

Rupprecht S. Baur (Hrsg.)

Materialien zur Landeskunde der Sowjetunion

Teil 1

Landeskunde im Russischunterricht

Verlag Otto Sagner München · Berlin · Washington D.C.

Digitalisiert im Rahmen der Kooperation mit dem DFG-Projekt „Digi20“
der Bayerischen Staatsbibliothek, München. OCR-Bearbeitung und Erstellung des eBooks durch
den Verlag Otto Sagner:

<http://verlag.kubon-sagner.de>

© bei Verlag Otto Sagner. Eine Verwertung oder Weitergabe der Texte und Abbildungen,
insbesondere durch Vervielfältigung, ist ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages
unzulässig.

«Verlag Otto Sagner» ist ein Imprint der Kubon & Sagner GmbH.

SPECIMINA PHILOGIAE SLAVICAE

Herausgegeben von
Olexa Horbatsch und Gerd Freidhof

Band 54

MATERIALIEN ZUR LANDESKUNDE DER SOWJETUNION

Herausgegeben
von
Rupprecht S. Baur

Nr. 1

LANDESKUNDE IM RUSSISCHUNTERRICHT

**VERLAG OTTO SAGNER · MÜNCHEN
1983**

284.72 (1)



ISBN 3-87690-235-5

Copyright by Verlag Otto Sagner, München 1983.
Abteilung der Firma Kubon und Sagner, München.
Druck: Erich Mauersberger, 3550 Marburg/Lahn.

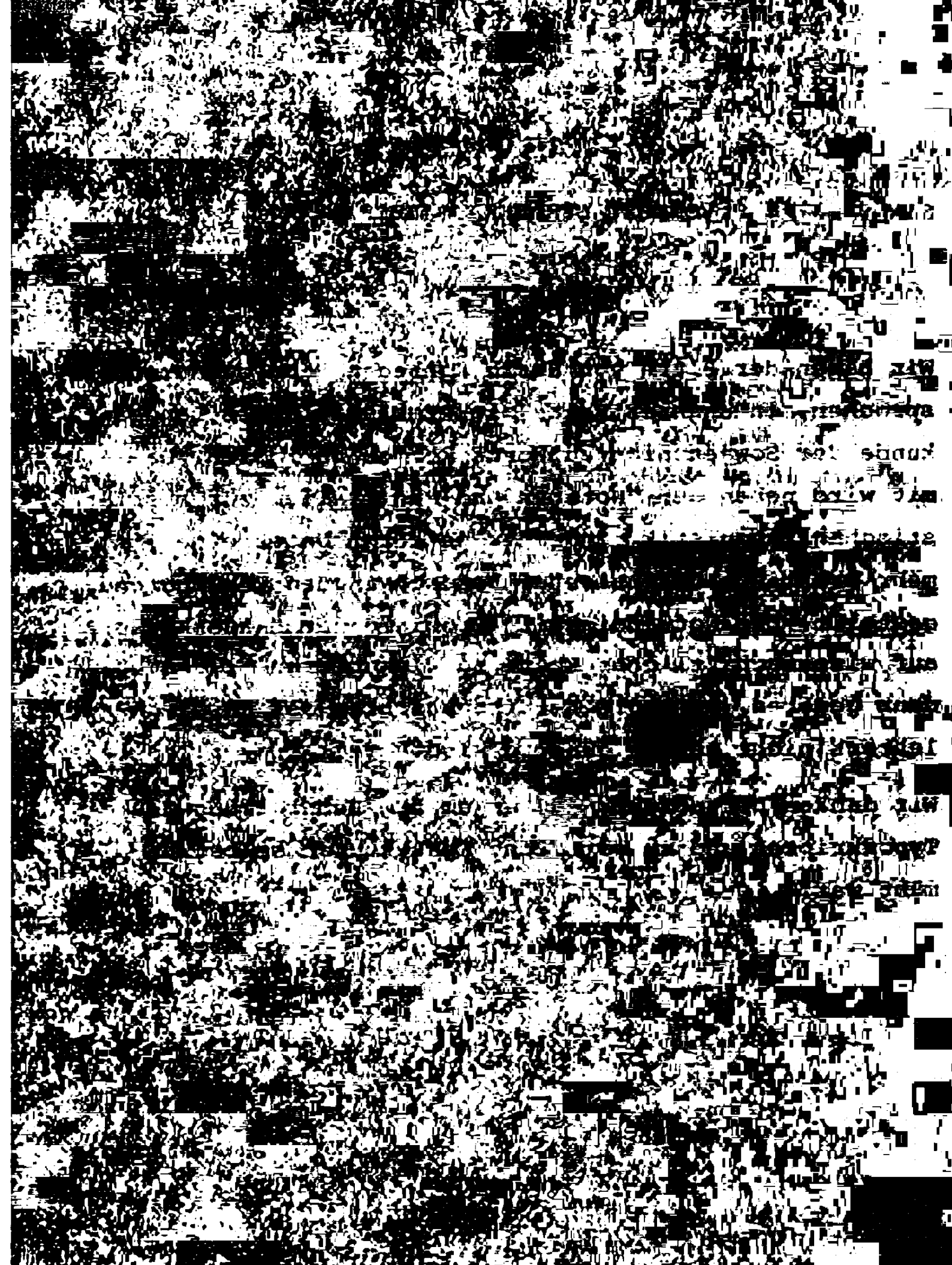
P84/1313

VORWORT DER HERAUSGEBER

Wir haben der Bitte von Herrn Kollegen Baur gerne entsprochen, in unserer Reihe die Problematik der Landeskunde der Sowjetunion zu Worte kommen zu lassen. Damit wird neben den "Notizen und Materialien zur russischen Linguistik" in einer weiteren Unterreihe ein mehr praktisch orientierter Bereich in den Vordergrund gestellt. Die Notwendigkeit, Probleme der Landeskunde auf wissenschaftlicher Ebene zu diskutieren, ist auch dann gegeben, wenn die Berufsaussichten des Russischlehrers nicht gerade günstig sind.

Wir danken Herrn Baur, daß er um die Herstellung des Typoskriptes und um sämtliche Korrekturen selbst bemüht war.

G. F.



Einführung

Die Diskussion um die Landeskunde (LK) im Fremdsprachenunterricht (FU), die in den siebziger Jahren mit Intensität entbrannte, ist in der BRD vor allem von der Anglistik und Romanistik aufgenommen worden und hat dort zu vielfältigen Anregungen in Theorie und Praxis geführt. Eine ähnliche Entwicklung hat für das Russische als Schul- und Studienfach nicht stattgefunden, obwohl die im Vergleich zum Englischen und Französischen relativ größere kulturelle Divergenz zwischen dem Russischen und dem Deutschen bzw. der UdSSR und der BRD eine gründliche Aufbereitung landeskundlicher Fragestellungen nicht weniger dringlich erscheinen läßt.

Die mit diesem Sammelband beginnende Reihe "Materialien zur Landeskunde der Sowjetunion" soll diesem Mangel abhelfen. Sie soll für die spezifischen landeskundlichen Fragestellungen der Russistik sensibilisieren und eine breitere, lernzielorientierte Diskussion in Gang setzen. Sowohl Fragestellungen der universitären Russistik und der Lehrerausbildung als auch des Schulfaches Russisch sollen behandelt werden. Unser Ziel ist es dabei u.a., nicht nur fachspezifische, sondern auch fächerübergreifende Gesichtspunkte in die Problematik miteinzubeziehen und zu einem Austausch mit den anderen neuphilologischen Fächern anzuregen. Denn die Spezifika der einzelnen Fächer und die in ihnen und durch sie erreichbaren Lernziele lassen sich durch eine fächerüberschreitende Betrachtungsweise am deutlichsten herausarbeiten.

Die bisherige Abstinenz der russistischen Didaktik in der Diskussion um die LK hierzulande mag einerseits in der Unterrepräsentierung des Faches auf fachdidaktischem Gebiet beruhen, andererseits breitete sich in der Russistik zunehmend die Hoffnung aus, die landeskundlichen Fragestellungen würden durch die sowjetischen Didaktiker und Methodiker auf der Basis der sog. "sprachbezogenen LK" (Vereščagin/Kostomarov) gelöst. Ein solches "Sich-Bedienen-Lassen" kann jedoch das eigene Bemühen um eine fundierte Position nicht ersetzen: Es dürfte inzwischen deutlich geworden sein, daß die Voraussetzungen für eine Verbreiterung des Russischen in der BRD weitgehend von der Definition überzeugender Lernziele und der Realisierung entsprechender didaktischer und methodischer Entscheidungen abhängen. Dabei müssen die Curricula sowohl die Bedingungen unserer Gesellschaft als auch diejenigen der Zielkultur in ihre Entscheidungen mit einbeziehen, was nur durch einen kulturvergleichenden Ansatz geleistet werden kann. Die Entwicklung eines solchen Ansatzes sowie die Erstellung geeigneter Curricula und konkreter Unterrichtsmaterialien auf seiner Basis sind Aufgabe der LK.

Um einem solchen Ziel der russistischen LK näher zu kommen, werden wir versuchen, in dieser Reihe der SPECIMINA PHILOLOGIAE SLAVICAE ein breites Spektrum an Fragestellungen zu diskutieren, d.h. wir werden bewußt auch verschiedene Meinungen zu Wort kommen

lassen. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist dabei die Ausgewogenheit zwischen Theorie und Praxis: In den Beiträgen sollen neben der Theorie der Landeskunde auch Vorschläge zur unterrichtlichen Behandlung von Themen und Texten, Modelle, Beispieltex-te oder auch Erfahrungen aus dem Umgang mit landeskundlichem Material zur Diskussion gestellt werden.

Der erste Beitrag der vorliegenden Publikation (Baur) beschäftigt sich zunächst mit der Frage nach den Lernzielen des RUs in der BRD, um die spezifisch landeskundlichen Lernziele daran orientieren zu können. Imendörffer konzentriert sich anschließend auf die Frage der landeskundlichen Ausbildung künftiger Russischlehrer an den deutschen Universitäten. Derselben Frage widmet sich auch Mölleken in seinem ersten Beitrag. Während jedoch Imendörffer für eine sozialwissenschaftlich orientierte LK eintritt, betont Mölleken die Notwendigkeit einer realienorientierten LK, die er als Gegenpol zu den Tendenzen der kommunikationsorientierten Fremdensprachendidaktik versteht.

Aus der Sicht der Schule erläutert Ahrberg sozusagen kontrapunktisch zu Mölleken die Forderungen an Sprachlehr- und -lernmaterialien, die einer kommunikativen Didaktik verpflichtet sind, und Eismann behandelt das aus didaktischer Sicht bisher kaum beachtete Minimum des gestischen Verhaltens im Russischen.

Die sowjetische Konzeption der sprachbezogenen Landeskunde wird in den abschließenden Beiträgen einer kritischen Prüfung unterzogen: Bachteler gibt einen Erfahrungsbericht über die Erstellung des landeskundlichen Beiheftes zu dem Lehrwerk "Russisch für alle", während sich Mölleken mit den theoretischen Positionen der sowjetischen sprachbezogenen Landeskunde beschäftigt.

Am Schluß des Sammelbandes haben wir eine Bibliographie zur russistischen Landeskunde zusammengestellt, in der auch alle Literaturverweise aus den einzelnen Beiträgen enthalten sind.

Bochum, im Juni 1983

Rupprecht S. Baur

INHALT

Rupprecht S. Baur, Bochum: Für eine lernzielorientierte Landeskunde im Russischunterricht	7
Helene Imendörffer, Berlin Landeskunde für künftige Russischlehrer - Minimalisten versus Maximalisten	66
Wolfgang Mölleken, Herford Aufgabe und Gestaltung der Landeskunde in der Lehrerausbildung	81
Joachim Ahrberg, Kassel Zur Frage eines landeskundlichen Minimalpro- gramms für den Russischunterricht an Schulen . .	93
Wolfgang Eismann, Bochum/Mannheim Russische Gesten im Sprachunterricht und als landeskundliches Thema	110
Frieder Bachteler, Hamburg Die Erstellung landeskundlicher Kommentare zum Lehrbuch "Russkij jazyk dlja vsech" (Russisch für alle) - Erfahrungen aus einem deutsch- sowjetischen Projekt -	136
Wolfgang Mölleken, Herford Sprachbezogene Landeskunde - echte und ver- meintliche Impulse -	153
Bibliographie	167

BRITISH

THE

OF

THE

OF

OF

OF

OF

OF

OF

OF

OF

Rupprecht S. Baur

FÜR EINE LERNZIELORIENTIERTE LANDESKUNDE IM RUSSISCHUNTERRICHT

0. Abstract

Dieser Beitrag ist eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Problematik der Landeskunde (LK) im Russischunterricht (RU). Ausgehend von der Prämisse, daß jeder effektive Fremdsprachenunterricht (FU) lernzielorientiert erteilt werden muß, untersucht Vf. im ersten Teil seines Beitrags die Lernziele des RUs, wobei der Bedarf an Russischkenntnissen in der BRD, Sprachlernbedürfnisse von Individuen und fächerübergreifende sowie fachunabhängige Zielsetzungen des Faches besprochen werden. Im zweiten Teil des Beitrages wird ein kulturkontrastives Selektionsverfahren für die Gewinnung landeskundlicher Information vorgeschlagen und am Beispiel der Analyse der Situation " Im Speiserestaurant " durchgeführt. Dabei werden die Mängel an der Konzeption bestehender Unterrichtsmaterialien für den RU in Hinblick auf eine kommunikative Didaktik aufgedeckt. Vf. gibt abschließend zwei Beispieltex-te, die den Prinzipien einer kommunikativen Didaktik und der landeskundlichen Informationsvermittlung verpflichtet sind.(0)

1. LERNZIELE DES FREMDSPRACHEN- UND RUSSISCHUNTERRICHTS

1.1. Lernziele des Fremdsprachenunterrichts

Jedes Wissen, das wir uns über eine fremde Kultur oder ein fremdes Land aneignen, ist als landeskundliches Wissen anzusehen. Aber die Aneignung solchen Wissens muß nicht notwendigerweise mit dem Fremdspracherwerb verknüpft sein, sondern kann ebenso den Zielen einer soziologisch ausgerichteten LK oder Kulturwissenschaft folgen. Bei der Strukturierung fremdsprachlicher Lernprozesse wird die LK dagegen zu einer Teildisziplin der Sprachlehr- und Sprachlernforschung, d.h. sie hat die Frage nach Selektion und Gradation landeskundlicher Inhalte unter Bezugnahme auf die projizierten Lernziele zu lösen.

Das oberste Lernziel, das als bildungspolitische Setzung die Aufnahme von lebenden Fremdsprachen (FSn) in die Bildungspläne erforderlich macht und dem sich alle anderen Teilziele des FUs unterordnen, ist die **Befähigung zur Kommunikation mit anderen Nationen**, (vgl. Achtenhagen 1973:54). Dabei muß der Begriff der Kommunikation sehr weit interpretiert werden, da auch das Lesen verschiedener Textsorten darunter subsumiert werden soll. (1)

Als eng miteinander verknüpfte Unterziele eines FUs, der auf Kommunikationsfähigkeit der Lerner ausgerichtet ist, sieht Achtenhagen (1973:55)

- a) die sprachlichen Fertigkeiten für die Kommunikation als pragmatische Dimension,
- b) die Information über die Zielkultur(en), in der (denen) die fremde Sprache verwendet wird, als kognitive Dimension,
- c) die Motivation für die Kommunikation durch den Aufbau von Haltungen zur Zielkultur und den Abbau von Vorurteilen als affektive Dimension.

Neben der fachlegitimierenden Argumentation Achtenhagens, die letztlich auf einem - wie auch immer festgestellten - Bedarf an FS-Kenntnissen in einer Gesellschaft basiert, wirken in den FU auch fächerübergreifende und fachunabhängige Zielsetzungen hinein. Solche fächerübergreifenden Zielsetzungen sind z.B. Analyse und Interpretation literarischer Texte oder Textsortenbestimmung u.ä..

Die LK selbst kann zum Instrument fächerübergreifender Zielsetzungen werden, wenn z.B. die Fähigkeit erworben werden soll

- "Texte auch als Ausformungen soziokulturell bedingter Sichtweisen und als Dokumente historisch bedingter Positionen" zu verstehen (Bliesener/Schröder 1977:14) oder

- durch das Kennenlernen einer anderen Kultur das Verständnis für die eigene Sprache und Kultur zu erweitern und zu vertiefen.

Das bestimmende fachunabhängige Bildungsziel des gesamten Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland ist "die Erziehung zum kritisch denkenden Menschen, der zu eigener Meinungsbildung fähig ist, eigene Entscheidungen treffen kann, der Bevormundung durchschaut", selbstkritisch ist und die Notwendigkeit zur gesellschaftlichen Kooperation und sinnvollen Leistung einsieht. (Bliesener/ Schröder 1977: 16/17)

Es können von daher sehr unterschiedliche Forderungen an "die LK" gestellt werden, je nachdem, wie die verschiedenen Zielsetzungen miteinander verbunden werden und gewichtet sind. Darüber hinaus läßt jede Ebene für sich eine Reihe von Optionen für inhaltliche und methodische Entscheidungen offen, so

1. auf der Ebene der Kommunikation die Entscheidung für spezielle Fertigkeitsbereiche z.B. nach Methoden der expliziten Lernzielbestimmung (vgl. Denninghaus 1975);

2. auf der fächerübergreifenden Ebene z.B. die Entscheidung für "hohe Literatur" vs. Realienkunde oder vs. sozialwissenschaftliche Kontextvermittlung;
3. auf der fachunabhängigen Ebene z.B. die Erziehung zur Kritikfähigkeit vs. Autoritätsgläubigkeit oder vs. nationales Bewußsein u.ä..

Die Veränderungen landeskundlicher Konzeptionen im Wandel der Zeiten und die Diskussion um die Konzeption der LK in der Gegenwart ist nur zu verstehen, wenn die Abhängigkeit der LK von den genannten Zielkategorien erkannt wird. Es ist von daher auch nicht zu erwarten, daß sich in der Bundesrepublik Deutschland eine Konzeption von LK im FU durchsetzen wird. Auf die unterschiedlichen Forderungen an die LK und die daraus abgeleiteten Konzeptionen werden wir im Anschluß an die Diskussion der Lernziele des RUs noch zurückkommen.

Die Didaktik einer spezifischen LK für den RU steckt dabei hierzulande noch in den Anfängen, weil u.a. auch die unklaren Zielvorstellungen für das Russische als FS in unserer Gesellschaft die Herausarbeitung entsprechender landeskundlicher Inhalte erschweren. Diese Zielvorstellungen orientieren sich z.T. stark an denjenigen des Englischen und Französischen, ohne daß die Besonderheiten des Russischen dabei ausreichend reflektiert und berücksichtigt würden.

1.2. Lernziele des Russischunterrichts

Lernziele leiten sich nicht nur vom aktuellen Bedarf an Fremdsprachkenntnissen in einer Gesellschaft her, sondern unterliegen auch der Sprachenpolitik, wie Christ (1980) grundlegend dargestellt und an vielen Beispielen belegt hat; die Bedarfsanalyse allein greift seiner Meinung nach zu kurz:

"Es wäre gewiß problematisch, wollte man aus der Bedarfsfeststellung unmittelbare Schlußfolgerungen für den Ausbildungsbereich ableiten. Das ist allein schon deshalb ausgeschlossen, weil eine Bedarfsfeststellung eine Momentaufnahme darstellt, die im Augenblick der Feststellung bereits Vergangenheit betrifft, während der Ausbildungsbereich sich auf die Zukunft richtet. Annäherungen beider Perspektiven ergeben sich dann, wenn die Bedarfsfeststellung eine Tendaussage ergibt." (Christ 1980:87)

Die Sprachwahl der Lerner wird jedoch darüber hinaus von Motivation, Einstellungen und Interessen beeinflusst, die im

Gegensatz zum objektiv feststellbaren Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in einer Gesellschaft als Sprachlernbedürfnis der Individuen bezeichnet werden. Zwischen Bedarf und Bedürfnissen gibt es dabei komplizierte Zusammenhänge, die noch wenig erforscht sind.(2) Bevor wir auf die Frage der Sprachlernbedürfnisse für das Russische eingehen, wollen wir uns der Frage des Bedarfs zuwenden.

1.2.1. Zum Bedarf an Russischkenntnissen

Als eine Tendaussage, die den gesellschaftlichen Bedarf an Russischkenntnissen zu extrapolieren versucht, lassen sich die Unterrichtsempfehlungen für das Fach Russisch des Landes Nordrhein-Westfalen (Sek.I,1975) ansehen. Da nun rund ein Jahrzehnt seit ihrer Formulierung vergangen ist, lohnt es sich, einmal zu prüfen, inwieweit den dort entwickelten gesellschaftlichen Projektionen und Erwartungen aus heutiger Sicht zugestimmt werden kann.

Die Unterrichtsempfehlungen gehen davon aus, daß für das Russische "im Prinzip die gleichen Grundsätze gelten, wie für die Lehrverfahren in anderen modernen Fremdsprachen" (Unterrichtsempfehlungen Russisch 1975:7:1.1.), d.h. das Russische soll v.a. dem Englischen und Französischen als gleichberechtigt an die Seite gestellt werden. Die entsprechenden "Erwartungen der Gesellschaft" als Grundvoraussetzung für die Lernzielbestimmung werden dabei wie folgt definiert:

" Im Gefolge der sich verändernden Beziehungen zwischen der UdSSR und der Bundesrepublik Deutschland nimmt nicht nur das allgemeine Interesse der Öffentlichkeit an allen die Sowjetunion betreffenden Fragen zu - es wächst auch der Bedarf unserer Gesellschaft an solchen Menschen, die über ein allgemeines Interesse hinaus mehr oder weniger gründliche russische Sprachkenntnisse besitzen. Benötigt werden einerseits Fachkräfte aus Wirtschaft, Wissenschaft und Technik, die die russische Sprache beherrschen, um z.B. als Dolmetscher, Übersetzer, im diplomatischen Dienst, als Lehrer und Dozenten, Wissenschaftler, Bibliothekare, als Reise-, Delegations- und Verhandlungsführer bei verschiedenen Institutionen und Organisationen, als Berater und Mitarbeiter in den Massenmedien Funk, Presse und Fernsehen, als Lektoren in Verlagen und in ähnlicher Weise tätig zu werden. Wünschenswert wäre auf der anderen Seite eine große Anzahl von Menschen, die das auf der Schule erworbene sprachliche und sachliche Grundwissen so in ihren allgemeinen Bildungshorizont zu integrieren verstehen, daß sie als informierte Bürger zum Mittler zwischen den Kulturkreisen werden und den Informations-

rückstand unserer Gesellschaft über die Sowjetunion abzubauen helfen können."

(Unterrichtsempfehlungen Russisch 1975:8)

Zu den genannten Bereichen scheinen uns einige Anmerkungen angebracht. - Akzeptieren wir die Prämisse, daß in unserer Gesellschaft mehr Menschen mit gründlicheren Sprachkenntnissen des Russischen benötigt werden, so folgt daraus nicht, daß diese Kenntnisse notwendigerweise in der Schule erworben werden müssen: einige der angeführten Berufsgruppen können als gutes Beispiel dafür dienen, daß die Sprachkenntnisse als gezielte Berufsqualifikation z.B. in Form von Intensivkursen zu einem nachschulischen Zeitpunkt angeeignet werden können.(3)

Nun speziell zu den einzelnen genannten Berufen: **Übersetzer und Dolmetscher** werden an eigenen Institutionen ausgebildet. Es gibt bisher keine Erhebung darüber, wieviel Studenten an den Dolmetscher-Instituten der BRD mit Vorkenntnissen im Russischen beginnen und ob und inwieweit sich Vorkenntnisse auf den Studienabschluß positiv auswirken. - Im **diplomatischen Dienst** werden Englisch und Französisch als Hauptsprachen verlangt. Die Kenntnis weiterer Sprachen ist erwünscht (und wird mit einer Zulage honoriert), gebraucht werden diese Kenntnisse jedoch meist nur bei Versetzung in ein Land, wo die entsprechende Sprache gesprochen wird. Der diplomatische Dienst der BRD ist dabei so organisiert, daß die langfristige Nutzung spezieller Sprachkenntnisse eine Ausnahme darstellt, da Versetzungen in ganz verschiedene Länder nach 3-5 Jahren die Regel sind. Russischkenntnisse spielen daher im diplomatischen Dienst keine hervorragende Rolle. - Diese Charakteristik des Tätigkeitsfeldes eines Diplomaten und die relative Seltenheit des Berufs würden dafür sprechen, ihn in Richtlinien und Empfehlungen nicht zu erwähnen.(4)

Lehrer - sofern es sich nicht um Russischlehrer handelt - brauchen keine Russischkenntnisse. Den Bedarf des Russischen aus dem Bedarf an Russischlehrern nachweisen zu wollen, scheint nicht sehr sinnvoll.(5) Ähnliches wie für die Lehrer läßt sich für **Dozenten, Wissenschaftler und Bibliothekare** wiederholen, sofern damit Slawisten gemeint sind. Anders stellt sich die Frage allerdings, wenn wir damit den Bedarf an FS-Kenntnissen in **Wissenschaft und Technik** meinen. Hierzu lassen sich aufgrund bestehender Bedarfsanalysen ungefähre Aussagen durchaus machen (vgl. Bausch et al. 1978). (6) In diesem Bereich ist v.a. eine **fachspezifische Lesefertigkeit** gefragt, um wissenschaftliche Literatur aus dem Spezialgebiet verarbeiten zu können. Im Russischen gilt das vornehmlich für Psychologie, Geschichte, Erziehungswissenschaft, Mathematik, Physik, Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Politologie. Damit soll nicht behauptet werden, daß in allen diesen Fächern Russischkenntnisse gebraucht werden, sondern daß bei bestimmten Spezialisierungen innerhalb des Faches (z.B. Osteuropäische Geschichte) die Verarbeitung wissenschaftlicher Literatur, die nur auf **Russisch zugänglich**

ist, notwendig werden kann. - Ob ein Schulfach Russisch diesem Bedarf gerecht werden kann, erscheint fraglich. Selbständiges wissenschaftliches Arbeiten wird erst in fortgeschrittenen Semestern gefordert und es könnte ökonomischer sein, gezielte **fachspezifische Lesekurse** an der Universität anzubieten, als Gymnasiasten auf eine ungewisse wissenschaftliche Zukunft vorzubereiten. - Daß selbst bei der Verarbeitung fachspezifischer wissenschaftlicher Literatur auf Russisch der Anteil des Englischen in seiner Bedeutung keineswegs beeinträchtigt wird und daß Englisch als Verkehrssprache unter Wissenschaftlern auch bei solcher Spezialisierung dominant bleibt, sollte dabei nicht verschwiegen werden.

Auch Mitarbeiter in **Presse, Funk, Fernsehen und Verlagen** brauchen in erster Linie die **Lesefertigkeit** im Russischen, um sich selbständig informieren zu können. Auf der anderen Seite sollten wir nicht übersehen, daß ein Publizist, der die erreichbaren, nicht auf Russisch geschriebenen Publikationen über die UdSSR systematisch auswertet, über Geschichte, Kultur und aktuelle Entwicklung in der UdSSR besser informiert sein dürfte als ein Russisch lernender Abiturient, ein Student der Slawistik oder ein Russischlehrer.(7)

Die durch das Studium der Slawistik/Russistik vermittelten Kenntnisse qualifizieren die Absolventen in der Regel nicht für eine Tätigkeit in den o. g. Berufsfeldern, und die auf der Schule erworbenen Russischkenntnisse sicherlich noch weniger. Sollte das Russische als **Schulfach** (und wir möchten ergänzen: auch als **Studienfach**) auf kulturelle und kulturpolitische Tätigkeitsfelder im o. a. Sinne mitvorbereiten, hätte das erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung der Curricula - insbesondere im landeskundlichen Bereich.

Tätigkeiten als **Reisebegleiter** oder **Delegationsführer** (gemeint ist wohl: sprachkundiger Begleiter/Dolmetscher von Delegationen) sind erfahrungsgemäß Gelegenheitsarbeiten, "Jobs", mit denen sich in Übergangszeiten Geld verdienen läßt. Ein Berufsbild ist daraus nicht abzuleiten. - Delegationen, die zu politischen oder wirtschaftlichen Verhandlungen in die UdSSR reisen oder ständige Kontakte pflegen, greifen dagegen auf **Berufsdolmetscher** zurück (s.o.).

Für den Bedarf an Russischkenntnissen in der **Wirtschaft** liegen inzwischen einige empirisch gewonnene Daten vor. (8) Demnach muß der Bedarf erheblich geringer eingestuft werden als es aufgrund der sich ausweitenden wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der BRD und der UdSSR zu vermuten wäre. Vorausgesetzt werden in der Wirtschaft im allgemeinen gute Kenntnisse des Englischen und Französischen. Danach spielen das Spanische, Italienische und Portugiesische für die Wirtschaft auch noch eine bedeutendere Rolle als das Russische. Über die Gründe für diese unerwartet

schwache Stellung des Russischen kann man bisher nur Vermutungen anstellen. Wichtig mag die Erfahrung sein, daß die Russen eigentlich immer selbst fremdsprachenkundiges betreuendes Personal für ausländische Partner zur Verfügung stellen und daß der Kontakt mit Vertretern der Zielkultur viel geregelter abläuft als in den meisten anderen Ländern, mit denen die BRD wirtschaftliche Beziehungen unterhält, und wo die Eigeninitiative und das fremdsprachliche Geschick der Firmenvertreter für neue Verbindungen, Geschäftsabschlüsse und für die Einflußnahme auf Produktionsabläufe erhebliches Gewicht haben können.

Obwohl der Bedarf an Russischkenntnissen in unserer Gesellschaft offensichtlich anders einzuschätzen ist, als dies in den zitierten Richtlinien der Fall ist, meinen wir keineswegs, daß dieser jetzige Bedarfszustand eine Zurücknahme des RU zur Folge haben sollte. Denn die Analyse zeigt, daß das Russische diese schwache Stellung wider Erwarten hat, und es verbietet sich - wie wir bereits eingangs zitiert haben - unmittelbare Schlußfolgerungen für den Ausbildungsbereich aus Momentaufnahmen der Bedarfsermittlung abzuleiten (Christ 1980). Fremdsprachenplanung muß auf Zukünftiges ausgerichtet sein, und das bedeutet, daß Russischkenntnisse die sozialen und politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Verbindungen mit der UdSSR einerseits überhaupt ermöglichen und andererseits fördern. Bedarf und Bedürfnisse auf der einen Seite und Fremdsprachenplanung auf der anderen Seite stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander und sind veränderbare Größen. Für eine Veränderung des fremdsprachlichen Angebots zugunsten des Russischen sprechen nicht so sehr wirtschaftliche Argumente wie bildungs- und kulturpolitische Gründe.

Demnach bleibt als letztes die in den Unterrichtsempfehlungen angesprochene politische Bildungsfunktion des RUs zu beachten, durch die der Lerner ggf. als "Mittler zwischen Kulturkreisen" wirken kann. - Es scheint uns zweckmäßig, diesen Fragenkomplex von dem empirisch nachweisbaren Bedarf an Russischkenntnissen abzukoppeln. Denn die mit dem bildungspolitischen Fragenkomplex verbundenen Ziele wie Völkerverständigung, Abbau von Vorurteilen, relativierende Information über Eigen- und Zielkultur sind didaktisch und methodisch keineswegs unproblematisch. Wir werden noch darauf zurückkommen.

1.2.2. Sprachlernbedürfnisse für das Russische

Für das Russische ist auf dem Gebiet der Bedürfnisanalyse noch Pionierarbeit zu leisten. Es wäre z.B. sehr aufschlußreich, in Erfahrung zu bringen,

- aus welchen Gründen Individuen in unserer Gesellschaft Russisch

lernen wollen, d.h. welche Motive, Wünsche und Erwartungen mit diesem Entschluß verbunden sind,

- inwieweit der diesen Individuen angebotene RU deren Erwartungen und Zielvorstellungen gerecht wird,
- inwieweit Haltungen und Einstellungen zur eigenen Kultur und zur Zielkultur durch den RU verändert werden oder überhaupt veränderbar sind,
- wie von Lernern, die ihre Russischkenntnisse in der Schule erwerben, diese Kenntnisse nach Beendigung der Schulzeit verwendet werden,
- wie der Nutzen der in der Schulzeit erworbenen Russischkenntnisse von den Lernern rückblickend eingeschätzt wird.

Eine solche Analyse von individuellen Bedürfnissen und Erfahrungen in Gegenüberstellung zum objektiv feststellbaren Bedarf an Russischkenntnissen in unserer Gesellschaft könnte weitere Anhaltspunkte zu einer entsprechenden Planung des Angebots von RU liefern. Dabei gehen wir davon aus, daß durchaus Widersprüche zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichem Bedarf auftreten können. Nach unserer Einschätzung könnte der Wunsch nach aktiver mündlicher Kommunikation für das Russische z.B. größer sein als die Möglichkeiten, die sich zur Erfüllung dieses Wunsches im Anwendungsbereich bieten. Liegt allerdings die **Motivation** zum Erlernen einer mündlichen Sprachbeherrschung vor, läßt sich die **Lesefertigkeit** (für die sich eher eine berufsbezogene Verwendung ergeben kann) ohne große Schwierigkeit mitvermitteln; umgekehrt dürfte es schwierig sein, die Motivation zum Erwerb einer reinen Lesefertigkeit zu erwecken und über längere Zeit aufrecht zu erhalten, ohne daß der Lerner eine konkrete Vorstellung über die Sprachverwendung hat. - Dieser Frage der Interdependenz der verschiedenen Fertigkeitsbereiche in **motivationaler** Hinsicht ist bisher von der Sprachlehrforschung unseres Wissens keine Aufmerksamkeit geschenkt worden, obwohl die Verwirklichung alternativer Ansätze in der Fremdsprachenpolitik, wie sie beispielsweise von Schröder (1975) (9) diskutiert werden, mit dieser Frage eng verbunden sein dürfte.

