremden Musters eine neue, zusätzliche Bedeutung, beispielsweise wurde im Deutschen und im Russischen der ursprüngliche semantische Gehalt von *Maus* bzw. *мышь* myš' als Tierbezeichnung durch Bezeichnung für ein Computer-Peripheriegerät erweitert (Bruns 2013: 162). Bei Lehnbildungen (Lehnübersetzungen und Lehnübertra-

gungen) wird das fremde Muster in der eigenen Sprache mehr oder weniger getreu nachgebildet, so im Deutschen *beschreiben* von lat. *describere* oder *Schöngeist* von franz. *bel esprit*, im Russischen *впечатление* vpečatlenie von franz. *impression*, *выглядеть* vygljadet' von dt. *aussehen*, *немыслимый* nemyslimyj von dt. *undenkbar* oder *предствление* predstavlenie von dt. *Vorstellung*. Lehnschöpfungen sind von fremden Mustern semantisch abhängig, ohne das fremdsprachiges Material bei der Neuschöpfung benutzt wird. Sie lehnen sich also weder an die Motivation noch an die formale Struktur der Gebersprache an und lassen sich demnach nur schwer nachweisen (vgl. Gladrow 1998).

Der lexikalische Einfluss aus anderen Sprachen ist prägend für die Erweiterung des russischen Wortschatzes und lässt sich für bestimmte Phasen der kulturellen, wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklung Russlands feststellen. Ins Russische wurden im Laufe der Jahrhunderte zahlreiche Wörter aus den slavischen Sprachen (Kirchenslavisch – *страна strana*, dt. *Land*; *враг* vrag, dt. *Feind*, Polnisch – *мещанин* meščanin, dt. *Bürger*, von poln. *mieszczanin*; *повидло* povidlo, dt. *Marmelade*, von poln. *powidło*[1]) entlehnt. Als Folge des Sprachkontakts mit Turkvölkern und durch den kulturellen Einfluss des Osmanischen Reiches vor allem im 16. und 17. Jahrhundert fanden viele Wörter aus den Turksprachen Eingang in die russische Sprache. Es sind vor allem Bezeichnungen aus dem Alltag und aus der Pferdezucht, seltener aus dem Bereich des Militärs und der Wirtschaft (Šanskij 1972/2009), vgl. *арбуз* arbuz, dt. *Wassermelone*, *карман* karman oder *деньги* den'gi, dt. *Geld*.

Für religiöse Ausdrücke (auch vor der Christianisierung Russlands), Ausdrücke in Bereichen der Wissenschaft, Kultur und Technik, aber auch für Tier- und Pflanzenbezeichnungen wurden zahlreiche Wörter aus dem Griechischen, zum Teil über andere Mittlersprachen wie zuerst das Kirchenslavische und später über westeuropäische Sprachen wie z.B. das westslavische Polnische, aber auch über germanische und romanische Sprachen, übernommen: *ангел* angel, dt. *Engel*, *монастырь* monastyr', dt. *Kloster*, *грамматика* grammatika, dt. *Grammatik*, *синтаксис* sintaksis, dt. *Syntax*.

Wie das Deutsche fand das Russische im Lateinischen ebenfalls eine reiche Entlehnungsquelle. Für die wissenschaftliche – philosophische, medizinische, technische und juristische – Terminologie, aber auch für den Alltag an Bildungsinstitutionen Schule und Universität bediente sich das Russische zahlrei-

1 Hier und für weiter Beispiele s. Fasmer 2003[4], erste deutschsprachige Ausgabe 1950–1958.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

cher Wörter, die ihren Ursprung in der lateinischen Sprache haben. Vom 10. bis zum 15. Jh. fungierte das Griechische als Mittlersprache, später das Polnische und ab dem 18. Jh. die germanischen und romanischen Sprachen: *школа* škola, dt. *Schule*, *экзамен* ėkzamen, dt. *Examen, Prüfung*, *литература* literatura, dt. *Literatur*), wobei viele Fachtermini in diesen Bereichen zu Neologismen mit griechischen und lateinischen Wurzeln und mit griechischem und lateinischem Wortbildungsmaterial gezählt werden können. Viele Entlehnungen aus dem Griechischen und Lateinischen in der Sprache der Wissenschaft und Kultur gelten heute sowohl im Deutschen als auch im Russischen als Internationalismen, d.h. Wörter, die in verschiedenen Sprachen bestimmte gemeinsame inhaltliche und formale Merkmale aufweisen.

Eine wesentliche Bereicherung des russischen Wortschatzes stellen Entlehnungen aus dem Deutschen und Niederländischen dar. Mit den einsetzenden Reformen durch Peter den Großen (1672–1725) im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts wurden besonders viele Wörter aus diesen beiden Sprachen ins Russische übernommen. Peter der Große unternahm mit seinen zahlreichen Reformen den Versuch, Russland in einen modernen Staat nach dem Muster der westeuropäischen Staaten umzugestalten. In dieser Zeit wurden viele Wissenschaftler und Handwerker in die neue Hauptstadt an der Newa eingeladen. Das neue fortschrittorientierte Russland sollte vom mitgebrachten Wissen ausländischer Fachleute profitieren. Durchgeführt wurden die Reform des Alphabets, die Militärreform, eine Kirchenreform, eine Wirtschaftsreform, aber auch eine Reihe von Sozialreformen, wie z.B. die Reform des Bildungswesens und der Kleidung. Als Folge des Manifests von Katharina der II. (1762/1763, vgl. hierzu Baur/Chlosta/Roll in diesem Band) kamen viele Auswanderer aus den deutschsprachigen Gebieten nach Russland, was wiederum die Entlehnungsprozesse intensivierte. Es wurden neue Wörter vorrangig für Gegenstände des Alltagsbedarfs, Begriffe aus dem Handwerk, aus dem Bergbau und Begriffe aus dem Militärbereich sowie (weniger) aus der Kunst entlehnt: *бутерброд* buterbrod, dt. *Butterbrot, Stulle*, *шляпа* šljapa, dt. *(Schlapp-) Hut*, *клейстер* klejster, dt. *Kleister*, *штурм* šturm, dt. *Sturm*, *штаб* štab, dt. *Stab*, *лейтмотив* lejtmotiv, dt. *Leitmotiv*, *балетмейстер* baletmejster, dt. *Ballettmeister*. Umgekehrt haben viel weniger Wörter aus dem Russischen Eingang in die deutsche Sprache gefunden: Samowar, Zar, Steppe u.a. (für eine vollständigere Liste vgl. Bruns 2013: 70f.)

Eine weitere Quelle für Entlehnungen in den russischen Wortschatz ist das Französische. Bereits vor den Reformen von Peter dem Großen, die für die Neuorientierung Russlands am Westen Europas stehen, bediente sich das Rus-

sische zahlreicher Wörter aus dem Französischen. Wie in Deutschland spätestens ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts ist das Französische im russischen Reich ab der Regentschaft von Elisabeth der I. (1741–1761) die Sprache der Höfe und des Adels. Das Französische war damit die Prestigesprache der gebildeten Schichten und lieferte viele Bezeichnungen, die unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können. Dabei handelt es sich sowohl um Bezeichnungen aus Mode und Gesellschaftsleben als auch um Realien des kulturellen Lebens, der Wissenschaft, des Handels und des Militärs (*вуаль* vual', dt. *Voile*, *мебель* mebel', dt. *Möbel*, *авангард* avangard, dt. *Avantgarde*, *рутина* rutina, dt. *Routine*, *ансамбль* ansambl', dt. *Ensemble*, *вальс* val's, dt. *Walzer*, *атака* ataka, dt. *Attacke*, vgl. auch zahlreiche Entlehnungen aus dem Französischen im Deutschen wie Kostüm, Weste, Omelette, Torte, Salon, Sofa, charmant, amüsieren u.v.m.).

Wie auch im Deutschen gibt es im Russischen eine Vielzahl an Entlehnungen aus dem Englischen. Der Einfluss des Englischen setzt besonders im 19. Jahrhundert ein: Entlehnt werden Wörter aus den Bereichen des Marinewesens, der Technik, des Sports und des politischen und gesellschaftlichen Wesens. Viele dieser entlehnten Wörter stellen Bezeichnungen für Gegenstände und Sachverhalte im allgemeinen Sprachgebrauch dar und sind z.T. „Verfachsprachlichungen des Alltags" (Kniffka/Roelcke 2016: 18): *импорт* import, dt. *Import*, *финиш* finiš, dt. *Zielgerade*, *Endpunkt*, *футбол* futbol, dt. *Fußball*, *митинг* miting, dt. *Meeting*. Seit Mitte der 1980er Jahre zeichnet sich eine Intensivierung der Lehnprozesse aus dem Englischen ab. Hier finden sich ebenfalls zahlreiche Parallelen zum Deutschen: *интернет* und *Internet*, *компьютер* und *Computer*, *юзер* und *User*, *фитнес* und *Fitness*, *хит* und *Hit*. Dabei werden vorrangig nicht nur Wörter aus der Sprache der Wissenschaft und Technik, sondern auch aus der Computersprache, aus dem Sport, aus der modernen Musik- und Clubkultur, aus den sozialen Netzwerken sowie aus der Unterhaltungsbranche entlehnt, also aus vielen Bereichen, für die sich Jugendliche und junge Erwachsene in deutsch- und russischsprachiger Umgebung begeistern und in denen gemeinsame Interessen zu vermuten sind.

Für das Russische und das Deutsche lassen sich – auch thematisch geordnet (z.B. Sport, Mode, Essen und Trinken, Tierbezeichnungen, Computer und Technologien usw.) – viele Reihen von „gemeinsamen" Wörtern zusammenstellen. Hierbei kann es sich um Internationalismen (vorrangig aus dem Lateinischen und Griechischen; zur Definition der Internationalismen vgl. Schaeder 1990a, 1990b, zu Internationalismen in der Schule vgl. Volmert 1999), Entlehnungen aus dem Englischen und Französischen in die deutsche und in

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

die russische Sprache oder aber Entlehnungen aus dem Deutschen ins Russische handeln, die zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden können.

Der „gemeinsame" Wortschatz stellt jedoch nicht immer eine Lernerleichterung für russischsprachige Lerner des Deutschen dar, obgleich die Wörter der deutschen und der russischen Sprache auf den ersten Blick gewisse Ähnlichkeiten auf der Form- und Inhaltsseite aufweisen. Gerade die (partiellen) formalen Ähnlichkeiten erweisen sich häufig als Fehlerquellen. Dies soll hier anhand von einigen Beispielen verdeutlicht werden (in Anlehnung an Naumovich/Wulff 2017, für weitere Beispiele s. auch Gotlib 1985):

a) Fehlerquelle: keine inhaltliche bzw. nur partielle Äquivalenz auf der Inhaltsseite:
   - *фамилия* familija (russ.) 1. ‚Nachname', 2. ‚eine Reihe von Generationen, die von bestimmten Ahnen stammt'
   - *Familie* (dt.) 1. A) ‚Gemeinschaft der in einem gesetzlichen Eheverhältnis lebenden Eltern und ihrer Kinder', B) ‚Gruppe der nächsten Verwandten; Sippe', 2. (Biol.) ‚systematische Kategorie, in der näher verwandte Gattungen zusammengefasst werden'
   - *академик* akademik (russ.) ‚Mitglied einer Akademie', auch als Titel
   - *Akademiker* (dt.) 1. ‚jemand, der eine abgeschlossene Universitäts- bzw. Hochschulausbildung hat', 2. ‚Mitglied einer Akademie'
   - *артист* artist (russ.) 1. ‚Schauspieler, Sänger, Tänzer, Musiker u. dgl., der öffentlich auftritt' 2. (umgangssprachlich) ‚jemand, der seine Sache meisterhaft macht', ‚Meister'
   - *Artist* (dt.) 1. ‚im Zirkus und Varieté auftretender Künstler, z.B. Jongleur, Clown' 2. ‚jemand, der seine Darstellungsmittel und -formen souverän beherrscht'

b) Fehlerquelle: partielle Ähnlichkeit auf der Formseite
   Die Fehlerquelle lässt sich durch die Integration der entlehnten Wörter in die jeweilige Sprache erklären, wobei sich die Assimilation phonetisch-phonologisch, akzentologisch, orthografisch und/oder grammatisch vollziehen kann (vgl. Gladrow 1998: 137, Beispiele aus Naumovich/Wulff 2017):
   - russ. *автор* avtor [ˊaftъr], dt. *Autor* (phonetisch-phonologisch)
   - russ. *фотограф* fotograf [f^tˊogrъf], dt. *Fotogr´af* (akzentologisch)
   - russ. *балет* balet, dt. *Ballett* (orthografisch, grammatisch: Maskulinum im Russischen, Neutrum im Deutschen)

- russ. *адрес* adres, m. [ˊadrьs], dt. *Adresse*, f. (phonetisch-phonologisch, orthografisch und grammatisch: Maskulinum im Russischen, Femininum im Deutschen).

Die Beispiele unter a) zeigen, dass selbst dann, wenn in beiden Sprachen bei den Wortpaaren auf der Formseite Gleichheit oder Ähnlichkeit vorhanden ist, sich kein gleicher bzw. teilweise gleicher Referenzbereich feststellen lässt. Diese so genannten „falschen Freunde" können zu Fehlern in der Zielsprache Deutsch führen, sie sind jedoch gut erforscht und in entsprechenden lexikografischen Darstellungen festgehalten (vgl. Gottlieb 1984 sowie *Das Wörterbuch der „falschen Freunde"* (Gotlib 1985) mit 400 deutsch-russischen Wortpaaren, vgl. auch Bogwardt/Walter 2001, Šapovalov et al. 1998).

3 Wortschatz und Wortschatzarbeit in der Schule

Ein großer Wortschatz in der Erst- (und) Zweitsprache entsteht durch Erfahrungen und Wissensaneignung. Quantitative und qualitative Aspekte des Wortschatzes sind relevant für die Verarbeitung, Speicherung und Wiedergabe von Wissen in allen schulischen Fächern und haben damit Auswirkungen auf die Nutzung von Lernchancen im Unterricht. Schon Schulanfänger verfügen über einen Wortschatz, der in seinem Umfang erhebliche Unterschiede aufweisen kann. Ohne gezielten Wortschatzaufbau in allen Fächern können der kleinere Wortschatz und Wissensrückstände auch bei einsprachigen Schülerinnen und Schülern im Laufe der Schulzeit zu zunehmenden Verstehensschwierigkeiten im Unterricht führen (Apeltauer 2010: 242f.). Integrative Wortschatzarbeit in allen Fächern ist insofern essentiell, als dass sie den quantitativen und qualitativen Ausbau des Wortschatzes unterstützen soll, der mit dem Schriftspracherwerb einsetzt und über die ganze Schulzeit andauert. Dieses stetige Wortschatzwachstum (laut Nagy/Herman 1987 werden pro Schuljahr ca. 3.000 neue Wörter eingeführt) bezeichnet Steinhoff in Anlehnung an den um das zweite Lebensjahr einsetzenden *Wortschatzspurt* als *Wortschatzmarathon* (Steinhoff 2009: 13f.). Es werden neue Konzepte entwickelt und neue, oft abstrakte Begriffe dazu eingeführt, die für das Verstehen der Inhalte des jeweiligen Faches grundlegend sind. Erfolgreiches Lernen in der Schule bedeutet somit Bildung von neuen Konzepten, die zum einen im Alltag nicht bzw. weniger benötigt werden. Zum anderen findet ein Übergang von alltagssprachlich zu fachlich geprägten Konzepten statt und das Spektrum

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

der Erwerbskontexte für neue lexikalische Mittel erweitert sich. Das lexikalische Lernen beeinflusst und fördert Konzeptbildungsprozesse entscheidend (Steinhoff 2009: 18). Mit dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen im schulischen Kontext und mit dem Aufbau der Fachwortschätze soll der Wortschatz erweitert, vertieft und differenziert werden (Budde/Wulff 2017: 337f., Kuhs 2105). Es werden neue Wörter gelernt (Wortschatzerweiterung) und die Bedeutungen der Wörter sowie deren Verwendungsspektrum in neuen Kontexten ausdifferenziert (Wortschatzvertiefung) (vgl. Kilian 2011: 133).

Die alarmierenden Ergebnisse der DESI-Studie[2] (Willenberg 2007a, 2007b) zeigen, dass ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler erhebliche Kompetenzdefizite im Bereich des Wortschatzes haben. Viele Lehrende sind überzeugt, dass Erweiterungen des Schülerwortschatzes beiläufig (inzidentell), z.B. beim Lesen stattfinden. Fraglich ist jedoch, ob das Prinzip der Beiläufigkeit immer qualitativ und quantitativ überzeugende Ergebnisse liefert (vgl. Polz 2011). Vielmehr brauchen die Schülerinnen und Schüler Hilfen und Anregungen, so dass das beiläufige unbewusste Lernen durch gezielte (intentionale) Wortschatzarbeit ergänzt werden soll und zum reflexionsgesteuerten Lernen führt. Ziel sollte es sein, die Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch anzuregen, insbesondere mit Blick auf den Wortschatz, den man zum sprachlichen Handeln in verschiedenen Fächern benötigt. Hier soll die Zusammensetzung der Wortschätze hinterfragt und untersucht werden. Auf diese Weise kann die Struktur der fächerspezifischen Wortschätze durchschaut und der individuelle Wortschatz erweitert und vertieft werden.

Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache brauchen besondere Unterstützung bei der Wortschatzarbeit. Was für einsprachig aufwachsende Lernende möglicherweise eine Vertiefung darstellt, bedeutet für DaZ-Lernende Wortschatzerwerb bzw. Wortschatzerweiterung. Das Ziel der Wort-

2 Die DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) untersucht die sprachlichen Leistungen in den Fächern Deutsch und Englisch. Ca. 11.000 ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schularten wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/04 befragt und u.a. in Hinblick auf die lexikalische Kompetenz getestet.
In der DESI-Studie wird zwischen drei Gruppen von Wörtern unterschieden: *Basiswörter* sind bekannte Wörter, die jedem gleich zu einem Thema einfallen, sie werden als erste gelernt und am meisten benutzt. Basiswörter gehören zum Grundwortschatz (nach Langenscheidt 1991, vgl. Willenberg 2007a). Der zweiten Gruppe gehören *Konkreta und Abstrakta* an, wenn sie außerhalb des Grundwortschatzrahmens liegen, sie sollten aber im vermuteten Sprachgebrauch von Neuntklässlern vorkommen. Die dritte Gruppe bilden (seltenere) *Fach- und Fremdwörter*, die nicht im Erfahrungsbereich von Neuntklässlern vorkommen.
Die Ergebnisse der Studie stimmen bedenklich und zeigen, dass 38% der Schülerschaft den Basiswortschatz mit einer geringeren Sicherheit beherrschen, als sie die 65% Schwelle verlangt. Die Stufe der Basiswörter beherrschen insgesamt ca. 62% der getesteten Schülerinnen und Schüler, ca. 30% erreichen nur diese Stufe. Die nächste Stufe wird von ca. 32% der Probanden erreicht, 18% der Schülerschaft bewegen sich sicher auf der letzten, dritten Stufe (Willenberg 2007b: 151f.)

schatzarbeit in einer sprachlich heterogenen Klasse ist für ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler identisch: Der qualitative und der quantitative Aspekt des Wortwissens sollte so ausgebaut sein, dass das Wort in möglichst vielen verschiedenen (fachlichen) Zusammenhängen gebraucht werden kann (Merten 2011: 465). Im Folgenden sollen nun Bereiche des lexikalischen Wissens im Hinblick darauf dargestellt werden, was für Lernende mit Russisch als Erstsprache zu einer Herausforderung werden könnte.

In Anlehnung an Steinhoff (2009: 21ff., vgl. auch die Aspekte des Worterwerbs bei Apeltauer 2008, Neugebauer/Nodari 2014) wird zwischen Wortstruktur- und Wortfunktionswissen unterschieden, die wiederum jeweils in drei Wissensbereiche der lexikalischen Kompetenz aufgeteilt werden. Zu beachten ist, dass die vollständige Aneignung des Wortwissens lange Zeit in Anspruch nimmt und ein erweitertes Spektrum an Erwerbskontexten für das neue Lexem benötigt.

Zum Wortstrukturwissen gehören laut Steinhoff (2009: 22f.):

- das phonetisch-phonologische Wissen (mündliche Produktion und Rezeption),
- das graphemisch-orthografische Wissen (schriftliche Produktion und Rezeption),
- das morphologische Wissen (Wortformen und Wortbildungsmöglichkeiten).

Zum Wortfunktionswissen gehören:

- das syntaktische Wissen (Wortartzugehörigkeit, mögliche Funktionen im Satz und Kollokationen),
- das semantische Wissen (das Bedeutungsspektrum),
- das pragmatische Wissen (angemessener Gebrauch in üblichen Handlungskontexten).

In allen Wissensbereichen können ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler je nach Lernvoraussetzungen, Unterrichtszielen und dem Sprachstand der Lernenden besondere Unterstützung benötigen. Allerdings sollen für die Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Russisch einige Aspekte besonders berücksichtigt werden (vgl. Naumovich/Wulff 2017, Gagarina 2014, Hoffmann 2014[2]: 567ff., Ekinci 2016: 316f., Rösch 2011: 80f.), die auch für Lernende mit anderen Erstsprachen eine wichtige Rolle spielen können, wie beispielsweise Kollokationen und Polysemie.

Für Russisch als Erstsprache soll exemplarisch eine Herausforderung verdeutlicht werden. So verfügt das Nomen im Russischen über drei grammati-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

sche Kategorien, die es auch im Deutschen gibt, nämlich Genus, Numerus und Kasus[3]. Die Kategorien Genus (und Belebtheit) gelten als klassifizierende grammatische Kategorien: Jedes Nomen kann im Singular einem Genus zugeordnet werden, wobei das Genus selbst inhärent ist (vgl. Berger 1998[3]: 67). Man unterscheidet im Russischen – wie im Deutschen – drei Genera: das Maskulinum, das Neutrum und das Femininum. Beim Erwerb eines neuen Lexems im Deutschen ist die Genuszuweisung eine komplizierte Aufgabe für russischsprachige Deutschlerner (morphologisches und syntaktisches Wissen, vgl. dazu Böttger 2008). Ein häufiger Fehler ist dabei die Übertragung des Genus aus der Erstsprache Russisch in die Zweitsprache Deutsch, da das Genus der Nomen in den beiden Sprachen oft nicht übereinstimmt. Zwar können sich Übersichten zur geschlechtsbestimmten und morphologisch-grammatisch bestimmten Genuszuweisung (Hoffmann 2014[2]: 134f., Helbig/Buscha 2001: 248f., Duden 2009: 163–166) als hilfreich im Unterricht erweisen, allerdings gelten diese nicht für alle Nomen. So sind z.B. Nomen, die auf *-el* enden, typischerweise maskulin (*der Ärmel*), aber eben nicht alle (*die Regel*, *das Segel*). Weiterhin können auch Genusreihen nach semantischen Gruppen gebildet werden, wie z.B. maskulin sind Bezeichnungen für Monate und Jahreszeiten; feminin sind (meist) Bäume und Blumen; neutral sind Farben, chemische Elemente etc. (vgl. Hoffmann 2014[2]: 136f., Böttger 2008: 73, Helbig/Buscha 2001: 246ff.). Da das Genus des Nomens vor allem am bestimmten Artikel formal zum Ausdruck kommt, sollten Nomen im Deutschen möglichst immer mit Artikel gelernt werden.

Weitere Aspekte im Bereich des morphologischen Wissens sind Formenbildung (z.B. Pluralbildung bei Nomen, Deklination bei Nomen und Pronomen, Perfekt- und Präteritumsbildung bei unregelmäßigen Verben) und Wortbildung (Komposition, Präfixe, die die Bedeutung verändern, und Suffixe, die die Wortart verändern). Hier wird deutlich, dass bei der Wortschatzarbeit zwar ein Bereich des Wortwissens als Schwerpunkt gesetzt werden kann, jedoch immer bereichsübergreifend gehandelt wird (sollen beispielsweise Wortfamilien erstellt werden, kommen neue Bedeutungen und Wortarten hinzu).