Abgesehen von den innerschulischen bzw. curricularen Bedingungen, die für alle Fremdsprachen in ähnlicher Weise gelten, ist das Russische in der BRD zweifellos in einer vergleichsweise ungünstigen Ausgangslage. Denn Sprachlernbedürfnisse entstehen in starkem Maße durch Anregungen im soziokulturellen Milieu, durch soziale Interaktion und dadurch vermittelte wertgerichtete Teilsysteme im affektiven und kognitiven Bereich. (Vgl. Solmecke/Boosch 1981)

Die persönliche soziale Interaktion mit Vertretern des Russischen bzw. der Sowjetunion ist im Vergleich mit anderen europäischen Nachbarn äußerst gering und auch die russisch-sowjetische Kultur ist in unserem Kulturbetrieb keineswegs präsent.

Für das Russische werden von daher keine quantitativ nennenswerten Anregungsfaktoren wirksam, wenn man sich demgegenüber den Austausch und die damit verbundenen Anregungen mit dem anglo-amerikanischen und französischen Kulturkreis vergegenwärtigt.

Dazu kommen die systembedingten Einstellungen, die einer unvoreingenommenen Rezeption von Informationen über die Sowjetunion in der Bundesrepublik entgegenstehen. - Es scheint uns deshalb nicht zweckdienlich, die Augen davor zu verschließen, daß für das Erlernen und die Verwendung des Russischen in unserer Gesellschaft besondere Bedingungen existieren, die mit dem Englischen und Französischen (und auch dem Spanischen und Italienischen) keineswegs vergleichbar sind.

Auf diese besonderen Bedingungen wird z.B. in den Hessischen Rahmenrichtlinien Sek.II (1975) aufmerksam gemacht. Die dort enthaltenen Hinweise stellen eine positive Ausnahme innerhalb der curricularen Ausformulierungen der Bundesländer für den RU dar (Vergleichbares ist beispielsweise auch in den Rahmenrichtlinien Hessen Sek. I 1980 nicht enthalten). Dort heißt es:

"An dieser Stelle soll versucht werden, Hinweise darauf zu geben, welche besonderen Probleme sich für den Russischunterricht im Kurssystem ergeben. Zum einen muß man davon ausgehen, daß aufgrund der geschichtlichen Entwicklung und der daraus resultierenden politischen Situation starke Vorurteile gegenüber der UdSSR und ihrer gesellschaftlichen Ordnung bestehen. Das hängt auch zusammen mit einem Defizit an Information. Dieses Defizit bezieht sich sowohl auf die Kenntnis gegenwärtiger sozioökonomischer Verhältnisse als auch auf deren historische Voraussetzungen. Daraus ergibt sich für den Russischunterricht, daß der Schüler zum Verständnis aktueller Texte weitreichende Informationen über das sozialistische Gesellschaftssystem der Sowjetunion braucht (Planwirtschaft, Normen und Wertvorstellungen u.ä.). Für das Englische und Französische stellt sich das Problem der zusätzlichen Informationen zum gesellschaftlichen Kontext nicht in gleichem Maße, da dem Schüler die gesellschaftlichen Verhältnisse in Ländern mit kapitalistischer Wirtschaftsordnung vertrauter sind.

Bei der Themen- und Materialwahl ist dieser Situation Rechnung zu tragen. Zugleich muß ein weiterer Gesichtspunkt berücksichtigt werden: Wenn man davon ausgeht, daß Texte, in denen kontroverse Standpunkte vertreten werden, es oft leichter machen, einen differenzierten Zugang zu einer Problematik zu finden, stellt sich für den Russischunterricht in SII das Problem, daß solche Texte zu wesentlichen politischen und gesellschaftlichen Fragen kaum verfügbar sind. Das wird zum Beispiel deutlich, wenn

man die Berichterstattung verschiedener sowjetischer Zeitungen zu einem wichtigen politischen Ereignis untersucht. Die einheitliche Tendenz der verfügbaren Texte kann bestehende Vorurteile und Aggressionen auf Seiten der Schüler noch verstärken. Es besteht daher die Gefahr, daß es zu einer Problematisierung der Texte nicht kommt. Problematisierung heißt in diesem Fall, bewußt zu machen, daß das Verständnis bestimmter Verhaltensweisen, Einstellungen, politischer Entscheidungen u.a. verstellt wird, wenn die Maßstäbe zur Beurteilung vorwiegend aus dem eigenen System von Normen und Wertvorstellungen gewonnen werden. Zu leisten ist also in einem ersten Schritt das Einsichtigmachen historischer und gesellschaftlicher Voraussetzungen, die Einstellungen und Entscheidungen zugrunde liegen. Erst in einem zweiten Schritt ist es möglich, die unterschiedlichen Normen und Wertvorstellungen vergleichend zu betrachten. Dazu können eventuell muttersprachliche Texte herangezogen werden.

So wird z.B. bei der Lektüre sowjetischer Tageszeitungen auffallen, daß an erster Stelle Berichte aus der Arbeitswelt stehen, z.B. über die Getreideernte in Kasachstan, über die Arbeit in einem Chemiekombinat, über die Stachanowcy u.ä. Im Mittelpunkt dieser Berichte stehen zum einen Darstellungen aus dem Alltag der Arbeiter, zum anderen handelt es sich um die Analyse volks- oder betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge, etwa Fragen der Planerfüllung im Einzelbetrieb oder auf Unionsebene.

Für den Leser westlicher Zeitungen ist die Behandlung solcher Themen an herausragender Stelle ungewohnt. Solche Berichte erscheinen hier entweder gar nicht oder im Wirtschaftsteil, der für Spezialisten gedacht ist.

Um diese Tatsache einordnen zu können, muß u.a. das Selbstverständnis des sowjetischen Staates, d.h. Staat der Arbeiter und Bauern zu sein, bewußtgemacht werden, z.B. mit Hilfe der entsprechenden Verfassungsartikel.

In diesem Zusammenhang muß auch auf den besonderen Stellenwert, den Arbeit in der sozialistischen Ethik hat, hingewiesen werden. Ein weiterer Punkt ist der Anspruch des Staates, den Einzelnen an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und die Verantwortlichkeit für das Kollektiv zu stärken. Das Beispiel macht deutlich, daß zum Verständnis zunächst einfach erscheinender aktueller Texte sehr weitreichende zusätzliche Informationen notwendig sind. Die Beschaffung geeigneten Materials ist nicht immer leicht, da die Werke zeitgenössischer Autoren oft in relativ niedrigen Auflagen erscheinen, rasch vergriffen sind und meist nicht neu aufgelegt werden.

Zeitungen wie "Pravda", "Izvestija" oder "Literaturnaja gazeta" sind zwar verfügbar, sprachlich jedoch zu schwer und entsprechen selten der Interessenlage der Schüler. Geeigneter erscheinen "Komsomol'skaja Pravda" und "Junost", weil sie sich an jugendliche Leser wenden und sprachlich einfacher sind.

Es ist schwierig, geeignete gesprochene Texte zu aktuellen Themen zu beschaffen. Rundfunksendungen in russischer Sprache sind wegen der schlechten Empfangsmöglichkeiten nur bedingt zum Mitschnitt geeignet. Es gibt zwar eine große Anzahl von Sprechplatten mit authentischen Texten, die aber vorwiegend literarischen Werken entnommen sind, so daß ihre Verwendungsmöglichkeit eingeschränkt ist. Damit ist der Unterricht stärker auf schriftlich fixierte Texte angewiesen. Genauere Hinweise zur Materialbeschaffung und zur sprachlichen bzw. inhaltlichen Eignung der verfügbaren Materialien werden in den Kursskizzen gegeben.

Zu der Möglichkeit, die Sprachkompetenz außerhalb des Unterrichts zu erweitern, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß in letzter Zeit in zunehmendem Maß Gruppenfahrten in die UdSSR organisiert werden können. Dabei besteht auch die Möglichkeit zu Kontakten zwischen sowjetischen und deutschen Schülern."
(Rahmenrichtlinien Hessen, Sek.II 1975:31/32)

Ergänzend dazu ist allerdings festzustellen, daß sich persönliche Kontakte zu Sowjetbürgern aufgrund besonderer Gegebenheiten nur sehr schwer aufrecht erhalten lassen:

- Gegenseitige Einladungen und Besuche auf **persönlicher** und **privater** Basis sind praktisch ausgeschlossen, (10)
- **individualistische** Reisen durch das Land, mit der Möglichkeit, sich dort aufzuhalten, wo es einem gefällt oder wo man Freunde (gefunden) hat, wie es der deutsche Tourist aus anderen Ländern gewohnt ist, können ebenfalls nicht ohne große Abstriche durchgeführt werden.

Auch hierin liegen wichtige Unterschiede für die Verwertung des Russischen im Vergleich mit anderen lebenden Sprachen, die zum Zweck einer aktiven, den eigenen Interessen dienenden und frei wählbaren interpersonellen Kommunikation in anderen Ländern eingesetzt werden können. - Wenn einem Russischlerner diese Unterschiede verschwiegen werden und man ihn in dem Glauben läßt, das Russische habe einen Gebrauchswert "wie das Englische oder Französische", so sind erhebliche Frustrationen und ein ent-

sprechender Motivationsverlust nicht selten, wenn der Lerner eines Tages den begrenzten Aktionsradius für den aktiven Gebrauch seiner Russischkenntnisse feststellt.

Hier soll nicht dafür plädiert werden, sich mit dieser Situation abzufinden. Im Gegenteil; gerade deshalb muß ein Russischlehrer darauf vorbereitet werden, einen erheblichen Mehraufwand an Mitteln und Energie aufzubringen, um a) selbst Kontakte zu der Sowjetunion zu schaffen und aufrecht zu erhalten und b) solche Kontakte auch für die Lernenden vorzubereiten und sie zur Wahrnehmung solcher Kontakte zu ermutigen. Und schließlich muß auf der politischen Ebene alles getan werden, was die Freizügigkeit in den persönlichen Kontakten fördert. Denn nur dann wird das Russische die ihm gebührende Stellung durch ein Anwachsen der Sprachlernbedürfnisse erlangen können. - Wir berühren hier erneut die wichtige Frage der internationalen Verständigung: Nur wer miteinander reden, wer sich gegenseitig verständlich machen und verstehen kann, hat die Chance, gegen Mißverständnisse und Vorurteile anzugehen.

Bevor wir auf diese Fragestellung näher eingehen, wollen wir noch prüfen, ob aus den fächerübergreifenden allgemeinbildenden Zielsetzungen des FUs auch Argumente für die Stärkung des Russischen in unserer Gesellschaft abgeleitet werden können.

1.3. Fächerübergreifende allgemeinbildende Zielsetzungen

Fächerübergreifende allgemeinbildende Zielsetzungen werden traditionell am stärksten von den altsprachlichen Fächern Latein und Griechisch vertreten und für sich beansprucht. Die für diese Fächer vorgebrachten Argumente sind u.E. auch für die modernen Fremdsprachen von Interesse. Diese Argumente lauten nach Nickel (1973) für das Lateinische etwa folgendermaßen:

- (1) Lateinkenntnisse sind Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit auf vielen wissenschaftlichen Gebieten wegen ihrer **Basisfunktion** in Wissenschaft und Technik.
- (2) Lateinunterricht ist wissenschaftspropädeutische **Sprach- und Denkschulung**; er erzieht zu logischem, problemlösendem Denken.
- (3) Die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache vermittelt Einsichten in sprachliche Grundstrukturen, regt zur Reflexion über Sprache und Sprachfunktionen an und führt zu **Sprachbewußtsein und sprachkritischem Verhalten**.
- (4) Durch die **Übersetzung** vermittelt das Lateinische Einsicht in ein anderes kategoriales Sprachsystem. Dadurch wird insbeson-

dere auch das Bewußtsein für die **Muttersprache** und ihren Gebrauch geschult und geschärft.

- (5) Lateinischer **Lektüreunterricht** soll Einsicht vermitteln in die Sprach- und Denkvoraussetzungen eines anderen Volkes und anderer Zeiten. Dadurch soll gleichzeitig die "Einsicht in die Relativität menschlicher Anschauungen und Wertmaßstäbe wachsen, sollen Toleranz und Zurückhaltung des Urteils als notwendige, humane Voraussetzungen für gültige Stellungnahmen begriffen werden". (Nickel: 1973:4)

Es scheint uns evident, daß keines der genannten Ziele an den altsprachlichen Unterricht gebunden ist. Alle Ziele - mit Ausnahme von (1) - lassen sich durch jeden FU erreichen. Aber auch die unter (1) angeführte Argumentation muß in Zweifel gezogen werden: Haben nicht das Englische und das Russische heute eine viel wichtigere "Basisfunktion" für die Erschließung und den Erwerb wissenschaftlicher Kenntnisse als das Lateinische? Kann man wirklich behaupten, Wissenschaftler aus anderen Ländern (insbesondere der UdSSR und den USA), denen aufgrund ihres Ausbildungssystems die lateinische Basis fehlt (oder Wissenschaftler, die auch hierzulande diese Basis nicht besitzen), seien gegenüber den am Lateinischen geschulten Wissenschaftlern benachteiligt?

Der wissenschaftspropädeutische Nutzen des Lateinischen läge also ggf. noch im Bereich der **Terminologie**. Uns sind jedoch keine Untersuchungen bekannt, die diese Annahme des "verstehenden Lernens" von Fachsprachen - denn letztlich geht es um den Erwerb von funktionalen Fachsprachen - in irgendeiner Weise wissenschaftlich erhärten würden. Es wird auch übersehen, daß das Französische und Englische aufgrund ihrer historischen Entwicklung einen hohen Prozentsatz an **Latinismen** und **Graezismen** in ihre Sprache aufgenommen haben und dadurch terminologisch durchaus hilfreich sind. Darüber hinaus lassen sich die aktuellen Bedeutungen wissenschaftlicher Termini in den seltensten Fällen aus dem klassischen Latein erschließen. Sie liegen häufig näher an den entsprechenden französischen und englischen Termini. - Wenn das terminologische Argument wirklich so wichtig wäre, so müßte z.B. für ein Philologiestudium ohne Zweifel auch das Graecum verbindlich sein.

Die Stellung des Lateinischen in unserem Bildungssystem ist demnach kaum von objektiven Zielkategorien her begründbar, sondern ist eine Frage des **Prestiges**, das die alten Sprachen unabhängig von ihrem gesellschaftlichen Nutzen bei uns genießen. Dieses Prestige beruht auf historischen Bildungswerten, die aus einer Zeit tradiert sind, in der das Lateinische tatsächlich als Sprache der Kirche, Sprache der Wissenschaft, Sprache der Gebildeten überhaupt und als übernationale Leitsprache der abendländischen Kulturen sowohl **praktische** als auch **allgemeinbildende** Funktionen erfüllte; dies hat zu Beginn des Jahrhunderts bereits der russische Linguist L.V. Ščerba (1880 - 1944) in seinem

Plädoyer für eine Verstärkung des Unterrichts in den modernen FSn immer wieder betont.(11) Bei uns werden darüber hinaus die Stellung und das Prestige des Lateinischen durch formal-administrative Maßnahmen (Studienvoraussetzung für viele Fächer) künstlich aufrecht erhalten. (Vgl. Christ 1980: 175 ff.)

Spätestens im Zwanzigsten Jahrhundert sind an die Stelle des Lateinischen die modernen FSn getreten, die nicht nur allgemeinbildende Werte vermitteln, sondern darüber hinaus den aktuellen Bedarf und die aktuellen Bedürfnisse unserer Gesellschaft und der heutigen Völkergemeinschaft befriedigen. Fremdsprachenkenntnisse ermöglichen es dem mündigen Bürger, sich selbständig über aktuelle Entwicklungen zu informieren, die das Zusammenleben der Völker beeinflussen. Man kann die von Nickel angeführte "Relativität menschlicher Anschauungen und Wertmaßstäbe" mit Hilfe des Russischen auch an Texten aus älteren literarischen Epochen erkennen, aber das Russische bietet in besonderer Weise die Möglichkeit, diese Relativität der Normen auch als ein Phänomen begreifen zu lernen, das für die Kontakte von Sprachen und Kulturen in der heutigen Welt eine ungeheure Bedeutung hat. - Das Schulfach Latein erweist sich u.E. in diesem allgemeinbildenden Ziel als Konkurrent des Russischen, so daß der in diesem Bereich liegende Wert des Russischen nicht genügend erkannt wird.

Die oben angesprochene relativierende Betrachtungsweise kultureller Gegebenheiten in Geschichte und Gegenwart ist sehr eng verbunden mit dem gesamten Fragenkomplex der internationalen Verständigung, den wir im folgenden Abschnitt behandeln werden. - Das Kennenlernen und Verstehen anderer Kulturen wird allenthalben als Grundvoraussetzung für die internationale Verständigung angesehen. Wenn FU damit auch "einen Beitrag zum gleichberechtigten und friedlichen Zusammenleben der Menschen leisten kann und soll" (Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen 1982: 9), dann scheint uns die Verstärkung des Russischunterrichts eine wirklich notwendige Forderung.

Soweit das Lateinische als Konkurrent der modernen FSn und, wie wir gesehen haben, insbesondere des Russischen auftritt, ist eine Einschränkung des Lateinischen zugunsten des Russischen anzustreben. (Vgl. auch Christ 1980; Christ et al. 1980)

1.4. Internationale Verständigung

Die Meinung, daß Fremdsprachenkenntnisse eine notwendige Vorbedingung für die Verständigung zwischen den Völkern darstelle, ist in der Fremdsprachendidaktik nicht neu. Auch Christ (1980: 151) sieht als wichtigsten Effekt des FUs, "die bestmögliche Verständigung zwischen den Sprachgruppen, Nationen und Kulturen zu ermöglichen", und gibt der Hoffnung Ausdruck, daß FU einen Bei-

trag zur Friedenssicherung leisten könne. - Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen oder die Begegnung mit der fremden Kultur führen jedoch keineswegs automatisch zu einer besseren Verständigung: Antipathien und Vorurteile können sogar bestätigt und Aggressionen verstärkt werden, wenn nicht im **Haltungsbereich** Dispositionen geschaffen werden, die dies verhindern.

Ein Beispiel für eine sehr überraschende Wirkung von FU, das unsere Bedenken verdeutlichen mag, findet sich bei Hermann (1978: 85f.). Sie bespricht eine empirische Arbeit des Briten Cracknell, in der festgestellt werden konnte, "daß die Schüler, die Französischunterricht erhalten hatten, negativere Einstellungen gegenüber den Franzosen äußerten als diejenigen, die noch nicht mit der französischen Sprache in Berührung gekommen waren!" Auch die Untersuchung, die Hermann selbst (für das Englische an Hauptschulen in der BRD) durchführte, zeigte in aller Deutlichkeit, daß weitere wichtige Faktoren an dem Prozeß der Urteilsbildung über die Zielkultur beteiligt sind, wobei positive Einstellungen stark mit Lernerfolg (gute Note) und negative Einstellungen entsprechend mit schlechten Noten korrelieren, um ein signifikantes Ergebnis herauszugreifen. Hermann kommt zu dem Schluß - und dieser gilt ebenso für den RU und jeden FU -, daß Sprachbeherrschung nicht zu einem Selbstzweck werden darf, der an beliebigen Gegenständen eingeübt werden kann." (1978:239)

In diesem Sinne kritisiert Schüle (1973) die Annahme Heuers (1970), daß FU als "Sprachbegegnung, durch das Medium der fremden Sprache selbst" in jedem Fall dem Ziel der Völkerverständigung diene:

"Zunächst einmal ist, wie schon oben angedeutet, die Annahme irrig, daß Sprache 'an sich' schon politische Verhaltensänderung im positiven Sinne (der Völkerverständigung) erzeuge. Das Medium Sprache ist politisch gesehen ambivalent, es kann sehr wohl zum Begreifen der fremden gesellschaftlichen Gegebenheiten führen, ebenso aber zu deren Ablehnung und zur Verfestigung von Vorurteilen. Die 'Begegnung' mit der fremden Sprache kann den Schüler sicher - wie Heuer annimmt - motivieren, sie kann ihn aber ebenso sicher frustrieren.

Ambivalent gegenüber ihrem Ziel der Völkerverständigung sind auch die von Heuer vorgeschlagenen 'bestimmten methodischen Verfahren': d.h. solange diese Verfahren inhaltlich nicht explizit beschrieben werden, bleiben die Hinweise Allgemeinplätze. Es ist weiter für den Didaktiker völlig sinn- und wertlos, von 'repräsentativen Themen' und 'sinnvoller Auswahl' und 'exemplarischer Dichte' zu reden, wenn nicht gleichzeitig gesagt wird, worin die Repräsentativität besteht und mit welchen gesicherten Kriterien eine solche sinnvolle Auswahl ge-

troffen werden soll. Wir meinen, die Aufgabe des Didaktikers hätte gerade darin bestanden, diese Kriterien zu formulieren."

(Schüle 1973: 35 f.)

Die an Heuer vorgebrachte Kritik läßt sich auf die meisten fremdsprachendidaktischen Konzeptionen übertragen, die das Ziel der Völkerverständigung herausstellen. Dies gilt sowohl für Hartig (1968), den Folgevertreter einer traditionellen "Kulturkunde", und den früheren Ansatz von Schrey (1967) als auch für die Konzeption der "sprachbezogenen LK" von Vereščagin/Kostomarov, in der zentrale didaktisch-methodische Fragen ebenfalls ungelöst bleiben (s.u.).

Erdmenger/Istel (1973: 33ff.) stellen in ihrer gemeinsamen Publikation die Haltungsziele Objektivität, Toleranz und Völkerverständigung als gleichberechtigte Ziele neben die Fertigkeiten und Kenntnisse. Erdmenger (1974: 104) allein vertritt später die Meinung, daß die LK durch das Haltungsziel "Völkerverständigung" von ihrem eigentlichen Ziel, nämlich "der Assistenz beim Erwerb der Kommunikationsfähigkeit" entfremdet würde. Erdmenger gesteht im Haltungsbereich lediglich der Haltung der **Kommunikationsbereitschaft** Relevanz für die Ziele des FUs zu. Er übersieht dabei, daß diese Bereitschaft mit anderen Haltungen eng verbunden ist und nur mit deren Hilfe erreicht und aufrecht erhalten werden kann. Als solche Haltungen würden wir in Anlehnung an Nostrand (1969) ansehen:

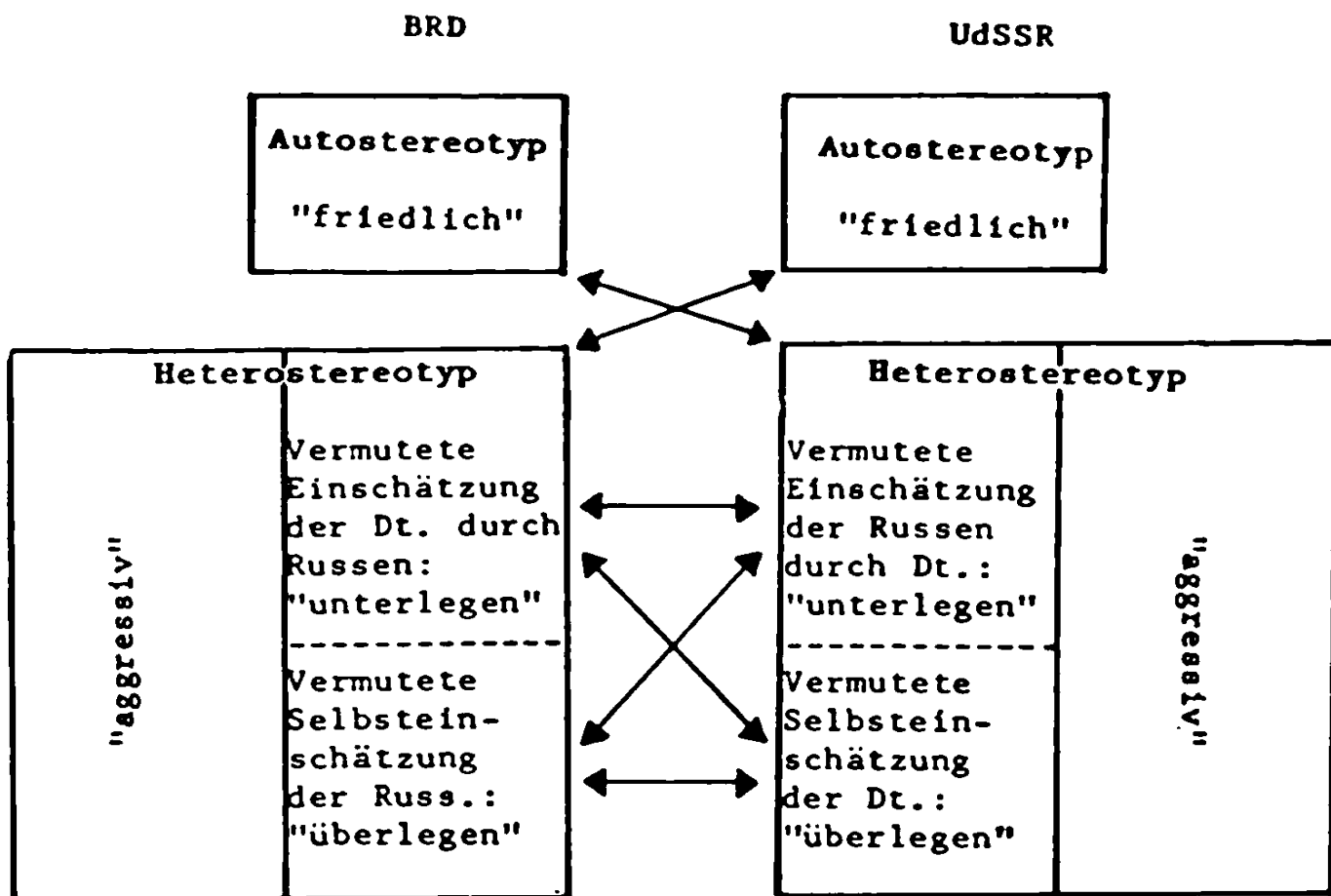
- a) **Kulturrelativismus** - d.h. die Beschäftigung mit der fremden Kultur muß die Normen dieser Kultur und damit auch die Relativität der Normen der eigenen Kultur deutlich werden lassen. Kommunikationsbereitschaft beinhaltet von daher immer auch die Bereitschaft, die Normen der Zielkultur gelten und diejenigen der Eigenkultur in Frage stellen zu lassen;
- b) **Perspektivismus** - d.h. soweit wie möglich in die Zielkultur einzudringen, um sie aus ihrer Mentalität und auf Grund der sie konstituierenden soziokulturellen Bedingungen zu verstehen;
- c) **Gelassenheit und Toleranz** - d.h. ungewohnte Gegebenheiten in der Zielkultur und ungewohnte Verhaltensweisen von Angehörigen der Zielkultur zu registrieren, ohne sich zu entrüsten oder sich darüber lustig zu machen, was bedauerlicherweise häufig geschieht und ethnozentrische und chauvinistische Tendenzen verstärkt und dadurch zu Konfrontation anstelle von gegenseitigem Verstehen führt.

Das Erreichen positiver und kommunikationsfördernder Einstellungen und Haltungen wird behindert durch rationale Gruppenteile bzw. Vorurteile, die als Stereotype bezeichnet werden:

"Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichtete Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu - oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar." (Quasthoff 1973: 28)

Die soziale Gruppe, auf die sich das Vorurteil bezieht, ist bei den Beziehungen zwischen zwei Völkern mit der nationalen Gruppenzugehörigkeit identisch. Diese Erkenntnisse der sozialpsychologisch orientierten Vorurteilsforschung haben Keller (1973a; b; 1978) zu der Annahme veranlaßt, daß durch Herausfinden und Bewußtmachen der jeweiligen Stereotype bereits eine Basis für gegenseitiges Verständnis zwischen den Kulturen geschaffen werden könne.

Keller stellte die Autostereotype einer Lernergruppe fest, d.h. typische Vorstellungen und Einstellungen zur eigenen Gruppe und eigenen Kultur. Zweitens die Heterostereotype, d.h. die typischen Vorstellungen dieser Gruppe über die Zielkultur. Diesen beiden Komplexen stellt er die Autostereotype und Heterostereotype gegenüber, die in der Zielkultur selbst verifizierbar sind. Schematisch ließe sich das etwa so darstellen:



Die Pfeile in dem dargestellten Schema stellen mögliche konfliktierende Meinungen bei einer Kommunikation zwischen einem Deutschen aus der BRD und einem Sowjetrussen von den Vorurteilen her gesehen dar, wobei die eingetragenen Urteile "friedlich", "überlegen" und "unterlegen" nicht als empirisch gewonnene Werte zu verstehen sind, sondern als Beispiele einer Konkretisierung: Zwei Kommunikationspartner, die sich gegenseitig für "aggressiv" halten, sich selbst aber für "friedlich", werden es miteinander schwer haben, wenn das Gespräch auf das Thema Krieg und Frieden kommt. Wenn der Deutsche noch zusätzlich vermutet, der Russe hielte ihn für (ideologisch, militärisch oder wie auch immer) "unterlegen" (vermutetes Heterostereotyp), was der Sowjetrusse seinerseits auch tut, so wird das Dickicht von Vorurteilen so undurchdringlich, daß die Kommunikation bald abbricht.

Es scheint nun einleuchtend, daß allein schon die Aufklärung über Stereotype in der eigenen und in der Zielkultur Kommunikationshemmnisse und -barrieren aus dem Weg räumen könnte. Allerdings wäre eine kontinuierliche Erforschung der Stereotype die erste Voraussetzung. Gerade im Bereich der von gegenseitigen Vorurteilen belasteten Beziehungen zwischen der BRD und der UdSSR könnte auf diesem Wege sicherlich wertvolle didaktische Arbeit geleistet werden.

Wichtig erscheint es uns, in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß die häufig empfohlenen Reisen in ein Land der Zielsprache allein nicht ausreichen, um Vorurteile abzubauen und aufzulösen: Die eigene Anschauung der Lerner reicht nicht aus - die Begegnung mit der Zielkultur und ihren Vertretern muß gründlich vor- und nachbereitet werden, sonst können Vorurteile durch selektive Wahrnehmungsmechanismen bedingt sogar bestätigt und verfestigt werden. Diese Erfahrung bestätigt Keller:

"Nach unseren Testergebnissen läßt sich die Behauptung, Vorurteile würden durch einen Schüleraustausch abgebaut, indem allgemeine Urteile eine Differenzierung erfahren, nicht mehr aufrecht erhalten. (...) Im Gegensatz zur Erwartung werden nur wenige Kategorien differenziert, während die Mehrzahl der im Sozialisierungsprozeß zu Hause gewonnenen Urteile eine Generalisierung erfährt." (Keller 1978: 141)

Offensichtlich ist der Umgang mit der Zielsprache und der Zielkultur allein noch keineswegs dazu geeignet eo ipso positive oder objektivierende Verhaltensprozesse zu begünstigen. Die Warnung Schüles vor der Ambivalenz sprachlicher Information gilt sogar dann, wenn vom Informationsgehalt und der Lehrintention her positive Reaktionen eigentlich begünstigt werden müßten.

FU, die Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen und interkulturelle Kommunikation sind also ohne einen umfassenden di-

daktischen Ansatz, ohne eine pädagogische Anleitung zur Einübung des Lernalters in die Zielkultur von zweifelhafter Wirkung. Denn der FU selbst ist eingebettet in ein sozialpolitisches und sozialpsychologisches Umfeld, das das Ziel der Verständigung zwischen "Andersartigen" keineswegs begünstigt (was u.a. auch die Probleme mit den Immigranten in Ländern wie der BRD, England oder Frankreich bezeugen).

Deswegen wäre es falsch (und letztlich naiv), das Ziel der Völkerverständigung in erster Linie dem FU anzuvertrauen. Ein solches fächerübergreifendes, politisches Ziel (im weitesten Sinne des Wortes; vgl. Faulenbach 1981) kann nur erreicht werden in konkreter Kooperation und Abstimmung zwischen allen Fächern, die an der politischen Bildung beteiligt sind.

Auf eine besondere Schwierigkeit mit der "Völkerverständigung" hat Fricke (1978) aufmerksam gemacht: die gesellschaftlichen und politischen Polaritäten in den meisten Nationen widersprechen in jedem Fall einer globalen Verständigung: Wie "verständigt" sich ein französischer Kommunist mit einem deutschen Rechtsextremisten? Wie ein deutscher Kommunist mit einem sowjetischen Regimekritiker?

Diese Beispiele zeigen, daß - auch bei guten Sprachkenntnissen - nicht alle Kontakte zwischen Vertretern verschiedener Völker oder Kulturen dem Ziel der Völkerverständigung dienen werden. Und für die Russistik stellt sich darüber hinaus das Problem, daß eine kritische Landeskunde, die die offiziellen sowjetischen Autostereotype hinterfragt, von sowjetischer Seite leicht als Sowjetfeindlichkeit interpretiert wird. Andererseits können wir hierzulande schlecht die sowjetischen Autostereotype zur Grundlage einer LK machen, wenn wir das Ziel der Erziehung zum "kritischen und mündigen Staatsbürger" nicht aus den Augen verlieren wollen.

1.5. Fazit

1. Das Russische ist heute nach dem Englischen die wichtigste FS in Wissenschaft und Technik. Eine entsprechende fremdsprachliche Basis frühzeitig und in großem Maßstab auszubilden, scheint gesellschaftspolitisch sinnvoll.
2. Die formal-administrative Begünstigung des Lateinischen im bundesdeutschen Bildungssystem behindert insbesondere das Russische in der Entfaltung seines fächerübergreifenden und allgemeinbildenden Potentials.
3. Fächerübergreifende und allgemeinbildende Zielsetzungen wie "Erkennen der Lebensbedingungen und Denkvoraussetzungen anderer Kulturen", "Abbau von Vorurteilen" und "Aufgeschlossen-

heit gegenüber anderen Kulturen" brauchen nicht an vergangenen Kulturen (alten Sprachen) eingeübt zu werden. Wegen der soziokulturellen und politökonomischen Unterschiede in der bundesdeutschen und der sowjetischen Kultur eignet sich das Russische besonders gut (und besser als das Englische oder Französische) zur Erarbeitung solcher Ziele - mit aktuellen Bezügen: Das Erkennen von unterschiedlichen Bedingungen und relativen Normen auch in unserer Zeit ist Voraussetzung für interkulturelle Kommunikation. Der Erwerb allgemeinbildender Werte an Hand moderner FSn beeinflusst damit die aktuelle Entwicklung im Zusammenleben der Völker mit.

4. Reflexion über Sprache und die Verschiedenheit sprachlicher Systeme, die Einsicht in die Besonderheiten des Deutschen als Muttersprache der Lerner sowie die Verbesserung des muttersprachlichen Ausdrucksvermögens durch zweisprachige Übungsformen sind mit Hilfe des Russischen ebensogut zu erreichen wie mit dem Lateinischen.
5. Über die allgemeinbildenden Werte hinaus wird der Lerner des Russischen dazu befähigt, sich als mündiger Staatsbürger über die Zielkultur und ihre aktuellen Entwicklungen selbständig zu informieren und seine Informationen in den politischen Meinungsbildungsprozeß einzubringen.
6. Wenn die Fähigkeit zur Kommunikation zwischen den Völkern eine Voraussetzung für Verständigung darstellt und damit auch der Friedenssicherung dient, dann hat das Russische in dieser Hinsicht sicherlich eine wichtige Aufgabe zu erfüllen. - Zu diesem Zweck müßten die Bedingungen für eine freizügige Kommunikation zwischen Bürgern der UdSSR und der BRD erheblich verbessert werden. Dadurch könnte auch Sprachlernbedürfnissen der Lerner mehr entsprochen werden.

Als landeskundliche Lernziele, die im RU erreicht werden sollen, möchten wir dementsprechend (unter besonderer Berücksichtigung von Seelye 1975:38 ff.) fordern:

- verstehen, daß jedes kulturspezifische Verhalten eine Option unter möglichen Verhaltensvarianten ist, wobei ein konkretes Verhalten immer physische und/oder psychische Bedürfnisse befriedigen will;
- verstehen, daß soziale Variablen wie Alter, Geschlecht, soziale Klasse, Herkunft und Nationalität die Kommunikation beeinflussen;
- wissen, wie sich Angehörige der Zielkultur in Alltagssituationen und Konfliktsituationen verhalten bzw. welche Einstellungen ihr Verhalten beeinflussen können;

- wissen, daß sowohl Autostereotype als auch Heterostereotype beider in Kontakt tretender Kulturen die interkulturelle Kommunikation beeinflussen, und lernen, sich Stereotypen gegenüber kritisch zu verhalten;
- wissen, daß Sprache und Kultur eine Einheit bilden, d.h. daß alle sprachlichen und nichtsprachlichen Erscheinungen einer kulturspezifischen Prägung unterliegen und nicht mit "Entsprechungen" in der Ausgangskultur gleichgesetzt werden können;
- verstehen, daß eine Kultur in sich differenziert ist und nicht statisch betrachtet werden darf, d.h. daß Erfahrungen und Kenntnisse nicht als "abgeschlossen" betrachtet werden dürfen;
- dazu in der Lage sein, Informationen über die Zielkultur, die durch Medien oder persönliche Kontakte vermittelt sind, einzuordnen und zu bewerten;
- dazu in der Lage sein, sich selbständig über interessierende Gegebenheiten und Erscheinungen der Zielkultur zu informieren;
- der Zielkultur und sie betreffenden Erscheinungen mit Interesse begegnen und mit der Zielkultur und ihren Vertretern Kontakt aufnehmen und halten wollen.

2. DIE LANDESKUNDE IN LEHR- UND LERNMITTELN FÜR DEN RUSSISCHUNTERRICHT

2.1. Konzeptionen der Landeskunde

Melde (1980: 9f.) unterscheidet in der gegenwärtigen LK-Diskussion drei Hauptpositionen:

- (1) die kulturkundliche Position auf bildungstheoretischer Grundlage,
- (2) die fertigungs- bzw. kommunikationsorientierte Position,
- (3) die gesellschaftskritischen Ansätze.

Eine solche Unterteilung in landeskundliche Konzeptionen, die aus einer Analyse der romanistischen und anglistischen Fachliteratur abgeleitet wurde, läßt sich für die Russistik nicht vornehmen. (12) Die einzige Konzeption, die speziell für das Russische als FS entwickelt wurde und die eine Art landeskundlichen Leitmodells für das Russische darstellt, ist die Konzeption der sog. sprachbezogenen LK von Vereščagin / Kostomarov. Interes-

santerweise finden sich in diesem Ansatz auch Züge der kulturkundlichen Position (in der Nachfolge von Wilhelm von Humboldt vgl. Christ 1979:80), obwohl die sprachbezogene LK ihrer Intention nach ebenfalls kommunikationsorientiert ist. Sie soll im gesteuerten Spracherwerbsprozeß sicherstellen, daß den Sprachlernenden die kulturspezifischen Hintergrundkenntnisse des Russischen mitvermittelt werden. Da die Konzeption der sprachbezogenen LK in diesem Buch auch an anderer Stelle behandelt wird (vgl. die Beiträge von Bachteler und Mölleken), wollen wir uns hier auf einige grundsätzliche Bemerkungen beschränken.

1. Die sprachbezogene LK ist keine didaktisch und methodisch ausgereifte Konzeption. Eine direkte Umsetzung dieser "Theorie" in die Unterrichtspraxis ist deshalb nicht zu erwarten. (12a)
2. Die sprachbezogene LK hat die Tendenz
 - a) zu einer landeskundlichen Lexikographie zu werden, die in Form von Wörterbüchern und Nachschlagewerken eine Fülle von Basismaterial bereitstellt, ohne daß die eigentlich didaktisch-methodischen Fragestellungen bearbeitet werden; (13)
 - b) die LK mit den Mitteln der traditionellen Philologie zu betreiben und kommunikationsorientierte Fragestellungen zurückzudrängen; (14)
 - c) die LK lediglich "unidirektional", d.h. aus russisch-sowjetischer Sichtweise zu betreiben, so daß manche Fragestellungen ausgeblendet bleiben und eine fundierte kulturvergleichende Arbeitsweise nicht möglich ist.
3. Ansätze für einen Vergleich zwischen Ausgangs- und Zielsprachenland auf sozialwissenschaftlicher Basis, wie er von vielen Fremdsprachendidaktikern in der BRD vertreten wird (15), sind in der sowjetischen Konzeption nicht enthalten.

Für den RU gibt es bisher keine praxisnahe Konzeption der LK; dies hängt auch damit zusammen, daß die exakte Bestimmung realistischer Lernziele für den RU offensichtlich Schwierigkeiten bereitet. Es kann deshalb auch nicht erwartet werden, daß in Lehrwerken für den RU eine wirklich zielgerichtete Selektion und Gradation landeskundlicher Inhalte existiert.

Für die Erstellung von Lehrmitteln und die Selektion landeskundlicher Inhalte sollten deshalb zunächst die angestrebten Verwendungsgebiete für das Russische einer kritischen Analyse unterzogen werden. Sie lassen sich in Anlehnung an Bausch et al. (1978:28f.) grob beschreiben als:

1. der kommunikative Bedarf des Individuums in der Fremdsprache

soweit sein Privatleben betroffen ist (wozu auch der touristische Bereich zu zählen ist);

2. der kommunikative Bedarf des Individuums in der Fremdsprache im beruflichen Bereich
 - a) in Industrie und Handel,
 - b) im kulturellen Bereich;

3. der kommunikative Bedarf des Individuums in einem späteren Studium in
 - a) Fachrichtungen, in denen die Sprache selbst Gegenstand des Studiums ist, z.B.
 - philologische Fächer mit Staatsexamensabschluß und dem Berufsziel des Fremdsprachenlehrers,
 - philologische Fächer mit Diplom- und Magisterabschlüssen,
 - übersetzungswissenschaftliches Studium mit Ziel des Übersetzers/Dolmetschers;
 - b) anderen, nichtphilologischen Fachrichtungen, in denen Fremdsprachenkenntnisse insbesondere zur Bewältigung der Fachliteratur benötigt werden.

Dieser grobe Raster muß für jede konkrete Adressatengruppe verfeinert werden, wobei die Methoden der "expliziten Lernzielbestimmung", wie sie Denninghaus (1975) vorgeschlagen hat, erfolgversprechend angewendet werden könnten. (16) Um die den Lernzielen zuzuordnende landeskundliche Information verfügbar zu machen, wäre es wünschenswert, auf lange Sicht Korpora von landeskundlichen Basismaterialien zu erstellen. Dabei müßte jedoch implizit ein kulturvergleichendes Prinzip zugrundegelegt werden, wobei als *tertium comparationis* übergeordnete, in allen Kulturen existierende Kategorien in ihren jeweils einzelkulturellen Ausformungen gegenübergestellt werden müßten. (17) Ein Vorschlag, der ein solches kulturvergleichendes Prinzip auf verschiedene Ebenen einer Kultur projiziert, wurde auf dem Landeskunde-Symposium von Santiago de Chile (1970) ausgearbeitet (Labadie 1971). Danach sollten Kulturen verglichen werden

- A) auf der Ebene der "Realitäten", wie Aufteilung der Bevölkerung in Arbeitende und Nichtarbeitende, Aufteilung der Zeit in Arbeitszeit-Freizeit-Urlaub usw.;
- B) auf der Ebene der "Manifestationen"; hier wäre zu untersuchen, wie sich einzelne Bevölkerungsgruppen (Stadt vs. Land, Intellektuelle vs. Arbeiter usw.) gegenüber den "Realitäten" verhalten, bzw. welche Einstellung sie ihnen gegenüber haben;
- C) auf der Ebene des Systems; jede Kultur formt ein gesellschaft-

liches System, dessen Regeln verändert werden können, wenn sich die Einstellung der Gesellschaft zu diesen Regeln verändert hat; diese Veränderungen werden für gewöhnlich als Gesetzesveränderungen registriert.

Versuchen wir den Ansatz etwas zu konkretisieren:

Auf der Ebene A existieren in allen Völkern Rechtsempfindungen und Moralvorstellungen (die häufig mit religiösen Vorstellungen gekoppelt sind); diese Vorstellungen können in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Auf der Ebene C, der Systemebene, werden diese Vorstellungen in eine gesellschaftlich gültige Rechtsordnung (Normen) überführt. Die Einstellungen von Individuen oder Gruppen zu diesen gesellschaftlichen Normen ihrer eigenen Gesellschaft bilden die Ebene B. Ändert sich das Rechtsempfinden in den systemtragenden Gruppen, so wird das System durch entsprechende Gesetzesänderungen (z.B. im Eherecht, im Umweltschutz, im Mietrecht u.s.w.) an das gesellschaftliche Bewußtsein "angepaßt".

Die durch diesen Ansatz vorgeschlagene Betrachtungsweise ist nicht statisch - sie begreift bestehende kulturelle Erscheinungen als Produkte gesellschaftlich-historischer Entwicklungen, die nie abgeschlossen sein können und schließt dadurch eine stereotype Betrachtung aus. Ein bereits weiter aufgeliedertes Modell zum Erschließen der notwendigen Eigenheiten der Zielkultur auf anthropologischer Basis hat Nostrand aufgestellt. Sein Modell, das für den FU entwickelt und auch unterrichtspraktisch verwendet wurde, gliedert sich in folgende Großbereiche:

1. **Kultur.** Wertsystem, Ethos, Wirklichkeitsbild, verifizierbares Wissen, Kunstformen, Sprache, Parasprache und Körpersprache (kinesics).
2. **Gesellschaft.** Geordnet nach folgenden Institutionen: familiäre, religiöse, wirtschaftlich-berufliche, politische und juristische, erzieherische, intellektuell-ästhetische; Freizeit, Kommunikation, gesellschaftliche Anstandsformen, Schichtung und Mobilität, Konflikt und Konfliktlösung.
3. **Individuum.** Integration der Persönlichkeit, Organismusebene, innerpersönliche und zwischenmenschliche Beurteilung, durch Alter und Geschlecht bestimmter Status.
4. **Umwelt.** Einstellung zur Natur, Ausbeutung der Natur, Benutzung natürlicher Produkte, Technologie, Siedlungen und Gebietseinteilung, Reisen und Verkehr.
(Nostrand 1976, zit. nach Seelye 1968:35)

Die Ausfüllung eines solchen Modells ist keine leichte Aufgabe. Es bedarf zunächst der Datensammlung und ihrer Gewichtung unter Einschluß kontrastiver Gesichtspunkte.(18) Im Bereich Kul-

tur könnte zu diesem Zweck beispielsweise eine Erhebung über das Wissen des Durchschnittsrussen nach Abschluß der Zehnjährigen Allgemeinbildenden Mittelschule, wie sie von Vereščagin/Kostomarov schon einmal geplant war, einen Anhaltspunkt geben.(19)

Es wäre ein Mißverständnis anzunehmen, daß mit der unterrichtsorientierten, adressatenspezifischen und kulturkontrastiven Selektion landeskundlicher Information die Arbeit bereits beendet sei. Es muß die unterrichtspraktische, methodisch reflektierte Eingabe dieser Information in Lehr- und Lernmaterialien folgen, und zwar nach Prinzipien der kommunikativen Didaktik: die Materialien müssen authentisch sein, zu kommunikativem Handeln befähigen und den Lernern die Möglichkeit bieten, das kommunikative Handeln untereinander zu erproben.(20) Bei den Versuchen, solche Handlungsmodelle zu realisieren, ist die Modellierung didaktischer "Situationen" zu einer Hauptaufgabe der kommunikativen Didaktik geworden. Wir werden uns deshalb mit dieser Frage ausführlicher beschäftigen.

2.2. Sprachliches Handeln in Situationen

Die Forderung nach Authentizität der zu lehrenden Sprache im FU ist heute nicht mehr strittig, und es gibt kaum noch neuere Lehrwerke, die (meist unter dem Stichwort "Situativität", vgl. Raasch 1978) diese Komponente nicht zu integrieren versuchten. Dabei bezieht sich Authentizität

- auf die Echtheit der Sprache (des sprachlichen Registers) in den Lehrtexten,
- auf eine authentische Repräsentation dieser Sprache in den akustischen Medien,
- auf eine Darbietung der Texte in authentischen Kontexten.

Diese Kontexte sind keineswegs beliebige, sondern es bedarf einer repräsentativen Selektion zielsprachlicher Handlungskontexte "unter Berücksichtigung der zu erwartenden häufigsten Situationen im Bereich der privaten und öffentlichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation" (Modell eines Studiengangteils 1975), d.h. für den Lerner soll der Transfer aus der Erwerbssituation in die Anwendungssituation gewährleistet sein.

Dieser Konsensus der Fremdsprachendidaktik gründet sich jedoch nicht nur auf den o.g. **Verwertungsaspekt** sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern auch auf den **motivationalen** Aspekt: Er besagt, daß sich der Lerner in irgendeiner Form mit der von ihm geforderten sprachlichen Aktivität identifizieren können muß, - daß er selbst davon überzeugt sein soll, sprachliche Handlungen einzuüben, deren Können ihm für seine zukünftige Existenz antizipierend als sinnvoll und erstrebenswert erschei-

nen. Authentizität muß damit auch durch den subjektiven Filter adressatenspezifischer Vorstellungen, Ziele und Motive gesehen werden: für den Lerner muß ein Bezug zu seiner Welt herstellbar sein.

Die angesprochenen Aspekte manifestieren sich in neueren Lehrbüchern für den FU durch Selektion und Gestaltung entsprechender Situationen, die in der Regel auf einen (in nicht zu ferner Zukunft liegenden) Aufenthalt in einem Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird, vorbereiten. Der jeweils zugrundeliegende Situationsbegriff ist dabei keineswegs homogen. Wir halten es deshalb für notwendig, eine Klärung vorzunehmen.

Unter dem Einfluß der Pragmalinguistik werden seit den siebziger Jahren in der FS-Didaktik Versuche unternommen, **Handlungsmuster** (vgl. Rehbein 1977) zu isolieren und Korrelationen von Situationstypen (Günther 1968) und darin zu realisierenden Handlungsmustern herzustellen. Die Schwierigkeit besteht darin, daß die zu Lehrzwecken modellierte Sprechsituation dabei in gleicher Weise Elemente des Realen wie auch des Typischen abbilden muß.

Eine reale Sprechsituation konstituiert sich aus bestimmten Elementen, die von Wunderlich (1971) wie folgt definiert wurden: der Sprecher, der Angesprochene, die Sprechzeit, der Ort und Wahrnehmungsraum des Sprechers (sein Wissen, seine Kenntnis über das Wissen des Angesprochenen, soziale Beziehungen, Verständnis der vorausgegangenen Äußerung, etablierte Interrelation von Sprecher und Angesprochenem. Diese - und ggf. weitere - Konstituenten einer Sprechsituation (vgl. Baur et al. 1975) müssen v.a. von Lehrbuchautoren berücksichtigt werden, damit sie bewußt und kontrolliert entscheiden, wie stark bei der Schaffung von **didaktischen Situationen** von einzelnen konstituierenden Elementen realer Kommunikation abstrahiert werden kann. - Zur Beurteilung der Frage, welches Maß an Kommunikationsfähigkeit in Sprachlehrcursen tatsächlich erreicht wird, scheint es sinnvoll, sich noch einmal die von Wunderlich (1972:91) herausgestellten **Fähigkeiten** vor Augen zu führen, über die ein Kommunizierender verfügen muß:

1. er muß einen Begriff von Realität und von möglichen aus ihr ableitbaren Welten haben, um das, worüber er kommunizieren will, zu lokalisieren;
2. er muß einen Kontakt herstellen und kontrollieren können;
3. er muß wahrnehmen können und ein Gedächtnis wie auch Antizipationsvermögen für den fortlaufenden Rede- und Situationszusammenhang besitzen;
4. er muß ein Bewußtsein des kommunikativen "ich-jetzt-

hier"-Ursprungs und eine Orientierung gegenüber möglichen anderen besitzen;

5. er muß soziale Rollen eingehen können gegenüber anderen;
6. er muß soziale Beziehungen neu herstellen können;
7. er muß über die jeweilige Kommunikation kommunizieren können;
8. er muß geeignete Schallgebilde artikulieren, dadurch wohlgeformte sprachliche Formen äußern und einen Sprechaktkomplex (bestehend aus Inhalt, Folgerungen daraus und kommunikativer Kraft/ Funktion) ausdrücken können; ebenfalls muß er Schallgebilde wahrnehmen, als Realisierung sprachlicher Formen hören und als Ausdruck eines Sprechaktkomplexes verstehen können;
9. er muß parasprachliche und außersprachliche Mittel geeignet verwenden und verstehen können.

Anhand der genannten Charakteristika für eine Situation und für die sich in ihr aktualisierende Kompetenz läßt sich u. E. sehr deutlich ablesen, welcher Grad an Kommunikationsfähigkeit in einem konkreten Kurs erreicht werden kann. - Es läßt sich zeigen, daß in den im Handel befindlichen Russisch-Lehrmitteln die unter Punkt (7.) und (9.) geforderten Fähigkeiten fast ganz fehlen und alle anderen Fähigkeiten nur partiell erreicht werden.

Den "Grundsituationen" von Šubik (1979) liegt beispielsweise ein Situationsbegriff zugrunde, der aus dem VHS-Zertifikat Russisch (1977) abgeleitet ist, v.a. aus dem Katalog A/Intentionen (hier wiederum besonders l. Soziale Kontakte) und dem Katalog C/Situationen. Hinter dem Situationsbegriff verbirgt sich also der Versuch, Handlungsmuster in Situationstypen einzuordnen, wie wir es oben beschrieben haben. Die Handlungsmuster (und Teilhandlungsmuster) werden bei Šubik (1979; und auch bei anderen Autoren) bereits als "Situationen" angeboten, obwohl sie nach den o.g. Parametern eigentlich keine Situation konstituieren können. Es lassen sich u. E. folgende Handlungsmuster differenzieren:

I Handlungsmuster, die eigene Handlungsziele konstituieren

- (a) eng begrenzte, örtlich nicht fixierte Handlungen
z.B. Sich Vorstellen, Einladen, Gratulieren;
- (b) Handlungsmuster, die an bestimmte Institutionen gebunden sind, die Form und Inhalt der Kommunikation weitgehend vorbestimmen,
z.B. auf der Post, am Bankschalter, im Restaurant, im Hotel;

- (c) themagebundene Sprachhandlungen
z.B. Gespräch über die Wohnung; Gespräch über die (eigene) Familiensituation (Biographie)

II Handlungsmuster, die als Teilhandlungen in Kommunikationssituationen eingehen

- (a) sprachliche Konventionen, die örtlich nicht fixiert sind
z.B. Begrüßen, Verabschieden, Anknüpfen und Beenden eines (Telefon-) Gespräches;
- (b) Handlungsstrategien
z.B. Ablehnen, Zustimmung, Warnen, Wünschen, Befehlen, Auffordern, Entschuldigen usw.;
- (c) Sprachhandlungen, die als Elemente in gewissen verallgemeinerbaren Situationen festzumachen sind
z.B. auf Besuch, bei Tisch;

In realen Kommunikationssituationen ergänzen und durchdringen sich diese isoliert dargestellten Bereiche in der Regel als komplexe Handlungen (vgl. Rehbein 1977), wobei die richtige Vorstellung von der Realität, in der gehandelt wird, eine der Sprachhandlung vorgeschaltete Prämisse ist, die zu einem Komplex von verbalen und nonverbalen Handlungen führt.

Hier ein Beispiel:

Der Lerner soll dazu befähigt werden, einen sowjetischen Kollegen anzurufen und ihn zum Essen einzuladen.

Der Lerner benötigt dazu neben der Kenntnis der zum Telefonieren gehörenden außersprachlichen Gegebenheiten

- (a) die rezeptive und produktive Beherrschung der kommunikationseinleitenden Konventionen am Telefon
- (b1) die Fähigkeit, eine Einladung auszusprechen
- (b2) die Fähigkeit, diese Einladung in Zeit und Raum zu präzisieren
- (c1) die Fähigkeit, bei Ablehnung Bedauern auszusprechen
- (c2) die Fähigkeit, bei Annahme seine Genugtuung auszudrücken
- (d) die Fähigkeit, das Gespräch zu beenden (s. verabschieden, ggf. Grüße übermitteln)

Eine "Situation" "Razgovor po telefonu" ist also von den Handlungskategorien her eine dem Handlungsziel (hier: Einladung) unterworfenen Situation, wobei der spezifische Kommunikationskanal

Telefon einige (vom Deutschen abweichende) Sprachkonventionen bedingt.

Ohne daß wir den Wert der Aneignung der stark konventionalisierten Handlungsmuster, wie es bei Šubik angestrebt wird, grundsätzlich in Frage stellen wollen, möchten wir doch darauf verweisen, daß in den Bereichen (b1) und (b2) komplexere kommunikative Handlungen verlangt werden, als im Kommunikationskurs trainiert werden. Es schiene uns von daher geboten, die wichtigsten Anlässe für Telefongespräche einer konkreten Adressatengruppe mit sowjetischen Gesprächspartnern zusammenzustellen und zu Lehrzwecken zu modellieren, wenn gewährleistet sein soll, daß die mit einem Telefongespräch verbundenen **kommunikativen** Ziele erreicht werden können.

Erfahrungsgemäß handelt es sich bei den meisten Telefongesprächen von Deutschen in der UdSSR um Verabredungen, bei denen Orts- und Zeitangaben eine wesentliche Rolle spielen, d.h. die Paradigmen von Zahlen, Wochentagen ggf. Monaten und die entsprechenden Zusammensetzungen für konkrete Zeitangaben müssen ohne Schwierigkeiten aktualisiert werden können, wenn die Gefahr von Mißverständnissen gering gehalten werden soll.

Solche Fähigkeiten zur Bewältigung realer Verabredungen werden in den Lehrwerken für den Russischunterricht sträflich vernachlässigt. Stattdessen werden die konventionalisierten sprachlichen Muster in den verschiedensten Variationen dargeboten, obwohl man sich u.E. im Anfangsunterricht auf den korrekten Gebrauch einer stilistisch neutralen Variante beschränken sollte. Eine solche Beschränkung ist natürlich nur im **produktiven** Bereich sinnvoll, während der Lerner **rezeptiv** mit verschiedenen möglichen Mustern vertraut sein muß, um angemessen reagieren zu können.

In dieser Hinsicht läßt sich auch der Kommunikationskurs Russisch von Šubik (1979) noch vervollkommen, der das Ziel verfolgt, auf die Bewältigung von "Grundsituationen" der Kommunikation vorzubereiten, und in dem nach den o.a. Parametern erstens die mit einem Telefongespräch verbundenen **Inhalte** nicht ausreichend modelliert sind und zweitens die Verteilung von rezeptiven und produktiven Mustern z.T. verbessert werden könnte. (Vgl. Šubik 1979:69) (21)

Am Beispiel des Telefongesprächs läßt sich auch gut zeigen, daß es zwei größere und voneinander abgrenzbare Kommunikationsbereiche gibt, für die unterschiedliches landeskundliches Wissen erforderlich ist. So macht es einen Unterschied, ob ich das Telefon benutze, um eine Verabredung zu treffen oder einen Termin zu bestätigen oder ob ich mich am Telefon über die neuesten Inszenierungen in den Moskauer Theatern unterhalte. Einmal handelt es sich um eine Standardsituation aus dem Bereich der **praktisch-funktionalen** Kommunikation, das andere Mal um eine **thematisch**

orientierte Kommunikation. Um das landeskundliche Material zur Vermittlung und zum Erwerb **praktisch-funktionaler** Kommunikationssituationen bereitstellen zu können, wäre die Frage zu stellen:

Welche Verhaltensweisen, gesellschaftlichen Konventionen und institutionellen Gegebenheiten muß ein Lerner kennen, um bei interkulturellen Kontakten im Zielland Handlungen bewältigen zu können, deren primäres Ziel nicht auf die inhaltsbezogene Kommunikation über Sachverhalte gerichtet ist, sondern auf die Lösung eines konkreten Problems, das sich in ähnlichen situativen Kontexten zu wiederholen pflegt?

Zur landeskundlich-didaktischen Aufbereitung der **thematisch orientierten** Kommunikationsbewältigung wäre die Frage zu stellen:

Welche geschichtlichen, geographischen, literarischen, soziokulturellen, politischen und ökonomischen Kenntnisse muß ein Lerner erwerben, wenn er dazu befähigt werden soll, sich über ihn interessierende Sachverhalte zu informieren und/oder in eine seinen Bedürfnissen und seinen Interessen sowie der Situation angemessene interkulturelle Kommunikation einzutreten?

Im thematisch orientierten Bereich der LK ist es schwierig, einen "Kanon" von obligatorischen Bestandteilen festzulegen (vgl. hierzu den Beitrag von Mölleken in diesem Buch). Die Schwierigkeit liegt darin, daß hierfür einerseits das Vorwissen bzw. Alltagswissen der Adressaten und ihre Interessen bestimmend sind (vgl. Firges/Melenk 1978, Hinz 1978), andererseits von dieser Basis ausgehend Interesse für die Spezifika der Zielkultur erweckt werden muß, um die selbständige Erweiterung der Kenntnisse über die Zielkultur zu erreichen und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen. - Demgegenüber läßt sich der Bereich der praktisch-funktionalen Kommunikation, bzw. die entsprechenden Situationen und das dazugehörige landeskundliche Wissen genauer bestimmen. Die Handlungsfähigkeit in diesen Situationen ist heute ein grundlegendes Lernziel der kommunikativen Fremdsprachendidaktik. Dieses Ziel kann jedoch nur erreicht werden

- "wenn landeskundliche Informationen den gesamten Fremdsprachenlehr- und -lernprozeß durchziehen und das Verständnis von Landeskunde dabei nicht begrenzt auf die Information über Institutionen der Zielkultur (Schule, Regierung, Wahrzeichen, Industrie usw.), sondern den Gesamtbereich zielkultureller Zeichen mit einbezieht (z.B. Verhalten von "native speakers" im Gespräch mit non-natives, die ihre Sprache sprechen: prompting; Begrüßungsarten; Zeiteinteilung; Gestik; Speisefolgen beim Essen)". (Schwerdtfeger 1979:133)

Die Aufnahme von didaktischen Situationen, die diesen Forderungen der kommunikativen Didaktik entsprechen, in Lehr- und Lern-

materialien für den RU, scheint uns ein bisher vernachlässigtes Ziel der russistischen Didaktik zu sein.

Dieses Ziel der kommunikativen Didaktik kann nur eingelöst werden, wenn die Lehr- und Lernmaterialien Kommunikationssituationen modellieren, die an realen Kommunikationssituationen orientiert sind und auf sie vorbereiten. Trotz erheblicher Fortschritte bei der Erstellung von Lernmaterialien im praktisch-funktionalen Bereich (vgl. Šubik 1979) scheint es uns sehr notwendig, für den RU die o.g. Lernziele gründlich herauszuarbeiten.

Wir konzentrieren uns im folgenden auf den Aspekt der praktisch-funktionalen Situationsbewältigung. (Auf die thematisch orientierte Kommunikation werden wir in Zusammenhang mit dem Fragenkomplex "Literatur und Landeskunde" zurückkommen, dem die nächste Publikation in dieser Reihe gewidmet sein wird.) Die Problematik der praktisch-funktionalen LK wollen wir anhand einer Situation "Im Speiserestaurant" untersuchen, da diese Situation eine sozusagen "lebensnotwendige" Grundsituation darstellt und daher auch in den neueren Lehrwerken für den RU modelliert ist (Russkij jazyk dlja vsech /RJDV/ 1977, Schmedje/ Malinovič 1976, Šubik 1979), so daß die Realisierung landeskundlicher Aspekte, die wir für wichtig halten, in den genannten Lehrwerken mit überprüft werden kann. (22)

2.3. Analyse der Situation "Im Speiserestaurant"

Die Fähigkeit zur Vermittlung der notwendigen Handlungskompetenz in Situationen setzt die Kenntnis und die vergleichende Analyse der zu vermittelnden Situation voraus, wobei die in das Lehrwerk aufzunehmenden Elemente herausgefiltert werden müssen.

Diese Analyse hat einzusetzen bei einem Vergleich der Institution "Speiserestaurant" in den unterschiedlichen landesspezifischen Kontexten. (23) Wir beginnen bei der Benennung für Institutionen, an denen man gegen Bezahlung eine Mahlzeit zu sich nehmen kann; die gängigsten sind

im Russischen

gostinica
gostinica - restoran
restoran
kafe
stolovaja
bufet
bar
kafeterij
zakusočnaja

im Deutschen

Restaurant

Café
(Kantine)
Schnellimbis
Cafeteria

Äußerlich begriffsgleich und von daher für den Deutschen dekodierbar ist eigentlich nur **restoran**. Während jedoch Restaurants bei uns in der Regel nicht mit Hotels identisch sind und wir in der BRD, wenn wir zum Essen ausgehen wollen, nicht in erster Linie an Hotels denken (die natürlich auch über Restaurants verfügen), sind in der UdSSR bzw. in Moskau und Leningrad die großen Hotels und die dazugehörigen Restaurants im Bewußtsein der Sowjetbürger Synonyme: die besten Restaurants befinden sich in den großen Hotels. Speiserestaurants, die sich nicht in Hotels befinden, führen häufig auch nicht die Bezeichnung **restoran**, sondern die Bezeichnung **kafe**. Nun würde ein Deutscher zum Mittag- oder Abendessen wahrscheinlich nicht nach einem "Café" Ausschau halten - wenn er nicht weiß, daß es im Russischen keine echte Abgrenzung zwischen **restoran** und **kafe** gibt, d.h. ein **kafe** ist (meist) ein vergleichsweise kleineres Restaurant, in dem die Auswahl an Speisen gegenüber den **restorany** geringer ist.

Ein Deutscher, der nach einem Café in Entsprechung zu seinen Vorstellungen sucht, müßte in ein **kafe-moroženoe** oder **kafe-konditerskaja** gehen.

Wer in einer russischen **bar** nach Bardamen sucht, wird ebenfalls in seinen Erwartungen enttäuscht werden: "Bars" sind in der Regel Imbißstuben mit Selbstbedienung, in denen man Speisen und Getränke z.T. auch stehend einnimmt. (24) Bei diesem Typus ergibt sich eine gewisse Nähe zu **bufet**, **kafeterij** und **zakusocnaja**, in denen ebenfalls Selbstbedienung üblich ist, wo man aber meist sitzen kann.

Eine sehr weite Bedeutung hat **stolovaja**. Dahinter kann sich ein einfacheres Restaurant, ein Selbstbedienungsrestaurant, eine Kantine oder eine Mensa verbergen, wobei auch die Qualität sehr unterschiedlich sein kann.

Neben diesen häufigsten Restaurationen gibt es auch noch spezialisierte Restaurants (wie die Pizzerias bei uns) von denen die bekanntesten **pirožkovaja** (Spezialität: Piroggen), **pel'mennaja** (Spezialität: Pel'meny - ein sibirisches Gericht, das den Ravioli ähnelt), **blinnaja** (Spezialität: bliny - eine Art Pfannkuchen) und **šašlyčnaja** (Spezialität: Schaschlik) zum Verzehr anbieten.