Für die schulische Wortschatzarbeit unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit kommen folgende Prinzipien zum Tragen (ähnlich schon vgl. Budde/Wulff 2017: 340–344):

3 Auf die Kategorie Belebtheit soll hier nicht eingegangen werden.

(1) Die systematische Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes sollte als erstes Prinzip ein fester curricularer Bestandteil des Deutschunterrichts werden, wobei der Lernstand der ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler mit differenzierenden Aufgaben zu berücksichtigen wäre.
(2) Das zweite Prinzip setzt integrative Wortschatzerweiterung und -vertiefung voraus, d.h. verknüpft mit dem fachlichen Lernen. Dabei besteht die Aufgabe des Deutschunterrichts darin, sich kritisch mit den Fachwortschätzen anderer Unterrichtsfächer auseinanderzusetzen (vgl. Kilian 2015) sowie die Strategien zur Bedeutungserschließung und zur Festigung des Wortschatzes bewusst zu machen und das Wissen um die Ordnungen im Wortschatz zu vermitteln (vgl. Ulrich 2011). Anregungen aus der Deutschdidaktik sollen in die Konzepte des sprachsensiblen Fachunterrichts Eingang finden.
(3) Das dritte Prinzip der Wortschatzarbeit fordert zum einen Methodenvielfalt und abwechslungsreiche Übungsmöglichkeiten, zum anderen aber auch die Unterstützung der Wortaneignung durch explizite Thematisierung der einzelnen Bereiche des lexikalischen Wissens.
(4) In einer sprachlich heterogenen Klasse – so das vierte Prinzip – findet die Wortschatzarbeit immer unter Berücksichtigung der Sprachenvielfalt im Klassenraum statt. Wortschatzarbeit sollte sprachvergleichend stattfinden und darauf abzielen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen zu entdecken und zu untersuchen, die Sprachbewusstheit aller Schülerinnen und Schüler zu fördern und die Reflexion über die Sprachen in der Klasse anzuregen sowie die lexikalischen Kompetenzen der Lernenden auszubauen (vgl. hierzu Oomen-Welke in diesem Band).
(5) In einer mehrsprachigen Schule, in der mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund hat und in der zumindest ein großer Teil der Lernenden Deutsch als Zweitsprache erwirbt, ist von veränderten Lehr- und Lernbedingungen auszugehen. Daher soll die Didaktik an die Lernvoraussetzungen angepasst werden (Oomen-Welke 2002, Hoffmann 2011 sowie Hoffmann in diesem Band). In einer sprachlich heterogenen Klasse sollte es eine Aufgabe der Wortschatzarbeit sein, auch die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler aufzubauen, um zur funktiona-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

len Mehrsprachigkeit zu gelangen (Hoffmann 2011: 12). Die Umsetzung dieses didaktischen Konzeptes stellt noch ein Desiderat dar.

4 Sprachvergleichende Wortschatzarbeit

Im Folgenden soll das vierte Prinzip der Wortschatzförderung – die sprachvergleichende Wortschatzarbeit in allen Fächern – thematisiert und diskutiert werden. In einer sprachlich heterogenen Klasse bringen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ein besonderes Potential mit, das zum Entdecken und Untersuchen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen und zur Förderung der Sprachbewusstheit aller Lernenden in der Klasse genutzt werden sollte (Hug/Siebert-Ott 2007, Belke 2008, Oomen-Welke 2002, 2013, Dirim/Oomen-Welke 2013, zum Vergleich der Lexik slavischer Sprachen vgl. Mehlhorn 2013, zu Russisch als Ressource siehe Brehmer/Mehlhorn/Yastrebova in diesem Band): So sind DaZ-Lernende prinzipiell in der Lage, einen distanzierten Blick auf den Wortschatz der deutschen und der russischen Sprache zu entwickeln, Wortschätze mit Blick auf ihre Struktur, Zusammensetzung, vorhandene Wortbildungsmuster usw. zu vergleichen und lexikonbasiert über Sprachen zu reflektieren, auch wenn dies zum Teil von ihren Kompetenzen in der Erstsprache Russisch[4] (vgl. aber das fünfte Prinzip der Wortschatzarbeit) abhängt. Diese Sprachvergleiche sollen zunächst angeleitet stattfinden, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Aspekte zu lenken und Kriterien für den Sprachvergleich zu erarbeiten.

Oomen-Welke betont, dass Sprachvergleiche in jedem Alter stattfinden. Wenn jüngere Kinder bei ihren Sprachbeobachtungen vor allem die Lautform (phonetisch-phonologisches Wissen) und die Bedeutung von Wörtern (semantisches Wissen) vergleichen, sind ältere Lernende bereits in der Lage, zwischen der wörtlichen Bedeutung und Gemeintem (semantisches bzw. pragmatisches Wissen) zu unterscheiden (Oomen-Welke 2013: 61). Es sollte jedoch bei der sprachvergleichenden Wortschatzarbeit um mehr gehen, als die spontane Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Der

4 Auf diese Problematik soll hier nicht näher eingegangen werden, es sei jedoch angemerkt, dass für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler nicht alle Sachverhalte und Themen in der Erstsprache zugänglich sind, weil der Wortschatz hierfür nicht aufgebaut wurde. Bedingt ist das durch den Gebrauch der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch in unterschiedlichen Lebensbereichen und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Sprachvergleich müsste zum festen Bestandteil der Wortschatzarbeit werden. Dabei können alle Bereiche des lexikalischen Wissens die Grundlage für eine sprachvergleichende Reflexion bieten. Entsprechend der heterogenen Zusammensetzung in der Klasse sollten nach Möglichkeit alle Sprachen systematisch in den Sprachvergleich mit einbezogen werden.

So lassen sich für das Russische und das Deutsche – aber auch für andere Sprachen – thematische fächerspezifische Sach- und Wortfelder bilden, z.B. zum Thema Sport, Kleidung, Essen und Trinken, Tierbezeichnungen, Militär, Computer und Technologien etc. Auf diese Weise können für das Russische und das Deutsche Listen mit „gemeinsamen" Wörtern zusammengestellt werden, die als Basis für die sprachvergleichende Wortschatzarbeit dienen. Hierbei kann es sich um Internationalismen, Entlehnungen aus dem Englischen und Französischen in die deutsche und in die russische Sprache oder aber Entlehnungen aus dem Deutschen ins Russische handeln, die zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. In den Fokus rücken damit die einzelnen Bereiche des lexikalischen Wissens (Schellenberg 2011: 287ff.), unter diachronen Gesichtspunkten kann so in gewisser Weise sogar etymologisches Fachwissen aufgebaut werden.

Ausgehend von den Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei der Integration der Entlehnungen in den Wortschatz der jeweiligen Sprache werden einzelne Aspekte des Wortwissens zum Gegenstand des Vergleichs, wobei die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler sowohl auf die Aspekte der Bedeutung (Wortfunktionswissen) als auch auf die Formen (Wortstrukturwissen) gelenkt wird. Verschiedene Faktoren, u.a. Unterschiede im Lautsystem der Geber- und Nehmersprache, in den grammatischen Eigenschaften und in den morphologischen Wortbildungsmustern führen dazu, dass das entlehnte Wort an die phonetisch-phonologischen Regularitäten, an die Grammatik der Zielsprache und an die morphologischen Muster angepasst werden muss. Das entlehnte Wort wird lautlich angepasst, erhält die grammatischen und morphologischen Merkmale der Wortklasse, der es zugeordnet ist, und geht neue semantische Verknüpfungen ein. So entlehnt das Deutsche aus dem Französischen das Verb *marcher* und ordnet es mit dem Suffix *-ier* und Flexionsmorphem *-en* der Klasse der regelmäßigen Verben zu („gemeinsamer" Wortschatz zum Thema „Militär", Fächer Geschichte und/oder Politik, Themenkomplex „Sagen und Legenden" im Deutschunterricht). Das Russische übernimmt aus dem Deutschen das Verb *marschieren* und passt es mit *маршировать* marširovat' an (mit Betonung auf der letzten Silbe), das Verb ist in das System integriert und gehört den imperfektiven Verben an. Beide Sprachen haben die

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Entlehnung aus dem Französischen mask. *naïf*/ fem. *naive* (dt. *naiv*, russ. *наивный* naivnyj, mask. Sg.) in ihren Wortschatz übernommen, jedoch gibt es bei der Integration des fremdsprachigen Wortes Unterschiede auf verschiedenen Ebenen, z.B.:

- Änderungen in der Schreibung im Deutschen, Anpassung an das Grapheminventar des Deutschen, Verschriftung mit Kirilica im Russischen;
- Anpassung an die Wortbildungsregeln im Russischen (das Hinzufügen des Wortbildungsmorphems *-н-* für die Adjektivbildung).

Da es sich bei den Übernahmen ins Deutsche und ins Russische oft um fachsprachliche Entlehnungen handelt (Kniffka/Roelcke 2016: 66ff.), ist ein solcher Sprachvergleich im Fachunterricht beim Aufbau der Fachwortschätze besonders relevant. Ein Schwerpunkt könnten hier – neben der Komposition für das Deutsche – die Analyse und der Vergleich der Wortbildungsmorpheme (*-изм/-ismus*, *-ист/-ist*, *-аж/-age*, *-ция/-tion*, *а-/a-*, *анти-/anti-*, *ре-/re-*) darstellen. Anschließend kann der Wortschatz durch die Arbeit an Wortfamilien und fächerspezifischen Sach- und Wortfeldern erweitert bzw. vertieft werden.

5 Fazit

Damit Schülerinnen und Schüler erfolgreich an bildungs- und fachsprachlichen Diskursen im schulischen Kontext partizipieren können, benötigen sie einen differenzierten Wortschatz. Es ist die Aufgabe aller Fächer, die Lernenden beim Aufbau der (Fach-)Wortschätze durch systematische und konsequente Wortschatzarbeit zu unterstützen. Unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit in den Schulen ist der Wortschatzausbau in den Herkunfts- bzw. Erstsprachen erstrebenswert, stellt jedoch noch ein Desiderat dar. Um mehrsprachige Schülerinnen und Schüler beim Wortschatzerwerb gezielt zu fördern und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihr mehrsprachiges Potential einzubringen, benötigen Lehrkräfte in allen Fächern das Wissen um die Sprachen, die in ihrer Klasse als Erstsprachen gesprochen werden, darunter auch Wissen über die Wortschätze. Dieses Wissen soll die Grundlage und den Ausgangspunkt für sprachvergleichende Wortschatzarbeit bilden. Durch den Sprachvergleich soll die Aufmerksamkeit ein- und mehrsprachiger Lernender auf Wortstruktur- und Wortfunktionswissen gelenkt werden, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Wörtern und Wortschätzen sichtbar gemacht und

Erkenntnisse darüber gewonnen werden können. Das Ziel dieser sprachvergleichenden Wortschatzarbeit als systematischer Einbezug der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ist die Förderung der Sprachbewusstheit und Anregung der Reflexion über die Sprachen. Dadurch wird eine zunehmende Sicherheit im eigenen Sprachgebrauch angestrebt.

Heute ist man im Fachunterricht noch weit davon entfernt, von der erfolgreichen Umsetzung und Evaluation der Konzepte zur systematischen, integrativen sprachvergleichenden Wortschatzarbeit berichten zu können.[5] Es wird die Aufgabe der Deutschdidaktik und der DaZ-Didaktik sein, auf der Grundlage der Forschungsergebnisse aus dem Erst- und Zweitspracherwerb zum einen Konzepte zur Wortschatzerweiterung und -vertiefung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Zum anderen sind die Deutsch- und DaZ-Didaktiken aufgefordert, in enger Kooperation mit den anderen Fachdidaktiken Lehr-Lern-Settings zu konzipieren, in denen die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler anerkannt und berücksichtigt sowie gemeinsam sprachvergleichend am Auf- und Ausbau der Fachwortschätze gearbeitet wird. Dieses Desiderat beinhaltet große didaktische und methodische Herausforderungen, eröffnet aber bei erfolgreicher Umsetzung vielfältige Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (2008): „Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern". In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, Heft 47/48.

Apeltauer, Ernst (2010): „Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit". In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 239–252.

Auty, Robert (1973): „The Role of Purism in the Development of the Slavonic Literary Languages". In: *The Slavonic and East European Review* (Vol. 51, No. 124), S. 335–343.

Bechert, Johannes/Wildgen, Wolfgang (1991): *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

5 Zu erwähnen sind hier z.B. die Lernmaterialien und Unterrichtsvorschläge von Oomen-Welke (2010) und Schader (2004).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Belke, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Berger, Tilman (1998[3]): „Das Russische". In: Rehder, Peter (Hg.): *Einführung in die slavischen Sprachen (mit einer Einführung in die Balkanphilologie)*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 49–93.
Bergmann, Anka/Mehlhorn, Grit (2010): „Kontrastive Analyse Russisch-Deutsch". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 673–680.
Borgwardt, Ulf/Walter, Harry (2001): *PONS Fehler ABC: Deutsch–Russisch*. Stuttgart: Klett.
Böttger, Katharina (2008): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster [u.a.]: Waxmann
Bruns, Thomas (2013): *Einführung in die russische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Budde, Monika/Wulff, Nadja (2017): „‚Wir machen Genick heute.' Einige Aspekte des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzarbeit unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit". In: Ekinci, Yüksel et al. (Hg.): *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag*. Heidelberg: Synchron, S. 333–348.
Dirim, İnci/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
Dudenredaktion (Hg.) (2009): *Duden 04. Die Grammatik*. 8. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut.
Ekinci, Yüksel (2015): „Grammatik- und Wortschatzvermittlung in sprachlich heterogenen Lerngruppen". In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 313–332.
Fasmer, Max (2003[4]): *Ėtimologičeskij slovar' russkogo jazyka*. Perevod s nemeckogo i dopolnenija akademika RAN O. N. Trubačeva. V četyrech tomach. Moskva: Astrel' AST.
Gabka, Kurt (Hg.) (1984): *Die russische Sprache der Gegenwart. Band 4: Lexikologie*. Leipzig: VEB.
Gagarina, Natalia (2014): „Das Russische und das Ukrainische". In: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, S. 219-246.
Gladrow, Wolfgang (1998): *Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
Gladrow, Wolfgang/Hammel, Robert (Hg.) (2001): *Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Gotlib, Karl G. (1985): *Slovar' „ložnych druzej perevodčika" (russko-nemeckij i nemecko-russkij)*. Moskva: Russkij jazyk.
Gottlieb, Karl Heinrich (1984): „Grundprinzipien eines Wörterbuchs der ‚Falschen Freunde des Übersetzers'. Ein Beitrag zur praktischen Lexikographie". In: Wiegand, Herbert E. (Hg.): *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie V*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms, S. 103–134.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
Heller, Klaus (2002): „Was ist ein Fremdwort?" In: Hoberg, Rudolf (Hg.): *Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik*. Mannheim: Dudenverl. (Thema Deutsch, 3), S. 184–198.
Hoffmann, Ludger (2011): „Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht". In: Hoffman, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–28.
Hoffmann, Ludger (2014[2]): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hg.) (2007): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Kilian, Jörg (2015): „Von abiotischer Faktor bis Zustandspassiv. Fachwortschatz der Unterrichtsfächer als Aufgabe des schulischen Deutschunterrichts". In: Kuhs, Katharina/Merten, Stephan (Hg.): *Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. kola 14. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 137–160.
Kilian, Jörg (2011): „Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung". In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit.* DTP Bd. 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 133–142.
Kluge, Friedrich (1999[23]): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin/New York: de Gruyter.
Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
Kuhs, Katharina (2015): „Fachwortschatz und Mehrsprachigkeit". In: Kuhs, Katharina/Merten, Stephan (Hg.): *Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. kola 14. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 161–183.
Mehlhorn, Grit (2013): „Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht". In: Rothstein, Björn (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule. Reihe: Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht. Bd. 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 111–136.
Merten, Stephan (2011): „Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen". In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit*. DTP Bd. 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 452–467.
Naumovich, Olga/Wulff, Nadja (2017): „Migrationssprachen: Russisch". In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Sahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 114–129.
Nagy, William/Herman, Patricia (1987): „Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction". In: McKeown, Margaret G./Curtis, Mary E. (Hg.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum, S. 19–35.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Neugebauer, Claudia/Nodari, Claudio (2014): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I.* Zürich: Schulverlag plus.

Oomen-Welke, Ingelore (2002): „Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen vergleichen und sichtbar machen". In: *Deutsch lernen* 25, S. 143–163.

Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2010): *Der Sprachenfächer*. Berlin: Cornelsen.

Oomen-Welke, Ingelore (2013): „Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts". In: Rothstein, Björn (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule. Reihe: Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht. Bd. 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49–70.

Polz, Marianne (2011): „Zusammenhang von Lesen und ‚beiläufiger' Wortschatzerweiterung und –vertiefung". In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit*. DTP Bd. 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–124.

Riehl, Claudia Maria (2009[2]): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.

Schaeder, Burkhard (1990a): „Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismenforschung". In: Braun, Peter/Schaeder, Burkhard/Volmert, Johannes (Hg.): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikografie*. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 34–47.

Schaeder, Burkhard (1990b): „Das Problem der Äquivalenz – aus der Sicht der Internationalismenforschung". In: Braun, Peter/Schaeder, Burkhard/Volmert, Johannes (Hg.): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikografie*. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 63–74.

Šanskij, Nikolaj M. (1972/2009[4]): *Leksikologija sovremennogo russkogo jazyka*. Moskva: LIBROKOM.

Šapovalov, Anatolij et al. (1998): „Interferenzen Deutsch–Russisch bei Internationalismen aus dem Bildungswesen". In: *Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 35/1998, Nr. 4, S. 239–242.

Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Toisdorf: Bildungsverlag EINS und Zürich: Orell Füssli.

Schellenberg, Wilhelm (2011): „Entlehnungen". In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit*. DTP Bd. 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 280–296.

Šmelev, Dmitrij N. (1977): *Sovremennyj russkij jazyk. Leksika*. Moskva: Prosveščenie.

Soultanian, Natalia (2012): *Wie russische Kinder Deutsch lernen. Sprachförderung in der Familie und im Kindergarten*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Steinhoff, Torsten (2009): „Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?" In: *SPAsS*, Heft 17/2009. Schriftenreihe der Universität Siegen, S. 2–62.

Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2015): *Sprachdidaktik Deutsch: eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Thomas, George (1991): *Linguistic Purism*. London/New York: Longman.
Ulrich, Winfried (2011): „Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit." In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit*. DTP Bd. 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29–45.
Vinokur, Grigorij O. (1929/2006): *Kul'tura jazyka*. Moskva: Labirint.
Volmert, Johannes (Hg.) (1999): *Internationalismen. Der Deutschunterricht 3*. Seelze: Friedrich Verlag.
Wegener, Heide (1992): *Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit polnischer, russischer und türkischer Erstsprache. Eine Längsschnittuntersuchung*. Habilitationsschrift, Universität Augsburg.
Willenberg, Heiner (2007a): Wortschatz. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schulerleistung International)*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 130–139.
Willenberg, Heiner (2007b): „Der vergessene Wortschatz". In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Balltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 148–156.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bettina Wild (Wuppertal) & Nadja Wulff (Heidelberg)

Russische Märchen im Deutschunterricht

1 Einleitung: Märchen verbinden Generationen und Kulturen

„Es war einmal …“, diese von Wilhelm Grimm geprägte Formel ist Jung und Alt im deutschsprachigen Raum wohl bekannt und weckt Neugierde auf die Geschichte, die darauf folgen wird. Gleiches gilt für die Formel „в некотором царстве, в некотором государстве жил-был…“ (dt. „in einem gewissen Zarentume, in einem gewissen Reiche lebte einmal …“) im russischsprachigen Raum. Die nunmehr über 200 Jahre andauernde Beliebtheit und Bekanntheit der „Grimmschen Märchen“ gerade auch bei Erwachsenen wurde 2003 durch die Ergebnisse einer Allensbachumfrage bestätigt. Dort heißt es: „Die große Mehrheit der Erwachsenen in Deutschland (81 Prozent) erinnert sich mindestens an drei Märchen, die sie aus der Kindheit kennen. Nur ganz wenige haben kein einziges Märchen in Erinnerung, wenn man sie danach fragt.“ (Allensbach 2003) Dies bewirkt gleichermaßen eine fortdauernde Tradierung der Märchen an die nachwachsenden Generationen wie eine stetige Relektüre der Märchen in verschiedenen Lebensaltern. Märchen gehören damit zu den wenigen Beispielen intergenerationeller Lektüren, die Leser jeden Alters ansprechen. Durch ihren offenen Adressatenbezug werden Märchen zu lebenslangen Begleitern individueller Lesesozialisation; indem mit zunehmendem (Lese-) Alter und größerer allgemeiner literarischer Erfahrung die tieferen Schichten des Märchens entdeckt werden, verändert sich die Haltung des Lesers von der kindlich naiven zur literarisch geschulten Perspektive auf den Text. Somit eignen sich Märchen hervorragend zur stufenweisen Förderung literarischen Lernens und können (und sollten) in jeder Klassenstufe eingesetzt werden. Schließlich sind Märchen – gemessen an den von Spinner formulierten „Zielsetzungen des Literaturunterrichts“ (Spinner 1999) – literaturdidaktische Alleskönner.

Märchen sind jedoch nicht nur intergenerationell, vielmehr sind sie darüber hinaus auch international. Sie finden sich in nahezu jedem Kulturkreis, wobei die Texte jeweils eine mehr oder minder ähnliche Struktur aufweisen. Für die Schule gewinnt das Thema des interkulturellen Lernens miteinander

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

und voneinander zunehmend an Bedeutung. Mehr als 30% der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund und wachsen z.T. mit zwei oder mehreren Sprachen auf. In der Schule treffen Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Kulturen aufeinander und lernen und leben dort zusammen (vgl. hierzu Hoffmann, Oomen-Welke sowie Brehmer/Mehlhorn/Yastrebova in diesem Band). Gerade durch gemeinsame literarische Erlebnisse mit Märchen aus den verschiedenen Kulturkreisen kann interkulturelles Lernen angeregt werden.

In Konzentration auf die Gattung Volksmärchen werden im folgenden Beitrag zunächst die Merkmale und Besonderheiten der deutschen und russischen Märchen skizziert, wobei formale, strukturelle, inhaltliche und sprachliche Aspekte beleuchtet werden. Anschließend wird der Frage nachgegangen, warum sich gerade Märchen für den (interkulturellen) Literaturunterricht eignen. Im Fokus steht dabei weiterhin der Vergleich deutscher und russischer Volksmärchen. Nach einem kurzen Überblick über den literarischen Markt werden didaktisch-methodische Transfermöglichkeiten vorgestellt und diskutiert.

2 (Volks-)Märchen als Gattung

Das Märchen als Gattung ist in der Forschung gut aufgearbeitet (vgl. Neuhaus 2005, Lüthi 2004, 2005, Propp 2000, 2002, Pöge-Alder 2016). In der Geschichte der Gattungsbestimmung hat sich früh die Unterscheidung in die Untergattungen des „Volks-“ und des „Kunst-Märchens“ etabliert. Dabei wurden einerseits die orale Überlieferung und die damit verbundene anonyme Urheberschaft eines unbekannten Schöpfers und die Variabilität des Textes auf Seiten des „Volksmärchens“ und andererseits die schriftliche Tradierung, die individuelle Autorschaft eines bekannten Verfassers und der feststehende Text auf Seiten des „Kunstmärchens“ als wesentliche unterscheidende Merkmale aufgeführt. Diese Unterscheidung bestimmte die Vorstellung märchensammelnder und märchenschreibender Dichter vom 18. bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts, ist jedoch heute insbesondere aufgrund der problematischen Vorstellung einer sich verändernden und veränderbaren „Dichtung aus dem Volke“ in der Forschung umstritten (zur Forschungsdiskussion um den Begriff „Volksmärchen“ vgl. etwa Neuhaus 2005: 3f.). Dennoch wird im vorliegenden Beitrag aus zwei Gründen am Begriff des Volksmärchens und damit an der skizzierten Trennung zwischen Volks- und Kunstmärchen festgehalten. Zum einen sind

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

die Begriffe, trotz einiger Versuche, „Volksmärchen" durch einen exakteren Begriff zu ersetzen, im wissenschaftlichen und darüber hinaus auch im allgemeinen Sprachgebrauch etabliert. Zum anderen ist eine klar umrissene und trennscharfe Kategorisierung und Klassifizierung von Gattungen gerade auch in schulischen Kontexten von zentraler Bedeutung, bieten sie Lehrperson wie Schülerschaft doch Ordnungs-Schemata der Literaturanalyse und begriffliche Grundlagen der schulischen Diskussion[1] (eine tabellarische Übersicht der wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach dem aktuellen Stand der Forschung bietet Neuhaus (2005: 9)).

Im Folgenden konzentriert sich der Beitrag auf das „Volksmärchen" und die für die Gattung im deutschsprachigen Raum prototypischen „Kinder- und Hausmärchen" der Brüder Grimm und die für den russischen Raum stilbildenden „Narodnye russkie skazki" (dt. „Russische Volksmärchen") von Aleksandr Afanas'ev; im Zentrum stehen dabei vor allem Zaubermärchen.

3 Merkmale des Märchens nach Lüthi (1947/2005)

Die für die internationale germanistische Forschung bis heute grundlegende Gattungstypologie zu „Form und Wesen" des „europäischen Volksmärchens" hat Max Lüthi 1947 vorgelegt (Lüthi 2005). Im Jahr 1960 erschien dann ein weiteres Standardwerk Lüthis zum „Märchen", das heute in 10. Auflage in aktualisierter Bearbeitung durch Heinz Rölleke vorliegt (Lüthi 2004). Die folgende Skizze der Gattung Volksmärchen stützt sich auf Lüthis und Röllekes Gattungstypologie und benennt dabei im Wesentlichen solche Gattungsmerkmale, die auch im schulisch-didaktischen Kontext des Deutschunterrichts zum Tragen kommen, so vor allem die übergeordneten Merkmale der *Eindimensionalität*, der *Flächenhaftigkeit* und des *abstrakten Stils* (vgl. Lüthi 2005, Neuhaus 2005).