Kein Lehrbuch hält es für notwendig, den Lerner auch nur lexikalisch mit diesen verschiedenen Begriffen bekannt zu machen; wenn sich neben **restoran** auch noch die Bezeichnung **kafe** findet (so in RJDV), so ist das schon viel. - Der Lerner ist also schon durch die unzureichende Information in den Lehrwerken in seiner Orientierung behindert und es wird ihm sogar das grundlegende Wissen über die Spezifik der Fast-Synonyme **gostinica/ restoran/ kafe** vorenthalten.

Aber auch über das bisher Gesagte hinaus sind für die sowjetische Institution von **restoran** und **kafe** durchaus noch Besonderheiten zu beachten.

1. Wer abends ein ruhiges Gespräch beim Essen führen will und dazu in ein **restoran** einlädt, kann eine Überraschung erleben: sowjetische Restaurants und viele "Cafés" sind gleichzeitig Tanzlokale. Eine Unterhaltung ist also nur vor der Tür oder in den Tanzpausen möglich.

2. Eine weitere Information betrifft die Schließungszeiten: Polizeistunde ist in allen Restaurants spätestens um 23 Uhr und Gäste werden nur bis eine Stunde vor "Ladenschluß" eingelassen. Nach einem Film- oder Theaterbesuch ist es deshalb abends häufig nicht mehr möglich, noch irgendwo einzukehren und zusammensitzen. (25)

3. In allen drei Lehrwerken sind wir dem Handlungsziel, nämlich eine Mahlzeit zu sich zu nehmen, durch das Platznehmen am Tisch schon sehr nahe. In der Realität ist es keineswegs die Regel, daß man in ein Restaurant geht, sich an den Tisch setzt und bestellt. Typisch wäre vielmehr, daß am Eingang des Restaurants oder des Speisesaals ein Portier steht, sich vor der Tür eine mehr oder minder lange Schlange gebildet hat und der Portier von Zeit zu Zeit in dem Maße, wie im Saal Plätze frei werden, einige Personen einläßt.

Nun könnte man einwenden, es bedürfe keiner besonderen Fähigkeit zu erkennen, daß man in dieser Situation warten muß. Es bedarf aber

a) der Vorbereitung auf diese Realität

b) der Bereitstellung sprachlicher Mittel für den Fall, daß man den Platz in der Schlange kurzfristig verläßt, ihn aber wieder einnehmen will (wie das in der SU allgemein üblich ist)

c) der notwendigen verbalen Handlungskompetenz für den Fall, daß z.B. ein Tisch vorbestellt wurde, um die dargestellten Barrieren überwinden zu können.

4. Ist es einer Person gelungen, in den Speisesaal eines Restaurants vorzudringen, sind weitere kulturspezifische Besonderheiten zu beachten:

- Die Plätze in den meisten sowjetischen Restaurants werden entweder von eigens dafür beschäftigten Personen oder von dem Bedienungspersonal oder von dem Geschäftsführer (**administrator**) angewiesen. Zwar findet sich bei Šubík (1975:74) ein Hinweis darauf, daß die Wahl des Tisches nicht immer ganz ungesteuert verläuft:

"Étot stolik svoboden?" - "Éti mesta svobodny?"

Der Unterschied in den Verhaltensnormen wird jedoch aus der Frage selbst nicht ersichtlich: schließlich sind dies auch bei uns durchaus gebräuchliche Fragen, wenn man nicht sicher ist, ob der Platz tatsächlich frei ist. (Es kann auch nur eine höfliche Floskel sein.)

- In der SU kann es einem Fremden jedoch durchaus passieren, daß er sieht, wie ein Tisch frei wird (die Vorgänger haben bezahlt und gehen zur Garderobe), dann selbst Platz nimmt, aber von der Bedienung belehrt wird: "Vy ne vidite, čto étot stol ne svoboden?"

- Die Person kann diese Behauptung nur dann verstehen, wenn sie weiß, daß ein Tisch in einem russischen Lokal erst dann als "frei", d.h. als wieder besetzbar gilt, wenn er abgeräumt ist und die Couverts neu gelegt sind.

- Es kann auch sein, daß sich der Fremde an einen offensichtlich freien Tisch setzt, aber nicht bedient wird. Die Person wird auf ihre sprachlichen Kenntnisse rekurrieren und vielleicht rufen: "Devuška, prinesite, požalujsta, menju!" und könnte die Antwort erhalten: "Éti stoly my ne obsluživaem." - Eine Phrase, die unsere Person, wenn sie nach einem unserer Lehrwerke unterrichtet wurde, nicht verstehen kann.

Wir berühren hier erneut die Frage, welche Varianten von Situationen zumindest rezeptiv eingeübt sein müssen, damit die (weniger variablen) produktiven Fähigkeiten auch tatsächlich funktional eingesetzt werden können.

Erst jetzt sind wir an der Stelle, wo in Lehrbuchtexten die Situation "Restaurant" beginnt, nämlich bei der Bestellung. Diese wird für gewöhnlich mit Hilfe einer Speisekarte (menju) vorgenommen, was in den Dialogen der drei Lehrbücher auch berücksichtigt wird. Es sollte jedoch auch unbedingt eine Speisekarte abgebildet sein. Erstens um eine reale Vorstellung von Aufteilung, Speisen, Auswahl und Preisen zu vermitteln und zweitens um diese Karte in der Übungsphase einsetzen zu können. - Ausgerechnet in RJDV fehlt eine solche Karte. Die anderen beiden Lehrbücher bilden zwar eine Speisekarte ab, z.T. fehlen jedoch viele typische Gerichte und die Preise. (26)

Im Russischen wird häufig nach "Gängen" (bljuda pl.) bestellt, auf den Speisekarten gibt es manchmal Aufteilungen in pervye bljuda usw. und bei Bestellungen werden Ausdrücke verwendet wie Čto vy berete na pervoe? ("Was nehmen Sie als ersten Gang?") Diese wichtigen Ausdrücke kommen weder in RJDV noch bei Schmedje / Malinovič vor. Bei Šubik werden sie für den aktiven Gebrauch eingeführt, es fehlt aber eine Erklärung, wie diese Zählung zu verstehen ist. Die Übersetzung legt eine Entsprechung

mit dem Deutschen nahe. Während jedoch im Deutschen z.T. nur die Gänge des Hauptgerichtes "gezählt" werden, gilt im Russischen als erster Gang immer die Suppe. Außerhalb dieser Zählung laufen die Vorspeisen (**zakuski**), während die Nachspeise als "dritter Gang" (**na tret'e**) in der Zählung enthalten bleibt, aber häufig durch das Synonym **desert** ersetzt wird. - Die Ausdrücke **zakuska** und **desert** kommen bei Schmedje / Malinovič im Dialog und auf der Speisekarte vor, Šubik führt **zakuska** auf der Speisekarte ein (**desert** fehlt).

Wichtig erscheint es uns jedoch auch, daß eine ungefähre Vorstellung von den Speisen vermittelt werden kann, die in der Regel auf russischen Speisekarten zu finden sind. Es muß also überprüft werden, ob die häufigsten Gerichte auf den Lehr-Speisekarten auftauchen und ob irgendwelche ergänzenden Hinweise damit verbunden sind. - Die Art unserer Fragestellung läßt die Antwort schon erahnen: auch mit dieser Information liegt es im argen. In RJDV werden keine landesspezifischen Speisen genannt. Bei Schmedje/Malinovič finden sich zunächst die traditionellen Suppen **boršč** und **soljanka** sowie **šči** (fehlt bei Šubik erstaunlicherweise) - es gibt aber keine erläuternden Kommentare dazu. Bei den Hauptgerichten nennt Šubik das fast auf jeder russischen Speisekarte auftauchende **cypljata tabaka** (fehlt bei Schmedje / Malinovič); häufig wird in sowjetischen Restaurants auch **ljulja kebab** angeboten, ein kaukasisches Hackfleischgericht, das in beiden Lehrwerken fehlt.

Schwerwiegend muß u.E. der Mangel eingestuft werden, daß sich nirgendwo ein Hinweis auf die vielen "falschen Freunde" wie **bifšteks natural'nyj**, **kotlety**, **file**, **keks** usw. findet. Ein "Kotlett" in unserem Sinne ist nämlich nur ein **kotleta otbivnaja** - **kotlety** sind sonst "Frikadellen". Auch ein russisches Beefsteak ist nur dann nicht aus Hackfleisch, wenn es als **bifšteks natural'nyj** ausgezeichnet ist. Und auch unter der Flagge **file** und **šnicel'** segelt häufig Hackfleisch. Es schiene uns von daher notwendig a) landeskundliche Erklärungen zu geben und b) die sprachlichen Mittel bereitzustellen, die es einem Lerner ermöglichen könnten, das "Richtige" zu bestellen.

Bei den Desserts sind ebenfalls Besonderheiten zu beachten. **Kompot** ist kein "Kompott", sondern ein Fruchtsaftgetränk mit Fruchtresten (gekocht); **keks** ist ein trockener Kuchen, "Kekse" sind dagegen **pečen'e** usw.

Auch bei der Bestellung von Getränken (**napitki**) ergeben sich Schwierigkeiten in unseren Lehrbüchern. In erster Linie mit RJDV, wo nur Kaffee, Tee und Milch getrunken wird - sogar Mineralwasser (**mineral'naja voda**) und Saft (**sok**) fehlen, und im ganzen gewinnt man den Eindruck, daß alkoholische Getränke von den Russen verschmäht werden. - Dieses Bild wird bei Schmedje/Malinovič und Šubik glücklicherweise korrigiert (bei Schmedje/Malinovič fehlen Saft und Bier), wobei eine adäquate Information auch wieder

nur der Speisekarte von Šubik zu entnehmen ist. Hier wird sowohl (wie das typisch ist) Tee wahlweise mit Zucker oder Zitrone angeboten als auch die Bezeichnungen für "trocken", "halbtrocken" usw. eingeführt, die für die Bestellung von Wein und Sekt nicht unwichtig sind. In allen Lehrwerken fehlt ein Hinweis darauf, daß Wodka und Kognak in "Gramm" bestellt werden, sofern man keine ganze Flasche nimmt.

Die exemplarische Analyse der Situation "Im Speiserestaurant" anhand neuerer Lehrwerke für den Russischunterricht zeigt, daß die angestrebte Handlungskompetenz z.T. gar nicht (RJDV), z.T. mangelhaft ausgebildet wird (Schmedje/Malinovič) und daß auch der Kommunikationskurs von Šubik vieler Ergänzungen bedarf, wenn diese Handlungskompetenz sichergestellt werden soll. Nur eine kulturvergleichende Analyse sichert dabei das notwendige didaktische Material.

2.4. Fazit

Es läßt sich feststellen, daß in den in der Bundesrepublik gebräuchlichen neueren Lehrwerken für den RU die außersprachlichen Realitäten, die Sprachhandlungen bedingen, in sehr viel stärkerem Maße berücksichtigt werden müssen, wenn grundlegende Lernziele erreicht werden sollen. Die didaktische Basis für die Modellierung von Lehr- und Lernsituationen muß durch sorgfältige kulturkontrastive Analysen z.T. verbessert, z.T. erst noch geschaffen werden. Dies gilt nicht nur für den Bereich der praktisch-funktionalen Kommunikation, sondern in gleichem Maße für die thematisch orientierte Kommunikation (deren Fragestellungen wir zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Reihe diskutieren werden).

Köhring/Schwerdtfeger (1976: 79) weisen darauf hin,

"daß die LK ein Bereich des FU ist, in dem die Schüler weitgehend gelenkt werden und auf die Auswahl der kulturellen Zeichen nur bedingt Einfluß nehmen können/.../. Gerade innerhalb der LK wird also der Informationsvorsprung der Lehrbuchautoren bzw. Lehrer vor den Schülern für den FU so bestimmend, daß eigenen Schülerinitiativen/-aktivitäten kaum noch Raum bleibt".

Es muß daher sichergestellt sein, daß die wichtigsten, für sprachliches und nichtsprachliches Handeln relevanten Informationen im Lehrwerk enthalten sind - sei es als Information in den fremdsprachlichen Lehrtexten selbst, sei es als Kommentar im Lehrer- oder Schülerheft. In jedem Fall muß die Vermittlung der notwendigen landeskundlichen Kenntnisse gesteuert verlaufen, da andernfalls der Zufall regiert.

Bei der Darbietung landeskundlicher Information ist dabei anzustreben, daß Lehrtexte und die darin enthaltene oder daran anknüpfende landeskundliche Information eine Einheit bilden, d.h. daß bereits die Lehrtexte den kulturspezifischen Kontext deutlich werden lassen, so daß der Kommentar einerseits das notwendige Verständnis für die dargestellten Gegebenheiten liefert und andererseits - wo es sinnvoll erscheint - auch weiterführende Informationen anbietet. - Diese Forderung mag als Binsenweisheit erscheinen - Lehrbuchanalysen zeigen jedoch, daß sie nicht oft genug und nicht lautstark genug erhoben werden kann.....

Das Lehrbuch RJDV kann hier in gewisser Weise als Negativbeispiel angeführt werden. Die äußerst aufschlußreichen und wertvollen landeskundlichen Kommentare des landeskundlichen Begleitheftes von Bachteler/Prochorov (1980) haben nämlich auf der Lehrtextebene keine echten Bezugspunkte. Hier sind nicht Texte mit Kommentaren verbunden, sondern in verschiedenen Texten vorkommende lexikalische Einheiten oder landeskundlich unspezifische Situationen, die einer Erläuterung bedürfen (vgl. z.B. die Analyse des Beispiels "Im Speiserestaurant"), werden lediglich als "Aufhänger" für einen letztlich lehrbuchunabhängigen Kommentar benutzt. (Von daher ist das landeskundliche Beiheft als Ergänzungsmaterial für alle Lehrbücher zu verwenden und zu empfehlen.) (27)

Wenn wir die Ebene der praktisch-funktionalen Vermittlung verlassen und eine Verbreiterung der landeskundlichen Kenntnisse und Interessen ebenfalls in historischen und aktuell-gesellschaftlichen Bereichen vorbereiten wollen, so läßt sich dies im schulischen Rahmen u.E. nur realisieren, wenn ausgewählte Fragestellungen auch fächerübergreifend bearbeitet werden, wie dies auch für das Englische und Französische gefordert wird. (Vgl. Buttjes 1981, Baumgratz/Picht 1978, Melde 1980) (28) Ein Problem ist dabei, daß die Russischlehrer (und nicht nur diese) für die Erarbeitung und Vermittlung gesellschaftlich-kultureller Gegebenheiten als landeskundliche Lernziele - euphemistisch ausgedrückt - nur unzureichend ausgebildet sind. Denn die universitären landeskundlichen Studiengangteile existieren z.T. nur auf dem Papier oder werden konzeptionslos zu den anderen Studiengangteilen hinzuaddiert, wobei sich häufig rein fachwissenschaftliche Fragestellungen - wenn auch unter anderer Etikette - einschleichen. - Trotz abweichender und erschwerter Bedingungen, unter denen die Russistik hierzulande arbeitet, gelten jedoch auch für sie die Forderungen, die Baumgratz/Picht (1978: 263) für eine wissenschaftliche Fundierung der LK aufgestellt haben:

"Die schulbezogene Didaktik der Sprachvermittlung und Textverarbeitung erfordert deshalb eine Lehrerbildung, die sich stärker als bisher auf die hinter der Sprache stehende Realität und d.h. auf das Durchschauen landeskundlicher Zusammenhänge konzentrieren sollte. Kommuni-

kative Kompetenz bleibt solange inhaltsleer und damit kommunikationslos, wie sie sich nicht auf die Wirklichkeit bezieht, in der diese Kommunikation stattfinden soll. Da diese Wirklichkeit und die Stellung des fremdsprachlich kommunizierenden Subjekts in ihr aber einer ständigen Veränderung unterworfen ist, ist auch für den Schüler exemplarisches Lernen anhand ausgewählter Themen und selbständiger Erarbeitung landeskundlicher Inhalte in Texten das wichtigste Lernziel des Sprachunterrichts. Es kann nur erreicht werden, wenn die Lehrer selbst gelernt haben, wirklichkeitsbezogen, und das heißt fächerüberschreitend, zu arbeiten."

3. Beispieltex te

Die folgenden beiden Texte integrieren landeskundliche Information auf verschiedene Weise: Text 1 modelliert die Situation "Im Speiserestaurant", wobei wir versucht haben, die in der kontrastiven Analyse gewonnenen Erkenntnisse so in den Text aufzunehmen, daß sich aus dem Text selbst heraus die Notwendigkeit zu weiteren landeskundlichen Erläuterungen ergibt. Da wir das, was diese Erläuterungen enthalten müßten, in der Analyse diskutiert haben, verzichten wir hier auf die Beifügung eines ausformulierten landeskundlichen Kommentars.

Anliegen des zweiten Beispieltex tes "Ankunft in Moskau" ist es, landeskundliche Information in einen Text einzubetten, der auch für das Einüben morphologischer und morphosyntaktischer Strukturen geeignet ist. (29)

Als landeskundliche Merkmale sind hervorzuheben:

1. Der Text bereitet auf eine adressatenspezifische Realsituation vor (30) und stellt dafür sowohl das notwendige Handlungswissen als auch die entsprechenden sprachlichen Mittel bereit.
2. Der Text informiert über Realien des Ziellandes, die z.T. kulturell, z.T. kulturhistorisch, z.T. lebenspraktisch von Interesse sind und die Anregungen und Anknüpfungspunkte für eine vertiefende Beschäftigung mit soziokulturellen Gegebenheiten Rußlands und der UdSSR bzw. Moskaus bieten. (31)

Neben der üblichen Arbeit mit den Bildern zu dem Text, die darzustellen wir an dieser Stelle nicht für notwendig halten, lassen sich mit Hilfe des Textes und der Materialien zum Text Übungen durchführen, die handlungspraktische, kommunikative und grammatische Elemente miteinander verbinden. - Wir bilden im Anschluß an den Text als landeskundliche "Realie" zusätzlich eine Liste ab, die das Inventar der Studentenzimmer aufführt und von dem Studenten unterschrieben werden muß. Abschließend geben wir einige Beispiele für Übungen zu dem Text.(32)

3. I. Встреча с другом

– ресторан

I.

Клаус хочет сегодня встретить своего друга Никиту и пойти с ним в кино. Он уже три раза звонил ему и не дозвонился – всё время телефон был занят. Вот он опять звонит Никите.

(звонок телефона)

мужской голос: Слушаю вас.

Клаус: Можно попросить Никиту к телефону?

м. г.: А кто его спрашивает?

Клаус: Клаус Манн.

м. г.: Минуточку. – Сейчас позову.

...

Никита: Алло!

Клаус: Никита! Это я, Клаус.

Никита: Привет Клаус. Куда ты пропал? Я звонил тебе не раз в общежитие и не мог тебя застать.

Клаус: Я был очень занят. Заканчиваю одну работу в библиотеке и сижу целыми днями.

Никита: А когда мы с тобой увидимся?

Клаус: Если хочешь сегодня. Я немного устал. Поэтому хотел бы сегодня вечером пойти в кино. Ты свободен – хочешь пойти со мной?

Никита: Да, но только после шести. – Это тебя устраивает?

Клаус: Вполне. Фильм начинается в 7.

Никита: А что это за фильм?

Клаус: Андрей Рублёв, Тарковского.

Никита: Отлично. Этот фильм хотел уже давно посмотреть. По-моему его показывают в кинотеатре Повтор – ногс фильма.

Клаус: Нет, он идёт в кинотеатре Метрополь.

Никита: Ты уверен?

Клаус: Да.

Никита: Ладно, где встретимся и когда?

Клаус: Я беру билеты заранее и буду ждать тебя около входа в кафе, которое находится там рядом. Можно ещё закусить.

Никита: Хорошая идея. Договорились.

Клаус: До встречи.

Никита: Пока.

II.

В половине шестого Клаус выходит из общежития МГУ и отправляется в центр. Он едет на автобусе до остановки метро "Университет" и потом на метро до остановки "Проспект Маркса". Там он выходит и идёт по проспекту Маркса до кинотеатра "Метрополь". Клаус подходит к кассам и становится в очередь.

Клаус: Пожалуйста, два билета на 7 ч. Если можно в середине.

Кассирша: Есть только билеты на ближние и дальние ряды.

Клаус: Тогда подальше.

Касс.: (даёт билеты) Пожалуйста.

Клаус: Спасибо. Рубль с меня?

Касс.: Нет. Два рубля. Фильм двухсерийный.

III.

Клаус ждёт Никиту у входа в кафе, где они договорились. Вот Никита приходит.

Никита: Привет Клаус. Купил билеты?

Клаус: Давай быстро закусим. Остаётся мало времени до начала.

Никита: Да, правда, всего 15 минут. Мы уже не успеем. Смотри, какая очередь. - Давай пойдём после фильма в ресторан или кафе.

Клаус: Хорошо.

После фильма друзья заходят в ресторан гостиницы Метрополь. Там висит объявление "Мест нет" и швейцар их не впускает. Он впускает только тех, кто заранее уже заказал стол. Клаус и Никита отправляются на улицу Горького, потому что там много ресторанов и кафе. У входа в кафе-мороженое "Космос" на ул. Горького ждёт большая очередь даже на улице. - Друзья проходят дальше по ул. Горького и наконец находят свободные места в ресторане "Центральный". Они сели за стол и ждут.

Н.: Принесите, пожалуйста меню.

О.: Эти столы мы не обслуживаем, садитесь туда.

Н.: Это очень близко к оркестру. Туда в угол нельзя?

О.: Нет, этот стол заказан.

Н.: Ну, что делать, сядем за этот столик.

О.: Вот меню. Что вы будете заказывать?

Н.: Один салат столичный и один салат из зелёного лука и свежих огурцов.

О.: Со сметаной?

К.: Да, и ещё две порции икры.

Н.: Хорошо. Одну солянку и ...

О.: У нас только борщ и щи.

Н.: Тогда два борща. - Мясные блюда есть?

О.: Да, котлеты, бифштекс и цыплята табака.

Н.: Мы хотели бы натуральное мясо.

О.: Котлеты из фарша, а бифштекс натуральный.

Н.: Клаус, ты что берёшь?

К.: Мне, пожалуйста, бифштекс натуральный.

Н.: А мне цыплята табака.

О.: А пить вы будете что?

К.: Мы хотели бы шампанское - сухое.

О.: У нас только сладкое и полусладкое.

К.: Тогда не надо. Какое сухое вино вы можете нам порекомендовать?

О.: Берите сухое грузинское "Цынандали".

Н.: Одну бутылку, пожалуйста.

О.: Десерт будете заказывать?

К.: Да, на третье мороженое и пирожное.

О.: Пирожных нет, только кекс и печенье.

Н.: Какой сорт кекса?

О.: Кекс с изюмом.

Н.: Пожалуйста, две порции кекса и два кофе.

3.2 Приезд в Москву

Часть I

1. Вот и Москва. Белорусский вокзал. Друзья прощаются.

2. Н.: Ну, Клаус, до свидания.
Я жду твоего звонка. У тебя есть мой телефон?

К.: Да, есть. Хорошо.

Н.: Позвони утром или поздно вечером. В это время я бываю дома.

К.: Хорошо, до свидания, Никита.

Н.: Пока, всего доброго.

К.: Спасибо, пока.

3. Около вагона Клауса ждёт мужчина. Он должен встречать Клауса.

4. Он спрашивает: Простите пожалуйста, вы случайно не Клаус Манн, стажёр из ФРГ?

К.: Да, это я.

П.И.: Тогда разрешите представиться. Меня зовут Пётр Иванович. Я работаю на подготовительном факультете МГУ. Мы едем вместе в университет.

К.: Здравствуйте, я очень рад, что вы меня встречаете. Я не знаю, как проехать в университет.

П.И.: Где ваш багаж?

К.: Вот он. Два чемодана и портфель.

П.И.: Берём носильщика. До машины далеко. - Пошли.



К.: Как, мы не едем на метро?

П.И.: Нет, у нас своя машина.

5. Пётр Иванович и Клаус идут к выходу и выходят на площадь Белорусского вокзала. Там стоит много машин и такси.



Пётр Иванович подходит к своей машине. Они кладут вещи в багажник машины и платят носильщику.



6. К.: Здесь, на площади Белорусского вокзала находится памятник Горькому, правда?

П.И.: Да, вот он. Откуда вы это знаете? Вы не первый раз в Москве?

К.: Да нет, я первый раз. Но я хорошо знаю план города. Я знаю почти все площади и памятники Москвы. Мы едем через Красную площадь?

П.И.: Нет, туда нельзя ехать на машине, туда можно только пешком. Но мы едем по улице Горького до Кремля.



7. Улица Горького идёт от Белорусского вокзала до Кремля. Они едут по этой улице через площадь Маяковского и через Пушкинскую площадь.



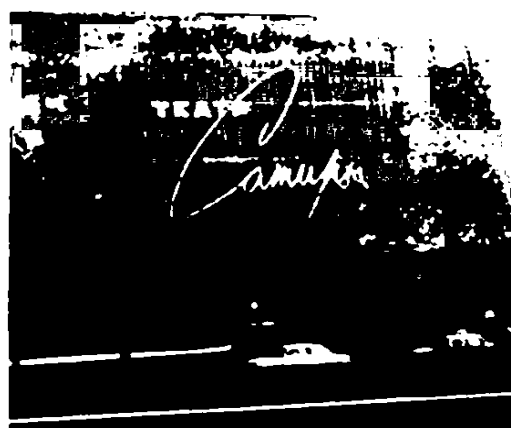
8. П.И.: Памятник Маяковскому
Вы, наверно, уже знаете?

К.: Да, видел на репродукциях.

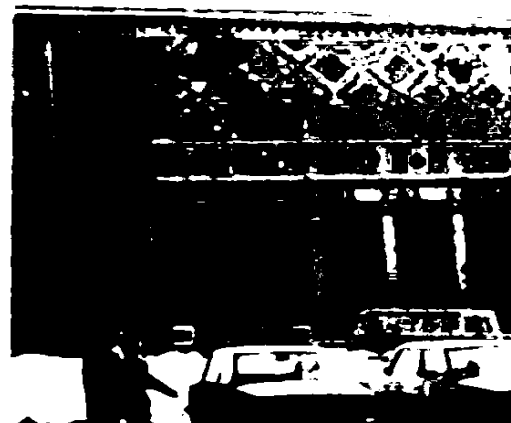
П.И.: Вы знаете, что площадь Маяковского имеет ещё другое, неофициальное название - Театральная площадь?

К.: В первый раз слышу. Так много здесь театров?

П.И.: Да, театр Сатиры, театр им. Моссовета,



концертный зал им. Чайковского, кинотеатр "Москва" и недалеко на улице Горького ещё другие театры.



К.: Вот уже Пушкинская площадь. Я узнаю памятник Пушкину.

П.И.: И рядом, также на площади, находится наш известный кинотеатр "Россия". Вот он, смотрите!



9. Недалеко от Пушкинской площади Клаус видит ещё один памятник.

Ю. Этого памятника я не знаю.

П.И.: Это памятник Юрию Долгорукому.

К.: А кто был Юрий Долгорукий?

П.И.: Он основатель Москвы. И это большое здание напротив памятника - Моссовет.

К.: Что это за магазин рядом?

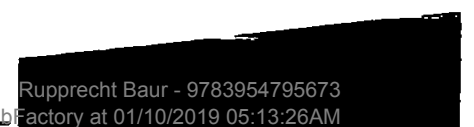
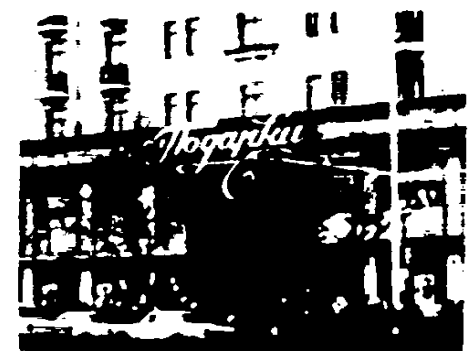
П.И.: Это магазин "Дружба". Здесь продаются книги стран социализма. Я здесь часто покупаю книги из ГДР.

К.: Это для меня интересно. Мы всё ещё на улице Горького?

П.И.: Да, вот Центральный Телеграф.

К.: А-а, конечно. Это высокое здание недалеко от телеграфа, гостиница Интурист?

П.И.: Да, правильно. И рядом кафе "Марс". Там можно перекусить. - И напротив гостиницы находится магазин "Подарки". Там Вы можете купить сувениры.



А вот уже видны стены
и башни Кремля.

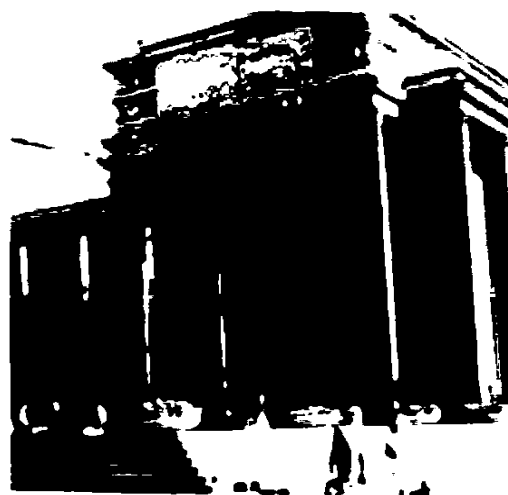
К.: О, великолепно. Я долго ждал этого момента. — Как мы едем дальше от Кремля?

П.И.: Мы едем направо, по проспекту Маркса, потом через Каменный мост и дальше до Ленинского проспекта, потом прямо по Ленинскому проспекту до площади Гагарина.

Часть II.

Они едут по проспекту Маркса мимо нового и старого зданий Ленинской библиотеки, потом через Каменный мост, через Октябрьскую площадь и по Ленинскому проспекту.

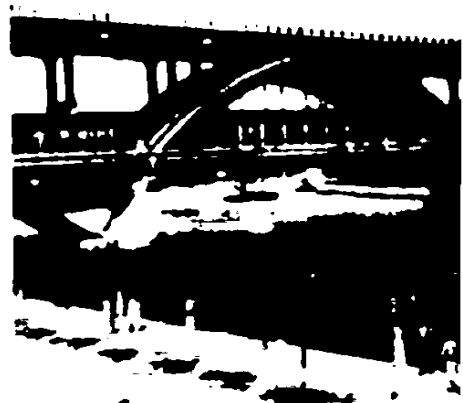
На площади Гагарина они поворачивают направо на Воробьевское шоссе.



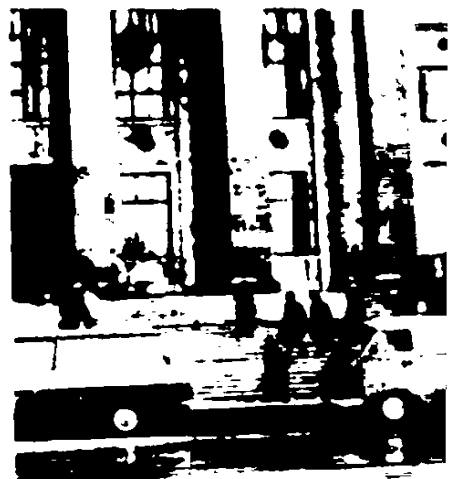
Издалека уже видно большое здание Московского университета. Они останавливаются на Ленинских горах.



Пётр Иванович показывает Клаусу Дворец пионеров и станцию метро "Ленинские горы", которая находится на мосту через Москву-реку.



С Ленинских гор, с Смотровой площади открывается красивый вид на город. Потом они едут в университет. Машина останавливается у входа и Клаус и Пётр Иванович поднимаются по лестнице.



12. Когда Клаус входит в здание университета, женщина вахтёр, которая стоит у входа спрашивает: "Ваш пропуск, пожалуйста". Пётр Иванович объясняет, что у Клауса ещё нет пропуска и его пропускают. Они идут через главное здание по коридору в студенческое общежитие. Здесь опять дежурный, который проверяет пропуска. Они поднимаются на лифте на этаж, где живут студенты-иностранцы. Они идут к коменданту. Комендант - пожилая женщина.

П.И.: Здравствуйте, вот новый стажёр.

Т.А.: Здравствуйте, да, я знаю, вы студент из ФРГ?

К.: Да, я Клаус Манн из ФРГ.

Т.А.: Меня зовут Тамара Александровна. Подождите, мы пойдём вместе к вашей комнате. Вот ваш ключ, ваше бельё.

П.И.: Ну, Клаус, я думаю, что я больше не нужен. До свидания, всего хорошего.

К.: Спасибо, Пётр Иванович, до свидания.

Они идут к комнате. Она открывает дверь.

Т.А.: Вот ваш блок. Налево туалет, направо душ. А здесь ваша комната.

К.: А эта дверь куда?

Т.А.: Там живёт ваш сосед. Он из США. Его, кажется, нет дома. Душ и туалет у вас общие. Вот, так... Вы хотите наверно отдохнуть. Если у вас ещё вопросы, я у себя, заходите в любое время. Вот ещё список вещей, которые должны находиться в вашей комнате. Проверьте это, пожалуйста.

О П И С Ъ

В-1

D

имущества, находящегося в комнате блока № 755, корпус В-1, сторона D,
 принятого под личную ответственность товарищами:

№ п/п.	Ф а м и л и я, и. о. (полностью)	Дата вселения	Срок проживания
1	Жакур Радислав	20/11-79	20/11-79
2	В. В. В. В.		
3	В. В. В. В.		