Nach Lüthi umschreibt der Begriff der *Eindimensionalität* das Verhältnis von Diesseitigem und Jenseitigem, das in der entworfenen fiktionalen Welt eine Einheit, eine Dimension bildet (Lüthi 2005: 13). Im Märchen gibt es kein ‚Wundern über das Wunderbare', weder des Helden noch des impliziten Le-

1 Zur allgemeinen Gattungsproblematik vgl. auch Abraham/Kesper (2016: 49–55). Märchen allgemein und die Unterscheidung in „Volks-" und „Kunst-"Märchen im Besonderen sind damit in ihrer scheinbar eindeutigen Gattungstypologie dazu prädestiniert, schon im schulischen Kontext das Bewusstsein sowohl für Gattungstypologie als auch für deren Problematik zu wecken und zu fördern.

sers. So wundert sich Aschenputtel ebenso wenig über ihre Fähigkeit, mit den Tauben sprechen zu können, wie die drei Brüder aus „Tischlein, deck dich oder Knüppel aus dem Sack" die magischen Fähigkeiten der ihnen geschenkten Gegenstände hinterfragen. Auch magische Fähigkeiten von Helferfiguren, wie etwa die des Rumpelstilzchens, Stroh zu Gold zu spinnen, rufen weder im Märchenhelden, hier der Müllerstochter, noch im Leser Verwunderung hervor. In der (eindimensionalen) Welt des Märchens ist das einfach so.[2] Dabei ist festzustellen, dass den guten Helden der Grimmschen Märchen – anders als ihren bösen Kontrahenten – meist keine eigenen magischen Fähigkeiten zugesprochen werden; die gute Magie wirkt durch Helferfiguren oder aber durch belebte Gegenstände.

Mit *Flächenhaftigkeit* ist das Fehlen von Plastik und Tiefe im Entwurf der fiktionalen Welt gemeint, etwa in der Figurencharakteristik wie in der minimalistischen Darstellung von Gegenständen, frei von schmückenden Attributen oder individualisierenden Details. Das Märchen bleibt stets auf die äußere Handlung konzentriert, die allerdings ohne konkrete Orts- und Zeitangaben auskommt. Der im Mittelpunkt stehende Märchenheld wird als flacher Charakter ohne Innenleben präsentiert, was sich meist im Fehlen eines individuellen Namens spiegelt; oftmals fehlt ihm darüber hinaus ein räumliches wie figürliches Umfeld.

Dies ist eng mit dem letzten Merkmal des *abstrakten Stils* verknüpft, womit die Schaffung einer eigenen Welt ohne individualisierten Charakter gemeint ist. Das Märchen lebt von der Entrückung vom Alltag – und bietet gerade dadurch eine breite Projektionsfläche der Identifizierung. Unter den abstrakten Stil fallen weiter die Darstellung in Extremen, etwa eine klar abgegrenzte Gut-Böse-Dichotomie, wobei sich das Märchen häufig einer naiven Ästhetik (gut = schön vs. böse = hässlich) bedient. Schließlich sei noch auf das Merkmal der *Einlinigkeit* der Handlung verwiesen; Märchen weisen eine einsträngig geführte Handlung und einen einfachen, geradlinigen Handlungsaufbau auf. Allerdings ist das Märchen dabei von Wiederholungsstrukturen geprägt und

2 Es ist in der Forschung umstritten, ob das Volksmärchen als ein Untergenre zur literarischen Phantastik gezählt werden kann. Folgt man freilich dem Modell Nikolajevas ist auch das Märchen eine Gattung der phantastischen Literatur. Nach Nikolajeva sind phantastische Genres vom Entwurf zweier Welten – einer primären Welt, dem Abbild des durch Autor und Leser empirisch Wahrnehmbaren, sowie einer sekundären Welt, der Welt des Wunderbaren oder der ‚Anderswelt' – bestimmt; sie unterscheiden sich demnach durch das Verhältnis von primärer und sekundärer Welt. Volksmärchen folgen dem Modell der geschlossenen sekundären Welt: Die Handlung spielt ausschließlich in der sekundären Welt, die der unseren ähnelt – die Existenz des ‚Wunderbaren' wird nicht angezweifelt. Auch im Sinne des Zwei-Welten-Modells zeichnet sich das Volksmärchen demnach durch die Einheit von wunderbarer, phantastischer und ‚realer' Welt aus, die entworfene Welt ist eindimensional. (vgl. dazu Rank 2006: 16 und Rank 2011).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

folgt häufig einem zwei- oder dreigliedrigen Handlungsaufbau, der sich in die Handlungsschritte Krise und Auszug des Helden, Bewährung des Helden und Heimkehr und glückliches Ende gliedert.[3] Das Märchen inszeniert damit in seinem ‚zyklischen und instrumentalen Geschehen' die Wiederherstellung einer gestörten Ordnung (vgl. Klotz 1987: 24f.), womit auch ein Grund für die gleichbleibende Beliebtheit der Gattung benannt ist.

4 Merkmale der russischen Märchen

Vergleicht man deutsche mit russischen Volksmärchen, stellt man schnell fest, dass die Merkmale, die Lüthi für das westeuropäische Märchen herausgearbeitet hat, auch auf die Märchen aus dem russischsprachigen Raum zutreffen: Am Anfang steht meist eine Notlage oder ein Mangel, die Handlung ist geprägt von Kämpfen wie dem Lösen diverser Aufgaben. Am Ende besiegt das Gute das Böse, wobei das Gute mit dem Schönen, das Böse mit dem Hässlichen gleichgesetzt wird. Das Böse wird zum Schluss bestraft, der Held/die Heldin wird belohnt und findet sein/ihr persönliches Glück (vgl. Schneider 2003: 188ff.). So muss beispielsweise die Kaufmannstochter Wassilissa in dem Märchen „Die wunderschöne Wassilissa"[4] („Vasilisa Prekrasnaja") die Missgunst ihrer Stiefmutter und ihrer beiden Stiefschwestern ertragen, die sie um ihre Schönheit beneiden. Das Mädchen wird immer wieder von ihrer Schwiegermutter in den Wald geschickt, in dem die Hexe Baba Jaga wohnt, um verschiedene Aufgaben zu lösen. Die wundersame Puppe, das letzte Geschenk ihrer leiblichen Mutter, hilft ihr dabei, die Prüfungen unversehrt zu bestehen. Die böse Stiefmutter und ihre Töchter werden am Ende bestraft, indem sie vollständig zu Kohle verbrennen. Wassilissa feiert dagegen Hochzeit mit dem Zaren.

Schwesterchen Aljonuschka und Brüderchen Iwanuschka im gleichnamigen Märchen („Sestrica Aljonuška, bratec Ivanuška") müssen nach dem Tod ihrer Eltern in die weite Welt ziehen. Auch diese beiden Helden werden vor die

3 Märchen sind damit vom literarischen Prinzip der *Einfachheit* geprägt. *Einfachheit*, ein Begriff des Russischen Formalismus, meint eine Form der (Über-)Strukturierung auf inhaltlicher wie formaler Ebene zur ‚vereinfachten' (weil transparent gemachten) Darbietung komplexer Zusammenhänge. Im Dienste größerer Verständlichkeit werden die Regeln, denen der Text folgt, gewissermaßen in der (äußeren) Struktur des Textes sichtbar und nachvollziehbar gemacht, beispielsweise in Form von (wiederkehrenden) Parallelismen und Oppositionen. Dieses Prinzip der *Einfachheit* erleichtert, wie Lypp herausgearbeitet hat, kindlichen Lesern den Zugang zu literarischen Texten und ist damit ein wichtiges Moment literarischer Sozialisation (vgl. Lypp 2006 und Lypp 1998).

4 Hier und im Folgenden werden die russischen Zaubermärchen nach der Ausgabe und Übersetzung von Schneider (2003) zitiert.

Herausforderung gestellt, verschiedene Aufgaben zu lösen. Am Ende gelingt es dem Brüderchen Iwanuschka, seine durch die Hexe verzauberte Schwester mit Hilfe des Zaren zu befreien. Die Hexe wird auf Befehl des Zaren hingerichtet und auf dem Scheiterhaufen verbrannt. Danach lebt das Schwesterchen mit dem Zaren und mit seinem zum Zicklein verwandelten Brüderchen in Glück und Wohlstand. Diese und viele weitere Beispiele führen den wohl berühmtesten russischen Märchenforscher, Vladimir Propp, zu seiner zentralen These, dass alle Märchen in ihrer Handlungsstruktur einheitlich und die Kompositionsbestandteile für verschiedene Sujets gleich sind (vgl. Propp 2000, 2002).

Ein weiterer bekannter sowjetischer Folkloreforscher, Nikolaj Andreev (1927, 1929), folgte dem System von Antti Aarne, Märchen zu katalogisieren, und ergänzte Aarnes Index europäischer Märchen durch ein Verzeichnis russischer Handlungsabläufe. So unterscheidet Andreev nach Aarne auch für russische Märchen zwischen folgenden Typen: Tiermärchen und Märchen im eigentlichen Sinne, Zaubermärchen, legendenartige Märchen, novellenartige Märchen, Märchen vom dummen Teufel/Riesen sowie Schwänke (vgl. Andreev 1929). Die Analyse der Daten ergibt laut Andreev, dass die Handlungen, die dem russischen und dem westeuropäischen Märchen gemeinsam sind, nur etwa ein Drittel des gesamten Index ausmachen, ungefähr ein Drittel kann als spezifisch russisch bezeichnet werden. Das letzte Drittel gehört zum westeuropäischen Bestand und erscheint nicht in russischen Märchen (vgl. Andreev 1927). Der russische Philologe und Semiotiker Roman Jakobson sieht die Originalität der russischen Volksmärchen nicht in der Handlung, sondern in ihren stilistischen Besonderheiten (Jakobson 1974: 240).

Wie die deutschen Märchen können die russischen durch Zweier- und Dreierschritte in der Handlung charakterisiert werden. Die Raum- und Zeitangaben sind unpräzise, es werden nur wenige verbreitete Namen verwendet (z.B. Iwan, Wassilissa). Ebenso typisch sind zahlreiche Wiederholungen, formelhafte Wendungen („<…> drei Töchter von solcher Schönheit, daß kein Mensch es erzählen, keine Feder es beschreiben kann."[5], „Frolka-siden'", dt. „Frolka-Stubenhocker", vgl. Schneider 2003: 45), die Personen, Situationen und Handlungen wiedergeben und charakterisieren. Rätsel, Zaubersprüche und Sprichwörter, wie man sie in der russischen Volksdichtung vorfindet, kommen auch in den Märchen vor.

Das russische Märchen kennt ebenfalls typische Einleitungs- und Schlussformeln („In einem gewissen Zarenreiche lebte einmal …", „Die wunderschö-

5 Hier und weiter in Übersetzung von Schneider (2003).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ne Wassilissa", vgl. Schneider 2003: 25, „In einem gewissen Zarentume, in einem gewissen Reiche lebte einmal ein Zar mit seiner Zarin …", „Ivan Bykovič", dt. „Iwan Bykowitsch", vgl. Schneider 2003: 53). Einleitungs- und Schlussformeln sind jedoch in den russischen Märchen besonders ausgestaltet. Die Einleitungsformeln, die manchmal zu kunstvollen witzigen Vorspielen ausgebaut werden, stimmen die Zuhörer auf die Geschichte ein. Sie können einen unerwarteten Gegensatz zu dem bilden, was erzählt wird, sollen aber die ungeteilte Aufmerksamkeit der Zuhörer auf das Erzählte lenken. Mit der Schlussformel bringt der Erzähler – häufig gereimt – seine Zuhörer zurück in den Alltag und lenkt die ungeteilte Aufmerksamkeit vom Erzählten auf den Erzähler (Jakobson 1974: 237f.).

Man findet in russischen Märchen dem deutschen Leser bekannte Figuren wie die Stieftochter, die böse Schwiegermutter, den jüngsten Sohn oder den Prinzen (Zarensohn). Es gibt jedoch auch Handlungsträger, die in deutschen Märchen nicht vorkommen. Dies sind beispielsweise der Wassermann oder der Wasserzar, Koščej der Unsterbliche, der Kater Bajun sowie die Baba Jaga. Baga Jaga, die den Beinamen „knöchernes Bein" hat, ist eine Alte, gekennzeichnet durch graue Haare, große Ohren und Lippen und eine riesige Nase, die bis an die Decke gewachsen ist. Vladimir Propp sieht den mythischen Prototyp für die Figur der Baba Jaga in der Herrscherin des Totenreichs (Propp 2002: 36–61). Baba Jaga wohnt im Wald in einer Hütte auf Hühnerbeinen und fliegt in einem Mörser. Sie fungiert als furchteinflößende grässliche Gegenspielerin wie auch als Helferin und Schenkerin und kann nur bedingt mit der bösen Hexe in deutschen Märchen verglichen werden.

5 Volksmärchen oder Buchmärchen? Zur Entstehung der *Kinder- und Hausmärchen*

Zur Entstehung der „Kinder- und Hausmärchen" (im Folgenden KHM) von Jacob und Wilhelm Grimm gibt es eine Reihe einschlägiger Untersuchungen, verwiesen werden soll an dieser Stelle auf die Bibliographie zu den KHM in Lüthi (2004: 56ff.) sowie Neuhaus (2005: 131–142) und Rölleke (2004). Die 1812 und 1815 erschienenen zwei Bände der KHM mit wissenschaftlichen Anmerkungen wurden noch zu Lebzeiten der beiden Brüder in der „Großen Ausgabe" mit über 200 Texten siebenmal neu aufgelegt. Weite Verbreitung hat zunächst die „Kleine Ausgabe" mit nur 50 Märchen gefunden (Rölleke 2004: 92). In ihrer Märchensammlung haben die Brüder Grimm den Stil des deut-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

schen Buchmärchens geschaffen, wobei manche Elemente wie z.B. die Vorliebe für Parataxen, für „und" und „da" und für Steigerung durch Wortwiederholung vom bedeutendsten deutschen Maler der Frühromantik Philipp Otto Runge übernommen wurden (Lüthi 2004: 53).

Lüthi weist darauf hin, dass Wilhelm Grimm, der vom zweiten Band an die Hauptverantwortung für die KHM übernommen hatte, stilistisch stark in die Texte eingreift, indem er versucht, die Situationen anschaulich darzustellen, Präsens durch das Präteritum und die indirekte durch direkte Rede ersetzt sowie auf die Fremdwörter verzichtet (Lüthi 2004: 54). Er „<…> liebt Sprichwörter und Redensarten sowie volkstümliche Zwillingsformen (‚Speis und Trank'), archaisierende Wendungen, ferner Verkleinerungsformen und auch Gefühlswörter. Sein Stil ist der Romantik und dem Biedermeier verpflichtet, die Freude an der Kleinmalerei führt da und dort zu breiter Schilderung. Im Ganzen aber kennzeichnet eine schöne Einfachheit auch seine Erzählweise; auch er hat dem Volk aufs Maul geschaut, und die vollere Form, die er von der zweiten Auflage an vielen Erzählungen gibt, hat dem Buch manche Freunde gewonnen." (Lüthi 2004: 54) In diesem Zusammenhang kann man von *dem* Grimmschen Märchenstil sprechen.

Die Bedeutung der KHM für die russischen Kunstmärchen, die literarischen Bearbeitungen von Volksmärchen und für Volksmärchensammlungen ist unumstritten[6]. Sie können nicht nur im deutschsprachigen Raum als stilbildend und gattungsbestimmend gelten, im russischsprachigen Raum hatten sie

6 Bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist in der russischen Literatur das Interesse an Volksmärchen und Volksdichtung zu verzeichnen (vgl. Azadovskij 1958/2013, Jucht 2001, Kaurkin/Titkov 2000, Pančenko 1999). So wurden in den 1760er Jahren vier Bände mit Erzählungen, Märchen und Volksballaden von Michail Čulkov veröffentlicht; ein fünfter Band „Peresmešnik ili slavjanskie skazki" („Spottdrossel oder slavische Märchen") folgte im Jahr 1789. 1770–1771 erschien das dreibändige Werk von Michail Popov „Slavenskie drevnosti" („Slavische Altertümer"), ein Jahrzehnt später veröffentlichte Vasilij Levšin seine „Russischen Märchen" in zehn Bänden, eine Sammlung vor allem von märchenhaften ritterlichen Abenteuer- und Zaubergeschichten, darunter z.B. „Povest' ob Aleše Popoviče" („Die Geschichte über Aleša, den Popensohn").
Im 19. Jahrhundert zeigten die Mitglieder des 1801 gegründeten „Obščestvo ljubitelej literatury, nauk i chudožestv" („Freie Gesellschaft der Freunde der Literatur, Wissenschaften und Künste") Interesse an der russischen Folklore (vgl. Korovin et al. 2005). Aus der Feder seines ehemaligen Mitglieds Vasilij Žukovskij stammten Übertragungen aus dem Französischen („Skazka o spjaščej carevne", dt. „Das Märchen von der schlafenden Zarentochter"/„Dornröschen", „Kot v sapogach", dt. „Der gestiefelte Kater") sowie literarisch bearbeitete russische Originalmärchen („Skazka ob Ivane-careviče i Serom Volke", dt. „Das Märchen von Ivan dem Zarensohn und dem Grauen Wolf"). Aleksandr Puškin erkannte den künstlerischen Wert des Volksmärchens, seine eigenen Märchenimitationen haben jedoch meistens nicht die russische Volksdichtung als Grundlage (vgl. Jakobson 1974: 229f.), sondern basieren – neben Puškins Aufzeichnungen und Notizen zu russischen Quellen und literarischen Bearbeitungen – auf Märchen der Brüder Grimm (z.B. „Skazka o rybake i rybke", dt. „Das Märchen vom Fischer und Fischlein", „Skazka o mertvoj carevne", dt. „Das Märchen von der toten Prinzessin und den sieben Recken", vgl. Azadovskij 1936) oder auch Märchen von Washington Irving („Skazka o zolotom petuške", dt. „Das Märchen vom goldenen Hahn").

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

ebenfalls einen großen Einfluss, wie die Entstehungsgeschichte der Märchensammlung Alexandr Afanas'evs (der oft auch als „russischer Grimm" bezeichnet wird, vgl. Uspenskij 1994: 129) zeigt.

6 Der russische Grimm? Zur Entstehung von Aleksandr Afanas'evs *Russischen Volksmärchen*

Aleksandr Afanas'ev (1826–1871), Jurist, Historiker und Folkloreforscher[7], veröffentlichte von 1855 bis 1863 in sieben Faszikeln mehr als 600 Märchen („Narodnye russkie skazki", dt. „Russische Volksmärchen"); seine Märchensammlung ist in Umfang und Vielfalt in der russischen Volkskunde beispiellos (vgl. Jakobson 1974: 231, Propp 2002: 260). In der zweiten Auflage von 1873, die von ihm vorbereitet wurde und postum erschien, sind die Märchen thematisch geordnet. Afanas'ev selbst hat etwa zehn Märchen in seiner Heimat, dem Gouvernement Voronež, aufgezeichnet, die meisten Märchen stammen aus der Zusammenstellung von Vladimir Dal', dem berühmten Sammler der russischen Lexik und Folklore, sowie aus der Sammlung der Volksmärchen der Russischen Geographischen Gesellschaft (vgl. Propp 2000: 73f.).

Als Vorbild für seine „Russische Volksmärchen" erwähnt Afanas'ev in einem Brief die Sammlung der Brüder Grimm. Jedoch gibt es zwischen den beiden Volksmärchensammlungen große Unterschiede: Anders als die Brüder Grimm veröffentlichte Afanas'ev jedes Sujet in allen Varianten, über die er verfügte. In den „Kinder- und Hausmärchen" ist die Reihenfolge der Märchen zufällig, dagegen ordnete Afanas'ev für die zweite Auflage (1873) sein Material in ein System ein und schuf damit eine Klassifizierung, die bis heute in der Märchenforschung akzeptiert ist (Tiermärchen, Zaubermärchen, Schwänke). Während die Brüder Grimm relativ frei mit ihren Textvorlagen umgingen, indem sie die Texte stilistisch überarbeiteten, vertritt der russische Märchen-

7 Aus der Feder von Aleksandr Afanas'ev stammen auch zahlreiche theoretische Arbeiten zur russischen Folklore und Mythologie („Poetičeskie vozzrenija slavjan na prirodu", 1865–1869, dt. „Poetische Ansichten der Slaven in Bezug auf die Natur"), die heute als überholt gelten (Propp 2002: 253f.). In der Tradition der Brüder Grimm gehörte Afanas'ev zur sogenannten mythologischen Schule, deren Vertreter davon ausgingen, dass es in der gemeinsamen indoeuropäischen Zeit keine Märchen gab, sondern Mythen über Götter. Als ältester Glaube galt die Anbetung der Sonne und anderer Elemente. Mit dem Schwinden dieses Glaubens verwandelten sich Mythen in Märchen, in denen Jakob Grimm „den Niederschlag uralter, wenn auch umgestalteter und zerbröckelter Mythen" sah (J. Grimm 1854, zit. nach Lüthi 2004: 63). Die Aufgabe der Wissenschaft verstanden die Vertreter der Mythologischen Schule nun darin, aus dem Märchen die altertümlichen religiösen Vorstellungen herzuleiten (zur Mythologischen Schule vgl. auch Pöge-Alder (2016)).

sammler zwar nicht die Auffassung, dass der Text des Märchens unantastbar sei, nimmt jedoch nur in wenigen Fällen Veränderungen der Texte vor (vgl. Propp 2002: 260f., Jakobson 1974).

Für den Beitrag sollen vor allem folgende drei Märchen aus „Russische Volksmärchen" im Vordergrund der Analyse stehen: „Sestrica Alenuška, bratec Ivanuška" (dt. „Schwesterchen Aljonuschka und Brüderchen Iwanuschka"), „Vasilisa Prekrasnaja" (dt. „Die wunderschöne Wassilissa") und „Baba Jaga".

7 Überblick über den literarischen Markt

Bei der Auswahl von geeigneten Materialien für die Arbeit mit Märchen in der Schule, wird man mit einer Vielfalt verschiedener Ausgaben deutscher wie russischer Märchen konfrontiert. Die Bandbreite der Ausgaben der „Grimmschen Märchen" reicht von philologisch einwandfreien und kommentierten Neuauflagen der „Ausgabe letzter Hand" bis zu zahlreichen Überarbeitungen für Kinder, angefangen bei Bilderbüchern mit geringem Textanteil (für eine kleine Auswahl vgl. das Literaturverzeichnis). Für den Literaturunterricht in der frühen Sekundarstufe bietet es sich an, die Textbegegnung durch Illustrationen aufzulockern; auf dem aktuellen Buchmarkt erscheinen zahlreiche illustrierte Ausgaben mit verlässlicher Textgrundlage; die Bandbreite reicht von zeitgenössischer bis (post-)moderner Bebilderung, von künstlerischem Anspruch bis zu kindgerechter Ausgestaltung (beispielhaft sei hier auf die im Literaturverzeichnis aufgeführten Ausgaben mit den zeitgenössischen Stichen, mit den ebenfalls aus dem 19. Jahrhundert stammenden Illustrationen von Ludwig Richter, mit den in der ehemaligen DDR allseits bekannten und beliebten Bebilderung von Werner Klemke und schließlich mit Bildern des modernen Kinderbuchillustrators Nikolaus Heidelbach verwiesen).

Der Zugang zu den russischen Volksmärchen aus der Sammlung Aleksandr Afanes'evs wird im Deutschunterricht in der Regel (zunächst) über deutschsprachige Übertragungen erfolgen; hier sei exemplarisch auf die philologisch genaue Übersetzung von Swetlana Geier verwiesen. Ebenso wie die „Grimmschen Märchen" sind die Märchen Afanes'evs seit ihrem Ersterscheinen von unzähligen Künstlern illustriert worden, so dass auch hier die Textbegegnung durch Bildmaterial ergänzt werden kann; (kunst-)historisch bedeutsame Illustratoren sind bspw. Ivan Bilibin, Nikolaj Karazin, Tat'jana Mavrina oder Viktor Vasnecov. Für einen Unterricht, in dem der Sprachvergleich in den Vordergrund gerückt wird, bietet sich schließlich die Arbeit mit einer zweisprachigen

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ausgabe an, wie sie etwa Martin Schneider besorgt hat (vgl. auch hier die Auswahl im Literaturverzeichnis).

Auf die audio-visuellen Bearbeitungen, die in einem medienintegrativen Unterricht eingesetzt werden können, etwa die Fernsehverfilmungen zahlreicher Märchen der Brüder Grimm aus den letzten Jahren oder die Hörspielfassungen der Märchen Alexandr Afanas'evs sei hier nur kurz hingewiesen.

8 Märchen in der pädagogischen und in der didaktischen Diskussion

Die Bedeutung von Märchen für den (literarischen) Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen wurde in der pädagogischen und entwicklungspsychologischen Forschung schon früh diskutiert. So bezeichnete Charlotte Bühler 1918 in ihrer Lesealter-Theorie die literarische Entwicklungsstufe des Kindes im Vorschulalter als „Märchenalter"; obwohl Bühlers Entwurf eines überindividuellen und invarianten Stufenmodells heute deutlich umstritten ist (wenn auch weiterhin im Denken vieler Pädagogen und Lehrpersonen verankert), benennt sie dennoch durchaus korrekt die Bedeutung der Märchenrezeption ab einem frühen (Lese-)Alter (vgl. dazu Lange 2010: 24). Im Kontext der Hinwendung von Teilen der Literaturwissenschaft zu Theorien der Psychoanalyse und deren Anwendung auf die Deutung literarischer Texte wie auch auf deren Rezeption in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erkannte und benannte u.a. Bruno Bettelheim in seinem grundlegenden Werk „Kinder brauchen Märchen" (1977) die Bedeutung von Märchen für den Entwicklungsprozess des Kindes und darüber hinaus des Jugendlich-Adoleszenten zu einer stabilen Persönlichkeit.

Der skizzierte Befund der Pädagogik „Kinder brauchen Märchen" führte folgerichtig zu dem erweiterten Befund der Didaktik ‚Schüler brauchen Märchen' oder auch ‚Literaturunterricht braucht Märchen'. Märchen haben demnach ihren festen Platz im Literaturunterricht jeder Schulform und jeder Klassenstufe. Da sich der vorliegende Beitrag im Schwerpunkt mit dem interkulturellen Vergleich und dem Einsatz von Märchen im interkulturellen Literaturunterricht beschäftigt, seien die Grundzüge einer allgemeinen Märchendidaktik hier nur kurz angerissen, wobei auf die neun „Stichwörter" der Didaktik des Märchens nach Günter Lange rekurriert wird (Lange 2010: 23–26). Hier sei nun auf jene Punkte verwiesen, die im Kontext des Einsatzes von russischen Märchen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I von Bedeutung

sind. Unter Stichpunkt 9. „Märchen sind Texte für Kinder und Heranwachsende“ plädiert Lange für einen Einsatz des Märchens nicht nur in der Primarstufe, sondern ebenso in Sekundarstufe I/II und ermutigt dazu, die möglichen Vorbehalte von jugendlichen Schülern, Märchen seien nur etwas für Kinder, aufzubrechen. So thematisieren (Adoleszenz-)Märchen vielfach die Probleme des Erwachsenwerdens; sie bieten damit dem jugendlich-adoleszenten Schüler eine breite Projektionsfläche der Identifikation. Diese ist freilich durch das Merkmal der Flächenhaftigkeit und durch die historische Distanz von Sprache und Stil – anders als in moderner Adoleszenzliteratur – nicht unmittelbar evident, wodurch die Reflexion des Eigenen durch die Spiegelung im Fremden im Unterrichtsgespräch nicht zu bedrängend wird. Dies ist eng mit dem dritten Stichpunkt „Märchen sind ein Modellfall für die Funktion von Wirkung von Literatur“ verbunden, der besagt, dass Schüler in der Rezeption von Märchen lernen, dass Literatur etwas mit ihrem Leben zu tun hat. Die Forderung, Märchen in allen Klassenstufen einzusetzen, kann ferner mit Langes zweitem Stichpunkt „Märchen sind ein literarischer Modellfall“, nach dem mit Märchen – direkt oder indirekt – literarische Strukturen eingeübt werden können, begründet werden.

Der Einsatz von Märchen im Unterricht ist somit zum einem mit ihrer einfachen Struktur und damit ihrem literarischen Modellcharakter und zum anderen mit ihrer angenommenen Bedeutung für den individuellen Entwicklungsprozess des Rezipienten zu begründen. Unter den Stichpunkten neun und fünf – „Märchen sind ein Modellfall kultureller Identität“[8] und „Märchen sind ein Modellfall interkultureller Erziehung“ – liefert Lange darüber hinaus noch zwei weitere überindividuelle, soziale Begründungen für den Einsatz von Märchen im Unterricht, die für diesen Beitrag von besonderer Bedeutung sind und die daher im Folgenden näher beleuchtet werden sollen.

9 Interkultureller Literaturunterricht: Der ‚Modellfall Märchen‘

Im Regelunterricht in der deutschen Schule kann man nicht von homogenen Lerngruppen ausgehen. Betrachtet man verschiedene Dimensionen der Heterogenität in der Klasse, sind zwei Aspekte für die Überlegungen in diesem Beitrag besonders relevant. So haben laut Mikrozensus 2015 mehr als ein Drit-

8 Demnach bieten Märchen auch einen großen Fundus intertextueller Anspielungen, deren Rahmen vom Gebrauch in literarischen Texten bis hin zu politischen Reden reicht (Lange 2010: 24f.).

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

tel der 5- bis 15-Jährigen einen Migrationshintergrund, was wiederum – sehr vorsichtig formuliert – bedeutet, dass diese Kinder und Jugendlichen häufig mit mehr als einer Sprache aufwachsen und in besonderer Weise in Kontakt mit verschiedenen Kulturen gekommen sind. Daher liegt es nahe, die besonderen Potenziale, die diese Schülerinnen und Schüler in den Deutschunterricht mitbringen, zu nutzen. Mit Einverständnis der betreffenden Schülerinnen und Schüler und didaktischer und pädagogischer Sensibilität der Lehrperson können Mehrsprachigkeit der Lernenden sowie ihre interkulturellen Erfahrungen als Ressource ausgeschöpft werden. Die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen und Texten – und hier sind Märchen mit Lange gesprochen ein Modellfall –, bietet zahlreiche Möglichkeiten, dass alle Schülerinnen und Schüler von den Potenzialen einer mehrsprachigen Klasse profitieren können.

Dass Unterricht dies leisten soll, legen die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss nahe, zeichnen aber nicht den Weg, wie es realisiert werden kann. Die Richtlinien für den Deutschunterricht der einzelnen Bundesländer sehen den Einbezug interkultureller Kontexte vor. Im Folgenden soll dargestellt und diskutiert werden, auf welche Weise es die Arbeit an Märchen aus verschiedenen Kulturen erlaubt, das Weltwissen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und darüber hinaus einen spannenden Austausch zu initiieren, indem kulturelle Differenzen thematisiert sowie Alteritätserfahrungen, Auseinandersetzung und Vergleich mit dem Anderen, ermöglicht werden.

Zunächst aber sollen hierzu zentrale Thesen zur Interkulturalität im Literaturunterricht vorgestellt werden. Die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen und Texten bietet vielfältige Möglichkeiten, die Akzeptanz der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu erhöhen sowie sich mit der eigenen kulturellen Herkunft und Identität zu beschäftigen. Mit Dawidowski/Wrobel (2006: 5f.) darf die interkulturelle Literatur nicht mit Migrationsliteratur gleichgesetzt werden, wie dies vielfach in der Unterrichtspraxis geschieht. Vielmehr kann bei jedem literarischen Text – seien es Beispiele der Gegenwartsliteratur oder mehr noch historische Texte – eine interkulturelle Leseperspektive eingenommen werden, die es möglich macht, das Eigene und das Fremde, das Vertraute und das Neue durch Befassung mit dem Text zu entdecken, zu vergleichen und neu zu konstruieren. In Anlehnung an Thesen und Forderungen der Kulturwissenschaften, die Kategorisierung der Literatur in Nationalliteraturen aufzugeben, stellt Wrobel darüber hinaus die Frage, „ob ein Konzept eines nationalphilologisch orientierten Lektüreplans bzw. -kanons im engeren Sinne überhaupt – noch – als tragfähig gelten kann“ (Wrobel 2006: 39). So folgt das hier vorgeschlagene Konzept des Einsatzes russischer Mär-

chen im Deutschunterricht diesem Modell interkulturellen Literaturunterrichts, der historisch bedeutsame Entwicklungen der Kultur- und Literaturgeschichte nicht auf den deutschsprachigen Raum begrenzt, sondern ihn für die Perspektive auf den gesamten europäischen Raum öffnet. Gerade Märchen scheinen prädestiniert für einen interkulturellen Literaturunterricht, wie Wrobel ihn skizziert (Wrobel 2006). Wrobel unterscheidet zwischen interkultureller Bildung, d.h. das Wissen über die Texte und die Einordnung in eine andere Kultur, und interkultureller Begegnung, d.h. die persönliche Begegnung mit dem Text als Vermittler einer anderen Kultur. Diese beiden Aspekte sollen eine Einheit bilden. Gerade der Vergleich deutschsprachiger und russischsprachiger Märchen – und damit der Austausch über das Eigene und das Fremde – führt in der sprachlich wie kulturell heterogenen Klasse zum Aufbau interkultureller Kompetenzen (vgl. auch Wrobel 2006: 50). So hat die literarische Begegnung mit deutschen und russischen Märchen zum einen das Kennenlernen der anderen Kultur zum Ziel, zum anderen freilich auch die Erkenntnis grundlegender Gemeinsamkeiten dieser beiden durch Jahrhunderte andauernden Austausch historischen eng verbundenen europäischen Kulturen (vgl. Hexelschneider sowie Meyer-Fraatz/Witzlack-Makarevich in diesem Band).

Eine Erklärung, warum sich gerade Märchen besonders für dieses Modell des interkulturellen Literaturunterrichts anbieten, liefern psychoanalytisch orientierte Rezeptionstheorien. Diese gehen von einem Zusammenhang zwischen individueller Lektüreerfahrung, Enkulturation des Einzelnen durch das Sozialisationsmedium Literatur und schließlich der Schaffung, Bewahrung und Vermittlung des kollektiven Gedächtnisses durch Literatur – und hier stellen Märchen erneut einen Modellfall dar – aus: „Ein allgemeinerer Aspekt zur Bedeutung von Märchen für die seelische Entwicklung der Kinder ist verbunden mit dem Begriff des kollektiven Gedächtnisses. Alle Gesellschaften leben davon, bestimmte kulturelle Riten zu pflegen, die das Gefühl des Zusammenhalts stärken und ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und Normen schaffen. Nicht zu unterschätzen ist dabei die Rolle der Volksmärchen. Durch deren weite Verbreitung innerhalb eines Kulturkreises entsteht so etwas wie eine gemeinsame Basis an Bildern und Geschichten, die eine intuitive Verständigung über den engsten Familienkreis hinaus ermöglicht und hierdurch einen hohen Grad an Verbundenheit und Verständnis schafft. Selbst in der heutigen Zeit, die geprägt ist durch zunehmende Individualisierung und Diversifizierung, ist der Bekanntheitsgrad geläufiger Volksmärchen immer noch erstaunlich hoch.“ (Wilkes 2016: 53) Ähnliche Überlegungen führen Günter Lange zu seinem Plädoyer für den Einsatz von Märchen in einem in-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

terkulturellen Unterricht: „In einer multikulturellen Gesellschaft, wie wir sie in Deutschland haben, können über die Märchen die Gemeinsamkeiten aller Kulturen und Ethnien verdeutlicht werden. Lassen wir in unseren Klassenzimmern die Kinder fremder Muttersprachen auch Märchen in ihrer Muttersprache erzählen und erläutern. Fügen wir den Märchen der Schüler Märchen anderer Völker hinzu, um zu zeigen, dass es ein gemeinsames menschliches Erbe gibt." (Lange 2010: 24) Ein Austausch über die deutsche und die russischen Märchentraditionen und ein gemeinsames Erarbeiten gleicher oder zumindest ähnlicher Grundzüge dieser Märchen im Deutschunterricht sensibilisiert demnach für Gemeinsamkeiten im kulturellen Gedächtnis des deutschsprachigen wie des russischsprachigen Raums.

10 Russische Märchen im Unterricht

Die Auseinandersetzung mit Märchen aus verschiedenen Ländern und Kulturen kann für den Unterricht in mehrfacher Hinsicht ertragreich sein. Zum einen bieten Märchen im Unterricht – wie oben bereits angedeutet – die Grundlage, kulturelle und traditionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennenzulernen und zu erforschen. Zum anderen decken Märchen die in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Fach Deutsch aufgeführten Aspekte in großer Breite ab. Einige relevante Aspekte aus den Kompetenzbereichen „Lesen – mit Texten und Medien umgehen" und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" spielen für den Umgang mit Märchen im Unterricht eine besonders wichtige Rolle. So sind Märchen aus verschiedenen Ländern durch ihren einfachen, gradlinigen Handlungsaufbau und mit ihren flachen Charakteren sehr gut geeignet, sich mit den wesentlichen Elementen eines (Märchen-)Textes zu befassen: Die Schülerinnen und Schüler lernen an einem verhältnismäßig einfachen und überschaubaren Text, die Figuren, Raum- und Zeitdarstellung sowie den Konfliktverlauf zu erfassen. Darüber hinaus lernen sie, analytische Methoden anzuwenden, indem sie mehrere Märchen untersuchen, vergleichen und kommentieren. Da im Märchen eine eigene Welt ohne individualisierten Charakter geschaffen wird und das Märchen von der Entrückung vom Alltag lebt, bietet es zudem für die Lesenden die Möglichkeit, sich mit den Figuren zu identifizieren und die flachen Charaktere mit Innenleben zu füllen (zur Bedeutung literarischer Figuren und dem Prozess der Identifizierung vgl. Hurrelmann 2003). Gerade weil Märchenfiguren sich oftmals nicht geltenden Normen konform verhalten,

können Schülerinnen und Schüler an ihnen auch üben Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive der handelnden Personen in Märchen aus verschiedenen Kulturen zu reflektieren und zu bewerten.

Ein weiterer Aspekt der Auseinandersetzung mit deutschen und russischen Märchen, aber auch mit Märchen aus anderen Kulturkreisen findet sich im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" wieder. Schülerinnen und Schüler sollen für die Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in der Gesellschaft und im Klassenraum sensibilisiert werden und die Mehrsprachigkeit soll dabei zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich genutzt werden. Gerade fremdsprachige Märchen (im Original und in Übersetzung) können im Unterricht als Anlass und Ausgangspunkt des sprachlichen Vergleichs dienen. Auf ihrer Grundlage können Gemeinsamkeiten und Unterschiede in sprachlicher und struktureller Gestaltung untersucht werden. Im Folgenden sollen nun Impulse und Anregungen diskutiert werden, wie der Unterricht – ausgehend von der vergleichenden Analyse russischer und deutscher Märchen – interkulturell geöffnet, lesefördernd, literarisch bildend, und (sprach-)vergleichend gestaltet werden kann. Der Vergleich ruht dabei auf drei Säulen, zu denen einzelne Vorschläge für den Unterricht gemacht werden sollen:

1) Figuren und ihre konstanten Merkmale in deutschen (KHM) und in russischen (aus der Sammlung von Aleksandr Afanas'ev, übersetzt von Martin Schneider) Märchen;
2) Handlungen und Handlungsmuster;
3) Kompositionelle und stilistische Eigenschaften im Vergleich.

Eine unterrichtspraktische Möglichkeit besteht darin, mit insgesamt sechs Märchen zu arbeiten: „Brüderchen und Schwesterchen", „Aschenputtel", und „Hänsel und Gretel" sowie „Schwesterchen Aljonuschka und Brüderchen Iwanuschka", „Die wunderschöne Wassilissa" und „Baba Jaga". Der Auswahl liegt die Überlegung zugrunde, mit drei deutsch-russischen Märchenpaaren zu arbeiten, von denen das erste Paar in Figurenzeichnung und Handlung auf den ersten Blick deckungsgleich erscheint, das zweite Paar ähnlich, aber in Details doch stark unterschiedlich ist und das dritte Paar schließlich die Besonderheiten und Unterschiede beider Märchentraditionen deutlich erfahrbar macht. So folgen die beiden Geschwistermärchen „Brüderchen und Schwesterchen" und „Schwesterchen Aljonuschka und Brüderchen Iwanuschka" dem gleichen Handlungsaufbau und erscheinen zunächst – von unwesentlichen Details abgesehen (etwa der Wahl des Tieres, in das das Brüderchen verwandelt wird)

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

– in der Figurenzeichnung gleich; Unterschiede, die sich erst bei genauerem Lesen offenbaren, etwa die Erlösung durch den Bruder im russischen Märchen und durch die Schwester im deutschen Märchen, können in der Detailanalyse herausgearbeitet werden. „Aschenputtel" und „Die wunderschöne Wassilissa" erzählen beide die Geschichte eines jungen Mädchens, das früh die Mutter verloren hat und nun unter dem Neid und der Missgunst ihrer Stiefmutter und ihrer Stiefschwestern zu leiden hat. Wiederum in der Struktur gleich, weisen die deutsche und die russische Variante im Detail doch erhebliche Unterschiede auf, die bei genauer Lektüre herausgearbeitet werden können. „Hänsel und Gretel" und „Baba Jaga" schließlich können jeweils als Hexenmärchen bezeichnet werden, die beide das kulturelle Bild der Hexe im deutschsprachigen wie im russischsprachigen Raum geprägt haben. Während jedoch die Hexe aus „Hänsel und Gretel" nur in diesem einen Märchen der Brüder Grimm auftritt, gehört die Baba Jaga zu den häufig wiederkehrenden Figuren des russischen Märchens. Entsprechend ist die „Hänsel und Gretel"-Hexe im Märchen selbst eher unspezifisch, ‚flächenhaft' beschrieben und nur äußerst sparsam mit Attributen belegt, während der Baba Jaga feststehende Eigenschaften und Attribute zugeschrieben werden. Hier kann herausgearbeitet werden, dass das Bild der Hexe im deutschsprachigen Raum wohl eher auf Illustrationen zurückzuführen ist, während das Bild der Hexe im russischsprachigen Raum dem im Märchen entworfenen Bild entspricht.

1) Als Einstieg in das Thema für den Unterricht in der 5.–6. Klasse der Sekundarstufe eignet sich ein Plakat mit bekannten Grimmschen Märchenfiguren, das als Aktivierung des Vorwissens in einer sprachlich heterogenen Klasse dient.[9] Im Klassengespräch werden die Figuren benannt und den jeweiligen Märchen zugeordnet. In einem nächsten Schritt werden in Gruppenarbeit für einzelne Märchenfiguren typische Merkmale zusammengetragen und anschließend präsentiert (z.B. Stiefmutter – böse, Schneewittchen – rein und unschuldig usw.). Als Unterstützung können Merkmale von Märchenfiguren zunächst im Klassengespräch gesammelt werden, alternativ wird von der Lehrkraft eine Liste der Merkmale zur Verfügung gestellt. In der anschließenden Präsentation der Ergebnisse soll deutlich werden, dass die Figuren häufig nicht näher beschrieben werden, sondern in vielen Märchen auf den einfachen Gegensatz zu ihren Gegenspielern reduziert werden (böse Stiefmutter – gute Tochter, hässlicher Frosch – schöner Prinz). In einem nächsten Schritt wird

9 Um gleich zu verdeutlichen, dass Märchen nicht nur etwas für kleine Kinder sind, sollte bei der Auswahl der Bilder darauf geachtet werden, dass diese nicht kindlich wirken; empfehlenswert sind bspw. Bilder im Comicstil oder auch witzige Bilder bis hin zu Karikaturen.

das Plakat durch weitere Märchenfiguren aus dem russischsprachigen Raum ergänzt, wobei die Auswahl sich nicht auf deutsch- oder russischsprachige Märchen konzentrieren muss. Im Sinne des interkulturellen Dialogs erscheint es sinnvoll, die kulturellen Hintergründe aller Kinder in der Klasse zu berücksichtigen und Lernangebote zur Verfügung zu stellen, allerdings sollen die Kinder frei darüber entscheiden können, ob sie mit dem eigenen Herkunftsland bzw. mit dem Herkunftsland ihrer Eltern konfrontiert werden möchten.

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich nun mit den Eigenschaften der Märchenfiguren aus russischen Märchen. Hier werden Eigenschaften der Figuren verglichen, die es auch in den KHM der Brüder Grimm gibt, z.B. die böse Stiefmutter oder die schöne Stieftochter. Eine besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei die russischen Märchenfiguren, die man in der deutschen Märchenlandschaft nicht kennt (Baba Jaga, Koščej der Unsterbliche, der Wasserzar). Dabei haben die Kinder, die mit Russisch als Erstsprache aufwachsen, bereits die Möglichkeit, als Experten für russische Märchen aufzutreten und die unbekannten Märchenwesen mit Eigenschaften zu versehen und sie eventuell zu erläutern. Durch die Vergleiche der Figuren und ihrer Eigenschaften werden erste Hinweise für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen und russischen Märchen herausgearbeitet sowie analytische Methoden angewendet.

Die Beschäftigung mit den Eigenschaften der Märchenfiguren kann durch eine erste Textbegegnung abgerundet werden. In der Lektüre der beiden KHM „Brüderchen und Schwesterchen“ und „Aschenputtel“ sollen dabei zentrale Merkmale der Gattung Märchen herausgearbeitet werden; im Zentrum steht hier weiterhin die Figurencharakteristik, also die Typisierung der Figuren, das Gut-Böse-Schema wie auch das Auftreten von Kontrast- und Helfergestalten. Darüber hinaus können auch schon weitere zentrale Merkmale des Märchens angesprochen werden, wie die Handlungsstruktur der Zweier- oder Dreierschritte, das Fehlen konkreter Orts- und Zeitangaben, das Auftreten topischer Orte und Räume, die Verwendung typischer Formeln sowie die Zahlensymbolik. Alternativ können die beiden Hexenmärchen „Hänsel und Gretel“ und „Baba Jaga“ gelesen und unter den genannten Aspekten verglichen werden, wodurch die Schülerinnen und Schüler das im deutschsprachigen Raum bekannteste Grimmsche Märchen und eine der bekanntesten Märchenfiguren des russischsprachigen Raums kennenlernen. Der Textbegegnung kann hier eine Diskussion über Aussehen und Eigenschaften einer ‚typischen‘ Hexe vorangehen, die schon für die unterschiedlichen kulturellen Stereotype sensibilisiert, die dann in der Textarbeit herausgearbeitet werden.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

2) Vorbereitend auf den nächsten Aspekt der vergleichenden Auseinandersetzung mit deutschen und russischen Märchen – Handlungen und Handlungsmuster – werden nun zwei russische Märchen gelesen: „Die wunderschöne Wassilissa“ und „Schwesterchen Aljonuschka und Brüderchen Iwanuschka“. Anschließend werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Handlungsstruktur (z.B. Dreischritt: Krise, Bewährung, *Happy End*) herausgearbeitet – vom konkreten Märchen und seinen Unterschieden hin zur Metaebene der strukturellen Gemeinsamkeiten. An dieser Stelle können bereits Zeitpunkt und Ort der Handlung thematisiert werden. Es wird deutlich, dass sie sowohl in deutschen als auch in russischen Märchen meist ungenau bzw. unbestimmt sind. Darüber hinaus können stereotype Formeln, etwa der Einleitung sowie des Märchenschlusses, Gegenstand der Diskussion werden.

3) Die ersten Ergebnisse zu Form und Struktur der russischen und deutschen Märchen führen zum letzten Schwerpunkt, nämlich zur Herausarbeitung von kompositionellen und stilistischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden. An dieser Stelle bieten sich in Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Russisch als Erstsprache bereit sind, als Experten für diese Sprache zu agieren, explizite sprachvergleichende Aufgaben an. Je nach entsprechenden Kompetenzen in der Erstsprache Russisch kann es differenzierende Aufgaben bis hin zur Arbeit an Originaltexten geben. Jedoch bietet sich eine Reihe von Aufgaben an, die die Förderung der Sprachbewusstheit aller Schülerinnen und Schüler durch Vergleich deutschsprachiger und übersetzter russischer Märchen ermöglichen. So können Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der kompositionellen Gestaltung festgestellt werden (magische Märchenzahlen – z.B. drei Helfer, drei Hindernisse; Zaubersprüche und Reime in deutschen und russischen Texten; Wiederholungsstrukturen; Besonderheiten von Einleitungs- und Schlussformeln). Für ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gilt es, die Frage zu beantworten, welche Wirkung durch Gebrauch von Formeln/sprachlichen Strukturen erzeugt wird. Dies soll in genauer Analyse konkreter Textstellen erarbeitet werden. So ist die Schlussformel in Grimms Märchen das Signal für Ende und guten Ausgang und dient in manchen Fällen auch der Belehrung. In den russischen Märchen von Afanas'ev findet man in der Schlussformel zwar das Signal für das Ende der Geschichte, gleichzeitig jedoch tritt damit auch der Erzähler in den Vordergrund und holt den Leser damit quasi aus der Fiktion: „<…> ich selbst war damals dort, trank Met in einem fort; am Schnurrbart floß es rund, und nichts kam in den Mund“ („Baba Jaga“, vgl. Schneider 2003: 23). Eine besondere Berücksichtigung beim Vergleich der russischen und deutschen Märchen sollen auch Diminutiva,

Zwillingsformen (Speis und Trank, Sorge und Leid, Leib und Seele) oder Epitheta ornantia finden.