№ п/п.	Наименование имущества	Ед. изм.	Количество цифрами и прописью	Отметка о неиспользовании имущества
А ХОЗИНВЕНТАРЬ				
1	Шкаф-секретер, книжный	шт.	1 (один)	
2	Кровать-диван с 3 подушками и подго- ловником	»	1 (одна)	
3	Кровать раскладная	»	—	
4	Кровать никелированная или полунике- лированная	»	—	
5	Коврик прикроватный	»	1 (один)	
6	Кресло (испир.)	»	—	
7	Стол письмен. одностумбонный	»	—	
8	Стол рабочий с ящиком	»	1 (один)	
9	Стол обеденный с ящиком	»	1 (один)	
10	Тумбочка	»	1 (одна)	
11	Стулья дубовые, березов.	»	2 (два)	
12	Зеркало во встроен. шкафу 10 X 60 см	»	1 (одно)	
13	Простыни	»	2 (две)	
14	Пододеяльник	»	1 (один)	
15	Наволочки подушечные верхние	»	1 (одна)	
16	Помогенце махровое, вафельн. (непуж- ное зачеркнуть)	»	1 (одно)	
17	Чехол на кровать-диван	»	1 (один)	
18	Перинка ватная	»	1 (один)	
19	Одеяло зимнее шерстян.	»	1 (один)	
20	Одеяло летнее байковое	»	1 (один)	
21	Подушка никовая, перовая	»	1 (одна)	
22	Матрацы	»	—	
23	Наволочки на матрацы	»	—	
24	Занавески на окна	»	1 (одна)	
Б МЕЛКИЙ ИНВЕНТАРЬ				
25	Графин	»	—	
26	Кувшин питьевого прибора	»	—	
27	Поднос питьевого прибора	»	—	
28	Стаканы питьевого прибора	»	—	
29	Стаканы чайные	»	—	
30	Чайник алюминиевый, эмалированный	»	1 (один)	

№ п/п.	Наименование имущества	Ед. изм.	Количество цифрами и прописью	Отметка о неисправности имущества
31	Подставка под чайник метал.	шт.	1 (одна)	
32	Лампа настольн. электрич.	»	1 (одна)	
33	Абажур дл. лампы	»	1 (один)	
34	Кресла на обеденный стол	»	1 (одна)	
35	Пенальница из пластмассы	»	4 (одна)	
36	Репродуктор, динамики	»	1 (один)	
37	Выключатели	»	1 (один)	
38	Плафоны	»	1 (один)	
39	Розетки электрические и радио	»	2 (две)	
40	Ключи	»	1 (один)	
41	Правила внутреннего распорядка	экз.	1 (один)	
42				
43				

В. ИНВЕНТАРЬ В ПОДСОБНЫХ ПОМЕЩЕНИЯХ

1	Вешалка 4-крючковая	шт.	1 (одна)	
2	Выключатели	»	3 (три)	
3	Плафоны	»	3 (три)	
4	Раковина умывальника	»	1 (одна)	
5	Полочка (стеклянная с принадлежи.)	»	1 (одна)	
6	Зеркало душевое 50 X 80 см	»	1 (одно)	
7	Коврик резиновый 50 X 50 см	»	1 (один)	
8	Запасок из водонепрониц. ткани	»	1 (один)	
9	Ушник	»	1 (один)	
10	Сдержка (цепочка с ручкой)	»	1 (одна)	
11	Бумажодержатель	»	1 (один)	
12	Корзина для бумаг	»	1 (одна)	

Комната принята в хорошем состоянии, кроме

указать неисправности комнаты

Примечания: 1. В графе «Количество» неприятое имущество обязательно прочеркивать.
2. Опись оформляется на каждую КОМНАТУ.

Поименованное в настоящей описи имущество, всего _____ предметов, приняты для бытового пользования. В случае поломки, утраты или порчи названного имущества обязуемся возместить полную стоимость имущества.

Опись составлена в 2 экземплярах по одному экземпляру для каждой стороны.

_____ 19 ____ г.

Имущество сдад занхоз _____

Приняли: 1 _____, 2 _____, 3 _____

**ПРИНЯТОЕ ИМУЩЕСТВО ПОДЛЕЖИТ ВОЗВРАТУ ОБЯЗАТЕЛЬНО
под РАСПИСКУ НИЖЕ.**

При выезде из Дома студента вышеперечисленное имущество

_____ 19 ____ г.

Сдали студенты: 1 _____, 2 _____, 3 _____

Принял зав. хозяйством _____

См. акт

Виза: [подпись]

МУ (Ф.) 1432-00-50 000

Республика Беларусь 0103954795673

Downloaded from PubFactory at 01/10/2019 05:13:26AM

via free access

Kommunikative Übungen

1. Nehmen Sie den Stadtplan Moskaus und sagen Sie, von wo und bis wohin die nachstehend genannten Straßen führen. Richten Sie sich dabei nach dem Muster
Улица Горького идёт от Белорусского вокзала до Кремля.: Проспект Маркса, улица Герцена, ул. Пушкинская, Ленинский пр. итд.

2. Schauen Sie, wo sich die nachstehenden Denkmäler, Gebäude oder Geschäfte befinden und richten Sie sich nach den Mustern
Памятник Маяковскому находится на площади Маяковского.
Магазин "Дружба" находится на улице Горького.
(Liste von Denkmälern/Gebäuden/Geschäften ggf. von Lernenden selbst aufstellen lassen)

3. Wissen Sie, welche Straße über die nachstehenden Plätze führt? Benutzen Sie folgendes Muster
- Вы знаете, какая улица идёт через Пушкинскую площадь?
- Через Пушкинскую площадь идёт ул. Горького.
пл. Революции, пл. Гагарина, Октябрьская пл. итд.

4. Wie fahren Sie mit dem Auto?

от

до

Библиотека им. Ленина
Большой театр
МГУ
...

кинотеатр Россия
театр Сатиры
Кремль
...

5. Sagen Sie, an welchen Denkmälern, Gebäuden usw. Sie vorbeifahren, wenn Sie Ihrer o.g. Route folgen!

Benutzen Sie die Konstruktion

При поездке от ... до ты едешь мимо

6. Schlagen Sie Ihren Nachbarn vor, gemeinsam etwas zu unternehmen! Richten Sie sich dabei nach den folgenden Mustern und füllen Sie die nachstehende Liste mit möglichen Zielen Ihres Interesses auf:

- Давай, поедem на выставку и потом к моей подруге Таня.

- а) Хорошая идея. Поехали.

- б) Мне ещё надо зайти в библиотеку / к знакомому /
Потом мсжем поехать.

идти/ехать

в/на

идти/ехать/зайти

к

университет

/моя/ подруга

институт

/наш//советский/коллега

выставка

/твоя/ тётя

стадион

/моя/ бабушка

псчта

/наш/ друг

магазин

дежурная

концерт

этот молодой человек

вокзал

/мой//старый/ друг

столовая

/мой/ брат

...

...

7. Laden Sie Ihre Kollegen zu sich ein und beschreiben Sie ihnen, wie man a) mit dem Auto b) mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu Ihnen findet!

8. Empfehlen Sie Ihren Freunden/Kollegen die Besichtigung einer bestimmten Sehenswürdigkeit in Ihrem Heimatort!-Die Freunde/Kollegen fragen nach,wo sich das Objekt befindet und wie man dorthin kommt.

9. Nehmen Sie Stadtpläne von Moskau und/oder Leningrad und lassen Sie die Schüler in Kleingruppen (2 - 4) Besichtigungsrouten ausarbeiten und vortragen! Den Mitschülern soll dabei Gelegenheit gegeben werden nachzufragen; z.B. wo sich ein Besichtigungsobjekt befindet, ob es weit ist von ...- bis..., wie lange man sich dort aufhalten wird usw. .



Anmerkungen

- (0) Für zahlreiche Anregungen, kritische Anmerkungen und ihre Diskussionsbereitschaft sei M. Baur, U. Kopf, P.G. Rühl und I.C. Schwerdtfeger an dieser Stelle besonders gedankt.
- (1) Vgl. dazu die Beiträge in dem folgendem Band dieser Reihe zu dem Thema "Literatur und Landeskunde im Russischunterricht".
- (2) Vgl. Christ 1980: 87f; Porcher 1977; Nehm 1979; Düwell 1979; Hermann 1978.
- (3) Zur Frage der Vermittlung von FS-Kenntnissen in Intensivkursen vgl. Baur 1979 mit weiteren Literaturangaben.
- (4) Zur Stellung der verschiedenen FSn in der internationalen Politik und auf der internationalen europäischen Ebene vgl. Christ 1980: 28 ff.. Die Stellung des Russischen ist darin - außerhalb des Warschauer Paktes und des COMECON - keineswegs von hervorragender Bedeutung.
- (5) Andererseits sind solche Zirkelschlüsse in Schulfächern durchaus nicht unüblich. Die Überbetonung der Literatur in den neuphilologischen Fächern läßt sich etwa folgendermaßen karikieren: Die Schöne Literatur zu lesen (und d.h. zu verstehen), und "verstehen" kann man einen literarischen Text nur, wenn man die Fähigkeit zur literarischen Analyse gelernt hat) gilt als vornehmstes Ziel der Ausbildung an der Universität. Die an der Universität ausgebildeten FS-Lehrer tragen diese Zielvorstellungen in die Schulen. Diejenigen Schüler, die sich für die hohen Ziele der Literatur begeistern lassen, wählen aus diesem Grunde ein neuphilologisches Studienfach und werden Fremdsprachenlehrer, usw. Die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz des eigenen Tuns kann dadurch im Kreise der Kollegen über Generationen umgangen werden....
- (6) Vgl. v.a. die Umfrage S.190ff. und die zusammenfassenden Darstellungen auf den Seiten 375-405. Christ (1980) führt weitere empirische Belege an.
- (7) Wir denken dabei nicht einmal nur an spezielle historische, sozialwissenschaftliche, politische und wirtschaftliche Literatur, die in deutschen, englischen und französischen Fachzeitschriften "en masse" zu finden wäre, sondern auch an Berichte der Korrespondenten in großen Tageszeitungen und an zusammenfassende Darstellungen wie z.B. Pörzgen 1972; Kuballa 1975; Smith 1976 oder Schmidt-Häuer 1980, wo eine Fülle von wichtigen und nützlichen Informationen zusammengetragen ist.

- (8) Vgl. Bausch et al. 1978; Bausch et al. 1980; Christ/Liebe/Schröder 1979; Christ 1980; Schröder/Langheld/Macht 1979. Bei Bausch et al. 1978 und Christ 1980 finden sich Verweise auf weitere Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf.
- (9) Schröder (1975: 30f.) stellt ein **Leitsprachenmodell** vor, in dem alle Sprecher in einer gemeinsamen FS (Englisch) kommunizieren, ein **Nationalsprachenmodell**, in dem zwei Sprecher mit zwei verschiedenen Muttersprachen jeweils über rezeptive Kenntnisse in der FS verfügen und in ihrer eigenen Sprache enkodieren und weitere daraus ableitbare kombinierte Modelle.
- (10) Die Kontakte ergeben sich meistens im Rahmen von organisierten Gruppenaktivitäten und -treffen und brechen nach einiger Zeit häufig ab, weil weitere persönliche Begegnungen nur unter Schwierigkeiten zu realisieren sind. Ein Bundesbürger muß auch dann, wenn er Freunde in der UdSSR besuchen will, in der Regel eine teure Touristenreise buchen und im Hotel wohnen. Leben die Freunde in einem Gebiet, das für den Westtourismus nicht freigegeben ist, wird er sie in ihrem Heim nie besuchen können. - Für den Sowjetbürger sind Besuche im westlichen Ausland sowohl auf persönliche Einladung als auch im organisierten Tourismus möglich, den Anträgen der Reisewilligen wird aber von sowjetischer Seite nur in einem äußerst bescheidenen Umfang stattgegeben.
- (11) Ščerba hatte auf das Mißverhältnis von Prestige und praktischer Bedeutung des Lateinischen aufmerksam gemacht und durch seine Argumente dafür gesorgt, daß in der UdSSR der Erwerb einer lebenden Fremdsprache für alle Schultypen bereits 1932 obligatorisch wurde (vgl. Ščerba 1974:34ff.; Baur 1981; Miroljubov 1973).
- (12) Auf eine nähere Charakteristik der bestehenden Ansätze glauben wir an dieser Stelle verzichten zu können, da einschlägige Publikationen die Orientierung ermöglichen. Neben der bereits zitierten Arbeit von Melde (1980) sei insbesondere auf folgende Publikationen verwiesen: Briesemeister 1976; Christ 1978; Christ 1979; Erdmenger 1974; Erdmenger/Istel 1973; Schüle 1977; eine systematische Erschließung spezieller Bereiche der LK ermöglicht die Bibliographie von Buttjes 1980.
- (12a) Die Erarbeitung des landeskundlichen Beiheftes zu *Russkij jazyk dlja vsech* kann nicht als Beispiel für die praktische Integration der sprachbezogenen LK in Lehr- und Lernmaterialien angeführt werden. Denn die Initiative dazu kam von dem Hamburger Russischlehrer F. Bachteler, der die mangelnde landeskundliche Tragfähigkeit des Lehrbuches

in der **Unterrichtspraxis** festgestellt hatte. Es wurden also **nachträglich** landeskundliche Kommentare zu landeskundlich untauglichen Lehrbuchtexten erstellt. Eine Analyse neuerer Lehrmittel für den RU, die nach RJDV erstellt wurden, müßte zeigen, ob sich das Theorie-Praxis-Verhältnis wesentlich verändert hat. Vgl. hierzu den Überblick zu neueren Lehrmitteln, die in der UdSSR erstellt wurden, bei Glöckner 1981. Vgl. auch unsere abschließende Kritik in Abschnitt 2.4. (Zu Kriterien der Lehrbuchanalyse vgl. besonders Neuner (Hrsg.) 1979 mit weiteren Literaturverweisen.)

- (13) Vgl. auch die zutreffende Beschreibung und Charakteristik von Sauer 1980.
- (14) Diese Tendenz wird besonders deutlich in der neuen Monographie der beiden Autoren zu einer "sprachbezogen-landeskundlichen Theorie des Wortes"; vgl. Vereščagin/Kostomarov 1980.
- (15) Vgl. Anm. 12
- (16) Vgl. auch Denninghaus 1979; als Prototypen sog. "Baukastenelemente", die durch explizite Lernzielbestimmung gewonnen wurden, sind der "Lesekurs Russisch" von Denninghaus (1978) und der "Kommunikationskurs Russisch" von Šubik (1979) anzusehen.
- (17) Zur Theorie eines solchen Vergleichs s. z.B. Bock 1980, Spillner 1978, Thrévenin 1980, Vereščagin/Kostomarov 1980. Da z.T. auf Prinzipien der Kontrastiven Linguistik rekurriert wird, sei ergänzend auf den Überblick von Bausch 1973 hingewiesen.
- (18) Vgl. auch die Beobachtungen und Forderungen von Göhring (1976).
- (19) Zur Beschreibung und Kritik der Vorgehensweise von Vereščagin/Kostomarov vgl. den Beitrag von Mölleken in diesem Buch.
- (20) Prinzipien, die bei einer sowohl kommunikativen als auch adressatenspezifischen und entwicklungsgemäßen Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien zu beachten sind, werden z.B. von Krumm (1978a; 1978b) diskutiert. Vgl. auch Neuner (1979), wo durch die analytischen Kriterien wichtige Aspekte der Lehrmittelerstellung aufgedeckt werden.
- (21) Wie wichtig es ist, Telefongespräche einzuüben, bestätigt auch Schwerdtfeger (1979: 143). Sie betont, daß nur die sichere Beherrschung dieses Kanals dabei helfen kann, die

"Schwellenangst" beim Telefonieren zu überwinden. - Vgl. auch unseren Beispieltext *Vstreča s drugom - restoran* am Schluß dieses Beitrages, in dem wir versucht haben, nicht nur Charakteristika des Telefonrituals wiederzugeben, sondern das Gespräch auch inhaltlich zu motivieren.

- (22) Wir verzichten auf eine weitergehende Analyse dieser und anderer Lehrbücher, die in der BRD an Schulen verwendet werden, da sie auf älteren Konzeptionen einer rein grammatischen Progression beruhen, so daß die landeskundlich-funktionalen Kriterien in den Materialien allenfalls intuitiv berücksichtigt wurden. - Eine Kritik des landeskundlichen Aspekts von "Russisch heute" findet sich in Baur 1978. - Inwieweit andere Lehrwerke für den RU, die in der UdSSR in neuerer Zeit entwickelt wurden, auch für die BRD geeignet sind, bleibt zu prüfen. Vgl. die Übersicht über diese Lehrwerke bei Glöckner 1981.
- (23) Eine scharfsinnige Analyse der Institution "Speiserestaurant" und der durch sie bedingten Handlungskonventionen - bezogen auf unsere Verhältnisse - haben Ehlich / Rehbein (1972) vorgenommen. Sie kann auch für interkulturelle Vergleiche genutzt werden.
- (24) In neuerer Zeit eröffnen auch "Bars", in denen alkoholhaltige Cocktails angeboten werden. Eine weitere Art von "Bar" ist die *pivnoj bar* (Bier-Bar), wo man stehend Bier trinken kann. Manchmal findet man auch Restaurationen mit der Aufschrift *kafe-bar*; dann gibt es meistens zwei Räume, die unterschiedlich ausgestattet sind und sich auch in der Art der Bedienung unterscheiden.
- (25) Nur in einigen großen Hotels existieren kleinere Restaurants, die länger geöffnet sind. Es sind dies die sog. "Devisen-Bars", wo man nur mit westlicher Währung bezahlen kann. Sie werden von Sowjetbürgern (die Devisen gar nicht besitzen dürfen) gemieden.
- (26) Beim Umgang mit sowjetischen Speisekarten ist auch der Tatsache Rechnung zu tragen, daß von dem umfangreichen Angebot häufig nur wenige Gerichte bestellt werden können. Es ist von daher zu empfehlen, Sprachhandlungen einzuüben, die Erkundigungen beim Ober von vornherein einschließen. Gegenüber Bedenken, Preise in Lehrmitteln zu fixieren (da sie in einigen Jahren überholt sein könnten), sollte ein Hinweis genügen, daß der Lehrer gehalten ist, die Preise ggf. zu aktualisieren. - Aufgrund der heutigen Kopiermöglichkeiten sollte dies kein Problem sein.

- (27) Als weiteres landeskundliches Basismaterial sei allen, die mit der russischen Sprache und Kultur in Kontakt kommen (werden), empfohlen: "Russisch für Reisende" von Kostomarov/Leont'ev (1978) sowie "The Russian's World, Life and Language". von G. Gerhart. - Weitere Literatur vgl. Anm. 7 und die Verweise von Mölleken in seinen Beiträgen in diesem Buch sowie die "Informationen zur politischen Bildung" 182 (1979, Neuauflage: 1982).
- (28) Für die fächerübergreifende Strukturierung bieten die o.g. "Informationen zur politischen Bildung" 182 (1979) Hilfen an.
- (29) Der Text ist im übrigen so konzipiert, daß er als Einheit innerhalb des "Grundkurses Russisch" verwendet werden kann, der am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum angeboten wird und dort entwickelt worden ist. (Vgl. Baur et al. 1975)
- (30) Natürlich werden nicht alle nach Moskau reisenden Schüler und Studenten in der Lomonossow-Universität untergebracht, sondern z.T. in Jugendhotels oder Ausländer-Wohnheimen (z.B. des Puškin-Instituts). Von daher könnte der Text ggf. entsprechend variiert werden.
- (31) Der Text informiert aus der Sicht und für die Bedürfnisse eines ausländischen Besuchers. "Lebenspraktisch" sind die Erfahrungen und Bedingungen für Russen z.T. ganz anders.
- (32) Wir betonen noch einmal, daß es sich lediglich um Übungsbeispiele handelt; aufgrund des Textinhaltes und -umfanges hält der Text natürlich noch weitere (und auch andere) Möglichkeiten bereit, die darzulegen an dieser Stelle zu weit führen würde, da die Fragestellung der Organisation von Übungen in grundsätzlicher Weise davon tangiert wäre.

Wir möchten abschließend darauf aufmerksam machen, daß Russischlehrer u.E. in der dargestellten Weise realitätsbezogene Texte mit entsprechendem Bildmaterial für ihren Unterricht selbst erstellen können.

Helene Imendörffer

**LANDESKUNDE FÜR KÜNFTIGE RUSSISCHLEHRER
MINIMALISTEN VERSUS MAXIMALISTEN (X)**

0. Abstract

Die Autorin plädiert für eine fundierte Landeskundausbildung von künftigen Russischlehrern an den deutschen Universitäten und verweist auf die Notwendigkeit, kulturvergleichende Vorgehensweisen anzuwenden. Sie bezieht sich dabei auf die Entwicklungen in den Fächern Englisch und Französisch in der BRD und kritisiert die sowjetische Position der sprachbezogenen Landeskunde. Gleichzeitig werden Versuche kritisiert, landeskundliche Minima zur Grundlage der Ausbildung und des Unterrichts zu machen.

1. Wie weit bilden wir noch künftige Russischlehrer aus?

Die Themenstellung meines Beitrages, nämlich die Ausrichtung auf den Lehrerstudenten und in diesem Zusammenhang auf die schulische Praxis, bedarf heute schon der Begründung. Wir bilden keineswegs nur mehr für die Schule aus, denn die Zahl der Magisterstudenten ist stark gestiegen (FU Berlin: über 608). Dennoch bleibt der Lehrerstudent unser Hauptadressat. Zum einen, weil das Berufsfeld des Magisters so vielfältig ist, daß eine Ausrichtung der Ausbildung darauf schwer fällt. (Überlegungen über eine solche Ausrichtung sind auch notwendig, sollen hier aber nicht Gegenstand sein.) Zum anderen, weil das Fach Russisch in der Schule doch der Hauptast ist und bleiben sollte, auf dem wir sitzen. Auch wenn uns schon manchmal ein rein universitäres Fach Russisch als Vision vor Augen steht, muß doch die Verbreitung der russischen Sprache unser Hauptanliegen bleiben. In Zeiten des Rückganges des Russischunterrichts an den Schulen sind wir erst recht gehalten, uns an der Universität Gedanken über den Schulunterricht zu machen. Denn über den Bestand des Faches an der Schule entscheidet nicht nur das Engagement und die Initiative, sondern auch die Qualifikation des Russischlehrers. Ein Russischlehrer, der sich schlecht auf die berufliche Praxis vorbereitet findet und dann noch relativ wenig Möglichkeiten erhält, an der Praxis selbst zu lernen, wird sich leichter aus seinem Fach Russisch auf sein anderes, vielleicht begehrteres Fach abdrängen lassen.

(X) Gehalten als Vortrag im Rahmen des "Workshop Russisch" bei der GAL-Tagung 1982.

2. Zwei Pole in der Landeskundediskussion

Wenn schon die Meinungen darüber, was ein gut ausgebildeter Russischlehrer ist, auseinandergelassen werden mögen, so gehen sie erst recht darin auseinander, was ein für die Vermittlung von Landeskunde an der Schule gut ausgebildeter Lehrer ist. Ich möchte als These zwei Pole der Landeskundediskussion markieren. Zum einen: Die Landeskunde als Fach oder Disziplin (vgl. Imendörffer 1982) ist entstanden im Rahmen einer breiten Reformdiskussion. Das Stichwort hieß: Erweiterung des Fächerkanons. Der künftige Fremdsprachenlehrer sollte nicht nur in den traditionellen Disziplinen Literaturwissenschaft und Linguistik ausgebildet werden.⁽¹⁾ Denn damit allein wären vor allem die inhaltlichen Anforderungen an einen modernen Fremdsprachenunterricht nicht mehr zu bestreiten (Gottwald 1976: 194/5). Demzufolge sollten weitere, ebenfalls für die künftige Berufspraxis relevante Disziplinen wie Geschichte, Geographie, Wirtschaft, Soziologie etc. in die Ausbildung einbezogen werden. ⁽²⁾ Am besten würde man mindestens eine oder zwei dieser Disziplinen fest in den Studiengang Russistik einbinden. Wo dies nicht angeboten würde, könnte man dem Studenten nahelegen, eines dieser Fächer zu studieren. Z.B. sollte man dem Studenten eine Fächerkombination wie Russistik und Geschichte bzw. osteuropäische Geschichte empfehlen. Damit wäre er in der Lage, dem in der Literatur zur Landeskunde, speziell auch in den Unterrichtsentwürfen vielfach anzutreffenden Wunsch nach fächerübergreifendem Unterricht (Bach/Hagmann/Schwerdel in Buttjes 1981: 163) selbst nachzukommen bzw. diesen besser planen und koordinieren zu können. ⁽³⁾ Das möchte ich die Position der Maximalisten nennen.

Am anderen Pol haben sich die Minimalisten angesiedelt. Ihr Lieblingsgedanke ist die Formulierung sogenannter "Minima". Der Ruf nach den landeskundlichen Minima ist allenthalben zu vernehmen. Er wird nicht nur von denjenigen erhoben, die sich über den Zusammenhang von Landeskunde und Fremdsprachenunterricht Gedanken machen, sondern auch von denjenigen, die sich nur mit Landeskunde beschäftigen.⁽⁴⁾ Wenn die Minima eines Tages ausgearbeitet sein werden, werden alle Probleme gelöst sein! Der Student wird danach ausgebildet, der Schüler danach unterrichtet. Das Hauptargument der Minimalisten ist - nicht anders als bei den Maximalisten - die Praxis. Wie aber sieht nach Meinung der Minimalisten die Praxis aus? In der Praxis sähe sich der Fremdsprachenlehrer einerseits einer solchen Fülle von Informationen aus den verschiedensten Wissens- und Lebensbereichen gegenüber, daß ihm die Auswahl nicht nur schwerfällt, sondern fast unmöglich ist. Andererseits sähe sich der Fremdsprachenlehrer, nun eben ganz speziell der Russischlehrer, in die Situation gestellt, nur eine sehr begrenzte Zahl von Unterrichtsstunden für die Vermittlung des Russischen überhaupt und von landeskundlichen Inhalten speziell zur Verfügung zu haben. Der Wunsch nach dem Minimum scheint also nahezuliegen, scheint ausgesprochen vernünftig (Erdmenger/

Istel 1973: 33ff).

Soweit ich sehe, stammt der Wunsch nach dem Minimum doch eher, wenn auch keineswegs ausschließlich, aus der Landeskundendiskussion, die eng mit der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts sowohl im Westen wie in der UdSSR verbunden ist. Dem Interesse an der Landeskunde vom Fremdsprachenunterricht her ging voraus, daß man plötzlich wieder erkannte, daß dem Unterrichtsgegenstand Sprache immer auch Inhalte immanent sind. Die Landeskundendiskussion speist sich also aus zwei Quellen, nämlich der Reform des Faches, die eine Erweiterung des Fächerkanons forderte, und der Reform des Fremdsprachenunterrichts. Bald entdeckte man, daß beide nicht zuletzt neue Inhalte wollten (vgl. das Kapitel "Die Inhaltsproblematik des Fremdsprachenunterrichts" in Zapp/Raasch/Hüllen 1981). Ich nenne dies die Kontroverse zwischen Minimalisten und Maximalisten. Minimalisten und Maximalisten sehen, daß die Schwierigkeit darin liegt, das Feld der neuen Inhalte einigermaßen zu umreißen bzw. zu strukturieren. Sie schlagen aber unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten vor.

Die Minimalisten stehen in der Regel der Sprachpraxis näher, haben aber häufig den Anspruch, für die Landeskunde per se zu sprechen. Für den Bereich des Russischen gilt das für westliche (Schmid/Feichtner 1972; Feichtner/Seyr 1981), wie für sowjetische Arbeiten (Vereščagin/Kostomarov 1976; 1980). Ebenfalls diesem Ansatz zuzurechnen sind sowohl das von Vereščagin/Kostomarov redigierte "Landeskundliche Wörterbuch" (Denisova 1978), als auch die Empfehlungen der sowjetischen Landeskundler zur Konzeption von Überblicksvorlesungen (Temirbaeva 1976). Die Anbindung an die Sprachausbildung ist in den beiden letztgenannten Arbeiten nur locker gegeben; die Frage, in welcher Sprache das Material abgefaßt ist bzw. die Vorlesung abgehalten wird, ist für das Konzept sekundär. Ungelöst aber und auch grundsätzlich gar nicht lösbar scheint mir die Hauptfrage: was ist ein Minimum? Nach welchen Kriterien wollen wir das bestimmen? (5) Ist denn das Kriterium der Häufigkeit aus den Bereichen Lexik und Grammatik auf die Landeskunde übertragbar? Mir scheint dies fraglich, sind hier doch zusätzliche Kriterien zu berücksichtigen, nämlich die der landeskundlichen Kontrastivität und der historischen Veränderlichkeit. Landeskundlich kondensiertes Faktenwissen, das für einige Jahrzehnte seine Gültigkeit behalten soll, zusammenzustellen, ist nur sehr bedingt sinnvoll, da der Student, wie erst recht der Lehrer, es auch im Lexikon nachschlagen kann.

Sind die Maximalisten nun die universitären Landeskundler (oder Landeswissenschaftler), soweit es diese überhaupt gibt, und die Minimalisten aber die Schulpraktiker? Ganz so einfach ist es - zum Glück - nicht, aber das Thema liegt in der Tat schon mitten im Schnittpunkt zwischen Universität und Schule. An diesem Schnittpunkt tun sich eine Reihe von Fragen auf. Sollte Landeskunde dem künftigen Fremdsprachenlehrer (nur) gekoppelt an die

Sprachvermittlung angeboten werden? Damit träte oder bliebe die Landeskunde aber in deutlichem Abstand zu der Ausbildung in Literaturwissenschaft und Linguistik. Lautet die Alternative, ob man dem künftigen Lehrer Fachwissen oder aber bloß Hilfen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts vermittelt? Sollte ein Minimum landeskundlicher Kenntnisse in Überblicksvorlesungen (Deutsch oder Russisch?!) angeboten werden? Oder läßt sich die Position der Maximalisten, also das Einbeziehen bestimmter benachbarter Fächer, die sich auch mit dem betreffenden Land beschäftigen, durchsetzen? Wo ist diese Position durchgesetzt und wenn, wird sie mit Erfolg praktiziert? Für welche der Positionen soll man sich entscheiden und nach welchen Kriterien soll man entscheiden?

Wenn man über Landeskunde für künftige Russischlehrer reden will, muß man erst einmal klären, was man unter Landeskunde versteht. Ich möchte daher im folgenden in einem Dreierschritt verfahren. Zunächst möchte ich darlegen, von welchem Begriff von Landeskunde ich ausgehe. Dabei muß ich mich an dieser Stelle zur Position derer, die ich als Maximalisten bezeichnet habe, bekennen (Imendörffer, 1982). Dann will ich untersuchen, welche Landeskunde, was und wieviel an Landeskunde der Lehrer in der Schule braucht und dabei einen Blick auf Richtlinien und Lehrpläne werfen. Der dritte Schritt ist dann die Frage, ob mein theoretisches Konzept von Landeskunde der schulischen Praxis standhält oder ob es nach einer näheren Betrachtung der Praxis modifiziert werden muß - also die erneute Frage nach der Landeskunde an der Universität.

3. Was ist überhaupt Landeskunde?

Die Schwierigkeiten der Definition von Landeskunde liegen darin, daß ihr Gegenstand zu breit ist. Folgen wir dem Wort in seiner Grundbedeutung, so ist der Gegenstand von Landeskunde alles, was ein bestimmtes Land betrifft. Es gibt nun Versuche von gewissen - scheinbaren Einengungen. Die "fonovye znanija" von Vereščagin und Kostomarov benennen das Alltagswissen einschließlich des Bildungskanons des Sowjetbürgers (Vereščagin/Kostomarov 1976: 207; Naumenko 1974: 244). Das ist einigermaßen diffus. Dann gibt es, vor allem auch in der anglistischen und romanistischen Diskussion, den Begriff der Kultur (englisch 'culture' bzw. französisch 'civilisation'; vgl. Weber 1976; Vereščagin/Kostomarov 1976; Olbert 1977; Grosser in Baumgratz/Picht 1978: 5). Beide Begriffe haben zwar eine bestimmte Forschungstradition, sind aber auch explizit sehr weit, oft fehlt sogar die Abgrenzung gegenüber der Natur. Schließlich spielt die Geographie in der Landeskunde eine große Rolle und wird kaum von dem, was Landeskunde umreißen soll, direkt ausgeschlossen.

Nun muß man klar sehen, daß Landeskunde bis heute in der Diskussion meist von den anderen Wissenschaften her, nämlich der

Linguistik und der Literaturwissenschaft, verstanden wird. Und daß dann unter Landeskunde immer wieder nur der "Rest", der sogenannte "Hintergrund", die sogenannten Realien, verstanden werden. Aus der Sicht der Literaturwissenschaft ist der "Rest" das, was gerade fehlt, etwa zum Verständnis eines Textes (vgl. Götz in Olbert 1977). Man kann gar nicht genug betonen, daß dieser scheinbar so kleine Rest, den die Landeskunde doch bitte noch kurz ergänzen möge (6), in Wirklichkeit ein Riesenkomplex ist, der die unterschiedlichsten Wissenschaften betrifft. Jegliche Geringschätzung gegenüber der Landeskunde von Seiten der "etablierten" Wissenschaften ist also fehl am Platze. Viel realistischer ist schon die Einsicht, daß Landeskunde eine Superwissenschaft sein muß, die schlechthin alle Disziplinen, die sich mit einem bestimmten Land nur beschäftigen können, umgreift.