11 Fazit

Märchen gibt es in allen Sprachen und Kulturen. Menschen unterschiedlicher Herkunft wachsen mit Märchen auf und lernen sie kennen und lieben. Märchen regen die Phantasie an und bieten eine zauberhafte Welt von Figuren, Gegenständen und übernatürlichen Kräften. Für Kinder haben sie eine große Bedeutung und prägen ihre literarische Sozialisation. Beim Vergleich von Märchen aus verschiedenen Kulturkreisen kann festgestellt werden, dass sie – neben ihren stilistischen und sprachlichen Besonderheiten – viele Gemeinsamkeiten aufweisen, die über Sprachen und Kulturen hinweg auf ein gemeinsames menschliches Erbe deuten.

In einer sprachlich heterogenen Klasse können Märchen aus verschiedenen Kulturen zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Hier wurde der Versuch unternommen, einige Vorschläge zur Auseinandersetzung mit deutschen Märchen aus der Sammlung der Brüder Grimm (KHM) und russischen Märchen von Afanas'ev zu unterbreiten. Dabei werden verschiedene Ziele verfolgt: Durch den Vergleich lernen die Schülerinnen und Schüler kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen, ferner wird ihre Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Besonderheiten gelenkt. Durch vergleichende Analysen kann die Sprachbewusstheit ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gefördert und geschult werden. Darüber hinaus wird die Sprachenvielfalt im Klassenraum sichtbar gemacht und wertgeschätzt, so dass die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache für ihre Erstsprachen als Experten auftreten können (aber nicht müssen) und in ihrer Identität gestärkt werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Afanasjew, Alexander N.: *Russische Volksmärchen*. Aus dem Russischen v. Swetlana Geier. Berlin: Winkler 2014.

Das goldmähnige Pferd. Russische Zaubermärchen. Aus der Sammlung von Alexander Afanasjew. Aus dem Russischen v. Barbara Heitkam u. Marlene Milack. Hg. v. Franziska Martynowa. Leipzig: Reclam 1988.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Die Kinder und Hausmärchen der Brüder Grimm. Mit Illustrationen von Werner Klemke. 39. Aufl. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg 2016.
Divo divnoe, čudo čudnoe. Narodnye russkie skazki A. N. Afanas'eva. Zusammengestellt von S. Donskaja. Moskva: Moskovskij rabočij 1988.
Divo divnoe, čudo čudnoe. Narodnye russkie skazki A. N. Afanas'eva. Zusammengestellt von S. Donskaja. Moskva: Moskovskij rabočij 1988.
Grimms Märchen. Gesamtausgabe. Mit Illustrationen von Ludwig Richter. Eggolsheim-Bammersdorf: Dörfler 2000.
Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm. 3 Bde. Hg. v. Heinz Rölleke. Stuttgart: Reclam 2014.
Kinder- und Hausmarchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. 19. Aufl. Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler 2002.
Märchen aus Russland. Bearbeitet von Alexei N. Tolstoi. Aus dem Russischen v. Margarete Spady. Frankfurt a.M.: Fischer 1975.
Märchen der Brüder Grimm. Bilder von Nikolaus Heidelbach. 2. Aufl. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg 2007.
Narodnye russkie skazki iz sobranija A. N. Afanas'eva. Aleksandr Afanas'ev. Moskva: AST.
Russische Zaubermärchen. Aus der Sammlung Alexander Afanasjews. Russisch/Deutsch. Übersetzt u. hg. v. Martin Schneider. Stuttgart: Reclam 2003.
Russkie narodnye skazki. Russische Volksmärchen. Aus der Sammlung von Alexander Afanasjew, ausgewählt, übers. u. hg. v. Christiane Körner. Mit Illustrationen von Miriam Elze. Neuübersetzung 2014. 7. Aufl. München: dtv 2016.
Tolstoj, Aleksej (1960): „Skazki. Skazki i rasskazy dlja detej. Russkije narodnye skazki". In: ders.: *Sobranie sočinenij*. Tom 8. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudožestvennoj literatury.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
Allensbach, Institut für Demoskopie (1996): *Kinder brauchen auch heute noch Märchen*. Allensbach Archiv, IfD-Umfrage 6019, April 1996. Allensbach Berichte 1996, Nr. 15.
Allensbach, Institut für Demoskopie (2003): *Kinder brauchen Märchen. Am populärsten sind „Schneewittchen" und „Hänsel und Gretel"*. Allenbsbach Archiv, IfD-Umfrage 3620 und 7042, 25. April bis7. Mai 2003. Allensbach Berichte 2003, Nr. 12. [online abrufbar unter der URL: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0312.pdf]
Andreev, Nikolaj (1927): „K obzoru russkich skazočnych sjužetov". In: Andreev, Nikolaj: *Chudožestvennyj fol'klor.* Moskva: Rabotnik Prosveščenija, S. 59–70.
Andreev, Nikolaj (1929): *Ukazatel' skazočnych sjužetov po sisteme Aarne*. Leningrad, Izdanie Gosudarstvennogo Russkogo Geografičeskogo Obščestva.
Azadovskij, Mark (1936): „Istočniki skazok Puškina". In: *Puškin: Vremennik Puškinskoj komissii*. Vyp. 1. Moskva, 134–163.

AZADOVSKIJ, MARK (1958/2013): *Istorija russkoj fol'kloristiki*. Moskva: RGGU.
DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2006): „Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik". In: DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/WROBEL, DIETER (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 18–36.
DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/WROBEL, DIETER (2006): „Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht". In: DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/WROBEL, DIETER (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle – Perspektiven.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–16.
HURRELMANN, BETTINA (2003): „Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität". In: *Praxis Deutsch*, Jg. 30, H. 177, S. 4–12.
JAKOBSON, ROMAN (1974): „Russische Märchen". In: DERS.: *Aufsätze zur Linguistik und Poetik.* Hg. u. eingeleitet v. Wolfgang Raible. München: Nymphenburger Verlagshandlung, S. 225–246.
JUCHT, ALEKSANDR (2001): „Čulkov Michail Dmitrievič". In: ČERNOBAEV, ANATOLIJ (Hg.): *Istoriki Rossii.* Moskva: ROSSPEN, S. 7–15.
KAURKIN, RADISLAV/TITKOV, EVGENIJ (2000): *Michail Čulkov. Tvorčeskoe nasledie*. Arzamas: Izdatel'stvo Arzamasskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo instituta.
KLOTZ, VOLKER (1987): *Das europäische Kunstmärchen. Fünfundzwanzig Kapitel seiner Geschichte von der Renaissance bis zur Moderne*. München: dtv.
KOROVIN, VALENTIN et al. (Hg.) (2005): *Istorija russkoj literatury 19 veka.* Moskva: VLADOS.
KUPRINA, OLENA (2010): *Märchentransformationen. Figurenanalysen zu russischen und ukrainischen Volks- und Kunstmärchen.* München/Berlin: Otto Sagner.
KUPRINA, OLENA (2013): „Das Grimm'sche Volksmärchen und Puškins Kunstmärchen. Gattungswechsel oder kulturelle Transformation". In: PECHER, CLAUDIA MARIA (Hg.): *Märchen – (k)ein romantischer Mythos? Zur Poetologie und Komparatistik von Märchen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 225–248.
LANGE, GÜNTER (2010): „Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik". In: DERS. (Hg.): *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik*. 2. Auf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–32.
LÜTHI, MAX (2004): *Märchen*. 10. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
LÜTHI, MAX (2005): *Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen*. 11. Aufl. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto.
LYPP, MARIA (1998): „Der Struktur auf der Spur. Die Kinderliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung". In: *JuLit*, Jg. 24, H. 1, S. 17–24.
LYPP, MARIA (2006): Artikel „Einfachheit". In: KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN/POHL, INGE (Hg.): *Lexikon der Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93–95.
MAYER, MATHIAS/TISMAR, JENS (2003): *Kunstmärchen*. 4. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
NEUHAUS, STEFAN (2005): *Märchen*. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto.
PANČENKO, ALEKSANDR (Red.) (1999): *Slovar' russkich pisatelej 18 veka. Vypusk 2*. Sankt-Peterburg: Nauka.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Pöge-Alder, Kathrin (2016): *Theorien, Methoden, Interpretationen* / Kathrin Pöge-Alder. – 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr – Francke – Attempto.
Propp, Vladimir (1987): *Die historischen Wurzeln des Zaubermärchens*. Aus dem Russischen v. Martin Pfeiffer. München/Wien: Hanser.
Propp, Vladimir (2000): *Russkaja skazka*. Moskva: Labirint.
Propp, Vladimir (2002): „A. N. Afanas'ev i ego ‚Norodnye russkie skazki'". In: Propp, Vladimir: *Fol'klor. Literatura. Istorija*. Moskva: Labirint, S. 250–268.
Rank, Bernhard (2006): „Phantastik in der Kinder- und Jugendliteratur". In: Knobloch, Jörg (Hg.): *Zauberland und Tintenwelt. Fantastik in der Kinder- und Jugendliteratur.* Weinheim u.a.: Juventa, S. 10–25
Rank, Bernhard (2011): „Phantastische Kinder- und Jugendliteratur". In: Lange, Günter (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. [Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 168–192.
Rölleke, Heinz (2004): *Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
Rölleke, Heinz (2010): „Die Brüder Grimm als Märchensammler und -bearbeiter". In: Lange, Günter (Hg.): *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik*. 2. Auf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–50.
Rošijanu, Nikolae (1974): *Tradicionnye formuly skazki*. Moskva: Nauka.
Schneider, Martin (2003): „Nachwort". In: *Russische Zaubermärchen. Aus der Sammlung Alexander Afanasjews. Russisch/Deutsch*. Übersetzt u. hg. v. ders. Stuttgart: Reclam, S. 193–206.
Spinner, Kasper H. (1999): „Zielsetzungen des Literaturunterrichts". In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): *Handbuch Lesen.* München: Saur, S. 597–601.
Städtke, Klaus (Hg.) (2011): *Russische Literaturgeschichte*. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
Thiele, Jens (2010): „Was macht das Bild mit dem Märchen? Kritische Blicke auf die Märchenillustrationen". In: Lange, Günter (Hg.): *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik.* 2. Auf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 163–184.
Uspenskij, Boris (1994): „‚Zavetnye skazki' A. N. Afanas'eva". In: *Izbrannye trudy v dvych tomach*. Tom 2: Jazyk i kul'tura. Moskva: Gnosis, S. 129–150.
Wilkes, Johannes (2016): „Was Märchen zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen beitragen". In: *Television*. Jg. 29, H. 1, S. 50–53.
Wrobel, Dieter (2006): „Texte als Mittler zwischen Kulturen". In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle – Perspektiven.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37–52.
Zitzlsperger, Helga (2010): „Märchen in Pädagogik und Didaktik. Anregungen zu sinnorientierten Gestaltungsformen". In: Lange, Günter (Hg.): *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik*. 2. Auf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 136–162.

Zum Schluss: Neuer Anfang in der Zweitsprache Deutsch: Vier Erfahrungsberichte

Emilie Gelzer (Jena)

Mein langer Weg zur Zweisprachigkeit

Um meine Geschichte vom Erlernen der deutschen Sprache zu erzählen, muss ich weit in die Vergangenheit meiner Familie mütterlicherseits zurückgreifen. Meine Urgroßmutter sprach mit meiner Großmutter in ihrer Muttersprache Deutsch. In der Schule lernte sie Russisch und die deutsche Sprache wurde langsam aus dem Alltag verdrängt. Wenige Monate nach der Auflösung der Sowjetunion wanderte meine Großmutter nach Deutschland aus und obwohl Deutsch eigentlich ihre erste Muttersprache ist, konnte sie davon später beim Wiedererlernen nicht profitieren. Sie drückt sich verständlich aus, auch die Phonetik ist gut, aber ein grammatikalisch korrekter Satz bleibt bei ihr eher dem Zufall überlassen.

Die Muttersprache meiner Mutter ist Russisch, aber schon als kleines Mädchen fing sie an, sich für die deutsche Sprache zu interessieren, denn sie verbrachte viel Zeit bei ihrer Großmutter. Sie lauschte ihren Geschichten, in denen es oft um das Leben an der Wolga ging, die Umsiedlung, Entbehrungen und das Leid. Ich erinnere mich auch noch an viele Geschichten und ich erinnere mich, wie meine Urgroßmutter sprach. Russisch hatte sie als erwachsene Frau gelernt und zwar nur durch Kommunikation im Alltag. Lesen konnte sie nur die Frakturschrift, davon wurde ich manchmal Zeuge, wenn sie in ihrer alten Bibel las. Meine Mutter fühlte sich mit der deutschen Sprache und Kultur verbunden, lernte fleißig in der Schule Deutsch und unterrichte es sogar später selbst an der Schule. Als ich noch ein kleines Mädchen war, brachte mir meine Mutter deutsche Lieder bei und das ABC – das konnte ich sogar noch vor dem russischen Alphabet aufsagen! Die deutsche Sprache begleitet mich also schon von Beginn an, aber meine erste Muttersprache ist dennoch Russisch. Als Kind fühlte ich mich nicht als Russlanddeutsche – und das tue ich auch heute nicht. Dies scheint mir eine Kategorie zu sein, die Außenstehenden hilft, einen Menschen einzuordnen zu können, den ihr Zugeordneten hilft sie jedoch nicht. Ich sehe mich selbst als einen Menschen mit zwei unterschiedlichen Prägungen, die dazu führen, dass ich mehr als eine Sichtweise auf die Dinge habe. Dass ich eine Deutsche bin, hörte ich zum ersten Mal, als ich in Russland zur Schule ging. Das überraschte mich, denn ich fühlte mich als Kind nicht anders als die anderen. Denn

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

schließlich war Russisch meine Muttersprache. Nur mein Name war anders und der fiel meinen Mitschülern und Lehrern immer auf. Oft fragte man mich, wie wir Weihnachten feierten und ähnliche Dinge. Irgendwann wurde mir klar, dass mich meine russischen Mitmenschen für eine Deutsche hielten. Damals fing ich an, mir darüber Gedanken zu machen, wer ich bin.

Eines Tages fragte mich meine Mutter auf dem Nachhauseweg, was ich davon halten würde, wenn wir nach Deutschland auswandern würden. Ich hatte tatsächlich schon einmal darüber nachgedacht und sagte zu meiner Mutter, dass wir unsere ganzen Freunde und Verwandten in Russland hätten. Sollten wir sie etwa alle verlassen? Aber die Entscheidung wurde getroffen und als ich gerade die dritte Klasse beendete, liefen die Vorbereitungen für die Auswanderung bereits auf Hochtouren. Ende September 1997, kurz nach meinem zehnten Geburtstag, landeten wir zu fünft in Frankfurt am Main. Meine Großmutter lebte schon seit einigen Jahren in Deutschland und holte uns vom Flughafen ab. Sie hatte sich in einer schwäbischen Kleinstadt, welche in der Gegend „Oahlah" (Aalen) genannt wird, niedergelassen. Später zogen wir auch dorthin. Aber zunächst lebten wir vorübergehend in einem Aufnahmelager in Raststadt und später in Schwäbisch-Gmünd, wo ich ein paar Wochen lang eine Integrationsklasse besuchte. Da waren Kinder zwischen acht und vierzehn Jahren aus Kasachstan, Russland und vom Balkan. Unsere Lehrerin unterrichtete alle gemeinsam, passte aber das Niveau bei Mathematik- und Deutschaufgaben an die Vorkenntnisse an. Komischerweise ist mir fast nur gemeinsames Basteln und Lieder singen in Erinnerung geblieben. An viele dieser Lieder erinnere ich mich heute noch ganz gut.

Anfang des Jahres 1998 kam ich in eine reguläre 4. Klasse und fühlte mich gleich aus mehreren Gründen fehl am Platz. Ich kam mitten im Schuljahr, musste ganz hinten sitzen und verstand kaum etwas. Es gab in der Klasse noch drei Jungs, die auch „russische Spätaussiedler" waren, aber schon länger in Deutschland lebten. Der Klassenlehrer schlug vor, dass sie für mich übersetzen sollten. Außerdem setzte sich in jeder Stunde, in der ich ein wenig Hilfe gebraucht habe, eine gute Schülerin neben mich und versuchte zu helfen, wenn ich etwas nicht verstand. Es ist kein schlechter Einfall, einen Schüler mit Hilfe anderer Schüler zu fördern. Mir aber fehlten grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache und ich verstand durch den schwäbischen Dialekt selbst die Dinge nicht, die ich eigentlich bereits gelernt hatte. Einmal fragte mich ein Bekannter meiner Großmutter: „Na … kosch du scho a bissele Deutsch?" Heute finde ich es irgendwie witzig, aber damals war es frustrierend. Ich wollte natürlich am liebsten ganz normal zur Schule gehen, dort Freunde finden und

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

einfach unbeschwert so weiterleben wie vorher. Vor dem Umzug. Plötzlich sah ich mich mit Dingen konfrontiert, an die ich vorher nie gedacht hätte. Am einprägsamsten war die Erfahrung mit der Schulempfehlung, die jeder Schüler in der Mitte der vierten Klasse bekommt. Dass diese Empfehlung das Leben des Schülers nachhaltig beeinflussen würde und dass man solche Entscheidungen nicht allein auf Grundlage von Noten treffen darf, die ein Schüler ohne Sprachekenntnisse innerhalb von zwei oder drei Monaten bekommen hat, schienen die damals beteiligten Lehrkräfte völlig außer Acht gelassen zu haben. In meiner Empfehlung sprachen sich die Lehrer für die Hauptschule aus. Meine Mutter erreichte bei der Schulleitung, dass ich noch vor Ende des Schuljahres zurückgestuft wurde. Ich kam in die dritte Klasse und mittlerweile verstand ich genug, um dem Unterricht folgen zu können. Unterrichtsstoff und -tempo passten und es gab einmal pro Woche ein Diktat. Die Klassenlehrerin übte mit allen Schülern relativ einfache Grammatikregeln, hatte mit mir viel Geduld und zeigte immer Verständnis für meine Probleme. Ich erinnere mich, dass ich durch die neue Situation weniger Leistungsdruck verspürte. Ich hatte auf einmal einige Monate Zeit gewonnen, um Deutsch zu lernen, ohne auf Deutsch etwas leisten zu müssen. Diese einzelnen Veränderungen und regelmäßige Übung halfen mir sehr dabei, meine Rechtschreibung zu verbessern und den Wortschatz auszubauen. Am Ende dieses ersten Schuljahres in der neuen Umgebung konnte ich mich schon ein wenig unterhalten, wenn auch noch sehr unsicher.

In der Zwischenzeit hatten mich meine Eltern an einer Musikschule angemeldet, damit ich wieder an meine musikalische Ausbildung in Russland anknüpfen konnte. Zunächst belegte ich die Fächer Klavier und Musiktheorie. Ich gab mir viel Mühe und machte sehr schnell Fortschritte. Durch den Zuspruch für meine Musikalität hatte ich endlich wieder Selbstbewusstsein erlangt. Ich glaube, dass mir die Musik sehr dabei geholfen hat, Deutsch zu lernen und mich in der neuen Gesellschaft zurechtzufinden. Es war oft interessant zu beobachten, wie sich die Einstellung meiner Klassenkameraden mir gegenüber änderte, nachdem sie mich einmal Klavier spielen gehört hatten. Wenn man die Sprache des Landes nicht beherrscht, kann bei den Mitmenschen manchmal der Eindruck entstehen, man sei einfach nicht besonders schlau und könnte sich deshalb nicht gut ausdrücken. Ich konnte diesen Eindruck damals nur mit meinen Fingerfertigkeiten auf dem Klavier revidieren.

Nach einem Jahr in Deutschland hatte ich das Gefühl, dass ich schon vieles verstehen konnte und tatsächlich fing ich bald an, große Fortschritte zu machen. Es fiel mir immer noch sehr schwer, Aufsätze zu schreiben, aber die

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

anderen Fächer waren für mich wesentlich einfacher als am Anfang. Endlich konnte ich auch Textaufgaben verstehen und musste meine Mathematiktests nicht mehr halbfertig abgeben, weil ich nur die Rechenaufgaben lösen konnte. Meine Noten wurden langsam besser. Aber ich tat mich nach wie vor nicht leicht damit, Anschluss an meine Klassenkameraden zu finden. Ich würde nicht sagen, dass ich komplett ausgeschlossen wurde, aber die Sprachbarriere und die Tatsache, dass mir viele kulturelle Gegebenheiten noch unbekannt waren, ließen mich fremd und eigenartig erscheinen. Die Schule ist ein ganz spezielles Umfeld, in dem alle auf eine bestimmte Art und Weise sein wollen oder zu sein haben. In meiner Klasse mussten zum Beispiel damals alle einen bestimmten Schulranzen haben, bestimmte Sachen tragen, unbedingt ein Poesiealbum besitzen und irgendetwas Bestimmtes sammeln. Ich versuchte bei all diesen Dingen nicht komplett aus dem Rahmen zu fallen, denn man möchte als Kind auf gar keinen Fall in jeglicher Hinsicht irgendwie anders sein. Die vierte Klasse war also kein Spaziergang. Umso größer war die Erleichterung, als ich die Empfehlung fürs Gymnasium bekam und ich konnte es auch kaum erwarten, endlich auf die neue Schule gehen zu dürfen. Längere Sommerferien habe ich nie wieder erlebt. Als ich in die fünfte Klasse kam, war ich gerade zwölf geworden. Ich konnte mich ganz gut ausdrücken, bei Diktaten waren meine Noten nie schlechter als der Durchschnitt und alle Fächer machten mir unglaublich viel Spaß, weil ich endlich alles verstehen konnte. Ich weiß allerdings auch, dass man mir damals noch anhören konnte, dass Deutsch nicht meine Muttersprache war. Bei Artikeln war ich mir noch sehr unsicher und hatte noch keinen gut ausgebauten Wortschatz. Diese Unsicherheit führte bei mir dazu, dass ich im Unterricht nie freiwillig etwas sagte oder vorlas und wenn ich aufgerufen wurde, antwortete ich sehr leise. Wenn mich meine Klassenkameraden mal verbesserten oder Witze machten („Kauf dir ein Päckchen Deutsch für fünf Geld. Hat mir auch gehelft.“) spornte mich das mehr an, als dass es mich kränkte. Ich wollte nicht nur gut Deutsch können, ich wollte es sehr gut können. Ich wollte diese Sprache beherrschen.

Zu diesem Zeitpunkt änderten sich in meinem Leben viele Faktoren, die den Spracherwerb weiter begünstigten. In der neuen Schule fand ich schnell Freunde. Denn zum einen waren alle neu in der Klasse und mussten sich erst kennenlernen, außerdem wurden wir schnell dadurch zusammengeschweißt, dass wir eine der ersten Klassen in Baden-Württemberg waren, die das Gymnasium testweise in acht Jahren absolvieren sollte. An sich keine große Sache, aber irgendwie hat das Thema damals viele Diskussionen entfacht. In meiner Freizeit besuchte ich weiterhin die Musikschule, übte viel Klavier und nahm noch zusätz-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

lich Geigenunterricht. Um noch mehr Musik machen zu können, spielte ich auch im Jugendorchester der Musikschule und später gründeten einige Mädchen aus dem Orchester mit mir zusammen ein Kammermusikensemble. Diese Erfahrungen bereicherten mein Leben ungemein und gaben mir die Möglichkeit, in einer entspannten Situation meine Sprache zu entwickeln, ohne großartig darüber nachzudenken, wie ich etwas sagte. Ich kann mich nicht daran erinnern, dass mich unter Musikern mal jemand schief angesehen hätte, weil ich etwas falsch gesagt hatte. Flexionstabellen und Vokabelkärtchen mögen am Anfang wichtige Hilfsmittel sein, aber um flüssiges Sprechen zu fördern, muss die richtige Motivation vorhanden sein. Meine Motivation bestand darin, dass ich immer ein Teil der Gesellschaft sein wollte und deshalb gab es mir jedes Mal einen Motivationsschub, wenn ich mich mit jemandem gut unterhalten konnte oder mit meinen Mitmenschen einfach Spaß hatte. Ich hatte mir mit Hilfe meiner Eltern ein Umfeld geschaffen, in dem ich die Möglichkeit hatte, viel Deutsch zu sprechen. Bei uns zuhause wurde natürlich weiterhin Russisch gesprochen. Mein Fokus lag aber stets auf der Schule und der Musik. Daher entwickelte ich meine Muttersprache leider nicht weiter, las keine russischen Bücher und so verkümmerte meine Fähigkeit Russisch zu sprechen. Dafür wurde mein Deutsch immer besser. Etwa ab einem Alter von sechszehn Jahren beherrschte ich die deutsche Grammatik und Phonetik so gut, dass niemandem mehr auffiel, dass ich keine echte Einheimische war. Nur noch eine Sache konnte mich verraten: Im Gegensatz zu allen anderen schwäbelte ich nicht. Eine interessante Tatsache ist, dass viele meiner russischen Bekannten typische Elemente aus dem Schwäbischen übernahmen und dann so etwas wie „Verstosch?“ („Verstehst du?“) mit einem gerollten russischen „r“ sagten.

Ich konnte damals den langsam voranschreitenden Verlust des Russischen noch verschmerzen, denn ich hatte eine neue Sprache gelernt, in der ich mich ausdrücken konnte. Mein Verstand hatte komplett auf Deutsch „umgestellt“. Seit ich dreizehn oder vierzehn war, hatte ich nicht mehr auf Russisch geträumt. Diese innere Umstellung hatte mir dabei geholfen, in der Schule zurechtzukommen und mich in meiner neuen Umgebung nicht fremd zu fühlen. Aber irgendwann kam der Moment, in dem mir bewusst wurde, dass mir etwas Entscheidendes fehlte, wenn ich mich nicht mehr auf Russisch ausdrücken konnte. Mit einundzwanzig Jahren fing ich an, Slawistik zu studieren und erlernte anfänglich noch in kleinen Schritten wieder die russische Sprache. Heute verspüre ich keine Befangenheit mehr beim Sprechen der deutschen oder der russischen Sprache und sehe beide als meine Muttersprachen an. Sie sind mittlerweile beide fest in meinen Alltag integriert.

Valeria Krieghoff (Dresden)

Die Geschichte vom kleinen Nomaden

Heutzutage träumt sicherlich Jeder davon, durch die Welt zu reisen und Neues zu sehen; Abenteuer zu erleben und Eindrücke zu sammeln. Dieser Meinung bin ich sowohl heute genauso wie schon vor 11 Jahren.

Als meine Eltern mir im Alter von 13 Jahren sagten, dass wir nach Deutschland ziehen werden, kannte meine Freude keine Grenzen. Ein neues unbekanntes Land, für ein junges Mädchen, das bis zu diesem Zeitpunkt nur das Schwarze Meer, ihren Geburtsort Bobrynec' (russ. Bobrinec) und ihre Heimatstadt Mykolajiv (russ. Nikolaev) gesehen hat, war natürlich etwas Unvorstellbares. Die Reise wurde sehr strukturiert geplant, Papiere wurden vorbereitet, das Nötigste gepackt und natürlich verabschiedeten wir uns tränenreich von der ganzen großen Familie. Nun saßen wir drei – also Mama, Papa und ich – in einem kleinen Transporter und fuhren in ein unbekanntes fremdes Land. Der Papa war konzentriert, die Mama besorgt und ich einfach nur neugierig. Die Fahrt dauerte ewig, aber irgendwann kamen auch wir an. Ich erinnere mich als ob es gestern war an ein großes, weißes Wohnheim in der Gagarinstraße in der Kleinstadt Peitz im Spreewald. Von einem netten Mann haben wir die Wohnungsschlüssel erhalten und durften unsere Sachen einräumen. Der Transporter fuhr weg und nun saßen wir drei da, keiner von uns sprach deutsch, mein Vater sprach etwas englisch und damit war die Kommunikation mit der Außenwelt zu Ende.

Aus dem Fenster im Wohnheim konnte ich eine große und unglaublich schöne Schule sehen, ich war neidisch auf die Kinder die dorthin gehen durften und träumte davon eines Tages auch zu den glücklichen zu gehören. Diese Schule konnte man nicht mit meiner Schule in der Ukraine vergleichen, nichts in Deutschland konnte man mit der Ukraine vergleichen. Mein Traum konnte jedoch nicht in Erfüllung gehen, da wir ein paar Wochen später, nachdem meine Eltern allerlei Kleinigkeiten geklärt hatten, umziehen mussten. Die Reise ging weiter nach Oranienburg. Dort lebten wir am Anfang auch in einem Wohnheim. Meine Eltern besuchten einen Sprachkurs und ich durfte zur Schule gehen. Da ich vor unserem Umzug bereits die 7. Klasse in der Ukraine abgeschlossen hatte, haben der Schulleiter und meine Eltern es für vorteilhaft

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

gehalten, wenn ich die 7 Klasse noch einmal besuchen würde. Das Schulprogramm sollte mir ja schon bekannt sein und so würde ich die deutsche Sprache besser erlernen. Gesagt getan, nur war es bereits August und das Schuljahr fing gerade an. Da jedoch alle Klassen der 7. Jahrgangsstufe voll belegt waren, landete ich an einer Hauptschule. Dies war mir damals aber nicht bewusst, denn das Schulsystem in der Ukraine war ganz anders als in Deutschland.

So aufgeregt wie an meinem zweiten „ersten Schultag" waren meine Eltern glaube ich nicht mal als ich mit 7 Jahren meinen ersten Schultag in der Ukraine hatte. Die Schule begann bereits morgens um halb acht. Meine Eltern haben mich bis zur Klasse begleitet und der Klassenlehrerin übergeben, die zum Glück ein wenig Russisch konnte. Die Tür des Klassenraums ging zu, das neue Leben fing an. Heute kann ich mich an meinen ersten Schultag in der Ukraine nicht mehr erinnern, aber an den in Deutschland schon. Ich saß in der mittleren Reihe ganz hinten und die ganze Klasse stand um mich herum. Ich dachte mir, genauso fühlen sich bestimmt die Neugeborenen: Jeder versucht mit dir zu reden, aber keiner versteht dich. Die meist gestellte Frage war ob ich Deutsch spreche. Das war aber auch die einzige Frage die ich verstanden habe, denn auf Deutsch konnte ich nicht viel verstehen und noch weniger sagen. Ich habe diese Sprache nie wirklich gelernt, meine Familie hatte keine Verbindung zu Deutschland und in der Schule sollte ich Englisch lernen – dies blieb jedoch sehr erfolglos, da der Unterricht nur aus dem Übersetzen irgendwelcher Texte bestand. Eine Integrationsklasse habe ich in Deutschland nie besucht und es gab für mich auch keine besondere Sprachförderung. Meine Lehrer waren vor allem meine Mitschülerinnen und Mitschüler. Denn so neugierig wie ich war, waren diese auch! Es gab keine weiteren russischsprachigen Kinder an dieser Schule und so haben sich also alle mit mir beschäftigt. Mir wurde alles gezeigt und erklärt. Ich wurde immer von Raum zu Raum mitgenommen. Meine Mitschülerinnen und Mitschüler haben sich verantwortlich für mich gefühlt und relativ schnell habe ich Freunde gefunden, mit denen ich versucht habe, mich mit Händen und Füßen zu unterhalten. Natürlich beschränkte sich unsere Freundschaft nur auf die Zeit, die wir in der Schule verbracht haben, aber in der Schule war ich nie allein. So ging also das erste Schuljahr an dieser Schule sehr schnell rum. Der Schulalltag hat mich sehr erstaunt: Wir mussten von 7.30 Uhr bis 14.30 Uhr und teilweise bis 15.00 Uhr da sein. Die 6. Stunde war aber immer frei, da konnte sich jeder mit etwas beschäftigen was für Ihn interessant war. Dabei handelte es sich um eine Art Arbeitsgemeinschaft mit Selbstbeschäftigung. Am meisten wunderte mich jedoch, dass alles so einfach war. In Mathe hatte ich trotz meiner fehlenden Deutschkenntnisse nur gute

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Noten, genauso wie in Kunst und Musik. In vielen Fächern wurde ich zwar nicht bewertet, aber trotzdem in die 8 Klasse versetzt: Aus der Hauptschule wurde eine Oberschule. Ab der 8 Klasse wurde ich dann regulär bewertet. Meine Eltern hatten außerdem entschieden, dass ich die Schule wechseln muss, um das Abitur machen zu können. So kam ich in der 9. Klasse also an eine Gesamtschule. Dort war nun einiges anders. Die Schule war größer, die Ansprüche höher und das wichtigste: Ich sprach nach 2 Jahren wesentlich besser Deutsch. Die Trennung von meinen Klassenkameraden aus der Hauptschule fiel mir leicht und ich habe schnell wieder neue Freundschaften geknüpft, welche ich jedoch nach einem dreiviertel Jahr wieder verloren habe. Der Grund dafür: meine Eltern entschieden sich, nach Senftenberg zu ziehen da mein Vater dort eine neue Arbeit fand.

So wurden also erneut die Sachen gepackt und wir drei saßen erneut in einem Transporter und es ging wieder dorthin, wo alles angefangen hatte – in die Nähe von Peitz nach Senftenberg. Die 9. Klasse beendete ich an einem Gymnasium, die Schüler waren freundlich, die Lehrer rücksichtsvoll und die Schule war nicht weniger hübsch, als die von welcher ich damals in Peitz geträumt habe. An dieser Schule blieb ich bis zum Ende meiner Schulzeit, obwohl ich zwischendurch nach Meuro (ein kleines Dorf in der Nähe von Senftenberg) umgezogen bin. Dass meine Schulzeit nach Plan verlief kann ich nicht unbedingt sagen. Trotz aller Schwierigkeiten und Hindernisse schrieb ich die Deutschprüfung in der 10. Klasse als Klassenbeste. Durch eine Auseinandersetzung mit meiner Englischlehrerin und meinen mangelhaften Englischkenntnissen musste ich die 11. Klasse während meiner Abiturzeit wiederholen. Je besser mein Deutsch wurde, umso höher wurden natürlich die an mich gestellten Ansprüche der Lehrer. Irgendwann musste ich die gleiche Leistung im Deutschunterricht bringen wie meine Klassenkameraden. Natürlich: Je höher die Klassenstufe, desto anspruchsvoller die Literatur, welche gelesen werden sollte. Es ist nicht leicht auf dem gleichen Niveau die Wortwahl von Brecht oder Goethe zu untersuchen wie es meine Klassenkameraden getan haben. Das Schreiben eines Aufsatzes in einer Nacht wie es einige Klassenkameraden machten, war für mich unmöglich. Oftmals musste ich meine Arbeiten erst teilweise auf Russisch schreiben und diese dann ins Deutsche übersetzen. An meine Prüfung im Biounterricht in der 10. Klasse erinnere ich mich als ob es Gestern war und nicht vor vielen Jahren. Die Prüfung verlief mündlich und ich hatte nur 20 Minuten Vorbereitungszeit. Aufgrund der Aufregung konnte ich mich nicht an die deutschen Fachwörter erinnern obwohl ich diese gelernt habe. Ein Umschreiben der Wörter war mir größtenteils aufgrund des

geringen Vokabulars auch nicht möglich. Ich konnte vor Glück heulen, als meine Biolehrerin – welche wusste, dass ich den Prüfungsinhalt beherrsche – angefangen hat mir zu helfen, die von mir gesuchten Begriffe zu umschreiben. Es gab jedoch auch Lehrer, welche mich weniger verstanden und motiviert haben. Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an eine Aussage meiner Deutschlehrerin während meiner Abiturzeit, welche meinte, ich solle doch lieber das Abitur abbrechen, denn mit meiner Grammatik schaffe ich es sowieso nicht. Das war in dem Zusammenhang alles andere als motivierend. Die Sache mit der Grammatik und dem Wortschatz verfolgt mich seitdem durch meine ganze Schulzeit bis heute immer noch. Es ist eine zusätzliche Angst in jeder Prüfung das eine oder andere nicht zu verstehen. Nicht weil ich es nicht gelernt habe, sondern weil dieser Begriff, die Formulierung oder die Wortwahl unbekannt ist. Oftmals wäre mir schon eine andere und teilweise nicht so wissenschaftliche Formulierung hilfreicher und würde zum Verständnis der Aufgabe führen. Doch auch diese Hürden werden inzwischen mit steigendem Alter und Bildungsgrad weniger.

Trotz allem hatte ich großartige Lehrer, vor allem meine Russischlehrerin, welche sehr viel Wert daraufgelegt hat, dass ich die Grammatik der Russischen Sprache nicht vergesse oder verlerne. Sie war meine maßgebliche Inspiration für meinen jetzigen Berufswunsch: Russischlehrer.

Inzwischen bin ich erneut umgezogen, diesmal nach Dresden. Ich studiere Lehramt für Berufsbildende Schulen mit Zweitfach Russisch. Ich kann nicht sagen, welche der beiden Sprachen ich besser beherrsche, ob Russisch oder Deutsch. Ich spreche meiner Meinung nach beide gleich gut oder gleich schlecht. Die deutsche Sprache ist aber die Sprache, mit welcher ich lebe. Ich habe einige russische Freunde mit denen ich im Endeffekt auch deutsch spreche, da es für alle Anwesenden einfacher ist. Ich lese Bücher auf Deutsch, ich schaue mir Filme auf Deutsch an, da es für mich einfacher ist, an diese ranzukommen. Dennoch höre ich auch sehr gern russische Musik und lese russische Bücher, jedoch nur russische Autoren wie zum Beispiel Boris Akunin, da man dessen Werke nicht ins Deutsche übersetzen kann oder sollte, da sonst sehr viel literarischer Inhalt verloren ginge. Ich bin ein wenig stolz darauf, sowohl Goethe wie auch Bulgakov im Original lesen zu können und zu verstehen. Ich finde es schön, wie mein Leben verlaufen ist und wie ich Deutsch gelernt habe. Ich saß keinen einzigen Tag mit einem Buch da und habe gar nicht erst versucht, die Sprache in mich „reinzuprügeln“. Ich ging tagtäglich zur Schule und habe versucht mich mit den Menschen zu unterhalten. Ich bin froh darüber, jede Schulform in Deutschland kennengelernt zu haben. Ich kann aus Erfah-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

rung sagen, dass ich weiß, worin der Unterschied zwischen einer Hauptschule, einer Oberschule und einem Gymnasium besteht und ich weiß auch, dass jeder seines Glückes Schmied ist. So habe ich es als eine anfangs nicht-deutsch-sprechende Hauptschülerin an eine Universität geschafft und werde bald Lehrerin. Ich habe heute wie auch eigentlich schon zu Schulzeiten fast nur deutsche Freunde und spreche nur noch mit meinen Eltern oder in der Universität Russisch. Aus diesem Grund sagen inzwischen viele, dass ich fast akzentfrei Deutsch spreche und man stattdessen mehr meinen sächsischen Dialekt heraushört als einen russischen Akzent.

Schade ist nur, dass ich meine zweite Muttersprache, das Ukrainische, verlernt habe. Ich kann die Sprache zwar immer noch genauso gut verstehen wie vor 11 Jahren, aber das Sprechen fällt mir wesentlich schwerer als beim Russischen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Yuriy Remestwenski (Wien)

Vom Schwarzen Meer nach Sachsen

Die Geschichte davon, wie ich Deutsch lernte, ist unmittelbar mit den zahlreichen Veränderungen im Laufe meines Lebens verbunden. Ich wurde 1989 im Süden der Ukraine geboren – genauer gesagt, in der Ukrainischen SSR, die damals zur Sowjetunion gehörte. Meine Familie hatte keinerlei Verbindungen nach Deutschland – der familiäre Bezug zu diesem Land entwickelte sich bei uns erst nach meiner Geburt. Als ich drei Jahre alt war, wurde mein Vater, der gerade seine journalistische Karriere begonnen hatte, Praktikant bei RTL in Hamburg. Diese Stelle war auf ein Jahr befristet. Zuerst fuhr er allein in die Freie Hansestadt, sechs Monate später kamen meine Mutter und ich nach. Ich kann mich an diesen kurzen Lebensabschnitt nur dunkel erinnern und trenne hier kaum zwischen meinen eigenen sporadischen Erinnerungen und den Bildern, die in meinen Vorstellungen durch Erzählungen meiner Eltern und von Erika, unserer damaligen Nachbarin in Hamburg-Rahlstedt, entstanden sind.

Gerade Erika war die Person, die mir die wohl einzige erstaunliche Geschichte über meinen Spracherwerb erzählte. Ich traf sie wieder im Jahre 2013, wieder in Rahlstedt, zwanzig Jahre nach unserem letzten Treffen. Dass sie in einem 24jährigen den ehemals vier Jahre alten Jungen erkannte, war an sich schon ein Wunder. Nicht weniger erstaunlich war Erikas Geschichte: Sie meinte, ich hätte zum Ende unseres damaligen Aufenthaltes mit ihr akzentfrei Deutsch gesprochen, wenn auch nur in kurzen Sätzen – ich war immerhin erst vier. Nun verfüge ich über eine soziolinguistische Bildung und kann, wenn auch nicht ohne eine gewisse Voreingenommenheit, diese Geschichte glauben. Mein zusätzlicher Wille an diese Geschichte zu glauben liegt außerdem offensichtlich daran, dass der Glaube guttut, man habe irgendwann einmal akzentfrei eine Fremdsprache gesprochen. Danach sollte dies bei mir schließlich nie wieder der Fall sein.

1994 kehrten wir die Ukraine zurück – zuerst in meine Geburtsstadt Mykolajiv, woher uns die Arbeitsmigration kurz darauf in die Hauptstadt Kyjiv führte. Dort fand meine persönliche Beziehung zum Deutschen selbstverständlich keine Weiterentwicklung. Dafür kehrte ich eineinhalb Jahre später nach Myko-

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

lajiv mit einer Sprache mehr zurück – unter mehrheitlich ukrainischsprachigen Kindern in einem der Kyjiwer Kindergärten erwarb ich das in den größeren Städten des Südens der Ukraine damals kaum gesprochene Ukrainische sehr schnell.

Mit diesen sprachlichen Vorkenntnissen wurde ich 1996 eingeschult. Ich ging auf ein Gymnasium mit erweitertem Sprachunterricht, also kam in der ersten Klasse bereits das Englische dazu. Deutsch spielte hier bis zur 5. Klasse noch keine Rolle, wo die Wahl zwischen Deutsch und Französisch getroffen werden musste. Meine Familie schloss die Möglichkeit einer Auswanderung nach Deutschland damals nicht aus, also begann ich für diesen Fall Deutsch zu lernen. Selbstverständlich waren zu meinem elften Lebensjahr kaum noch Kenntnisse aus der frühen Kindheit vorhanden. Ich hatte somit keine Vorteile im Vergleich zu den anderen Kindern: Wir waren nun alle Anfänger. Durch eine Wochenstunde schien sich an dieser Situation auch in den nächsten Jahren kaum etwas grundsätzlich zu ändern. Ich kann mich sehr gut daran erinnern, dass ich 2003 meine mittlerweile in Frankfurt an der Oder lebenden Großeltern besuchte und mich meistens ohne Probleme mit Menschen auf Englisch unterhalten konnte, wohingegen ich es vermieden habe, Deutsch zu sprechen. Meine Deutschkenntnisse waren zu dem Zeitpunkt nicht nur um einiges bescheidener: Sie waren grundsätzlich für eine Kommunikation ungeeignet und eher theoretischer Natur.

Vieles änderte sich dagegen mit einem Schlag Laufe meines 15. Lebensjahres. Im Februar 2004 erhielten wir eine formelle Einwanderungserlaubnis nach Deutschland. Im August 2004 zogen meine Familie und ich nach Chemnitz, wo ich bereits zwei Wochen später die Integrationsklasse an einer der Realschulen besuchte. Der Unterricht bestand in den ersten fünf Wochen in dem Erlernen der mittlerweile vertrauten Morphologie und Syntax und einigen wenigen Übungen zum Aufbau des Wortschatzes. Nach dieser kurzen Einführung besuchten die Schüler der Integrationsklasse auch den „normalen" Unterricht in einigen Fächern – in meinem Fall waren es Mathematik und Englisch. Dies war für mich leichter als erwartet, schließlich fiel es mir damals durchaus schwer, die Menschen auf der Straße grundsätzlich zu verstehen. Es stellte sich schnell heraus, dass in der Schule das deutlich standardnähere Deutsche gesprochen wird, was einen von der Notwendigkeit, einen sächsischen Ausdruck wie „d'ndooch" als „Guten Tag" zu interpretieren, weitgehend befreite.

Innerhalb des ersten Jahres in Deutschland habe ich es gelernt, beinahe alles zu verstehen. Auch meine Fähigkeit, das Sächsische der Einheimischen zu

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

verstehen, steigerte sich allmählich. Während sich meine produktiven Fertigkeiten dagegen nur langsam, wenn auch stetig entwickelten, erwies sich meine Integration in das Schulsystem bereits in den ersten Monaten als ein tatsächliches Problem. Als Schüler der Integrationsklasse besuchte ich in der Realschule den Unterricht der 8. Klasse – derjenigen also, die ich in der Ukraine bereits abgeschlossen hatte. Ich merkte schnell, dass das Realschulprogramm wesentlich einfacher ist als der mir bekannte Lehrplan. Zu Beginn war dies vorteilhaft, da ich durch den einfacheren fachlichen Stoff mehr Zeit für den Ausbau meiner Deutschkenntnisse hatte. Längerfristig könnte sich daraus aber ein Unterforderungsproblem entwickeln. Dazu ist es aber nicht gekommen: Vier Monate später kam ich ans Gymnasium. Die erforderliche Gymnasialempfehlung erhielt ich nach einem Gespräch mit meinen Eltern im Schulamt.

Dies wurde in den ersten eineinhalb Jahren zu einer Herausforderung. Hier war sowohl das Programm deutlich anspruchsvoller als auch die Intensität des Unterrichtes wesentlich höher als in der Realschule. Außerdem besuchte ich nun alle Fächer mit meiner neuen Klasse. Zum Glück war durch meinen bereits vorhandenen Abschluss der 8. Klasse eine Bewertung am Ende des Schuljahres für mich nicht vorgesehen. Dass ich nun Probleme in fast allen Fächern hatte, machte sich schnell bemerkbar: Meine „traditionellen" Mängel in den Naturwissenschaften wie Physik, Biologie und Chemie waren dabei nicht unbedingt überraschend. Deprimierend war dagegen die Notwendigkeit, einen zweieinhalbjährigen Rückstand in Spanisch einzuholen. Ebenfalls nicht erfreulich war für mich der nun erforderliche enorme Aufwand in humanistischen Fächern wie Deutsch oder Geschichte. Ich verfluchte den deutschen Romantiker E.T.A. Hoffmann, da sein Werk für mich erst mit einem Wörterbuch und nach wochenlangem Lesen zumindest in Grundzügen verständlich wurde. Die Gruppenarbeit in Geschichte begann damit, dass während meine Arbeitspartner ein kurzes Brainstorming zum Thema „Aufklärung" abhielten, ich im Wörterbuch nachschlagen musste, was Aufklärung überhaupt ist. Selbst danach blieb mein Beitrag zur Gruppenarbeit eher bescheiden – ich konnte ja kaum etwas Produktives sagen. Dieser Mangel wurde schnell zu einem grundsätzlichen Problem, denn Vorträge erwiesen sich schnell als eine gängige Lernmethode an einem deutschen Gymnasium. Einige Wochen nachdem ich ans Gymnasium kam, bekamen wir die Aufgabe, einen Vortrag zu einem diskussionsfähigen Thema vorzubereiten. Nach zwei Wochen intensiver Vorbereitung stellte ich schließlich im Unterricht meine Argumente für und gegen den Führerschein vor der Volljährigkeit zur Diskussion. Dass ich die Person, die am Steuer sitzt, im Laufe des ganzen Vortrages als „Führer" bezeichnete, –

ich hatte es ja aus dem Wort „Führerschein“ abgeleitet, war vermutlich recht amüsant. Glücklicherweise war ich während des Vortrages so nervös, dass ich das schüchterne Lächeln meiner Mitschüler nicht realisierte. Ähnliche Kuriositäten passierten mir auch in der 9. Klasse in Gemeinschaftskunde: In einer Leistungskontrolle bekam ich eine Sechs, da ich statt Gewaltenteilung in Deutschland die Gewaltteilung Deutschlands in der Nachkriegszeit sehr detailliert beschrieb. Unserem Lehrer tat das zwar leid, aber er musste die komplett verfehlte Aufgabe mit einem „ungenügend“ bewerten. Was mein Verhältnis zu den Mitschülern betrifft, war es meistens von recht wohlwollender Gleichgültigkeit von beiden Seiten geprägt. Eine Ausnahme bildete nur meine Mitschülerin Jessika, die mir in den ersten zweieinhalb Jahren Einiges im Unterricht erleichterte.

Nach den ersten eineinhalb Jahren in Chemnitz, also etwa in der 10. Klasse, fielen meine sprachlichen Schwierigkeiten in der Schule wahrscheinlich nicht mehr mit dieser Deutlichkeit auf. Mein Notendurchschnitt belegte das ebenso wie die Wahl meiner Leistungskurse für die Oberstufe: Hier entschied ich mich für Deutsch, Geschichte und Englisch. Auch die Tatsache, dass ich auf dem Abiturniveau eine Affinität zu Aufsätzen zeigte sowie dass ich in einigen davon Leistungen weit über dem Durchschnitt erbrachte, zeugt von deutlicher Steigerung meines Ausdrucksvermögens bereits in der Schule.