Wir wissen aber alle, daß dieses Umgreifen gar nicht möglich ist. Deshalb sehen wir in einer großen Zahl der einschlägigen Arbeiten zur Landeskunde die ständige Gefahr des Abgleitens in ein reines Faktensammeln, und zwar aus den verschiedensten Bereichen, ob es nun die Eßgewohnheiten, die Begrüßungsformeln (einschließlich Mimik und Gestik), der Staatsaufbau oder mögliche national-bedingte Konnotationen in der Belletristik sind etc. Kann somit die Landeskunde nicht den Anspruch erheben, als Wissenschaft zu gelten? Ich gehe davon aus, daß der Student an der Universität eine wissenschaftliche Ausbildung erhalten sollte - und zwar auch im Bereich der Landeskunde. Wissenschaftlich läßt sich aber Landeskunde nur betreiben, wenn sie sich auf eigenständige Wissenschaften (Geographie, Geschichte, Ideengeschichte, Soziologie etc.) stützt. Das Anliegen von Landeskunde und die Aufgabe des "hauptamtlichen" Landeskundlers muß die interdisziplinäre Verknüpfung sein. Ebenso wichtig ist aber die Verankerung in den jeweiligen Disziplinen.(7)

In dieser Hinsicht bin ich für eine Erweiterung des Fächerkanons in der Ausbildung des künftigen Fremdsprachenlehrers. Diese Erweiterung kann sich auf ein oder zwei Pflichtveranstaltungen (konkret: Proseminare in Geschichte oder Sozialwissenschaften) (8) beschränken. Sie können zumindest die Grundlage für die landeskundliche Ausbildung legen. Diese Grundlage darf auf keinen Fall darin bestehen, nur Fakten vermitteln zu wollen, sondern soll in Methoden und Problemstellungen des Faches einführen. Der Lehrer muß ja in der Lage sein, nicht nur Themen, sondern auch die Fragestellungen dazu zu formulieren, er muß Literatur finden können, die vorgefundenen Informationen methodisch einordnen und kritisch, auch ideologiekritisch, hinterfragen können. Exemplarische Themenbearbeitungen sind zur Erreichung dieser Ziele am geeignetsten. (9)

4. Landeskunde in der Schule

Nun will ich genauer auf die schulische Praxis eingehen, und zwar mit der Blickrichtung, wie der künftige Russischlehrer an der Universität für die schulische Praxis ausgebildet werden sollte. Sowohl auf der beschreibenden Ebene der Unterrichtsentwürfe wie auf der normensetzenden Ebene der Richtlinien ist das Bild von dem, was Landeskunde ist oder sein sollte, genauso bunt wie in der universitären bzw. theoretischen Diskussion. Wir werden hier die beiden zentralen Positionen, also die der Minimalisten und Maximalisten, wieder antreffen. Ich stelle vor allem drei Fragen an die Unterrichtsempfehlungen und Richtlinien: Welcher Begriff von Landeskunde ist zugrundegelegt? Welche Einstellung wird zum Prinzip der Kontrastivität vertreten? Welche Position wird bezüglich der Verwendung der Muttersprache eingenommen?

In dem neuesten vorläufigen Rahmenplan für die Berliner Schule ist der zugrundegelegte Begriff von Landeskunde als diffus zu bezeichnen. Zum einen wird für die Einführungsphase der Oberstufe ein Kurs "Kommunikation und Landeskunde" mit dem Thema "Reise in die Sowjetunion" vorgeschlagen (Vorläufiger Rahmenplan...: 6/7). So sinnvoll ein solches Thema ist, hier ist zunächst nur Alltagswissen bzw. touristisches "Überlebenswissen" angesprochen. Allerdings - so wäre zu ergänzen - läge es am Lehrer (10), durch die Formulierung von Problemstellungen und Schwerpunktbildung ein solches Thema aufzubereiten (z.B. das Problem der Stadt kontrastiv darzustellen). In den Leistungskursen sollen Themen aus dem Bereich von Landeskunde oder Geschichte behandelt werden, d.h. hier ist nach der Sprach- und Literaturwissenschaft auch die Geschichte aus der Landeskunde ausgegliedert (Vorläufiger Rahmenplan....: 13; 20ff.). An landeskundlichen Themen werden "Industrialisierung, Landwirtschaft, Umweltschutz und BAM" vorgeschlagen, das wären also Themen aus der Wirtschaft, Sozialgeschichte und politischen Ökonomie. Demgegenüber werden in den Lernzielen für die Oberstufe insgesamt "Elementare Kenntnisse in der Landeskunde" (Vorläufiger Rahmenplan...:32) genannt. Erlaubt das auch eine exemplarische Füllung? Oder ist damit ein Minimum angesprochen, ohne daß dies in der Kursbeschreibung allerdings eingeplant ist? Was für ein Verständnis von Landeskunde ist das? Wieder wird also etwas ausgegliedert, nach der Literaturwissenschaft und Linguistik nun auch die Geschichte. Was übrigbleibt, ist Landeskunde. Wieder ist Landeskunde der nicht näher definierte Rest, der Hintergrund. Die Autoren geben nicht an, auf welches theoretische Konzept von Landeskunde sie sich stützen und werden sich wohl den Vorwurf der Theorielosigkeit gefallen lassen müssen.

Noch deutlicher ist die Unklarheit in der Begriffsbildung und die Tendenz, mit dem Wort "Landeskunde" den immer noch nicht beschriebenen Rest bezeichnen zu wollen, wenn es z.B. in den Unter-

richtsempfehlungen für Nordrhein-Westfalen für Sek. I heißt: "Die Texte, die den Wortschatz vermitteln, sollten in der Grundstufe vorwiegend aus den Bereichen des täglichen Lebens (in der Sowjetunion) stammen: Schule, Haus, Familie, Ernährung, Kleidung, Haushalt, Arbeit, Verkehr, Einkauf, Besuch, Stadt und Land, Staat und Gesellschaft, Landes- und Kulturkunde u.ä." (Russisch-Unterrichtsempfehlungen 1975: 14). Gehört also das vorher Aufgeführte nicht in den Bereich von Landeskunde?

In den Hessischen Rahmenrichtlinien von 1980 hingegen ist der Begriff Landeskunde nur noch in Anführungszeichen und Klammern gesetzt und durch den Begriff "Sozio-kulturelle Information" ersetzt. Hier stützt man sich explizit auf Vereščagin/Kostomarov und zielt auf die kulturellen Interferenzen auf der Ebene des "Einzelwortes" wie der "Kommunikationssituation" (Rahmenrichtlinien... 1980: 38). Man schließt also eng an den Stand der Diskussion um die Landeskunde im Russischunterricht an. Der hier verwendete Begriff von Landeskunde ist schon etwas eingegrenzter. (11) Obwohl es an einer Stelle ausdrücklich heißt: "In der Schule kann bei der Themenwahl die Systematik der Wissenschaft (Literaturwissenschaft, Linguistik, Sozialwissenschaft, Geschichtswissenschaft) nicht bestimmend sein." (Kursstrukturpläne 1981: 7), sind die Themenvorschläge aber durchaus exemplarisch und auf einzelne Disziplinen zurückführbar, z.B. Stadt und Dorf (Kursstrukturpläne 1981: 46), auf Geschichte, Soziologie, Wirtschaft etc., je nachdem welche Aspekte man betonen will.

Noch deutlicher und auch theoretisch fundierter ist die Ausrichtung auf die Verankerung in den einzelnen Wissenschaften (ich möchte noch einmal betonen, daß ich damit immer auch den Verbund mehrerer Wissenschaften meine) und auf die exemplarische Themenstellung in den nordrhein-westfälischen Empfehlungen für die gymnasiale Oberstufe von 1981. Hier steht der "Lernbereich Landeskunde" als ein dritter Bereich gleichberechtigt neben "Sprache" und "Literatur". Es werden zehn recht anspruchsvolle Rahmenthemen genannt, z.B. die geographischen und ethnographischen Gegebenheiten und Besonderheiten der UdSSR, Entwicklungsrichtlinien russischer und sowjetischer Geschichte und Politik, Kultur in Rußland und der UdSSR etc., die dann noch weiter in Unterthemen untergliedert werden (Schule in Nordrhein-Westfalen 1981: 39ff). Im Kommentar wird zum einen die Informationsvermittlung benannt, zum anderen aber auch betont: "Im Lernbereich III (Landeskunde) soll das größere inhaltliche Angebot (...) auch zu differenzierteren Problemstellungen führen." (Schule in Nordrhein-Westfalen 1981: 49) Soll der Lehrer solchen Anforderungen gerecht werden, muß er eine recht fundierte Ausbildung in mehr als nur Literaturwissenschaft und Linguistik erhalten haben. Soweit zu dem zugrundegelegten Begriff von Landeskunde, nun zur Frage der Kontrastivität.

Betrachtet man die Themenstellung in den verschiedenen Lehr-

plänen für Russisch genauer, so fällt im Unterschied zu den Themenstellungen in den Fächern Französisch und Englisch deutlich auf, daß sich in den letztgenannten Fächern heute durchgesetzt hat, Phänomene der fremden Kultur in Bezug auf die eigene zu behandeln. Es heißt, daß der Schüler an eigene Erfahrungen anknüpfen können muß, in vielen Arbeiten und Unterrichtsentwürfen wird das Prinzip der **Kontrastivität** ausdrücklich in die Unterrichtsgestaltung einbezogen, konkret: wenn z.B. die Probleme von Jugendlichen, Frauen, Ausländern und Minderheiten etc. behandelt werden, so wird auch Material zur Situation im eigenen Land einbezogen. (12) Ziel ist der Abbau von Vorurteilen und dadurch auch das bessere Erkennen, Verstehen, Bewältigen des Eigenen durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden (Baur-Langenbacher in Olbert 1977: 4; Spillner 1978).

Demgegenüber fällt in den Entwürfen und Richtlinien zum Russischen die Betonung der Information über das eo ipso Fremde auf, z.B. heißt es im Berliner Rahmenplan: "Die Kenntnis des fremden Landes und seiner Menschen ist eine wesentliche Voraussetzung für das Bemühen um die Annäherung der Völker untereinander." Und folgerichtig tritt dann an die Stelle des (relativierenden) Vergleichens das Postulat der "Objektivität": "(...) Aufgabe der Landeskunde im Russischunterricht (ist es), den Schülern ein objektives Bild der heutigen politischen, wirtschaftlichen, geographischen und kulturellen Gegebenheiten der SU zu vermitteln." (Rahmenpläne... 1981: 6) Diese Betonung des Fremden liegt aber gar nicht so sehr oder nicht nur an der vielleicht größeren kulturellen Differenz (13), sondern ist ja vor allem politisch bedingt. (14) Das wird durch den Einfluß der sowjetischen "lingvostranovedenie"-Konzeption sogar noch verstärkt. (15) Die Betonung des Fremden hat also auf beiden Seiten ihre ideologischen Implikationen. (16) Leider ist die "lingvostranovedenie"-Konzeption praktisch die einzige Konzeption, die wir für den Bereich des Russischen haben und leider wird diese Konzeption in sowjetischen Arbeiten kaum kontrovers diskutiert, sondern dominiert den ganzen Problemkomplex Landeskunde in der sowjetischen Methodik und Sprachlehrforschung. (17) In ihr fehlt das kontrastive Moment fast ganz, es wird auch von den "Vätern" des Konzeptes, wie bei der Maprjal-Tagung in Prag 1982 wieder mitzerleben war, nicht eingeplant, sondern eher abgelehnt. Hier liegt das Aufgabefeld für westliche Landeskundeforscher. (18) In diesem Zusammenhang sind die hessischen Rahmenrichtlinien hervorzuheben, die die Bedeutung des "vergleichenden Ansatzes" für die Landeskunde betonen und unter Landeskunde die "Erweiterung des muttersprachlichen Erfahrungsbereiches" (Rahmenrichtlinien...1980: 39) verstehen und damit über den Ansatz von Vereščagin/Kostomarov hinausgehen.

Ich möchte mich noch in einem anderen Punkt an die neueren Unterrichtsentwürfe aus den Fächern Französisch und Englisch anschließen (Olbert 1977; Baumgratz/Picht 1978; Buttjes 1981). Er

betrifft die Verwendung der Muttersprache bei der Behandlung landeskundlicher Themen. Damit wird der Zusammenhang von Fremdsprachenunterricht und Landeskunde berührt. Prinzipiell sollten im Sinne der "aufgeklärten Einsprachigkeit" inhaltliche und thematische Gesichtspunkte, in diesem Falle der Landeskunde, den sprachlichen nicht völlig untergeordnet werden. Das Argument der begrenzten sprachlichen Möglichkeiten darf die Suche nach interessanten Themen und Problemstellungen durch den Griff nach dem handlichen Minimum nicht zu früh verstellen. Das Prinzip der "aufgeklärten Einsprachigkeit" hat sich heute zumeist durchgesetzt und findet sich entsprechend auch in den Lehrplänen. In den nordrhein-westfälischen Unterrichtsempfehlungen wird erfreulich klar gesagt, daß die Diskrepanzen zwischen den inhaltlichen Erfordernissen und den sprachlichen Möglichkeiten nicht zu einem zu starken Nachteil der ersteren überbrückt werden dürfen, "(...) daß der Schüler die Sprache von Anfang an als Träger von authentischen und für ihn relevanten Informationen begreift. Das bedeutet für den Unterricht in erster Linie eine stärkere Konzentration auf landeskundliche Informationen. Ein Mehr an Information bedeutet eine Erweiterung der Wortschatzes; deshalb muß ein Auseinanderfallen von aktivem und passivem Wortschatz von vornherein in Kauf genommen werden." (Russisch-Unterrichtsempfehlungen 1975:10) Bei der gerne verwandten Praxis, zwischen aktivem und passivem Wortschatz zu unterscheiden, wird aber die Selbstäußerung des Schülers oder Lerners übersehen. Wenn diese - und nicht nur der Lehrervortrag! - aber ernstgenommen wird, muß auch die Selbstäußerung in der Muttersprache zugelassen werden. Markmann ist daher zuzustimmen: "Zugunsten der inhaltlichen Problematik und um einer Infantilisierung vorzubeugen, wird deshalb hier bei den Lernenden die Äußerung in der Erstsprache zugelassen, während der/die Lehrende an die Fremdsprache gebunden bleibt und mögliche Beiträge der Lernenden in der Erstsprache entsprechend in der Fremdsprache zusammenfassend wiedergibt." (Markmann in Buttjes 1981: 215) Es braucht wohl kaum hinzugefügt zu werden, daß dies viel Geschick des Lehrenden verlangt, vor allem, da ständig gleichzeitig darauf zu achten ist, die Selbstäußerungen der Lernenden in der Fremdsprache, auch wenn sie fehlerhaft sind, zu fördern.

Wenn man versucht, die schulische Praxis zu reflektieren, darf man aber natürlich den reinen Lehrbuchunterricht nicht vergessen. Der künftige Russischlehrer wird ja nicht nur anspruchsvolle Oberstufenkurse abzuhalten haben! Es scheint so, als ob Anfangsunterricht und Lehrbuchunterricht, soweit sie überhaupt landeskundlich theoretisch reflektiert wurden, eine Domäne der Minimalisten sind (Erdmenger/Istel 1973 : 74f). Um die zugrundgelegten Auswahlkriterien hinterfragen zu können, muß der künftige Russischlehrer mit den Ergebnissen der Vorurteilsforschung (Fleming in Freudenstein/Gutschow 1974) und der Lehrbuchkritik, in unserem Zusammenhang der Kritik an den landeskundlichen Anteilen eines Lehrbuches (Sauer 1975; Bach in Buttjes 1981), bekannt

gemacht werden. Um diese Kritik an den landeskundlichen Anteilen leisten zu können, muß der Lehrer aber eine recht fundierte Auffassung von dem haben, was Landeskunde ist. Denn auch für diese Bereiche werden Minimalisten in der Fülle des Materials bzw. der bloßen Wiederholung des bereits Dagewesenen - schließlich ändern sich Lehrbücher ja auch gelegentlich - versinken, wenn sie nicht stärker ihre Prämissen und Kriterien reflektieren.

5. Landeskunde an der Universität

Der Ruf nach den Minima wird oft gerade mit dem Argument, mit ihnen den Erwerb der Fremdsprache zu stützen, verbunden. Prinzipiell sollte man aber mißtrauisch sein bei jeder zu starken Unterordnung der Landeskunde. In vielen Arbeiten kann man nachlesen, daß die Landeskunde gegenüber dem Fremdsprachenunterricht "dienende Funktion" hat. Dies ist solange unlogisch, wie man nicht dasselbe etwa für die Literaturwissenschaft fordert (19). Manche Autoren, die unter Landeskunde nur alles das verstehen, was im Text, sei es im authentischen, sei es im Lehrbuchtext, für den Ausländer der näheren Erklärung bedarf (also die punktuell anklingende kulturelle Differenz), erwarten von der universitären Landeskunde nicht mehr als die Vermittlung von Überblickswissen und von landeskundlichen Minima (20). Dieselben Autoren müßten meines Erachtens auch den Literaturunterricht an der Universität konsequenterweise auf ein solches Minimum reduzieren. Wenn man die Reduktion an das Argument der begrenzten sprachlichen Möglichkeiten der Schüler koppelt, lohnt nämlich eine literaturwissenschaftliche Ausbildung ebensowenig wie eine wissenschaftliche Ausbildung in Landeskunde.

Es geht umgekehrt gerade darum, die Eigenständigkeit der Landeskunde zu fördern und sie für die Universität und für die Schule noch weiter zu entwickeln. Wenn manche in der Landeskunde eine Motivationshilfe für den Fremdsprachenunterricht sehen, so ist dagegen nichts einzuwenden. Wichtig ist aber für uns, die wir uns über die universitäre Landeskunde Gedanken machen, nicht aus dem Auge zu verlieren, daß Landeskunde sich nicht darauf reduziert. Die Frage, ob dem künftigen Fremdsprachenlehrer an der Universität im Bereich Landeskunde Fachwissen oder bloß Hilfen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts angeboten werden sollen, ist zum einen falsch gestellt, solange sie sich nur auf Landeskunde bezieht und nicht die gesamte Ausbildung des Fremdsprachenlehrers meint, zum anderen erweist sie sich als Scheinalternative. Denn der Lehrer braucht beides. Eine alleinige Koppelung der notwendigen Praxisnähe an die Landeskunde scheint mir wenig sinnvoll, es sei denn, die Konsequenz ist beabsichtigt, eine Disziplin Landeskunde sich erst gar nicht entwickeln zu lassen.

Hält nun die Konzeption einer wissenschaftlichen Landeskunde der Betrachtung der schulischen Praxis stand? Ich möchte in diesem Zusammenhang doch an den Begriff der Wissenschaftspropädeutik erinnern, wie er als Charakteristik für die reformierte Sekundarstufe II eingeführt wurde (nach Handreichungen....1977: 11). Ein Lehrer muß nicht nur in seinem faktenmäßigen Wissen, sondern vor allem im Umgang mit Wissen seinen Schülern um einiges voraus sein. Die Universität wiederum - und das sei auch mit aller Deutlichkeit gesagt - hat sich nicht nach den Rahmenrichtlinien und den jeweiligen Bedingungen der Schule zu richten, sondern muß umgekehrt immer bestrebt sein, die schulische Praxis durch neue Impulse zu beleben. Für mich folgt aus der Durchsicht von Richtlinien, der Lektüre von Unterrichtsentwürfen und nicht zuletzt aus der eigenen Praxis, daß für die Landeskunde das dringendste Desideratum eine Ausbildung ist, die den Lehrer in Stand setzt, die thematische und methodische Vielfalt dieses Bereiches zu bewältigen. Dafür braucht der Lehrer eine Ausbildung in mehr als nur traditionellen philologischen Fächern. Diese Ausbildung muß von Fachleuten in der entsprechenden methodischen und also wissenschaftlichen Orientierung vermittelt werden. Eigentlich sind die Maximalisten viel bescheidener, wenn sie auf exemplarische Ausbildung, methodisches Wissen und auf Orientierung an bestimmten Wissenschaften Wert legen. Es geht darum, die Ziele der Ausbildung des Russischlehrers einzugrenzen und präziser zu fassen, wobei Modifikationen je nach Interesse des Studenten und je nach Lehrangebot der jeweiligen Universität kein Nachteil sein müssen. Die Minimalisten hingegen sind, wenn sie den "lekaičeskij fon", "rečevoj étiket", Gestik, Mimik und Alltagsverhalten, Aphoristik und Überblickswissen über die verschiedensten Bereiche der UdSSR vermittelt haben wollen (Vereščagin/Kostomarov 1976; 1980; Eismann in diesem Band), die eigentlichen Maximalisten.

Anmerkungen

- (1) Die "Krise" des Faches und das Aufkommen der Landeskunde werden sicherlich zu Recht von den meisten Autoren in einem engen Zusammenhang gesehen. Insofern trifft zu, "(...) daß am Thema Landeskunde über wichtige politische und bildungspolitische Weichenstellungen diskutiert wird, die den in die Krise geratenen philologischen Fächern zu einer neuen gesellschaftlichen Daseinsberechtigung verhelfen sollen." (Baumgratz/Picht 1978: XIII)
- (2) Vereščagin/Kostomarov formulieren in einem neueren Beitrag zur Landeskunde die Forderung nach Einbeziehung nicht nur der Belletristik, sondern der Philologie noch viel deutlicher und nachdrücklicher als bisher. Dies ist innerhalb unseres Diskussionszusammenhanges, wo die Überlegungen zur Landeskunde ein reformerischer Ansatz zur Überwindung des bisherigen Kanons waren, nicht anders denn als eine restaurative Tendenz zu bewerten. (Vereščagin/Kostomarov 1982)
- (3) Im Zusammenhang solcher Vorstellungen wird auch der Ruf nach dem Landeskundler laut, der solche Fächerkombinationen vertritt. "Im Regelfall stehen weder Stellen noch ausgebildete Lehrkräfte für diesen Bereich zur Verfügung. Eine der vordringlichsten langfristigen Aufgaben ist die Ausbildung eines wissenschaftlichen Nachwuchses durch die Ermöglichung und Förderung von Promotionen und Habilitationen im Überschneidungsbereich von Romanistik und Politik-, Sozial- und Geschichtswissenschaften. Es müssen Lehrkräfte herangezogen werden, die in der Lage sind, den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich den Erfordernissen der Fremdsprachenlehrerausbildung entsprechend zu vertreten." (Hayer in Baumgratz/Picht 1978: 97)
- (4) Erdmenger/Istel etwa, deren Gegenstand eigentlich die Landeskunde ist, sehen diese überhaupt nur im Zusammenhang mit der Sprache und sprechen daher ganz ausdrücklich von einem "(...) der dienenden Funktion dieser Disziplin angemessenen Minimalansatz". (Erdmenger in Reisener 1974: 105) Erdmenger spricht damit der Landeskunde von vornherein jede Eigenständigkeit ab.
- (5) Den Autoren sind die Kriterien häufig selbst nicht sehr klar: "Wert und Notwendigkeit einer Landes- und Kulturkunde für den modernen Fremdsprachenunterricht sind heute unumstritten, lediglich Ausmaß und Art der Präsentation bzw. Integration in den Lernstoff mögen je nach den Zielvorstellungen des Lernenden und des Lehrplans von Fall zu Fall unterschiedlich sein. Dennoch wird ein gewisses Mindestmaß an

landeskundlicher Information für den Studierenden und erst recht für den Lehrer der russischen Sprache unentbehrlich sein (...)." (Feichtner/Seyr 1981: 10. Von mir hervorgehoben.)

- (6) Das Verhältnis von fiktionaler Literatur und Landeskunde ist in den letzten Jahren stärker in den Blickpunkt gerückt, wobei deutlich wird, daß auch umgekehrt die fiktionale Literatur gegenüber der Landeskunde "dienend" sein kann (Landeskunde und fiktionale Literatur 1980; Vereščagin/Kostomarov 1982). Auch wenn hier dringend vor allzu großen Verkürzungen zu warnen ist, ist aber zu sagen, daß die Verwendung von Literatur im Dienste der Landeskunde weder die Literatur noch die Literaturwissenschaft in ihrer Identität wird gefährden können, wie dies eben umgekehrt bei der noch nicht voll entwickelten Landeskunde der Fall ist.
- (7) Vgl. "Landeskunde wird als interdisziplinärer Gegenstand begriffen, der alle beteiligten Disziplinen, seien es Sozialwissenschaften oder Geschichtswissenschaft, Literatur- und Sprachwissenschaft oder Semiotik etc. dazu herausfordert, ihre Theoriebildung und ihre Methoden, analytische Instrumentarien und Forschungsergebnisse auf ihre Aussagefähigkeit bezüglich des Gegenstandsbereichs Landeskunde zu überprüfen und gegebenenfalls neu aufzubereiten." (Baumgratz/Picht 1978: XIV)
- (8) In der Russistik hat sich noch keineswegs durchgesetzt, was Weber meint konstatieren zu können: "Man ist sich hierzulande heute im allgemeinen darüber einig, daß eine den Erfordernissen des modernen Fremdsprachenunterrichts bzw. der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern gerecht werdende 'Landeskunde' wohl nur durch eine grundsätzliche und weite Öffnung gegenüber den Erkenntnissen und Methoden der Sozialwissenschaften bestehen kann." (Weber in Weber 1976: 214)
- (9) Vgl. unter der Rubrik "Landeskunde, Ziele und Lehrformen" im Berliner Studienplan Slavistik: "An geeigneten Themen sollen die elementaren Methoden und Begriffe der Geschichtswissenschaft und einer weiteren für die Landeskunde im Schulunterricht wichtigen wissenschaftlichen Disziplin (Erziehungs-, Kunst-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaft, Geographie, Soziologie) erörtert werden. Im einzelnen werden die den gestellten Sachfragen adäquaten Analysemethoden eingeübt und die für das jeweilige Fach benötigten Hilfsmittel und Darstellungen besprochen." (Studienplan Slavistik 1980:567)
- (10) Die Autoren bemerken zwar selbst: "Dieses Thema braucht sich nicht auf das rein Touristische zu beschränken." (Vorläufiger Rahmenplan...:7), geben aber keinerlei weiterführende Hinweise.

- (11) Die Abgrenzung gegenüber der Realienkunde (auch ein Bereich der Minimalisten) ist dezidiert: "Eine 'Landeskunde', die in der mehr oder weniger systematischen Vermittlung sogenannter Realien (politische Institutionen, Geographie, Geschichte usw.) besteht, ist losgelöst von der Schülererfahrung und leistet kaum einen Beitrag zum Erreichen kommunikativer Lernziele." (Rahmenrichtlinien... 1980: 39)
- (12) In sämtlichen Beiträgen des Kapitels "Modelle und Materialien zur Landeskunde im Englischunterricht" wird bei Buttjes (1981: 125-237) der vergleichende Aspekt stark berücksichtigt. Das gleiche gilt für die Arbeiten in Baumgratz/Picht (besonders u.a. Firges/Melenk in Baumgratz / Picht 1978: 127). Es trifft erstaunlicherweise nicht zu für das entsprechende Kapitel "Frankreichkunde in Unterrichtsbeispielen" bei Olbert (1977: 107-234) was ein bedauerlicher Mangel ist.
- (13) Diese spezifische Differenz muß gesehen werden (vgl. dazu Baur zu diesem Band), darf aber auf keinen Fall dazu führen, das Vergleichen lieber zu lassen.
- (14) Diese politische Bedingtheit der Betonung der Fremdheit und Schwierigkeit wird besonders deutlich, wenn es im Lehrplan des Landes Rheinland-Pfalz aus dem Jahre 1960, von dem ich nicht weiß, ob er heute noch gültig ist, noch sehr unverhüllt heißt: "Wegen der besonderen Schwierigkeiten, welche die russische Sprache im Unterschied zu den westeuropäischen Sprachen einem Deutschen bereitet (...)" "Eine eingehende Kenntnis der wichtigsten staatlichen und kulturellen Zustände in der heutigen Sowjetunion sollte unbedingt angestrebt werden, um einerseits immer wieder mit aller Eindringlichkeit auf die Gefahren eines staatlichen Kulturdirigismus hinzuweisen und andererseits die von der Sowjetunion ausgehende politische Zielsetzung einer weltrevolutionären Bewegung aufzuzeigen." (Lehrpläne...1960:198)
- (15) Alfred Schmid (Österreich) kommt das Verdienst zu, die politischen Implikationen der sowjetischen Landeskundekonzeption einmal deutlich benannt zu haben. Seine Argumentation zielt darauf, daß die sowjetische Landeskunde als Propagandamittel für die westlichen Länder nicht brauchbar sei.
(Schmid in RUSSISCH LERNEN UND LEHREN 2(1981):28 ff.)
- (16) Auf die besondere Ideologieträchtigkeit von Landeskunde ist nicht nur für den Bereich der Russistik mehrfach hingewiesen worden. (Lutz in Buttjes 1981: 141)

- (17) Wenn hier die Orientierung auf ein Minimum gefordert wird, so sind die Auswahlkriterien recht eindeutig. Abgesehen von der politisch-ideologischen Dimension ist auch zu betonen, daß die Kriterien innersowjetisch sind und eine Berücksichtigung der Adressaten nur sehr oberflächlich beabsichtigt ist. "Značitel'nuju trudnost' predstavljali voprosy otbora, adaptacii i minimizacii materiala." "Otoobrannyj material dolžen raskryvat' važnejšie étapny istorii kul'tury russkogo naroda, razvitie revoljucionno-osvoboditel'nych idej. Bol'šoe vnimanie udeljaetsja takim problemam, kak bor'ba za nacional'nuju nezavisimost', patriotizm i revoljucionnost', svjaz' krupnejšich predstavitelej nauki, literatury i iskusstva s peredovym obščestvennym dviženiem svoego vremeni." "Material dolžen byt' organizovan na strogoj naučnoj osnove marksistsko-leninskogo analiza istorii. Takim organizujuščim steržnem javljaetsja leninskaja periodizacija razvitija revoljucionno-osvoboditel'nogo dviženija v Rossii. Material dolžen byt' polemičeski zaostren protiv različnogo roda 'mifov' buržuaznoj istoriografii. Étot kurs dolžen opirat'sja na regional'nye stranovedčeskie znanija učaščichsja. Tak, dlja učaščichsja iz evropejskich stran mnogoe budet zvučat' poinomu, čem dlja učaščichsja iz stran Azii i Afriki." (Naumenko 1974: 244)
- (18) Baur's Überlegungen zu einem "kulturkontrastiven Selektionsverfahren" (Baur in diesem Band) weisen in diese Richtung, sind aber an einer Reihe von Themen erst noch durchzuarbeiten, die für Schüler und andere Lerner des Russischen mehr Motivationspotential enthalten als die von Baur ausgewählte Situation "Im Speiserestaurant".
- (19) Gelegentlich taucht dieser Gedanke sogar auf: "(...), daß alle beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen - auch Literatur - und Sprachwissenschaft - diesem Gegenstand gegenüber eine dienende Funktion haben (...)." (Baumgratz/Picht 1978: XIII)
- (20) Erdmenger fordert ein "landeskundliches Minimalprogramm", in dem zwar mit Recht "exemplarisches Vorgehen" und "Erwerb von Arbeitsweisen" berücksichtigt sind, aber unter "Minimum" eben nicht nur die notwendige Begrenzung des zu vermittelnden Wissens, sondern die Unterordnung der Landeskunde verstanden wird. "Alle Kenntnisse müssen auf die Sprache und ihre Anwendungssituationen bezogen sein." (Erdmenger 1974: 118)

Wolfgang Mölleken

AUFGABE UND GESTALTUNG DER LANDESKUNDE IN DER LEHRERAUSBILDUNG

0. Abstract

Die Entfaltungsmöglichkeiten der Landeskunde im gymnasialen Russischunterricht sind unter den gegebenen Verhältnissen außerordentlich begrenzt. Umso weniger darf das landeskundliche Lehrangebot an der Universität in Abhängigkeit von zeitweiligen Lehrplankonstellationen entwickelt werden. Vordringlich ist die Grundlegung eines breitgefächerten Sachwissens über die Sowjetunion. Der Entwurf einer solchen "Realienkunde", die selbst keine eigenständige Wissenschaft ist und deren Spezifik im Vergleich zu landeskundlichen Darstellungen uns verwandter westeuropäischer Kulturen erheblich größere Verdichtung zeigt, zwingt zu scharfer Kalkulation der thematischen und zeitlichen Möglichkeiten. Landeskunde als frei zu nutzendes, nicht in die Fesseln eines Curriculums geschlagenes Lehrangebot vermag erhebliche motivierende Kraft zu entfalten. - Die Grundlagen und Inhalte einer solchen Landeskunde werden in diesem Beitrag diskutiert.

01. Vorbemerkung

Es erscheint geraten, vorweg den Hintergrund zu skizzieren, vor dem die folgenden Ausführungen aufgenommen werden sollen. Wenig überzeugt von der angeblich "stürmischen Entwicklung der wissenschaftlichen Methodik" in letzter Zeit (Ščukin / Vereščagin 1981 : 3), glauben wir vielmehr nur wenige förderliche Impulse zu erkennen, die zudem häufig auf eine Wiederbelebung achtlos und überheblich verschleuderter Erkenntniswerte vergangener Zeiten hinauslaufen. Auch der Ertrag der vieljährigen Diskussion um das wenig geheimnisumwitterte Phänomen "Landeskunde" scheint uns in keinem angemessenen Verhältnis zu dem erheblichen Aufwand zu stehen (1). Es liegt eben in der Natur didaktischer und methodischer Erörterungen (zuma! wenn sie der Lösung aktueller Fragen dienen wollen), daß sie eine letztgültige Stringenz ihrer Argumentation vielfach nicht erreichen, d.h. ihren Bekenntnischarakter nicht verleugnen können - so angelegentlich man diesen auch (pseudo-)wissenschaftlich zu verschleiern sucht. Daß methodische und didaktische Konzeptionen und Handreichungen in der Regel allenfalls "falsifizierbar", kaum je verifizierbar sind, ist die natürliche Folge des Umstandes, daß jedweder Lehr- oder Lernprozeß (und also auch seine Planung und Rechtfertigung) durch ein denkbar hohes Maß an Individualität geprägt wird. Dementsprechend gering veranschlagen wir auch den Nutzen von persönlichen Erfahrungsberichten über didaktische/methodische Entscheidungen und unterrichtspraktischen Vollzug (3.Abschnitt der folgenden Ausführungen): Er liegt weniger in einer auf Nachahmung zielenden Modellfunktion,

als vielmehr darin, daß für künftige Darstellungen der Geschichte des Unterrichtswesens eine Dokumentation gegenwärtiger Verhältnisse bereitgestellt wird.

1. Der Fremdsprachenunterricht an Gymnasien - ein ungeeigneter Bezugspunkt für die Lehrerausbildung an der Universität

Das Verfahren, eine Fremdsprache zu lehren, ohne zugleich den Bezug zu der entsprechenden Kultur herzustellen, zieht heute niemand mehr ernsthaft in Betracht (2). Es ist dabei zunächst unerheblich, ob die unterrichtliche Realisierung der kultur-(landes-)kundlichen (3) Aufgabenstellung voll in den Sprachunterricht integriert wird, oder ob sie darüber hinaus auch in Gestalt eigenständiger, den Sprachunterricht ergänzender Unterrichtseinheiten erfolgt. Landeskundliche Kenntnisse gehören also zur beruflichen Qualifikation eines jeden Lehrers fremder Sprachen. Das Gewicht jedoch, das der Landeskunde im Gefüge des jeweiligen fremdsprachlichen Unterrichtsfaches zuzumessen ist, bestimmt sich nach der jeweils größeren oder geringeren Distanz der Fremdkultur zur Ausgangskultur. Was immer die Umsetzung dieser Faustregel in einen differenzierten und argumentativ abgesicherten Lehrplanentwurf im einzelnen erbringen mag - es liegt auf der Hand (und wird doch in der Fachliteratur so selten bemerkt (4)), daß der (sowjet-)russischen Kultur im Unterrichtsgeschehen ein anderer Stellenwert zukommt als den mit den herkömmlichen modernen Fremdsprachen verbundenen Kulturbereichen. Im Blick auf eine Landeskunde der Sowjetunion kann jedenfalls nur mit Einschränkung behauptet werden, sie gehöre zu den "fächerübergreifenden Zielen" des Fremdsprachenunterrichts, die, wenn sie gleichzeitig in verschiedenen Fremdsprachen bei derselben Schülergruppe verfolgt werden, zu unnötigen "Doppelungen und daraus resultierendem Leerlauf" führen können (Bliesener/Schröder 1977: 10 - 14); so sehr eine Landeskunde der Sowjetunion auch "Einsichten in das Phänomen Kultur überhaupt" (Schröder 1981: 43) vermittelt, so sehr schlägt doch andererseits (im Vergleich zu einer England- oder Frankreichkunde) der quantitative Abstand oft genug in einen qualitativen um, so daß eine Landeskunde der Sowjetunion durchaus (auch) den "fachlegitimierenden Zielen" zuzuordnen ist.

Wenn man darüber hinaus die beträchtlichen strukturellen Unterschiede zwischen russischer und deutscher Sprache in Rechnung stellt, wird der Widersinn gegenwärtiger Schulsprachenpolitik deutlich: moderne Fremdsprachen über einen Kamm zu scheren und, im Blick auf die Definition der Anforderungen, unter den undifferenzierten Anspruch gleicher Vorgaben zu stellen.

Auch wenn man den Umstand, daß die schulische Begegnung mit einer zeitgleichen Fremdkultur hierzulande seit erdenklichen Zei-

ten im Rahmen des Sprachunterrichts erfolgt, als gegeben hinnimmt (obwohl ein Unterrichtsfach "(Sowjet-)russische Kultur" mit integriertem, aber eben nur begleitendem Sprachunterricht unschwer zu begründen wäre!), ist die dringend gebotene differenzierte Behandlung der Fremdsprachen möglich: Etwa in Form einer Aufgliederung in "Verkehrssprachen" und "Erschließungssprachen" mit je unterschiedlichen Lernzielen (5); dabei werden die Sprachen der letztgenannten Gruppe in besonderem Maße unter dem Gesichtspunkt der Erschließung kultureller Spezifik gelehrt, die Landeskunde gewinnt als Unterrichtsgegenstand mit Eigenwert den erforderlichen Freiraum, nicht zuletzt dadurch, daß von den Teiltätigkeiten sprachlicher Kommunikation der Lesefähigkeit Priorität eingeräumt wird. Unter solchen Voraussetzungen könnte der Russischunterricht als "philologisches Bildungsfach" (Kluge 1977: 77), als breitangelegte Einführung in eine an spezifischen Erscheinungsformen überreiche und deshalb so faszinierende fremde Kultur sinnvoll etabliert werden - zumal im Bereich seiner überwiegend praktizierten und wohl auch allein zukunftssträchtigen Variante: als neueinsetzende Fremdsprache im Rahmen der gymnasialen Oberstufe. Daß damit auch der curricularen Redlichkeit ein Dienst erwiesen würde, sei am Rande vermerkt. Der Kampf gegen überzogene und unehrliche Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht ist wohl so alt wie die Existenz bürokratischer Verwaltung von Kultur (6).

Indessen steht die Landeskunde in Gefahr zu verkümmern unter der verordneten Dominanz eines "kommunikationsorientierten" Unterrichts, der in nur allzu starkem Maße die verfügbaren Potenzen absorbiert und die Landeskunde auf den denkbar engsten Geltungsbereich, - den einer "kommunikationsbezogenen Hilfswissenschaft" zur Bewältigung trivialer Alltagssituationen beschränkt (Erdmenger 1974: 118). Eine solche, instrumental verstandene Landeskunde, Ausdruck eines seinerzeit zwar modischen, nichtsdestoweniger peinlichen und beschämenden Kulturdefätismus, richtet sich nach jener Maxime, die von jedem, der sich einer fremden Kultur verbunden weiß, nur als Zumutung empfunden werden kann: "La 2 CV Citroen (=gazik) et les Gitanes filtros (= "Belomor") sont des objets culturels plus signifiants qu'un calvaire breton (= kurgan) ou les échasses des bergers des Landes" (= lapti; kokošnik o.ä.) (Debyser 1973 b: 138; Ergänzungen in Klammern von W.M.). (7)

Was die Ausbildung künftiger Russischlehrer betrifft, so wird sie ihre Berufsbezogenheit gerade darin zu bewähren haben, daß sie in souveräner Distanz (8) zu den oft unausgereiften, schnellem Wechsel unterworfenen didaktischen und schulpolitischen Konzeptionen dem künftigen Lehrer alle jene Möglichkeiten erschließt, deren er zur Gestaltung einer ersprießlichen und darum befriedigenden beruflichen Tätigkeit bedarf - trotz und jenseits aller schulpolitischen und didaktischen Zeitläufe.

2. Notwendigkeit und Inhalte einer realienorientierten Landeskunde

Wenn es einer sträflichen Unterlassung gleichkommt, den Reichtum an landeskundlicher Spezifik, wie er in der Bezugsgröße "Sowjetunion" beschlossenen liegt, nicht weitgehend zu entfalten, dann ist damit zugleich eine Absage erteilt an jene Verengung des landeskundlichen Interessenhorizonts auf politische, soziale und ökonomische Fragestellungen (9), wie sie von den Didaktikern der traditionellen modernen Schulsprachen (wir messen dem Entwurf von R. Picht exemplarische Bedeutung zu) in der Regel favorisiert wird. Da es sich hierbei vielfach um sehr komplexe Problembe- reiche handelt, wird gern das fächerübergreifende Projektstudium empfohlen, das seinerseits zu einer "Orientierungs- und Infor- mationskompetenz" anleiten soll, die vornehmlich in der Be- herrschung von Methoden (10) erblickt wird; es gelte, an die Stelle eines inhaltsorientierten Studiums ein "Curriculum der Methoden" zu setzen (11). Das für solche weitgreifenden, meist allerdings ziemlich diffusen Entwürfe unabdingbare solide und strukturierte Basis-Fakten-Wissen gerät eher beiläufig ins Blick- feld (Baumgratz/Picht 1978: 262), als handele es sich um eine Selbstverständlichkeit (12); eine solche mochte es tatsächlich gewesen sein, ehe durch Bildungsreformen ein Bildungsnotstand produziert wurde.

Die Bezugsgröße "Sowjetunion" jedenfalls erweist sich bei fast allen Studienanfängern teils als eine terra incognita schlechthin, teils assoziiert sie ein Konglomerat heterogener Klischeevorstellungen (13). Dementsprechend sehen wir die Haupt- aufgabe einer Lehrveranstaltung "Landeskunde der Sowjetunion" darin, systematisch geordnete und ausbaufähige Grundlagen für ein breites, nicht jedoch enzyklopädisch angelegtes Wissen zu legen. Wir stellen uns damit bewußt in die Tradition früherer Realien- kunde, von der wir glauben, daß sie es eher wert ist, unter Be- rücksichtigung heutiger Einsichten und Erfordernisse weiterent- wickelt, als unter das pauschale und endgültige Verdikt vom "bunten Kramladen alter Landeskunde" (Picht 1974 b: 102) gestellt zu werden. Die Unangemessenheit dieses vorschnellen und ab- fälligen Urteils mag man erkennen, wenn man die Beschlagenheit in Sachen Landeskunde der Sowjetunion vergleichsweise danach bemißt, inwieweit ein Betrachter des von Il'ja Glazunov für die UNESCO geschaffenen Panneaus zur Interpretation der dargestellten Motive befähigt ist: Der Reichtum vornehmlich der russischen Kultur ist hier exemplarisch zur Anschauung gebracht!

Wir stehen nunmehr vor der Frage, welche Sachgebiete in welchem Umfang zu lehren seien. Die Antwort erfolgt unter der Voraussetzung,

- daß die Berufsbezogenheit einer landeskundlichen Lehrveranstal-

tung nicht in der Abstimmung auf die mit dem Mangel der Instabilität behafteten Schullehrpläne bestehen kann (s.o.),

- daß eine landeskundliche Lehrveranstaltung (wie dies auch für das literaturwissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Lehrangebot gilt) weder verpflichtet ist, sich **ausschließlich** an möglichen Themen des Schulunterrichts zu orientieren, noch auch, **sämtliche** Themen dieser Art im voraus zu erfassen;
- daß ein auch nur geringes Maß solider Vorkenntnisse nicht erwartet werden kann (s.o.);
- daß nur ein geringes Stundenvolumen (2 - 3 Semesterwochenstunden) verfügbar ist.

Der Rückgriff auf erprobte, der Vermittlung von Grundlagenkenntnissen dienende Themenkataloge gibt einen Orientierungsrahmen ab; die Auffächerung, wie sie bei der landeskundlichen Unterweisung ausländischer Studenten in der Sowjetunion praktiziert wird, unterscheidet sich (abgesehen von der ideologisch bedingten Gewichtung der einzelnen Sektoren) kaum von der hierzulande seit langem üblichen. Eine weitgehende Übereinstimmung ergibt sich auch mit dem Spektrum, das Spranger (1917: 1051) in seinen noch heute lesenswerten Anregungen zur Wissenschaftsorganisation für das Studium eines Kulturkreises als notwendig erachtet. Folgender Themenkatalog mag als Modell dienen:

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1) Natürliche Großlandschaften | 7) Wirtschaft |
| 2) Territorial-administrative Gliederung | 8) Staat; Partei (Institutionen) |
| 3) Geschichte | 9) Ideologie |
| 4) Nationalitäten | 10) Kulturrevolution |
| 5) Sprachen | 11) Bildungswesen |
| 6) Religion | 12) Kunst (-geschichte) |
| | 13) Moskau - Leningrad |

Die Zusammenstellung bedarf folgender Erläuterungen:

- 1) Der Themenkatalog will als elastischer Orientierungsrahmen verstanden sein. Wie immer man diesen Rahmen verengen oder um zusätzliche Sachgebiete erweitern mag, er wird stets mehr Themenangebote umschließen, als vom Studenten genutzt werden können. Weil nun eine überzeugende Hierarchisierung innerhalb des für notwendig erachteten Rahmens kaum durchführbar erscheint, sollte eine realienorientierte Landeskunde vor jeglichem curricularen Zugriff bewahrt werden und ein Reservat freiverantwortlicher Lehr- und Studienplanung sein.
- 2) Die Breite des Spektrums macht den Unterschied zu einer Landeskunde Englands oder Frankreichs deutlich: Nicht nur, daß der Eintritt in einen Kulturkreis mit einer andersartigen

geistig-ideologischen Struktur erfolgt - die das Studium tragende Beschäftigung mit der russischen Sprache als dem "jazyk mežnacional'nogo obščenijsa" weist zwangsläufig über den eigentlichen russischen Bereich hinaus in die multinationale Vielfalt der Sowjetunion. (Auch dies wird in dem Werk von I. Glazunov deutlich!). Aber auch innerhalb jedes einzelnen Themenbereichs wird die Spezifik des fremden Landes mitunter in so hochgradiger Verdichtung greifbar, wie sich dies bei der Entfaltung einer England- oder Frankreichkunde nur selten ergeben dürfte. Eine zwischen Kontrast und Vergleichbarkeit der Gegebenheiten ausbalancierte Landeskunde, wie sie gelegentlich (um ihrer pädagogischen Wirkung willen) als Idealfall angestrebt wird (14), ist nur in beschränktem Umfang vorstellbar.

- 3) **Literatur und Sprache**, gleichfalls wesentliche Teilbereiche einer umfassend verstandenen Landeskunde für Russischlehrer, beanspruchen, da sie ohnehin Studienschwerpunkte sind, in unserem Katalog keinen Platz. - Der mit landeskundlichen Spezifika stark durchsetzte Bereich des täglichen Lebensvollzugs (*byt*) sollte vorwiegend im Zusammenhang mit sprachpraktischen Übungen angegangen werden, deren landeskundlicher Ertrag nicht zu unterschätzen ist.
- 4) Die im Themenspektrum erkennbaren vielfältigen Bezugswissenschaften sind gleichzeitig auch der Ort der Forschung. Ob diese innerhalb oder außerhalb des Rahmens der Universität (im Sinne der Sprangerschen Kulturkreisinstitute) wahrgenommen wird, ist für die Landeskunde unerheblich: Sie nimmt die Ergebnisse "nur" zur Kenntnis und gibt ihnen den jeweils erforderlichen lerngruppenbezogenen Zuschnitt (15).

Daß eine auf dieser Basis praktizierte Landeskunde ihr komplexes Objekt unzureichend erfaßt, insofern dieses dem vordergründigen Betrachter als beziehungsloses Nebeneinander separater fachwissenschaftlicher Bereiche erscheinen könnte, wird man zugestehen müssen. Gleichwohl glauben wir, in nüchterner Einschätzung der Möglichkeiten, auch eine "nur" additive Gesamtschau bereits als Gewinn buchen zu dürfen. In der Praxis allerdings wird dieser Mangel durch vielfältige unausweichliche Überlappungen und durch partielle Integration einzelner Sachgebiete (vgl. den folgenden Abschnitt) erheblich abgemildert. - Die Frage nach der Möglichkeit einer totalen Integration, einer Gesamtschau des vielfältig verzahnten, dynamischen und als strukturierte Einheit vermutlich nur aus subjektiver Sicht darstellbaren Kulturkomplexes (16) führt zu weit. Allerdings wäre es auch hier wieder nicht die Aufgabe der Landeskunde, sondern einer auf die Sowjetunion bezogenen Kulturwissenschaft, die Gestaltung einer solchen Gesamtschau zu vollziehen.

3. Hinweise zur praktischen Gestaltung

Im folgenden geht es vor allem um den Nachweis, daß eine realienorientierte Landeskunde nicht nur "machbar" ist, sondern auch die gewünschte Resonanz finden kann.

1) Die große Zahl der oben genannten Themenbereiche muß aus Gründen der Praktikabilität durch Zuordnungen auf wenige Themenkomplexe reduziert werden. Es ergibt sich etwa folgender, auf 6 Semester berechneter Zyklus (Es wird auf die oben verwendete Numerierung zurückgegriffen):

1.Semester: 1 + 2	4.Semester: 8 + 9
2.Semester: 4 + 5 + 6	5.Semester: 10 + 11 + 3
3.Semester: 7 + 3	6.Semester: 12 + 13 + 3

2) Die erdrückende Stofffülle jedes Themenkomplexes bedeutet eine Herausforderung an den didaktischen Weitblick und an das methodische Geschick, die nur zu bestehen ist einerseits durch Integration der einander zugeordneten Sachgebiete, wo eine solche durchführbar erscheint, andererseits durch konsequente Popularisierung, d.h. durch Reduktion des inhaltlichen Umfangs und durch Elementarisierung in einfachen Strukturen von möglichst paradigmatischem Aussagewert (vgl. Firges/Melenk 1978: 125).

In diese Prozesse, die einen erheblichen Arbeitsaufwand erfordern und in denen wir die spezifische Leistung des Landeskundlers sehen, fließt die gestaltende Individualität des Lehrenden in so starkem Maße ein, daß vor Normierungsversuchen und curricularen Behinderungen nur gewarnt werden kann. Wenn es ohnehin "nur" darum geht, daß den Studenten ein Gradnetz für eine grobe Erstorientierung verfügbar gemacht wird, ist es unerheblich, ob die Maschenweite des Gitternetzes genormt ist und ob der Null-Meridian stets an der gleichen Stelle angesetzt wird.

Die geforderte Popularisierung dürfte nur quantitativ unterschieden sein von dem vergleichbaren Vorgang in anderen Disziplinen - etwa bei dem Versuch, weitgespannte literaturgeschichtliche Überblicke in den engen Rahmen einer Vorlesung zu bannen. - Schwieriger fast als die Aufgabe der Popularisierung erweist sich die der Integration - eine Zielsetzung, die sich, wie oben ausgeführt, weniger aus grundsätzlichen Erwägungen über die Aufgabe der Landeskunde schlechthin, als vielmehr aus unterrichtsökonomischen Überlegungen stellt.

3) Die mehrfache Zuordnung der Geschichte (zu den Themenkomplexen 3, 5 und 6) bedarf der Erklärung. Eine Beschäftigung mit der Geschichte Rußlands und der Sowjetunion ist so unerläßlich wie problematisch. Einen so weitläufigen, an spezifischen Merkmalen überquellenden Bereich unter dem Gesichtspunkt landeskundlicher Zielsetzungen zu redigieren, ist möglich (17); sehr viel schwieriger schon, seine Darstellung auf der von uns vorge-

setzten schmalen Unterrichtsbasis zu ermöglichen. Die Bewältigung dieser Aufgabe gelingt am ehesten dadurch, daß die Geschichte in mehrere Themenblöcke verflochten und dabei "usurpiert" wird als Kulisse für die Darstellung solcher Themen und Prozesse, zu deren Verständnis man des historischen Hintergrundes ohnehin nicht ent-raten kann:

a) Die topographisch und kunstgeschichtlich akzentuierte Profilierung der Hauptstädte Moskau und St.Petersburg/Leningrad erfolgt vor einer historischen Kulisse, die, der Kiever Rus' nur eine flüchtige, gleichwohl notwendige Aufmerksamkeit widmend, in einiger Kontinuität vom 12. Jahrhundert bis auf Peter d. Gr. führt (während die nachpetrinische Zeit nur mehr punktuell ins Blickfeld gerückt wird).

b) Eine Darstellung der ökonomischen Entwicklung der Sowjetunion ist nicht denkbar ohne historische Rückgriffe - vor allem auf den Zeitraum zwischen der Aufhebung der Leibeigenschaft (bzw. der Industrialisierung) im 19. Jahrhundert und der Kollektivierung (bzw. dem Beginn der Fünf-Jahr-Planung).

c) Die weitgehende Abhängigkeit der Kulturrevolution und der Entwicklung des Bildungswesens von teils außenpolitischen, teils innersowjetisch-ideologischen Konstellationen zwingt zu entsprechenden historischen Skizzierungen, die bis in die Gegenwart führen.

Daß der Zeitraum von Katharina I. bis auf Alexander II., von gelegentlichen punktuellen Bezügen abgesehen, ausgespart bleibt, glauben wir angesichts der weitgehenden Einbindung Rußlands in den gesamteuropäischen Rahmen und des daraus resultierenden geringeren landeskundlichen Gewichts vertreten zu können.

4) Die komprimierte Fülle der einzelnen Themenkomplexe erfordert als Darbietungsform den straff und ökonomisch aufgebauten Vortrag in der Muttersprache; letzteres auch deshalb, damit der landeskundliche Zyklus von Beginn des Studiums an voll genutzt werden kann; gleichwohl bleibt er grundsätzlich ein das gesamte Studium begleitendes Angebot, in das der Einstieg jederzeit und an jeder Stelle erfolgen kann. Auch deswegen ist dem Ungeist curricularer Verplanung der Landeskunde (18) zu wehren.

Nicht nur in wesentlichen Sachfragen erweist sich die jüngste Landeskunde-Diskussion als Wiederaufnahme älterer Kontroversen (Schröder 1981: 38 f), ein Gleiches gilt für die Frage nach der angemessenen Organisation eines landeskundlichen Studiums: Wir sehen unsere Antwort in den 20-er Jahren bereits vorweggenommen: L. Schücking, ein Anwalt kulturkundlicher Kollegs, die "Kunstgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Religionsgeschichte oder Ähnliches" erschließen sollen, ohne daß dem Studenten daraus "eine unerträgliche Belastung" erwächst, sieht "aus diesem Dilemma nur

den einen Ausweg, den ich selber ... in Breslau eingeschlagen habe: nämlich die Einrichtung eines ... zusammenhängenden Systems von Kursen zur England- oder Frankreichkunde, die ... an zwei Wochenstunden das ganze Semester hindurch ... abgehalten werden. In diesen Kursen werden die wichtigsten Tatsachen in gestraffter Form dargeboten. Die Person der Vortragenden bürgt dafür, daß es sich um wirklich wissenschaftliche Arbeit handelt." (Schücking 1927: 15).

Ob der landeskundliche Zyklus auf mehrere Fachvertreter (Schücking) zu verteilen oder nur einem Dozenten anzuvertrauen sei, wird man offenlassen müssen; die oft geäußerte Befürchtung des Dilettantismus verfängt nicht unbedingt: Wenn es möglich ist, daß eine solide und verlässliche Landeskunde der Sowjetunion aus der Feder eines oder zweier Autoren hervorgeht, bleibt es unerfindlich, warum die sachgerechte Abwicklung einer entsprechenden Lehrveranstaltung nicht einem Dozenten zuzutrauen wäre, dem ohnehin in erster Linie die lehrende Vermittlung, nicht die Forschung obliegt.

5) Die Bedeutung eines landeskundlichen Zyklus der dargestellten Art liegt nicht zuletzt in den darin beschlossenen Möglichkeiten zur Motivation. Eine engagierte Bindung an den für viele Studienanfänger nur wenig konturierten Gegenstand ihres Bemühens kann hier geschaffen und möglicherweise dauerhaft vermittelt werden (19). Allein schon die Breite des landeskundlichen Spektrums ist dazu angetan, das Interesse ständig neu zu beflügeln - sehr im Unterschied zu den, wie uns scheint, recht einförmigen Themenkatalogen einer einseitig sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde (20). Aber auch innerhalb der einzelnen Themenbereiche wird das Interesse dadurch wachgehalten, daß die zu entfaltenden Inhalte im mittel- und westeuropäischen Umfeld weithin keine Entsprechung und darum eine unmittelbare Ausstrahlungskraft und Faszination besitzen. Für zwei eng umgrenzte Sektoren aus den Themenbereichen "Natürliche Großlandschaften" und "Kulturrevolution" sei stichwortartig aufgewiesen, was hier gemeint ist.

Die Großlandschaft "Nordostsibirische Gebirge" gewinnt (nach der Darstellung der naturräumlichen Gegebenheiten) zusätzlich an Plastizität durch folgende Akzentsetzungen: späte kartographische Aufnahme (Čerskij-Gebirge erst 1926 entdeckt!) / Dauerfrostboden / prähistorische Tierfunde / Kältepol / Zinn, Gold, Diamanten ... / Atomkraftwerk Bilibino /

Unter folgenden Gesichtspunkten gewinnt der thematische Sektor "Überwindung des Analphabetentums" unverwechselbare Konturen: Schriftkunde und Literatur vor 1917 bei den Völkern des russischen Imperiums / die "likbez"-Kampagne / Schaffung neuer Schriftsprachen / historische Vorläufer dieser Bemühung im 19. Jh.: Wissenschaftler, Missionare, Verbannte / graphische Systeme / ...

Es bedarf schon eines bemerkenswerten didaktischen Unvermögens, um ein solches Potential zu einer Akkumulation trockener Fakten zu denaturieren! - Die ständige Rückbindung gegenwärtiger Sachverhalte an ihre historischen Wurzeln gehört ebenfalls zu den motivationsfördernden Methoden. - Schließlich ist zu denken an gelegentliche Nutzbarmachung des vielfältigen Niederschlags, den landeskundliche Spezifika in der darstellenden Kunst, in der Folklore, in der Literatur, vornehmlich im Gedicht gefunden haben. So erweist sich der Bau der Bajkal-Amur-Magistrale nicht nur als ein Unternehmen mit wirtschaftlicher, bevölkerungspolitischer und strategischer Bedeutung, über das lediglich distanziert zu referieren wäre, sondern er stellt sich ebenso sehr dar als ein vieldimensionaler menschlicher Prozeß, dessen Spiegelung im Gedicht zwischen Heroismus und Sentimentalität mit zahlreichen Zwischentönen schwankt.

+ + +

Eine solche, thematisch breit gefächerte Landeskunde, die den künftigen Lehrer des Russischen auch auf seine Rolle als "Experte in Slavica und Rossica ... in der Öffentlichkeit" (Kluge 1977: 78) vorbereitet, die sowohl Grundkenntnisse aufbaut, als auch Liebe zum Gegenstand erweckt, die keinen verordneten curricularen Zwängen unterworfen ist, wohl aber aus den ihr zu Gebote stehenden reichen thematischen und methodischen Möglichkeiten ihre Kraft und auch ihr Selbstbewußtsein bezieht - eine solche Landeskunde hat es nicht nötig, sich an der gelegentlich geäußerten Maxime zu orientieren, daß Landeskunde, solange sie kein etabliertes Prüfungsfach sei, "auch keinen angemessenen Status bei Lehrenden und Lernenden erhalten werde." (Picht 1974: 108)

Anmerkungen

- (1) Der Landeskundler, ständig von neuem verunsichert, muß nun gar noch erfahren, "daß sich die Landeskunde in einer Matrix-Krise befindet" (Grube-Hell 1980: 22). Ob man diese skurrile Diagnose mit tiefer Betroffenheit zur Kenntnis nehmen oder eher mit einem Lächeln quittieren soll, mag der Leser dieser als Dissertation (!) angenommen Abhandlung selbst entscheiden.
- (2) Wir meinen hier natürlich nicht die gelegentlich empfohlene Methode, den Anfangsunterricht landeskundlich unspezifisch zu gestalten, sondern jenes unergiebiges, ja abwegige Verfahren, dem zufolge die zu erlernende Fremdsprache konsequent in das kulturelle Milieu des Lernenden eingebettet wird ("antistranovedčeskij podchod").
- (3) Obwohl Landeskunde es vorwiegend mit "Kultur" zu tun hat, bedienen wir uns des Begriffs "Kulturkunde" nur deshalb nicht, weil er zum einen bereits besetzt ist ("Kulturkundebewegung"), zum anderen die unerläßliche Berücksichtigung des naturräumlichen Rahmens und der Raumstrukturen im Sinne der Anthropogeographie nicht zum Ausdruck bringt.
- (4) z.B. Mawrizki 1979: 54 f; Bock 1978: 189 f.
- (5) Homburger Empfehlungen 1980; Die Neueren Sprachen 3/1980:317 ff.
- (6) Was 1927 galt (Schücking 1927: 11), hat an Aktualität wenig eingebüßt.
- (7) Daß der landeskundliche Beitrag im Rahmen der kommunikativen Kompetenz erfreulicherweise auch auf einem sehr viel höheren - (realisierbaren?)- Niveau angesetzt werden kann, zeigt Picht 1979: 36 - 39.
- (8) gegen Picht 1974 b: 99.
- (9) Vgl. Höhne 1978: 104: Es ist der Landeskunde "oberstes Lernziel, ...zur analytischen Durchdringung der französischen Gesellschaft zu befähigen." Über den Konformismus sozialwissenschaftlicher Modethemen vgl. Firges-Melenk 1978: 128.
- (10) Die Einübung sozialwissenschaftlicher Methoden im Rahmen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern wird teils kategorisch gefordert (z.B. Bliesener 1979: 200; Bock 1978: 184), teils als unzumutbare Belastung abgelehnt (z.B. Christ 1975: 45).
- (11) Baumgratz/Picht 1978: 261; Kummer/Picht 1973: 9;90. Bei Picht 1974 b: 100 heißt es "Fragestellungs- und Informationskompetenz".

- (12) Skeptiker glauben freilich, daß "beim Stande Null anzusetzen" sei. (Firges/Melenk 1978: 119)
- (13) Hierzu und zum folgenden (Systematik) vgl. den instruktiven Aufsatz von Mawrizki (1979).
- (14) z.B. Bock 1978: 188 f; Picht 1979: 36 f.
- (15) Die Überzeugung, daß ein eigenständiger Forschungsbereich "Landeskunde" nicht konstituiert werden könne, durchzieht das "Kolloquium..." (Kummer/Picht 1973).
- (16) Im Blick auf die Frankreichkunde nachdrücklich gefordert von Picht, z.B. 1974 a: 84 - 88. Zur Englandkunde vgl. Davids 1981: 46 (Nr. 4). - Daß gelegentlich praktizierte Interdisziplinarität noch keine neue Integrationswissenschaft konstituiert, wird am Beispiel der Osteuropaforschung deutlich (Anweiler 1980).
- (17) Man vergleiche den erfreulich umfangreichen Istoriko-kul'turnyj cikl für fortgeschrittene ausländische Studenten am MEI (Naumenko 1974: 245).
- (18) betr. Romanistik: Picht 1974 b: 106; betr. Anglistik: Buttjes/Kane 1978: 56 - 59; betr. Russistik: Alitan 1977: 294.
- (19) Gern lassen wir uns daran genügen, ein studienbezogenes Engagement zu wecken und verzichten darauf, der Landeskunde gezielte pädagogisch-missionarische Aufgaben zuzuweisen. (Letzteres Davids 1981: 45, Nr. 1).
- (20) z.B. Höhne 1978: 112 - 116 (franz.); Buttjes/Kane 1978: 58 f. (engl.).

Joachim Ahrberg

ZUR FRAGE EINES LANDESKUNDLICHEN MINIMALPROGRAMMS FÜR DEN RUSSISCHUNTERRICHT AN SCHULEN

0. Abstract

Der Autor verwirft einen landeskundlichen Ansatz, der "Realsituationen" zum Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der russisch-sowjetischen Kultur macht, und schlägt stattdessen vor, an die Erfahrungen und Interessen der Schüler anzuknüpfen und von diesen ausgehend in die Zielkultur einzudringen. Am Beispiel der Freizeitgestaltung wird gezeigt, wie wichtig auch das kulturvergleichende Prinzip zur Selektion landeskundlicher Information ist. Abschließend wird ein Orientierungsrahmen vorgestellt, aus dem ein Minimalprogramm für den Russischunterricht gewählt werden könnte.

1. Landeskundliche Information als Vorbereitung auf künftige Realsituationen

In den Fremdsprachenfächern Englisch und Französisch sind didaktische Vorentscheidungen über Unterrichtsinhalte mitbestimmt durch enge politische und wirtschaftliche Bindungen, Möglichkeiten des Kontakts (Besuchsmöglichkeiten, Schüleraustausch), die Nähe der Länder (Anreiseweg und Fahrtkosten) und die Attraktivität der Länder und Menschen für den Schüler. Solche Voraussetzungen sind für den Russischunterricht nicht oder zumindest nur in erheblich geringerem Maß gegeben.

Bei dem Versuch, die Inhalte landeskundlicher Unterweisung im Russischunterricht von denkbaren zukünftigen Realsituationen abzuleiten, gerät man deshalb sehr bald in Schwierigkeiten. So wird nur eine Minderheit der Russischschüler Gelegenheit zu einer direkten Begegnung mit Sprechern der Zielsprache haben. Zwar werden Jahr für Jahr in steigender Zahl Schülerreisen in die Sowjetunion durchgeführt. Doch sind andererseits viele Russischlehrer nicht bereit, die organisatorischen Schwierigkeiten auf sich zu nehmen, die in Verbindung mit einer solchen Reise entstehen. Oft sind es auch nur die relativ großen finanziellen Belastungen von Eltern oder Schülern, die Schülerreisen in die Sowjetunion von vornherein unmöglich machen.

Oft genug stehen bei diesen Schülerreisen auch rein touristische Aspekte im Vordergrund. Direkte Kontakte mit Russen sind dagegen nur in geringem Ausmaß zu erwarten (organisierte Treffen mit Komsomolzen; Schulbesuch; zufällige kurze Einzelkontakte im Hotel, in Geschäften oder Museen). Die ständige Anwesenheit eines Dolmetschers und andererseits die Scheu vor der ersten selbst-

ständigen Anwendung der gelernten Sprache führen leicht dazu, daß die muttersprachliche Basis von den Schülern nur selten verlassen wird. Mit diesen Bemerkungen soll in keiner Weise bestritten werden, daß ein Schüleraufenthalt in der Sowjetunion erst durch intensive landeskundliche Vorbereitung seinen Zweck erreicht. Nur könnten die Reiseteilnehmer ihre landeskundlichen Informationen unter diesen Bedingungen weitgehend in der Muttersprache erhalten. Ihre Vermittlung durch die Anbindung an die Zielsprache läßt sich jedenfalls nur mit Mühe rechtfertigen. Dies gilt erst recht für die rein touristischen Unternehmungen von Erwachsenengruppen.

An dieser Stelle ist allerdings darauf hinzuweisen, daß Vorbereitung auf Realsituationen nicht mißverstanden werden darf als beschränkt auf den Bereich direkter mündlicher Interaktion. Vielmehr ist an alle zukünftigen Anwendungssituationen zu denken, also zum Beispiel auch an das Anhören einer Radiosendung oder das Lesen eines Zeitungsberichts. In der Praxis werden sich unsere Schüler aber während eines Kurzaufenthalts in der Sowjetunion kaum dazu veranlaßt sehen. Ebenso selten ist unter normalen Bedingungen damit zu rechnen, daß sie dies im Heimatland tun werden.

Der Terminus "Realsituation" wird bekanntlich in Fachdidaktiken, Lehrplänen und Lehrbüchern bisher häufig noch anders definiert. (1) Man versteht darunter sogen. Alltagssituationen, die im wesentlichen durch die Angabe des jeweiligen Schauplatzes im Zielland gekennzeichnet sind (auf der Post, beim Arzt etc.). Sieht man hier einmal davon ab, daß für den Russischschüler die Chancen zu ihrer Realisierung im Zielland ohnehin nur gering sind, so ist die Arbeit mit diesen "survival situations" auch aus anderen Gründen didaktisch nur schwer zu rechtfertigen.

Zum einen entspricht die Einübung von vorwiegend touristischen Minimalkonversationen nicht den inhaltlichen Erwartungen unserer Russischschüler. Schüler, die erst in Klasse 7 oder noch wesentlich später mit dem Erlernen des Russischen beginnen, stellen ganz andere Ansprüche an die Inhalte des Unterrichts als etwa Englischschüler der Klasse 5.

Der stereotype und durch Konventionen geregelte Ablauf dieser Dialogszenen begünstigt zwar ihre Vermittlung und Einübung. Doch darf man dabei nicht übersehen, daß das Gelingen der Kommunikation in der Realität dennoch häufig in Frage gestellt wird. Wenn der Kommunikationspartner durch eine unerwartete Replik ein anderes als das gelernte sprachliche Verhalten auslöst, ist der Sprecher oft nicht mehr in der Lage, die Kommunikation fortzuführen.

Über diese grundsätzlichen Bedenken hinaus führt die Frage, wie weit derartige "Realsituationen" bei einem Aufenthalt in der Sowjetunion anwendbar sind, wieder zu negativen Ergebnissen. Auf

der Post gibt es Telegrammformulare mit deutschem Text, ebenfalls beim Zoll. In Restaurants werden Schüler oder Erwachsene bei Gruppenreisen kaum gelangen. Ein Klinikaufenthalt ist erst recht unwahrscheinlich; so gerät auch die Realsituation "Beim Arzt" in Fortfall. Die noch am ehesten erwartbare Situation ist das Einkaufen. Insofern wird man mit Recht Schüler darauf vorbereiten und ihnen Redemittel dazu zur Verfügung stellen.

Insgesamt dürfte aber deutlich geworden sein, daß die Beschäftigung mit Alltagssituationen keinen sinnvollen Ansatz zur Gewinnung von landeskundlichen Inhalten des Russischunterrichts darstellt.

Kann die Begegnung der Russischlerner mit Sprechern der Zielsprache im Rahmen einer Schüler- oder Erwachsenenreise als denkbare Realsituation nur mit erheblichen Einschränkungen angesetzt werden, so sind spätere Kontakte auf der beruflichen Ebene noch weniger zu erwarten. Auch ist ohne genauere empirische Untersuchungen kaum prognostizierbar, welche Qualität landeskundliche Kenntnisse haben müßten.

Für zahlreiche Berufe, zum Beispiel Wissenschaftler oder Bibliothekare, werden darüber hinaus mit Sicherheit Spezialkenntnisse verlangt, die die Schule ohnehin nicht vermitteln kann. Journalisten oder Mitarbeiter von Funk und Fernsehen können ihre Informationen weitgehend aus in deutscher Sprache verfaßten Publikationen über die Sowjetunion beziehen. Für Geschäftsleute und Angehörige von Berufen aus dem Bereich der Wirtschaft können Grundkenntnisse des sowjetischen Alltagslebens bei kurzfristigen Aufenthalten durchaus von Bedeutung sein, andererseits benötigen auch sie vor allem Spezialwissen für ihre jeweiligen Aufgabenbereiche.

Zusammenfassend muß man sagen, daß sich landeskundliche Inhalte für den beruflichen Anwendungsbereich kaum zutreffend umschreiben und erst recht nicht für völlig verschiedenartige Berufsgruppen auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Hinzu kommt, daß landeskundliche Kenntnisse, die möglicherweise erst nach 10 Jahren abgefordert und eingesetzt werden, vermutlich nicht mehr in jedem Fall aktuell sind.

Es bleibt festzuhalten: Begegnungen mit Sprechern der Zielsprache sind zwar nicht grundsätzlich ausgeschlossen, ebenfalls wird die Anwendbarkeit landeskundlicher Kenntnisse auf der beruflichen Ebene nicht prinzipiell verneint. Dennoch können von hieraus keine realistischen Vorgaben für die inhaltliche Planung von Russischunterricht unter landeskundlichem Aspekt gewonnen werden.

2. Kriterien zur Auswahl landeskundlicher Inhalte

2.1. Landeskunde - soziokulturelle Information

Die zukünftige Anwendungssituation hat sich als Auswahlkriterium für landeskundliche Inhalte des Russischunterrichts als wenig geeignet erwiesen. Dennoch erwarten Russischlehrer, die sich nicht unkritisch eingeführtem Lehrmaterial anvertrauen, sondern ihren Unterricht selbständig planen wollen, mit Recht eine hilfreiche Antwort auf die Frage, welche Inhalte und damit welche landeskundlichen Themen Gegenstand des Unterrichts sein sollen.

Ich möchte deshalb einen anderen Weg zur Ableitung landeskundlicher Inhalte vorschlagen. Dabei beziehe ich mich auf den Entwurf der hessischen Rahmenrichtlinien "Neue Sprachen" Sek. I. (1978). Der dort vorliegende Begründungszusammenhang soll im folgenden knapp referiert werden.

Landeskunde im herkömmlichen Sinn, die durch Unterrichtseinheiten wie "Landschaften der Sowjetunion" oder "Politische Institutionen der Sowjetunion" charakterisiert ist, - eine Kunde also, die ein jeweils eigenes und von der übrigen Arbeit abgegrenztes Unterrichtsgebiet ausmacht, wird abgelehnt. "Eine 'Landeskunde', die in der mehr oder weniger systematischen Vermittlung sogenannter Realien (politische Institutionen, Geographie, Geschichte usw.) besteht, ist losgelöst von Schülererfahrung und leistet kaum einen Beitrag zum Erreichen kommunikativer Lernziele." (2) Sie vermag den Schüler kaum zu motivieren, schon gar nicht über längere Zeit. Die genannten Unterrichtseinheiten sind zudem erst in Kursen für Fortgeschrittene möglich. Typisch ist für ein solches Verständnis von Landeskunde vor allem, daß sie nur zeitweise Thema der Unterrichtsarbeit, nicht aber ständig gegenwärtiges Unterrichtsprinzip ist. (3)

Da der Begriff "Landeskunde" durch Assoziationen wie Kulturkunde, Realienkunde belastet ist, wird er durch den Terminus "**soziokulturelle Information**" ersetzt. Dieser ist allerdings inhaltlich auch anders gefüllt, wie im folgenden gezeigt werden soll.

Man geht von der Prämisse aus, daß Sprache nicht als abstraktes Zeichen- und Regelsystem gelehrt wird. "Jede sprachliche Handlung vollzieht sich in einem sozio-kulturellen Kontext. Da dessen Bedingungen in der Fremdsprache zum Teil andere sind als in der Muttersprache, muß sie der Fremdsprachenunterricht, dessen Ziel kommunikative Kompetenz ist, dem Schüler frühzeitig bewußt machen." (4)

Besonders deutlich wird diese Position bei Vereščagin/Kostomarov (1974) herausgearbeitet. Hier wird an Beispielen gezeigt, wie soziokulturelle Information ständig auf verschiedenen

Ebenen (Einzelwort, Kommunikationssituation, parasprachliches Verhalten) in den Spracherlernungsprozeß hineinspielt und deshalb von Anfang an Berücksichtigung finden muß. " bei der sprachbezogenen Landeskunde ist die Kultur des Landes, dessen Sprache gelehrt wird, didaktisch in das Curriculum integriert." (5) Kulturelle Interferenzen müssen dem Schüler somit bereits in den ersten Wochen des Russischunterrichts bewußt gemacht werden. Oder anders gesagt: Der Einbezug soziokultureller Information ist ständig gegenwärtiges Prinzip fremdsprachlichen Unterrichts.

2.2. Landeskunde 'vom Schüler aus'

Entscheidend für die Auswahl von Unterrichtsinhalten ist die Forderung, daß die gewählten Themen einen Bezug zu den eigenen **Erfahrungen der Schüler** ermöglichen. Der Ansatz der hessischen Rahmenrichtlinien geht davon aus, daß die Schüler zum Erlernen der Fremdsprache nur motiviert werden, wenn ihre eigene Lebenswirklichkeit mit angesprochen wird, ihre Erlebnisse, Interessen, Probleme und Lebensumstände. An die individuellen wie auch gesellschaftlich bedingten Grunderfahrungen der Schüler wird aber nicht nur angeknüpft, um einen motivierenden Einstieg zu finden. Bedeutsam wird dieses Prinzip erst dadurch, daß gleichzeitig eine "Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen" und "Erweitern dieser Erfahrungen" (6) intendiert ist.

Der Unterricht soll dem Schüler also Spielräume der Identitätsentwicklung bereitstellen, indem Elemente und Strukturen der Zielkultur und der kulturellen Erfahrungen des Schülers aufeinander bezogen werden. Aus der Betroffenheit des Schülers ergibt sich eine **Erweiterung seines Erfahrungshorizonts**, er lernt für sich etwas dazu. (7)

Die Themenauswahl müßte sich also auf grundlegende Sozialisationsfelder beziehen, auf bestimmte soziale Bereiche, in denen alle Schüler Erfahrungen machen. Die Rahmenrichtlinien benennen folgende Bereiche: Familie, peer group (Altersgruppe, Freundeskreis), Schule, Arbeit, Freizeit, Öffentlichkeit. (8)

Aus diesen globalen Erfahrungsbereichen müssen vom Lehrer Einzelthemen abgeleitet werden, die für die Gesellschaft der Zielkultur relevant sind. Für den Russischunterricht ergäbe sich beispielsweise das Thema: "Freizeitgestaltung sowjetischer Jugendlicher im Pionierlager". Bei der Ausgestaltung der Themen sind nicht nur die sprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppe zu berücksichtigen, sondern auch die altersspezifischen Interessen. Mit Schülern aus den Jahrgangsstufen 5/6 wird man ein Thema aus dem Bereich "Freizeit" inhaltlich anders bearbeiten als mit Schülern der Jahrgangsstufen 9/10. (9)

2.3. Der vergleichende Ansatz

Anknüpfen an die Erfahrung der Schüler meint nicht, daß man in der sowjetischen Wirklichkeit ausschließlich nach Berührungspunkten sucht, die gleiche Erfahrungen abspiegeln, wie sie unsere Schüler machen. Vielmehr geht es vor allem darum, unterschiedliche Denk- und Verhaltensweisen zu konfrontieren (Warum ist das in der Sowjetunion so und bei uns anders?). Auf diese Weise erwerben die Schüler die Fähigkeit, eigenes Verhalten 'von außen' zu betrachten (Rollendistanz), sich in andere hineinzusetzen und auf sie einzugehen (Empathie). Eigene Wertvorstellungen und Verhaltensgewohnheiten können durch den **kontrastiven Vergleich** relativiert, eventuell auch in Frage gestellt werden. "Die Auseinandersetzung mit ähnlichen bzw. gegensätzlichen Erscheinungen in der anderen Gesellschaft schärft dann den Sinn für typische und grundlegende Merkmale der eigenen...". (10)

Daraus ergibt sich, daß **Kontrastivität** ein wichtiges Auswahlkriterium für die Gewinnung soziokulturell bedeutsamer Inhalte ist.

Ich will das an einem Beispiel verdeutlichen. In die Arbeit mit dem Thema "Freizeitgestaltung sowjetischer Jugendlicher im Pionierlager" werden unsere Schüler zunächst eigene Erfahrungen einbringen: z.B. individuelle Gestaltung der Ferienzeit in Form einer Reise mit den Eltern ins Ausland. Sie werden konfrontiert mit einer für die meisten von ihnen völlig unbekanntem Form des Schülerurlaubs: organisierte Freizeit im Kollektiv, Ferienleben nach Plan und in fast vormilitärischer Disziplin. Sie werden sich aber auch fragen, ob ihre eigenen Ferien immer sinnvoll ausgefüllt, vielfältig und spielerisch gestaltet waren, ihren eigenen Interessen gemäß, nicht denen ihrer Eltern. Vielleicht werden sie auch begreifen, daß die Begeisterung der Pioniere für ihre Art der Feriengestaltung nicht grundlos ist, daß Freizeit in einer größeren Gruppe von Gleichaltrigen etwas durchaus Reizvolles sein kann. Die wenigen deutschen Schüler, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben (Pfadfinder, Angehörige von Jugendgruppen), können schließlich zu dem Verstehensprozeß einen wichtigen Beitrag leisten.

Es ist allerdings davor zu warnen, die Forderung nach Kontrastivität zu überdehnen, sie in der Weise mißzuverstehen, daß in verzerrender Einseitigkeit nur noch Gegensätzlichkeiten herausgestellt werden. Es könnte dann leicht dazu kommen, daß unsere Schüler mit dem anderen Land nur Vorstellungen des Exotischen und Fremden verbinden. Statt gegenseitigen Verständnisses könnte so der negative Effekt einer Abwehrhaltung gegenüber allem Russischen bewirkt werden. Das Ziel des Russischunterrichts, Interesse an der Sowjetunion und den Wunsch nach Kontakt mit Russen zu wecken bzw. aufrechtzuerhalten, würde damit in sein Gegenteil verkehrt.

3. Minimalprogramm "Soziokulturelle Information im Russischunterricht"

3.1. Festgeschriebener Kanon oder Minimalprogramm mit Orientierungsfunktion?

Soll man es nun dem einzelnen Lehrer überlassen, welche landeskundlichen Einzelthemen er für seine Lerngruppe auswählt? Oder soll man in einem Kanon alle wichtigen Teilthemen des gesamten Russischlehrgangs festschreiben? Die zweite Möglichkeit hätte für sich, daß damit ein Arbeiten nur unter dem Gesichtspunkt der Zufälligkeit vermieden würde. Auch könnte man nach dieser Festlegung der Inhalte an eine gezielte Entwicklung von Materialsammlungen (Texte, Anschauungsmaterial) gehen.

Ein umfassender Kanon, der die möglichst vollständige Behandlung aller oben genannten Erfahrungsbereiche zur Pflicht macht, erscheint mir aber aus folgenden Gründen nicht sinnvoll:

- Er unterstützt die Tendenz, nach enzyklopädischer, systematischer Behandlung eines Themenbereichs zu streben, ohne Schwerpunkte zu setzen.
- Das Spektrum denkbarer Teilthemen ist äußerst breit. In Anbetracht der meist eingeschränkten Zahl zur Verfügung stehender Unterrichtsstunden ist eine Realisierung von vornherein in Frage gestellt.
- Berücksichtigt man, daß bei verschiedenen Adressatengruppen auch jeweils unterschiedliche Interessenlagen vorliegen, verbietet sich schon von daher eine vollständige Behandlung aller Teilthemen.
- Der Ansatz der Rahmenrichtlinien geht davon aus, daß Qualifikationsbeschreibungen vor allem auf das Erreichen bestimmter kommunikativer Fertigkeiten abzielen sollten. (11) Anhand welcher Inhalte diese Qualifikationen verwirklicht werden, ist dabei eine sekundäre Frage. Die Behandlung bestimmter Einzelthemen wird deshalb nicht verbindlich gemacht.
- Ein festgeschriebener Kanon von Inhalten führt insofern in die falsche Richtung, als er das Bestreben älterer Bildungspläne, Stoffverteilungspläne zu formulieren, wieder zu neuem Leben erweckt.

Die Beschreibung eines Minimalprogramms sollte allerdings versucht werden, schon um die oben genannten Vorteile ausnutzen zu können. Ich verstehe ein solches Programm nicht als verpflichtenden Stoffplan, sondern als Orientierungsrahmen. Der Lehrer sollte sowohl im Blick auf das Vorhandensein geeigneter Materialien wie auch auf die Bedürfnisse und Interessen seiner Gruppe daraus eine Auswahl treffen bzw. begründete Akzente setzen.

Für die Erarbeitung von Themen, die sich aus dem Minimalprogramm ableiten lassen, gehe ich von folgendem zeitlichen Rahmen aus:

- Für Schüler, die Russisch als 2. Fremdsprache betreiben, von Klasse 7 bis zum Ende der Klasse 10 bzw. bis zum Eintritt in das Kurssystem der neugestalteten gymnasialen Oberstufe.
- Für Schüler, die Russisch als 3. Fremdsprache betreiben, von Klasse 11 bis Klasse 12 einschließlich (über die Klasse 12 hinaus wird die gewählte Fremdsprache häufig nicht mehr belegt).

Bei der folgenden Skizzierung des Minimalprogramms können Teilaspekte nur stichwortartig benannt werden. Ihre inhaltliche Ausführung muß im einzelnen noch vom Lehrer geleistet werden. Dabei ist jeweils die Möglichkeit kontrastiver Behandlung zu erwägen.

3.2. Minimalprogramm "Soziokulturelle Information im Russischunterricht"

1. Erfahrungsbereich: Familie

- Wohnen (Wohnbau, Zählung der Stockwerke; Wohnungsgröße, Mietkosten; mehrere Generationen in einer Wohnung; Schwierigkeiten bei der Zuteilung von Wohnungen, Wohnungstausch; "kommunale Wohnung", "Kooperativ-Wohnung"; Dača)
- Lebensstandard (Einkünfte der Eltern; Preise für Lebensmittel, Konsumgüter, öffentlicher Nahverkehr, kulturelle Veranstaltungen)
- Berufstätigkeit der Eltern
- Funktion von Vater und Mutter bei der Kindererziehung
- Situation der Frau (Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der Emanzipation; Doppelbelastung durch Beruf und Haushalt; wirtschaftliche Zwänge)
- Selbstverständnis des Mannes, Rollenverhalten
- Einstellung zur Sexualität
- Form der Eheschließung
- Geburtenrückgang im europäischen Teil der Sowjetunion
- "Heldenmütter"
- Kinderkrippen und Kindergärten (Aufnahmefähigkeit, Kosten)
- Funktion der "dritten Generation" im Familienleben
- Pensionsalter, Renten

2. Erfahrungsbereich: Freizeit

- Freizeit in der Familie: z.B. Spiele; Fernsehen; Familien-

- festen; Ausflüge, Pilzesammeln; Camping, Dača.
- organisierte Freizeit im Kollektiv:
 - Jugendorganisationen (Oktoberkinder, Pioniere, Komsomol) Klubs, Haus der Pioniere, Pionierpalast (Zirkel), KID, Pionierlager
 - offizielles und individuelles Verständnis der Funktion von Freizeit
 - typische Hobbies von Jugendlichen und Erwachsenen:
 - z.B. Musizieren, Laienspiele, Schachspiel, Domino, Lesen
 - Kino, Theater, Zirkus, Marionettentheater, Kinderbühnen
 - Einfluß westlicher Popmusik
 - Mangel an Jugendlokalen, Diskotheken
 - Sport (Sportarten; offizielle Funktion des Sports; Spartakiaden)
 - Ferien (Dauer, Verteilung; Unternehmungen)
 - sowjetische Feiertage (z.B. Neujahr, Internationaler Frauentag, 1. Mai)

3. Erfahrungsbereich: Schule

- Aufbau des Bildungswesens in Grundzügen (einschließlich Berufstechn. Ausbildung und Mittl. Spezialausbildung = PTU, Technikum)
- Schulische Sonderformen (Ganztagsschulen, Abendschulen; Eliteschulen)
- Schulleben: z.B. Einschulung, Uniform, Einrichtung des Klassenraums, Dežurnyj, Schulfächer, vormilitärische Ausbildung, Dnevnik, Zirkel, Wandzeitung, Schulmuseum
- Leistungsanforderungen in der sowjetischen Schule: Notengebung, Sitzenbleiben, Examina, Medaillen.
- Erziehungsstil, Formen des Lernens (Disziplin; Drill, Abfragen, Faktenwissen; Unterbewertung von Kreativität und Spontaneität)
- Ablauf von Elternabenden
- Schule und politisch-gesellschaftl. Organisationen: politische Indoktrination, Leninkult
- sogen. Selbstdisziplin
 - Kollektivverantwortung (Rolle der leistungsfähigen Schüler, gegenseitige Hilfe)

4. Erfahrungsbereich: Arbeit

- öffentliche Bewertung, Image verschiedener Berufsgruppen
- Verdienstmöglichkeiten in ausgewählten Berufen
- "Frauenberufe" und Frauen in "typischen Männerberufen", Unterrepräsentanz der Frauen in Leitungsgremien
- "Recht auf Arbeit" und seine Auswirkungen
- Sozialleistungen der Betriebe (z.B. Kinderkrippen, Gesundheitsdienst, Sportangebot)

- gesellschaftliche Leistungsansprüche an die Arbeitenden: Leistungsdruck; sozialistischer Wettbewerb; Arbeiterorden; "freiwillige Arbeit", Subbotniki
- gesellschaftlicher Auftrag der Arbeit: Selbstverständnis der Werktätigen, Wirkungen des Kollektivs, Arbeit und Sozialprestige, Streben nach Höherqualifizierung

Darüber hinaus könnten eventuell noch folgende Teilthemen mit in das Programm einbezogen werden: Einkaufen, öffentlicher Verkehr, Zeitungswesen.

Der 4. Erfahrungsbereich "Arbeit" wurde nur unter erheblichen Bedenken in das Minimalprogramm aufgenommen. Hier ist bei unseren Schülern nicht mit eigenen, sondern nur über die Eltern vermittelten Erfahrungen zu rechnen. Diese sind zudem individuell von sehr unterschiedlicher Qualität. Der häufig auch für das muttersprachliche Bezugssystem sehr oberflächliche und dürftige Wissensstand läßt es fraglich erscheinen, ob hier ein ausreichender Erfahrungshintergrund für die unterrichtliche Behandlung dieses Bereichs vorliegt. Hinsichtlich seiner Bedeutung besonders unter dem Aspekt der Kontrastivität ließe sich seine Aufnahme rechtfertigen, wenn die Erfahrungsdefizite bei den Schülern nicht allzu gravierend sind.

3.3 Mögliche Erweiterungen des Programms

Ich bin mir bewußt, daß in dem vorgeschlagenen Programm vieles ausgespart bleibt, Themenbereiche, die nicht wenigen Russischlehrern als unverzichtbar erscheinen. Sollen die Schüler keinen Einblick in die russische Literatur oder in das heutige literarische Leben bekommen? Müßten nicht gerade Kenntnisse über das Theater, die Musik, die Filmkunst wie auch die Volkskunst vermittelt werden? Machen die genannten Bereiche nicht erst die Kultur eines Volkes im eigentlichen Sinn aus? - so mag man fragen. Andere vermessen möglicherweise eine eingehende Beschäftigung mit den Städten Moskau und Leningrad, mit der Nationalfrage oder mit dem Staatsaufbau der Sowjetunion.

Darauf ist zu antworten, daß die Themenbereiche des Minimalprogramms ebenfalls in nicht geringem Maße wesentliche Ausschnitte der Zielkultur ansprechen. Zum andern muß hier noch einmal betont werden, daß es nicht sinnvoll sein kann, Themen zu behandeln, für die auch das muttersprachliche Bezugssystem unserer Schüler noch wenig Ansatzpunkte bietet. Erfolgversprechend scheint mir tatsächlich nur der gewählte pädagogische Ansatz zu sein, der von einer Betroffenheit der Schüler ausgeht, nach der Zugänglichkeit der Inhalte fragt und über die Weckung von Neugier und Interesse eine starke Motivation der Schüler sichert.

Über die Qualität der zu behandelnden Texte ist mit dem beschriebenen Minimalprogramm zudem nichts ausgesagt. D.h. es ist nicht ausgeschlossen, daß auch literarische Texte im engeren Sinn herangezogen werden.

Weiter ist es grundsätzlich möglich, zur Behandlung anderer Themenbereiche überzugehen, wenn nach der Vermittlung des Minimalprogramms noch Zeit bleibt. Mit dem Eintritt der Schüler in das Kurssystem der Oberstufe sind sie auch altersmäßig eher in der Lage, die anspruchsvollen Inhalte gedanklich zu verarbeiten. Dies gilt vor allem für Schüler, die Russisch als 2. Fremdsprache betrieben haben. Die Inhalte von Leistungskursen wären schließlich in ganz eigener Weise zu bestimmen. (12)

4. Vorschläge zur Vermittlung soziokultureller Information

1. Zunächst ist noch einmal in Erinnerung zu rufen, daß nicht nur Texte Gegenstand "sprachbezogener Landeskunde" sind. Vielmehr stellt sich diese Aufgabe bereits auf der Ebene des Einzelworts, und zwar sehr häufig schon in der Anfangsphase des Spracherwerbs. Beispiele aus dem Lehrbuch "Russisch für alle": putevka, spravočnoe bjuro, chudožestvennaja samodejatel'nost'.

Beim ersten Auftreten erklärungsbedürftiger soziokultureller Begriffe werden **Kurzkommentare** des Lehrers erforderlich. Hier ist freilich "aufgeklärte Einsprachigkeit" vonnöten, wenn auch nicht grundsätzlich ausgeschlossen ist, daß die Erläuterung häufig mit einfachen Mitteln in russischer Sprache möglich ist.

2. Weiter ist an **Kurzreferate** des Lehrers zu bestimmten Teilthemen zu denken (Beispiel: sowjetische Jugendorganisationen). Wenn die lexikalische Basis der Schüler noch nicht breit genug ist, darf auch hier ohne weiteres das Einsprachigkeitsprinzip aufgehoben werden. Entscheidend ist in jedem Fall, daß wir dem Informationsbedürfnis der Schüler nachkommen, zumal bei älteren Schülern, die Russisch als 3. Fremdsprache betreiben.

Ich möchte hier kurz auf einige Informationsquellen für den Lehrer hinweisen, da davon auszugehen ist, daß auch der Kenntnisstand der Lehrer nicht immer optimal ist. Nicht alle Russischstudenten haben Gelegenheit zu einem längeren Aufenthalt in der Sowjetunion.

Empfehlenswert ist das sehr informative und gut illustrierte, leider nur in englischer Sprache erhältliche Werk: Gerhart, G. "The Russian's World". Allerdings werden darin nicht alle wichtigen Themenbereiche behandelt (z.B. fehlt ein Kapitel zum Themenkomplex "Arbeit"). Zu nennen ist hier ebenfalls der umfangreiche Erfahrungsbericht des amerikanischen Journalisten Hedrick Smith "Die Russen". Weiter ist der erste Teilband des geplanten

größeren Gesamtwerkes "Lingvostranovedčeskij slovar'" zu erwähnen: Narodnoe obrazovanie v SSSR (1978).

3. Grundsätzlich am besten zur Vermittlung geeignet sind natürlich Lesetexte, in die soziokulturelle Information geschickt integriert ist. Die gängigen Lehrbücher (Russisch für alle, Russisch heute, Lebendiges Russisch) lassen den Lehrer in dieser Hinsicht meist im Stich. Kritische Bemerkungen zum Aspekt der landeskundlichen Relevanz von Lehrbuchtexten wurden in mehreren Arbeiten eingebracht. (13)

Deshalb ist es notwendig, daß Lehrer oder besser Lehrergruppen selbst simuliert authentische Texte herstellen, möglichst unter Mitarbeit eines Sprechers der Zielsprache. Die Arbeit des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung propagiert diese Art der Materialentwicklung in besonderer Weise. Ein vor kurzem dort verlegtes Heft enthält eine größere Zahl von Alternativtexten zum Lehrbuch "Russisch für alle". (14)

4. Auf der gleichen Linie liegt die Entwicklung von sogen. "Baukästen", an einem bestimmten Thema orientierte Arbeitsmaterialien für projektartigen Unterricht. Sie bieten ein strukturiertes Überangebot von Texten (verschiedene Textsorten) und Übungen, aus dem Lehrer und Schüler eine Auswahl treffen können. (15)

Zwei Russisch-Baukästen liegen bereits vor: "Im Pionierlager" (Themenbereich: Freizeit) und "Zdes' vse po drugomu" (Themenbereich Schule.) Sie erlauben eine besonders intensive Beschäftigung mit bestimmten soziokulturellen Teilthemen. Sie lassen sich direkt im Anschluß an die Lehrbuchphase einsetzen.

5. Schließlich ist in diesem Zusammenhang an ein landeskundliches Begleitheft für die Hand des Schülers zu denken. Ein solches Heft ist jetzt seit einiger Zeit für das Lehrbuch "Russisch für alle" erschienen. Es handelt sich um eine nach Themenkomplexen geordnete, zusammenhängende Darstellung in deutscher Sprache. (Vgl. dazu den Beitrag von Bachteler in diesem Band.)

5. Beispieltexte

1. Ich will an einem Beispiel zeigen, wie man einen Alternativtext erstellen kann (vgl. Kap. 4.3.). Ausgangstext ist der Lesetext der 18. Lektion aus dem Lehrbuch "Russisch für alle". (16) Dieser Text soll offenbar landeskundliche Kenntnisse über das Hochschulwesen der Sowjetunion vermitteln. Er leistet aber in dieser Hinsicht kaum mehr, als daß er die Bezeichnung verschiedener Bildungsinstitutionen einbringt (Technikum, PTU, Institut, Universität). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß das Thema "Schule", das für unsere Schüler von viel größerem

Interesse wäre, im gesamten Lehrbuch zu kurz kommt; kein einziger Text ist diesem Erfahrungsbereich gewidmet. Hier wirkt sich sehr nachteilig aus, daß das Lehrbuch zunächst nur für Erwachsene bestimmt ist.

Weitere Mängel des Lehrbuchtextes seien noch kurz benannt: Sowohl die Sprecherperspektive als auch der Adressat sind nicht klar zu bestimmen. Der Text besteht aus einer Anhäufung von mehr oder weniger unzusammenhängenden Aussagen über verschiedene Jugendliche, die entweder schon studieren oder über ihre zukünftige Studienrichtung nachdenken. Von daher ergeben sich mehrfach Brüche in der Diskursstruktur.

Der Alternativtext (17) beseitigt diese Mängel: Sprecher wie Adressat sind klar definiert. Die Textgestalt ist als simuliert authentisch zu beschreiben. Eine einheitliche, realitätsbezogene Textsorte wurde gewählt (Brief). Die Diskursstruktur ist schlüssig und folgerichtig. Inhaltlich hebt der Text viel stärker auf den Bereich "Schule" ab. Thematisch ergibt sich dabei eine Konzentration auf das Problem der Berufswahl bzw. Studienwahl am Beispiel nur einer betroffenen Person. Der Schwerpunkt wird auf die auch für unsere Schüler nachvollziehbare Konfliktsituation Eltern - Kind gelegt. Kontrastive Elemente sind in den Text integriert (Schulform, Dauer der Schulzeit). Begriffe wie "Srednja škola" und "otmetka", die im gesamten Lehrbuch nicht erscheinen, wurden in den Text aufgenommen. Die neue Lexik des Ausgangstexts wird weitgehend mitverarbeitet.

2. Der zweite Beispieltext wurde von einer Lehrergruppe während eines Fortbildungslehrgangs verfaßt. Er ist für einen geplanten Baukasten mit dem Rahmenthema "Besuch in einer sowjetischen Schule" bestimmt. Ausgangssituation für den Text ist das Zusammentreffen von deutschen und russischen Schülern während einer Schulbesichtigung. Die Verwunderung darüber, daß russische Schüler am späten Schulvormittag in der Rolle von Putzfrauen agieren, veranlaßt die deutschen Schüler zur Kontaktaufnahme.

Die Textgestalt ist in noch stärkerem Maße durch das Kontrastivitätsprinzip beeinflusst. Hauptthema des Textes ist die gegenseitige Aufgabenhilfe unter den Schülern im Rahmen der Ganztagschule (škola s prodlenym dnem). Die gedankliche Auseinandersetzung der deutschen Schüler mit dieser für sie ungewohnten Erscheinung ist in den Text integriert. Typisch für die Texte des Baukastens ist der realitätsnahe Einbezug von Passagen in deutscher Sprache.

Текст:

Здравствуй, Утэ!

Я получила твоё интересное письмо. Большое спасибо! Извини, пожалуйста, за то, что я тебе не отвечала так долго! Но это было невозможно.

Ты спросила, как у нас дела. Сейчас в семье все волнуется, больше всего — мои родители. И знаешь, почему? Дело в том, что в июне я кончу школу и ещё не знаю, что я буду делать. Утэ, ты можешь быть рада, что учишься в гимназии ещё три года и тебе сейчас не надо думать о том, куда пойти учиться или работать. Но у нас ребята кончают школу, когда им 17 лет. В Советском Союзе эта школа называется "средней школой". Ведь мой десятый учебный год скоро кончится, и я ещё не решила, что делать. Папа и мама волнуются. Они уже давно знают, куда мне нужно пойти учиться. То есть, мама хочет, чтобы я поступила в университет на филологический факультет. Правда, я люблю читать книги на французском языке, но лишь поэтому всегда преподавать французский язык в школе?

И папа: всегда, когда я получаю хорошую отметку по физике, он мне советует поступить на физический факультет.

Родители только думают, что мне обязательно нужно учиться. Пусть они думают о моей жизни и советуют, но это моя жизнь! Может быть я пойду не учиться, а работать. Если я захочу учиться два или три года, мне можно будет поступить на