Nach dem Abitur ging ich den Weg, der mir bereits seit meinem 16. Lebensjahr immer deutlicher erschien: Ich studierte slawische Philologie, wobei ich recht schnell jegliches Interesse für Literaturwissenschaft verlor und bereits seit dem ersten Semester die interdisziplinäre Faszination der Soziolinguistik für mich aufs Neue entdeckte. Im Ergänzungsfach studierte ich Politikwissenschaft, somit erlaubte mir mein Studium alles zu verbinden, wofür ich mich interessiere: Die Sprache und die Gesellschaft, das Deutsche als Studiensprache und wissenschaftliche Sprache sowie meine slawischen Muttersprachen als Forschungsgebiet. Auch persönlich brachte mich mein Studium wesentlich weiter. Während ich zu Schulzeiten kaum mehr als informelle Kontakte zu meinen Mitschülern pflegte und sich mein soziales Leben außerhalb der Schule unter russischsprachigen Jugendlichen abspielte, änderte sich das bereits in der ersten Woche meines Studiums in Jena. Obwohl ich bereits seit langer Zeit keine Sprachbarriere mehr verspürte, hatte ich in Chemnitz keine deutschsprachigen Freunde: weder in der Schule noch im Sportverein oder anderenorts. Diese Abgrenzung ist während meines Jenaer Studiums schnell geschwunden und das Verhältnis der deutsch- und slawischsprachigen Freunde und Bekanntschaften balancierte sich gleichmäßig aus.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Menschen, die mich heute gut kennen, sagen oft, dass sie nicht wissen, zu welcher Kultur ich eigentlich gehöre. Wenn ich einen großen Wert auf diese Identitätsfragen legen würde, hätte ich vermutlich selbst damit ein Problem. Ich sehe jedoch keine Schwierigkeit darin, dass ich mich weder unter Slawen noch unter Deutschen komplett wohl fühle – mit meiner Biographie ist es ja kein Wunder. Sprachlich sowie kulturell fühle ich mich aber diesen beiden Kulturräumen fast gleichermaßen zugehörig.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Alina Kogan (Saalfeld)

Höhen und Tiefen und wieder Höhen

Ich bin Alina und dies ist meine Geschichte von den Höhen und Tiefen beim Erlernen der deutschen Sprache. Meine Eltern und ich sind als Kontingentflüchtlinge aus der Ukraine nach Deutschland übergesiedelt. Damals war ich 14 Jahre alt. Geboren wurde ich in Dnipopetrovs'k (russ. Dnepropetrovsk, seit 2016 ukr. Dnipro/russ. Dnepr), der drittgrößten Stadt der Ukraine. Gut 90% der Bevölkerung in Dnepropetrowsk sprechen im Alltag Russisch. In der Schule werden ab der ersten Klasse Russisch und Ukrainisch gelehrt. Die Medien sind gemischt, also russisch und ukrainisch. Als meine Eltern sich entschieden hatten, nach Deutschland auszuwandern, versprachen sie mir, dass sich für mich nicht viel ändern und ich in eine russische Schule in Deutschland gehen würde.

Als wir dann nach Deutschland kamen, wurden wir zunächst in einem Heim in Aschara, einem Ortsteil von Bad Langensalza in Thüringen untergebracht. Nach drei Wochen erfolgte dann die Zuweisung in ein Heim in Rudolstadt. Dort ging ich auch das erst Mal in die Schule. An dieser Schule war ich vier Monate und habe keine Erfahrungen im Sinne „Deutsch lernen" gesammelt. Ich kam in die sechste Klasse, obwohl ich in der Ukraine schon in der siebten war. Mir wurden keine Sprachkurse angeboten, keine Hausaufgaben aufgegeben und niemand erwartete, dass ich mich am Unterricht beteilige. Nach vier Monaten sind wir wieder umgezogen. Für mich hieß das natürlich: andere Stadt, andere Schule. Und wieder ging ich in die sechste Klasse. Da ich keine Deutschkenntnisse mitgebracht hatte, bekam ich im ersten Halbjahr Noten nur in bestimmten Fächern, wie etwa in Mathematik, Physik, Biologie und Sport. Diese Fächer fielen mir sehr leicht, da ich die meisten Themengebiete in der Ukraine schon behandelt hatte. Im Biologieunterricht durfte ich sogar immer wieder etwas auf Russisch schreiben, falls mir das eine oder andere Wort nicht einfiel. Der Lehrer meinte, dass er noch ein wenig Russisch aus den DDR-Zeiten kann. Diese offene und pragmatische Einstellung meines Lehrers hat mir unheimlich geholfen. Es war nicht einfach, sich in eine neue Klasse einzufügen, ohne etwas zu verstehen. Ich dachte mir, dass ich es nicht einmal verstehen werde, wenn ich ein Buch aufschlagen soll.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Meine erste Deutschlehrerin sagte von Anfang an: „Russisch ist eine schöne Sprache, aber Sie müssen Deutsch lernen." Sie gab mir ständig mündliche Übungen auf und übte regelmäßig mit mir Diktate. Aber erst bei meiner zweiten Deutschlehrerin, die mir auch einen Deutschsprachkurs angeboten hat, konnte ich erste spürbare Erfolge erzielen. Außer dem Deutschunterricht fiel mir der Musikunterricht sehr schwer. Ich war mir meiner Aussprache im Deutschen ja bewusst und dann sollte ich noch vor der versammelten Klasse singen, oft ohne vollständige Inhaltserschließung. Das war mir einfach zu viel!

Am Anfang wollte ich bestimmtes Essen nicht mit in die Schule nehmen oder keine Röcke anziehen, da ich dachte, dies sei in Deutschland nicht üblich. Erst später verstand ich, dass die Gewohnheiten dieser kleinen Stadt nicht für ganz Deutschland sprechen, und man sollte nicht versuchen, sich selbst umzuerziehen und zu ändern.

Die Mitschüler haben sich größtenteils von mir distanziert. Zwar konnte ich die deutsche Sprache ziemlich schnell verstehen, aber irgendwie hatte ich beim Sprechen immer noch gewisse Hemmungen. Wenn ich im Unterricht die Antwort wusste, habe ich die sehr lange im Kopf durchgespielt und immer wieder für mich wiederholt. Ich versuchte, den Antwortsatz in meinem Kopf grammatikalisch richtig zu formulieren, und es hat meist so lange gedauert, dass die Stunde immer schon vorbei war, als ich mich endlich trauen wollte. Dadurch entwickelte ich eine gewisse Abneigung gegenüber der deutschen Sprache und ich wollte sie nicht weiter ausbauen.

Nach zwei Jahren kam in meine Klasse eine Schülerin aus Kasachstan und aufgrund der gemeinsamen Sprache freundeten wir uns sofort an. Wir hielten immer zusammen und die anderen Schüler haben sich daher noch mehr von uns abgewandt. Die meisten hatten offenbar sogar Angst uns anzusprechen. Bis zum Schulabschluss haben wir uns nicht in den Klassenverband integrieren können. Erst mit dem Wechsel in eine Gymnasialklasse, wo ich wieder die einzige Schülerin mit Migrationshintergrund war, konnte ich mich wirklich integrieren. Ich denke, das ist möglich geworden, weil meine neuen Mitschüler schon reifer waren. Dazu war ich jetzt in einer Kunst AG und konnte durch meine Ausstellungen, die von meiner Kunstlehrerin organisiert wurden, mehr Anerkennung bekommen. In der Ukraine gehörte ich immer zu den Klassenbesten und durch die Kunst konnte ich mein Selbstwertgefühl, das in den ersten Jahren in Deutschland stark gelitten hat, wieder aufrichten.

Es gab gewisse Unterschiede zwischen der Schule in Ukraine und in Deutschland. Ich empfand das Verhältnis zu den Lehrern in den deutschen Schulen irgendwie familiärer als in den ukrainischen Schulen. Zum Beispiel

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

begrüßen die Schüler ihren Lehrer mit einem einfachem „Hallo“ und mussten nicht aufstehen, wenn ein Lehrer das Klassenzimmer betritt. Es gab weniger Hausaufgaben und viele Hilfsmittel, wie z.B. Taschenrechner und Tafelwerk, was in der ukrainischen Schule nicht der Fall war. Dort mussten wir alle Formeln auswendig lernen. In Deutschland gab es keine Literaturliste für die Sommerferien, in der Ukraine sollten wir immer in den Ferien lesen, wobei die Sommerferien aber viel länger waren. Die deutsche Schule war besser ausgestattet, es gab mehr Technik, wie etwa Computer und Keyboards. Das Notensystem in Deutschland war für mich auch neu. In Dnipopetrovs'k hatte wir zuerst ein Fünfnotensystem, wobei fünf die beste Note war, und später wurde ein Zwölfnotensystem eingeführt, wobei zwölf die beste Note war.

Wenn ich neue Schüler integrieren sollte, hätte ich im Vorfeld die Klasse vorbereitet, einen Kennenlernkreis organisiert und einen Paten oder Patin bestimmt. Bevor der oder die Neue zum ersten Mal die Klasse betritt, sollte eine „Bezugsperson“ in der Klasse gefunden werden, die sich in den nächsten Wochen und Monaten um den Neuankömmling kümmert. So findet sich der neue Mitschüler schneller ein und lernt alle schneller kennen. Eine zusätzliche Deutschstunde wurde ich auch von Anfang an anbieten. Ich hätte Lehrer, aber auch Mitschüler sowie deren Eltern miteinbezogen. Alle Beteiligten sollten lernen, Verständnis und Toleranz im Umgang mit Neuankömmlingen zu entwickeln. Um die Zurückstufung zu vermeiden, wäre ein jahrgangsübergreifender Unterricht von Vorteil. Die Altersmischung bewirkt, dass Kinder vermehrt voneinander lernen und aufnehmen.

Meiner Meinung nach haben meine Familie und meine Freunde eher gegen die Integration gewirkt. Die meisten Personen in meiner Umgebung waren sehr voreingenommen und das übertrug sich auf mich. Zum Beispiel wurde mir oft gesagt, dass die Deutschen keine Ausländer mögen usw. Zuhause haben wir ausschließlich Russisch gesprochen, ich habe russische Bücher gelesen und Filme in russischer Sprache geschaut. In dieser Zeit hatte ich das Gefühl, als würde ich an einer Grenze leben, an der Grenze zwischen der Ukraine und Deutschland. Weg von der Heimat, aber in Deutschland noch nicht „angekommen“.

Mittlerweile fühle ich mich ganz wohl in Deutschland. Meine innere Stimme spricht aber meistens Russisch. Ich denke und träume auf Russisch, nur wenn ich mich gedanklich mit einem meiner deutschen Freunde unterhalte, dann denke ich auf Deutsch. Und wenn ich mich in der deutschen Sprache unterhalte, fühle ich mich distanzierter, als würde es mich irgendwie nicht betreffen. Wahrscheinlich hängt es mit meinem Einreisealter zusammen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Denn je höher das Alter bei der Ankunft in ein anderes Land ist, umso eher wird die Muttersprache beibehalten und die Zweitsprache Deutsch kann nicht mehr auf muttersprachlichem Niveau erworben werden. Jetzt studiere ich Russisch für das Lehramt und das hilft mir sehr, meine alte und neue „Persönlichkeit" miteinander zu kombinieren.

Viele Menschen aus meiner Umgebung haben es nicht geschafft, sich erfolgreich zu integrieren. Das lag aber oft nicht an der „Nichtbeherrschung" der deutschen Sprache, sondern eher an der fehlenden Motivation, da man oft zurückgestuft wird oder einer Hauptschule zugeteilt wird. Dabei werden die zugereisten Kinder oft nicht gründlich genug beobachtet und ihre schulischen Leistungen nicht anhand ihrer wirklichen Kompetenzen beurteilt. Deshalb hoffe ich, dass in der Zukunft mehr Maßnahmen zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund unternommen werden. Im Idealfall mit einem umfassenden Konzept zur regulären Fortbildung der Lehrkräfte in Hinsicht auf interkulturelle Kompetenz und pädagogische Sensibilität für Heterogenität.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Autorinnen und Autoren

Anstatt, Tanja (Prof. Dr.)
Seit 2007 Inhaberin des Lehrstuhls für slavistische Sprachwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Nach ihrer Promotion an der Universität Hamburg war sie als wissenschaftliche Assistentin an der Universität Tübingen tätig, wo sie 2004 mit einer Arbeit zum Verbalaspekt im Russischen habilitiert wurde. Von 2005–2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Verbalaspekt bei bilingualen russisch-deutschen Kindern" im SFB 441. Seit dieser Zeit bilden die russisch-deutsche und die polnisch-deutsche Mehrsprachigkeit einen zentralen Teil ihrer Forschungstätigkeit. Ihre Aufmerksamkeit gilt dabei besonders dem bilingualen Spracherwerb und den Bedingungen der Sprachverwendung, die sie sowohl aus sprachsystematischer als auch aus psycholinguistischer und soziolinguistischer Perspektive untersucht.

Baur, Rupprecht S. (Prof. em. Dr. Dr. h. c.)
Rupprecht S. Baur**,** 1986 bis 2008 Inhaber des Lehrstuhls Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen, Redaktion der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung von 1990 bis 2003, Projekt-Zusammenarbeit mit Universitäten in Amsterdam, Saratow, Simferopol, Duschanbe, Kabul, Grahamstown, Windhoek und Sydney. Arbeitsschwerpunkte und Forschungsprojekte: Bilinguismus und bilinguales Lehren und Lernen, Methoden der Fremdsprachenvermittlung, Migration und Sprache, Sprach- und Kulturkontakt, Phraseologie/Parömiologie, Sprachtests und Sprachförderung, Sprache durch Kunst, Stereotypenforschung.

Bergmann, Anka (Prof. Dr.)
Professorin für Fachdidaktik Russisch, Institut für Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin, 1. Vorsitzende des Fachverbandes Russisch & Mehrsprachigkeit. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind sprachen- und bildungspolitische Rahmenbedingungen des Russischlernens und -lehrens; Erwerb von Literalität in der Fremd- und in der Herkunftssprache; sprachliche und sprachlernrelevante Voraussetzungen der Russischlerner sowie korpusbasierte Analyse von Lernersprache. Außerdem ist sie als Gutachterin für natio-

nale und internationale (Re)Akkreditierungen von Lehramtsstudiengängen tätig.

Brehmer, Bernhard (Prof. Dr.)
Lehramtsstudium in den Fächern Russisch, Latein und Geographie an der Universität Tübingen, dort 2004 Promotion mit einer Arbeit zu Dankesformeln im Russischen; von 2006 bis 2013 Juniorprofessor für slavistische Linguistik mit den Schwerpunkten Polnisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an der Universität Hamburg; 2012 Junior-Fellow am Freiburg Institute for Advanced Studies (FRIAS) an der Universität Freiburg/Brsg.; seit 2013 Lehrstuhlinhaber für slawische Sprachwissenschaft an der Universität Greifswald; Forschungsschwerpunkte: individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Spracherhalt bei slavophonen Zuwanderergruppen in Deutschland, mehrsprachiger Spracherwerb, slavisch-deutscher und innerslavischer Sprachkontakt, Schriftlinguistik, Variationslinguistik und Sprachwandel sowie Ausdrucksmittel für Anrede und Höflichkeit in den slavischen Sprachen.

Brüggemann, Mark (Dr.)
Lehrbeauftragter am Institut für Slavistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Studium der Slavistik und Politikwissenschaft sowie Promotion in slavistischer Sprachwissenschaft ebenda. Thema der Dissertation: „Die weißrussische und die russische Sprache in ihrem Verhältnis zur weißrussischen Gesellschaft und Nation. Ideologisch-programmatische Standpunkte politischer Akteure und Intellektueller 1994–2010". Förderung im Rahmen des Promotionskollegs „Mittel- und Osteuropa auf dem Weg ins 21. Jahrhundert" (Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik, Zentrum für Mittel- und Osteuropa der Robert-Bosch-Stiftung). Studien- und Forschungsaufenthalte in Minsk, Lemberg, Breslau und Thorn. Forschungsschwerpunkte: Sprachenpolitik, Sprache und nationale Identität, Sprachideologien, Soziolinguistik, Diskursanalyse.

Chlosta, Christoph
Christoph Chlosta, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen; Sprichwörterminima im Deutschen und Kroatischen (DFG), (1991–1993); Hogeschool Holland (Diemen/NL) (1995); Integration von russlanddeutschen Aussiedlern (BMBF) (1996).

Churbanova, Natalia
Diplom der Staatlichen Universität Saratov (Russland) mit dem Studienschwerpunkten „Deutsch und ausländische Literatur" (2009); bis 2014 Arbeit am Lehrstuhl für deutsche Philologie sowie in der Abteilung für internationale Zusammenarbeit der Staatlichen Universität Saratov; seit 2014 Doktorandin an der Universität Duisburg-Essen (Thema: Untersuchungen zu deutsch-russischen Stereotypen). Arbeitsschwerpunkte: Stereotype, Phraseologie der deutschen und russischen Gegenwartssprache, Integrationskurse.

Dietz, Barbara (Dr.)
Barbara Dietz ist associated researcher am Leibniz-Institut für Ost- und Südosteuropaforschung in Regensburg und research fellow am IZA (Institute of Labor Economics) in Bonn. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Ost-West-Migration, Migrationspolitik sowie die soziale und wirtschaftliche Integration von ImmigrantInnen aus Mittel- und Osteuropa, Russland und Zentralasien in Deutschland und der Europäischen Union.

Gagarina, Natalia (PD Dr. habil.)
Natalia Gagarina leitet den Forschungsbereich *Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung* am Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft. Sie hat 1997 zum Erstspracherwerb der grammatischen Kategorien des russischen Verbs in St. Petersburg promoviert und 2011 mit Venia Legendi ‚Spracherwerb' an der Humboldt-Universität zu Berlin umhabilitiert.

Gelzer, Emilie (B.A.)
Geboren in Magadan, Schulbesuch zunächst in Krasnokamsk, anschließend in Aalen. Abitur ebenda. Studium der Slawistik und Interkulturellen Wirtschaftskommunikation an der FSU Jena, derzeit Masterarbeit zum Thema *Kulturelle Schlüsselwörter im Russischen. Theorie und Empirie – eine korpusgestützte Untersuchung*. Studienschwerpunkt: Kulturstudien Osteuropa.

Germer, Peggy (Dd.)
Lehrerin im Hochschuldienst (LiH) am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden. Unterstützung des Instituts für Slavistik im Bereich Fachdidaktik durch Lehrveranstaltungen und Begleitung der Schulpraktischen Studien, Fortbildnerin im Rahmen der Qualifikation schulischer Mentorinnen und Mentoren. Ar-

beitsschwerpunkte: Heterogenitätsorientierte Lehre, Felder schulpraktischer Kompetenzentwicklung, Lehrerprofessionalität.

Gladrow, Wolfgang (Prof. Dr.)
Studium der Slawistik und Germanistik an der Universität Greifswald. Postgraduale Studien an den Universitäten Leningrad (Sankt Petersburg) und Moskau (MGU). 1965–1990 Lektorenbewerber und Wiss. Assistent am Institut für Slawistik der Universität Greifswald; Wiss. Assistent, Wiss. Oberasssistent und Hochschuldozent am Slavischen Institut bzw. an der Sektion Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin. 1972 Promotion: „Der Ausdruck der Determiniertheit/Indeterminiertheit des Substantivs im Russischen in Konfrontation mit dem Deutschen", 1982 Habilitation: „Kompletivsätze und Relativsätze im Russischen. Eine Studie zur Struktur und Bedeutung zusammengesetzter Sätze". 1990–1993 o. Professor für Russische Sprache, 1993–2008 Universitätsprofessor für Ostslawische Sprachen am Institut für Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Funktionale Grammatik des Russischen; Kontrastive Linguistik Slawisch–Deutsch; Slawische Pragmatik: Sprachhandlungsmuster und Anredemodelle; Soziolinguistik im Vergleich: Sprachvarietäten des Slawischen und Deutschen.

Hexelschneider, Erhard (Prof. Dr.)
Ehem. ordentl. Professor für russische Literatur (seit 1974), 1980 umtestiert auf Internationale Kultur- und Wissenschaftsbeziehungen an der Universität. Leipzig. 1980–1991 Direktor des Herder-Instituts Leipzig. Studium der Russistik (Slavistik und Polonistik) in Greifswald. Promotion 1963, Habilitation 1973 (Dr. sc. phil.) in Leipzig. Zusatzstudium in Leningrad. Hochschuldozent und Zusatzstudium 1969 für Russische und Sowjetische Literatur in Moskau. Forschungsschwerpunkte: Russische Literatur; Internationale und sächsische Kulturbeziehungen.

Hoffmann, Ludger (Prof. Dr.)
Ludger Hoffmann ist Professor für deutsche Sprache an der Technischen Universität Dortmund, Schwerpunkte sind: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Spracherwerb und menschliche Sprachfähigkeit, Sprache und Recht/Kommunikation im Recht, Linguistik und Poetik, Sprache und Nationalsozialismus.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Hans-Werner Huneke (Prof. Dr.)
Studium der Fächer Deutsch und Geschichte in Münster und Hamburg, Promotion in Germanistischer Linguistik. Lehrer in Valinhos S.P. (Brasilien) und Hamm/Westfalen, DAAD-Lektor in Coimbra (Portugal). Seit 1994 an der PH Heidelberg, seit 2003 Leiter des Sprachdidaktischen Zentrums an der PH Ludwigsburg, seit 2005 Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der PH Freiburg, Studiendekan und Prorektor für Lehre und Studium, Studiengangsleitung Master DaF. Seit 2015 Rektor der PH Heidelberg. Arbeitsgebiete: Sprachdidaktik, geschriebene Sprache, Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache.

Kasper, Karlheinz (Prof. Dr.)
Promotion 1958 an der Humboldt-Universität Berlin in Russistik, Bulgaristik und Germanistik (Dissertation über die russische Predigt im 11.–13. Jahrhundert); Habilitation (mit einer Schrift über das Erzählerproblem in der neueren russischen Literatur) und venia legendi 1967 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Professor für Russische und Sowjetische Literatur 1969/92 PH Leipzig; Professor für Slawische Literaturwissenschaft und Kulturgeschichte 1992/98 Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Altrussische Literatur; Russische Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts; Literaturtheorie; Deutsche Übersetzungen russischer Literatur. Herausgebertätigkeit (Bunin, Andreev, Bitov, Furmanov, Garšin, Grin, Kuprin, Pasternak, Sergeev-Censkij, Veselyj, Zamjatin, Russische realistische Erzähler, Die Serapionsbrüder von Petrograd u.a.

Kogan, Alina
Lehramtsstudium an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, Staatsexamensarbeit zum Thema „Russisch und Deutsch im Kontakt. Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs einer Dreijährigen".

Kovtun-Hensel, Oksana (Dr. phil.)
Oksana Kovtun-Hensel studierte Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Lwiw (Ukraine) und Germanistische Linguistik an der Universität Hamburg (Promotion 1997). Sie war am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Technischen Universität Dortmund tätig. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Kontrastive Linguistik, Mehrsprachigkeit, Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht.

Krieghoff, Valeria
Geboren im ukrainischen Bobrynec' (russ. Bobrinec), erste Lebensjahre in Mykolajiv (russ. Nikolaev). Übersiedlung mit ihrer Familie nach Deutschland 2005. Abitur 2013 in Senftenberg, anschließend Studium des Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen für Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik an der Technischen Universität Dresden. Interesse für russische Sprache und Kultur.

Kümmel, Martin J. (Prof. Dr.)
Studium der Vergleichenden/indogermanischen Sprachwissenschaft, Indologie und Skandinavistik in Marburg und Freiburg; in Freiburg 1995 M.A.; 1999 Dr. phil., 2005 Habilitation, 2008 apl. Prof.; 2011 Heisenberg-Stipendium der DFG; seit 2013 Inhaber des Lehrstuhls für Indogermanistik, FSU Jena; Forschungsschwerpunkte: Historisch-vergleichende Grammatik und Lexikologie indogermanischer Sprachen, bes. des Indoiranischen; vergleichende und historische Phonologie und Phonetik; diachrone Typologie.

Kuße, Holger (Prof. Dr.)
Professor für Slavische Sprachgeschichte und Sprachwissenschaft an der TU Dresden (seit 2005). Mitglied der Akademie der Wissenschaften und der Literatur | Mainz. Studium der Evangelischen Theologie, Russistik und Slavistik, Germanistik, Pädagogik und Philosophie in Mainz, Wien und Frankfurt am Main. Promotion 1997, Habilitation 2002 in Frankfurt am Main. Studien- und Forschungsaufenthalte in Moskau, St. Petersburg und Prag. Wissenschaftlicher Mitarbeiter, später Hochschuldozent am Seminar für Slavische Philologie in Frankfurt am Main (1992–2005), Vertretungsprofessuren an der Wirtschaftsuniversität Wien (2003/2004) und der TU Dresden (2004–2005). Forschungsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Linguistik, Diskurslinguistik, Semantik, Pragmalinguistik und Pragmasemantik, Argumentationslinguistik, Sprachtheorie und Sprachphilosophie, russische Philosophie.

Lenz, René (Dr.)
Aufgewachsen in Thüringen und Studium in Leipzig und Manchester studiert, danach folgte u. a. ein zweijähriger Arbeitsaufenthalt als Lektor (Stipendium des Lektorenprogramms der Robert Bosch Stiftung) an zwei Universitäten in Kazan, Russische Föderation. In seiner Dissertation (ibidem-Verlag 2015, Promotion an der Universität Erfurt) analysierte er die deutsch-russische Kooperation im Hochschulwesen. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bauhaus-Universität Weimar an der Professur für Sozialwissenschaftliche Stadtforschung und koordinierte dort die Internationale Promotiosprogramme des Instituts für Europäische Urbanistik. Derzeit ist er in der Forschungsförderung der Universität Potsdam tätig. Forschungsschwerpunkte: Praktische und theoretische Aspekte der deutschen und internationalen Hochschulpolitik sowie Entwicklung von Wissenschaftssystemen.

Malygin, Erna (Dr.)
Erna Malygin wurde in Russland geboren und arbeitete nach dem Studium der Geschichte für das Lehramt an einer Mittelschule, davon fünf Jahre als Konrektorin. Im Jahre 1994 kam sie nach Deutschland. Sie unterrichtete hier jahrelang Russisch an Haupt- und Realschulen und absolvierte parallel ihr zweites Studium im Fach Slavistik, Osteuropäische Geschichte und Pädagogik an der Universität Erlangen. Im Jahre 2010 promovierte sie an der Universität Bamberg mit ihrer interdisziplinären Arbeit zum Literaturunterricht bzw. zur Kanonbildung in Russland.

Marti, Roland (Prof. Dr.)
Studium der Slavistik, Germanistik und Islamwissenschaft in Basel und Moskau, Promotion und Habilitation in Basel, Professor für Slavische Philologie in Bamberg und Saarbrücken (seit 1989), außerdem Lehrtätigkeit in Basel und Paris (INALCO). Forschungsschwerpunkte: Paläoslavistik, Sorabistik (Sprache und Literatur), Sprachenpolitik in der Slavia, graphische Aspekte des Slavischen, slavischee Minderheitensprachen.

Mehlhorn, Grit (Prof. Dr.)
Grit Mehlhorn studierte Ostslavistik, Ost- und Südosteuropawissenschaften, Angewandte Sprachwissenschaften und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Leipzig und Kiew (Ukraine) und absolvierte ein postgraduales Studium des Polnischen als Fremdsprache an der Schlesischen Universität Katowice (Polen). Nach der Promotion arbeitete sie als Lehrkraft für besondere Aufgaben, wissenschaftliche Angestellte und Juniorprofessorin im Bereich Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an den Universitäten Leipzig, Stuttgart und der TU Berlin. Seit März 2007 ist sie Professorin für Didaktik der slavischen Sprachen am Institut für Slavistik der Universität Leipzig, wo sie Lehrkräfte für Polnisch, Russisch und Tschechisch ausbildet. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Ausspracheerwerb, Tertiär- und Herkunftssprachendidaktik. Gemeinsam mit Bernhard Brehmer leitet sie bereits das zweite

BMBF-Verbundprojekt zur Erforschung der Herkunftssprachen Russisch und Polnisch.

Meng, Katharina (Prof. Dr.)
Studium der Germanistik, Slawistik und Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig, Lehrerin für Deutsch als Erst- und Fremdsprache und für Russisch als Fremdsprache, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentralinstitut für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften der DDR in Berlin, Promotion und Habilitation zur Kindersprache und zur Kommunikation im Kindergarten, Leiterin der Forschungsgruppe „Kinderkommunikation", wissenschaftliche Angestellte des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) Mannheim, Leiterin des Projekts „Sprachliche Integration von Aussiedlern", Privatdozentin und apl. Professorin der Universität Mannheim (Venia Legendi für Germanistische Linguistik). Im Ruhestand. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb, Diskursanalyse, Sprachkontakt, Sprachbiografien, Geschichte der Sprachwissenschaft.

Mengel, Swetlana (Prof. Dr.)
Studium der Russischen Philologie, der Slawistik und der Weltliteratur an der Moskauer Staatlichen Lomonosov-Universität, Promotion (1985); Habilitation (1996) an der Humboldt-Universität zu Berlin; ordentliche Professorin für Slavische Philologie/Sprachwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (seit 1997); Mitglied der Internationalen Wortbildungskommission beim Internationalen Slawistenkomitee (seit 1996). Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und slawistische Theorie der Wortbildung; Alternative Konzepte westeuropäischer Grammatikschreiber zu russischer (Standard)Sprache im 17.–frühen 18. Jh.; Entwicklung und Besonderheiten der russischen Sprache in der Diaspora. Wichtige Buchpublikationen: Slavische Wortbildung im Vergleich: Theoretische und pragmatische Aspekte. Berlin 2014; Slavische Wortbildung: Semantik und Kombinatorik. Münster u.a. 2002; Wege der Herausbildung der Wortbildungsnorm im Ostslawischen des 11.–17. Jahrhunderts. Frankfurt am Main u.a. 1997.

Meyer-Fraatz, Andrea (Prof. Dr.)
Promotion 1989 an der Georg-August-Universität Göttingen in Slavischer Philologie (Literatur- und Sprachwissenschaft) sowie Neuerer Deutscher Literatur (Dissertation über die Sonettdichtung Ivan Bunins); Habilitation ebendort in Slavischer Philologie (Literaturwissenschaft) 1998 (Die slavische Mo-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

derne und Heinrich von Kleist. Zur zeitbedingten Rezeption eines Unzeitgemäßen); ab 1998 Hochschuldozentin und ab 2005 Vertretungsprofessorin an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main; seit 2008 Professorin für Slavische Philologie (Literaturwissenschaft) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Forschungsschwerpunkte im Bereich der Russistik, Polonistik und Südslavistik: theoretische, insbesondere gattungspoetologische Fragestellungen (etwa zum Sonett, zum literarischen Zyklus) sowie Textanalyse; Komparatistik (deutsch-slavische, westeuropäisch-slavische und interslavische Literaturbeziehungen), insbesondere Theorie und Praxis der literarischen Übersetzung; Literatur und Kultur des 20. Jahrhunderts (Moderne, Avantgarde, Postmoderne); Autorproblematik; Literatur und Geschichte (Erinnerungskultur); Ästhetik des Emotionalen in Literatur und Film; Utopie im postutopischen Zeitalter; der Kaukasus in der russischen Literatur.

Oomen-Welke, Ingelore (Prof. Dr.)
Professorin i. R., zuletzt Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br. Schulzeit in Dortmund, Studium in Tübingen, Dijon/F und Bonn. Realschullehrerin in Tübingen, sprachwiss. Promotion in Tübingen. – Wiss. Assistentin, Professorin für Deutsche Sprache, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Esslingen, Ludwigsburg, Freiburg. Prorektorin der PH Freiburg 1998–2002. Mitglied und Vorsitz in wiss. Beiräten, Mitglied in Fachverbänden, 1988–2004 im Vorstand des Vereins „Symposion Deutschdidaktik“ e.V., 2000–2004 Vorsitzende. – Europäische und internationale Austauschprogramme für Studierende und Lehrerfortbildungen, Programme des Deutsch-Französischen Jugendwerks, der EU, des ECML, beim Goethe-Institut. – Publikationen zu Sprachdidaktik Deutsch, DaZ, Mehrsprachigkeit. Projekte zu Wortschatz, Mehrsprachigkeit, Language Awareness. – Auszeichnungen: Life Award 1998, 1. Preis des Europäischen Sprachensiegels für den „Sprachenfächer“ 2008, Bundesverdienstkreuz 2009.

Ossenberg, Stefan (M.A.)
Stefan Ossenberg ist Mitarbeiter am Institut für Kommunikationswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Er forscht sowohl qualitativ als auch quantitativ zu Stereotypen in interkulturellen Kontexten. Er promoviert an der Universität Duisburg-Essen zum Themenkomplex der deutsch-türkischen Stereotype.

Pagonis, Giulio (Jun.-Prof. Dr.)
Studium des Deutschen als Fremdsprachenphilologie und der Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg, Promotionsprojekt zum Altersfaktor im Zweitspracherwerb am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik (Nimwegen), seit 2006 Mitarbeiter im Sprachförderprojekt *Deutsch für den Schulstart*, seit 2011 Leiter des Masterstudiengangs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerbsforschung, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Elementar- und Primarbereich, Sprachstandsfeststellung, Aus- und Weiterbildung im Bereich Spracherwerb/Sprachförderung.

Pavlova, Anna (Dr. phil.)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Fachbereichs für Slawistik der Universität Mainz. Schwerpunkte und Themen in Forschung und Lehre: russische und deutsche Grammatik, Semantik, Komparativistik, Phonetik (Intonationslehre), Lexikographie, Kulturlinguistik, Diskursanalyse. Monographien: Paronym-Wörterbuch. Deutsch-russisch und russisch-deutsch. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Berlin: SAXA, 2012 (Mitautorin: Natalia Svetozarova); Trudnosti i vozmožnosti russko-nemeckogo i nemecko-resskogo perevoda. St. Petersburg 2012 (Mitautorin: Natalia Svetozarova); Trubočist ili lord? Teorija i praktika nemecko-russkogo i russko-nemeckogo perevoda. St. Petersburg, „Zlatoust", 2015 (Mitautorin: Larisa Naidič); Perevodčeskij bilingvizm. Po materialam ošibok pis'mennogo perevoda. Moskva: „Flinta", 2016 (Mitautorin: Irina Ovčinnikova); Frazovoe udarenie v fonetičeskom, funkcional'nom i semantičeskom aspektach. Moskva: „Flinta", 2017 (im Druck).

Protassova, Ekaterina (Dr. Dozent)
Studium der strukturellen und angewandten Linguistik an der Universität Moskau, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Akademie der pädagogischen Wissenschaften UdSSR, Promotion zur Kindersprache am Institut für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften der UdSSR in Moskau, Habilitation zur zweisprachigen Kinderentwicklung an der Ausbindungsakademie Russlands, Dozentur zur Geschichte und Theorie der Pädagogik, Lektorin der russischen Sprache an der Universität Helsinki, Finnland, Dozentur zur russischen Sprache, Teilnahme am Projekt „Sprachliche Integration von Aussiedlern" und an anderen internationalen Projekten zur Zweisprachigkeit. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb, Bilingualismus, Sprachkontakt, Sprachbiografien, Russisch als Zweitsprache.

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Remestwenski, Yuriy (M.A.)
Doktorand und Projektmitarbeiter am vom FWF geförderten Doktoratskolleg „Das österreichische Galizien und sein multikulturelles Erbe" am Institut für osteuropäische Geschichte der Universität Wien. Promotion am Institut für Slawistik ebenda, zuvor: B.A.- und M.A.-Studium in Fächern Slawistik und Politikwissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Dissertation zum Thema Gegenwart der ukrainischen Nationsbildung im Zusammenhang mit ukrainischer Sprachenpolitik nach 1991 und dem Prestige des Ukrainischen und Russischen. Ehemals: Tätigkeit als Wissenschaftliche Hilfskraft im DFG-Forschungsprojekt „Russinisch als eine Staatsgrenzen überschreitende Minderheitensprache. Dynamische Prozesse" in Jena (Kooperation zwischen dem Institut für Slawistik und dem Aleksander-Brückner-Zentrum). Forschungsinteressen: Soziolinguistik, Sprachenpolitik, sprachliche Einstellungen, Sprachprestige.

Riedel, Monika (Dr.)
Monika Riedel, Literatur- und Medienwissenschaftlerin, ist seit März 2013 Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache an der TU Dortmund. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Interkulturalität, literarische Mehrsprachigkeit und sprachliche, literarische, mediale und kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft. Mitherausgeberin der Publikation *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung* (Erich Schmidt Verlag 2017). Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik an der Konstantin-Universität Nitra/Slowakei. Promotion an der Universität Osnabrück. Studium der Germanistik und Hungaristik an der Comenius-Universität Bratislava.

Roll, Heike (Prof. Dr.)
Heike Roll ist seit 2012 Professorin am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die sprachliche Integration russischsprachiger MigrantInnen, Mehrsprachigkeit und fachliches Lernen sowie ästhetisch-kulturelle Sprachbildung.

Šatilov, Andrej (Dr.)
Lehrstuhl Russisch für Geistes- und Naturwissenschaftler der philologischen Fakultät der Staatlichen Universität Sankt Petersburg. Promotion 1992. Tätigkeiten an wissenschaftlichen Einrichtungen in der Slowakei (1993), Taiwan (2001–2003), den USA (2007) und im Rahmen des Fulbright-Programms auf

den Nördlichen Mariannen (2017). Lehrvorträge und Masterklassen in Praha (Prag), Bratislava (Preßburg), Wrocław (Breslau), Jena und Brno (Brünn). Lehrveranstaltungen und Seminare Sprachpraxis Russisch, Sprachkultur des Russischen, Geschäftsrussisch, Mediensprache. Vorträge zu Sprachkultur, Methodik und Psycholinguistik. Arbeitsschwerpunkte sind Fremdsprachendidaktik, russische Umgangssprache, Kulturologie und Psycholinguistik. Mehr als 75 Veröffentlichungen, darunter eine Monografie, Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien.

Schatte, Julia (M.A.)
Geboren in Moskau, Magisterstudium der Ostslawistik, Politologie und Kulturwissenschaften an der Universität Leipzig (1996–2002), Korrespondentin der Redaktion Kultur und Gesellschaft des „Kommersant", Moskau (2003–2008), Mitarbeiterin/Redakteurin in der Medienrecherche/Kommunikation bei der Hugin Group (2008–2010), Thomson Reuters (2010–2013) und Nasdaq OMX Europe (2013–2015). Seit 2015 freie Redakteurin für politisch-historische Dokumentationen/Reportagen für den MDR, WDR, ARD, ZDF, ZDF Info und Arte. Fachliche Schwerpunkte: Entwicklung und Perspektiven des Medienmarktes und der Medienberichterstattung in Osteuropa, Transformation der politischen Kultur und Propagandasprache in Russland.

Schimke, Sarah (Jun.-Prof. Dr.)
Sarah Schimke ist Juniorprofessorin für empirische Zweitspracherwerbsforschung am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Sie beschäftigt sich mit dem Zweitspracherwerb bei Kindern und Erwachsenen und mit dem Erstspracherwerb. Inhaltliche Schwerpunkte sind der Erwerb von Finitheit und die Produktion und Interpretation referentieller Ausdrücke im Vergleich von Sprachen und Lernertypen, sowie das Text- und Diskursverstehen bei Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache.

Shautsova, Valiantsina (Dr. phil.)
Studium an der Minsker Staatlichen Pädagogischen Hochschule für Fremdsprachen (Fakultät für Deutsche Sprache), Abschluss (Diplom) 1990; Promotion zum Thema *Deutsche und russische Phraseologie mit Farbbezeichnungen – Abhängigkeiten zwischen der Idiomazität von Phraseologismen und Eigenschaften der Farbbezeichnungen* (Fachbereich "Theorie der Sprache") 2004. Lehr- und Forschungstätigkeit an der Belarussischen Staatliche Universität Minsk (Lehrstuhl für deutsche Sprache und deutsche Sprachwissenschaft) als Lehr-

kraft, Oberassistentin, Dozentin (1994–2009), anschließend an der Wirtschaftsuniversität Minsk, Lehrstuhl für interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Dozentin (2009–2013), Lehrstuhlinhaberin (seit 2013). DAAD-Stipendiatin (2011, 2015). Forschungsfelder: Sprachwissenschaft, Sprachvergleich, Lexikologie, Phraseologie, Pragmatik, Sprachdidaktik.

Sinitsyna, Nadzeya (Dr. phil.)
Wissenschaftliche Oberassistentin am Lehrstuhl für deutsche Sprache an der Belarussischen Staatlichen Wirtschaftsuniversität (seit 2013). Studium der Germanistik an der Belarussischen Staatlichen Universität (Minsk) und Uni Leipzig (Austauschstudium). Doktorarbeit über *Bildungsmechanismen russischer und deutscher Neologismen (Neulexeme, Neubedeutungen und Neuphraseme) im Zeitraum von Ende des 20. Jahrhunderts bis Anfang des 21. Jahrhunderts* (verteidigt 2015 an der Belarussischen Staatlichen Universität in Minsk). Forschungsfelder: Sprachvergleich, Lexikologie, Phraseologie, Neologismenforschung, Sprachdidaktik.

Soultanian, Nataliya (Prof. Dr.)
Dr. Nataliya Soultanian ist Professorin und Studiengangsleiterin an der SRH Hochschule Heidelberg, Studiengang „Kindheitspädagogik". Sie studierte Germanistik und Slawistik an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg und promovierte dort im Jahr 2004 mit einer Forschungsarbeit zum Thema „Der Zweitspracherwerb beim Kind". Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb, besonders Grammatik- und Wortschatzerwerb, Sprachförderung in der Erst- und Zweitsprache, Gestaltung der Erzieherin-Kind-Interaktion in bilingualen Kontexten und Spracherziehungspraktiken in bilingualen Familien. Sie ist Mutter von zwei Kindern, die selbst zweisprachig aufwachsen.

Stepanov, Evgenij (Prof. Dr.)
Leiter des Lehrstuhls für russische Sprache an der Staatlichen Universität I. I. Menčikov Odessa. 1982 Studienabschluss ebenda im Fachbereich Russisch als Fremdsprache. Anschließend bis 1988 Lehrkraft Russisch für Ausländer. Promotion 1988, anschließend zunächst Dozent am Lehrstuhl für russische Sprache und seit 2014 Leiter des Lehrstuhls. 2013 Habilitation am Institut für Sprachwissenschaft A. A. Potebin der Staatlichen Akademie der Wissenschaften der Ukraine zum Thema *Die russische Stadtsprache im multikulturellen Odessa*. Über 200 wissenschaftliche Veröffentlichungen. Forschungsinteressen:

Soziolinguistik, Kulturwissenschaftliche Linguistik, Stadtsprachen, territoriale und soziale Dialekte, historische und synchrone russische Grammatik, Fremdsprachendidaktik.

Udolph, Ludger (Prof. Dr.)
Studium der Slavistik und Germanistik in Bonn und Köln; 1983 Promotion zum Dr. phil.; Assistent am Slavistischen Seminar in Bonn, 1989 Habilitation ebd.; seit dem WS 1992/93 ord. Professor für Slavistik/Literaturwissenschaft an der TU Dresden. Forschungen und Publikationen zur russischen Literatur des 19. Jhs., zur tschechischen Literatur vom Mittelalter bis ins 20. Jh., zur bulgarischen Literatur des 18.–20. Jhs., zur sorbischen Literatur des 17.–20. Jhs., zur Volksliteratur und zur slavistischen Wissenschaftsgeschichte. Mitherausgeber der *Zeitschrift für Slawistik*, der *Bausteine zur Slavischen Philologie und Kulturgeschichte*, der Reihe *Biblia Slavica,* des *Bulletin der Deutschen Slavistik*.

Warditz, Vladislava (PD Dr. habil.)
Stammt aus Riga, nach der Promotion an der Lomonossow-Universität Moskau forschte und lehrte sie in Polen, Deutschland, Österreich und Israel. 2014 habilitierte sie sich an der Universität Potsdam (venia für Slawische Philologie). Seit dem Sommersemester 2016 vertritt sie Aleksander-Brückner-Professur für Slawistische Sprachwissenschaft an der Universität Jena. Mitglied mehrerer internationaler Netzwerke, u.a. der Soziolinguistischen und Ethnolinguistischen Kommissionen am Internationalen Slavistenkomitee, der *International Association of Multilingualism*, *MAPRJaL* und *Societas Linguistica Europaea* (SLE). Redaktionsmitglied der *Zeitschrift für Slawistik* sowie Mitherausgeberin der *Voprosy sociolingvistiki*. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit und Migration, Soziolinguistik, Sprachkontakt und Sprachwandel, linguistische Kulturanthropologie, Interkulturelle Kommunikation sowie angewandte und historische Sprach- und Translationswissenschaft.

Weber, Saskia (Dipl. Übers.)
Studium der angewandten Sprach- und Übersetzungswissenschaft am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT) der Universität Leipzig (Russisch und Englisch), der Staatlichen Linguistischen Universität Pjatigorsk, Russland, und der University of Bristol, Großbritannien. Nach einem längeren Arbeitsaufenthalt in Moskau lebt sie inzwischen wieder in Leipzig, wo sie als Übersetzerin arbeitet. Sie ist auf die Übersetzung von Patentschriften speziali-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

siert und unterstützt das IALT der Universität Leipzig seit Januar 2016 mit Lehrveranstaltungen zum Übersetzen im Sprachenpaar Russisch-Deutsch.

Wild, Bettina (Dr.)
Seit dem Wintersemester 2016/17 Vertretung einer Universitätsprofessur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur mit dem Schwerpunkt Literatur- und Lesedidaktik an der Universität Wuppertal. Dissertation (2010) zu Berthold Auerbach und seiner Bedeutung für den Realismus. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und deren Didaktik; Lesesozialisation und Lesemotivation; Hochschuldidaktik, Schwerpunkt Implementierung von Lesekultur an der Hochschule; Regionalliteratur, literarische und mediale Inszenierung von Heimat.

Witzlack-Makarevich, Kai (M.A.)
Studium der Slavistik und angewandten Sprach- und Übersetzungswissenschaft (Russisch/Polnisch) in Leipzig, Auslandsstudium in Leiden (Niederlande). Anschließend zehnjährige Berufstätigkeit als Übersetzer für slavische EU-Sprachen sowie Englisch, Französisch und Niederländisch in der deutschen Sprachabteilung des Europäischen Parlaments in Luxemburg. 2014–2017 Doktorand am Aleksander-Brückner-Zentrum für Polenstudien an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Stipendiat der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung) sowie Lehrbeauftragter an den Universitäten Jena (Institut für Slawistik) und Leipzig (IALT). Ab Herbst 2017 Lektor des DAAD am Institut für Germanistik der Universität Ostrava (Tschechische Republik). Forschungsinteressen: Wandel, Kontakte und Purismus in den slavischen Sprachen, historische Soziolinguistik, slavische Interkomprehension, Identitäten und Sprachverhalten slavophoner Minderheiten. Übersetzungen wissenschaftlicher Literatur aus dem Polnischen und Russischen.

Wulff, Nadja (Dr.)
Nadja Wulff ist aktuell für den Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung an der Heidelberg School of Education zuständig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, insbesondere Wortschatzvermittlung, Erwerb der Morphosyntax, sprachliches und fachliches Lernen sowie Sprachvergleich im Unterricht. Sie ist Mitherausgeberin des Lehrbuches *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung* (Erich Schmidt Verlag 2017).

Yastrebova, Maria
Studium der theoretischen und angewandten Sprachwissenschaft an der Russischen Staatlichen Geisteswissenschaftlichen Universität in Moskau. Von 2010 bis 2013 unterrichtete sie verschiedene sprachpraktische und linguistische Kurse am Institut für Slavistik der Universität Leipzig. Von Juni 2014 bis September 2016 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht". Ihre Promotion zum Thema „Das Russische unter dem Einfluss der Migration in Deutschland: grammatische Abweichungen in der Rede von Jugendlichen und jungen Erwachsenen" wird voraussichtlich in der ersten Jahreshälfte 2017 abgeschlossen sein. Die Forschungsinteressen von Maria Yastrebova sind Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen sowie die russische Grammatik.

Zybatow, Gerhild (Prof. Dr.)
Studium: Diplomsprachmittler Russisch/Englisch 1969–1973 Universität Leipzig, 1971/72 Auslandsteilstudium in Moskau; Promotion 1978: „Syntaktische und semantische Eigenschaften kognitiver Verben des modernen Russischen (Universität Leipzig), Habilitation 1989: „Untersuchungen zu der semantischen Repräsentation ausgewählter russischer Einstellungsprädikate und ihrer Interpretation im Satz" (Universität Leipzig); 1995–2017 Professorin für Slavische Sprachwissenschaft (Schwerpunkt: Ostlavistik) am Institut für Slavistik der Univ. Leipzig; 1995 Gründerin der biennalen Konferenz „Formal Description of Slavic Languages" (FDSL); 2002–2008 Dekanin, Prodekanin der Philologischen Fakultät. Forschungsschwerpunkte: Formale Beschreibung der slavischen Sprachen, Informationsstruktur des Russischen, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

SLAWISTIK

Band 1 Angela Richter/Barbara Beyer (Hg.): Geschichte (ge-)brauchen. Literatur und Geschichtskultur im Staatssozialismus: Jugoslavien und Bulgarien. 462 Seiten. ISBN 978-3-86596-042-9

Band 2 Alina Chernova: *Mémoires* und *Mon Histoire*. Zarin Katharina die Große und Fürstin Katharina R. Daschkowa in ihren Autobiographien. 396 Seiten. ISBN 978-3-86596-121-1

Band 3 Anne Cornelia Kenneweg: Städte als Erinnerungsräume. Deutungen gesellschaftlicher Umbrüche in der serbischen und bulgarischen Prosa im Sozialismus. 280 Seiten. ISBN 978-3-86596-199-0

Band 4 Nora Schmidt: Subtile Differenzen. Fantastik, Krimi und Geschichte in Miloš Urbans Roman *Sedmikostelí*. Herausgegeben von Ute Raßloff. 180 Seiten. ISBN 978-3-86596-316-1

Band 5 Kai Witzlack-Makarevich/Nadja Wulff (Hg.): Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb. 806 Seiten. ISBN 978-3-7329-0227-9

Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur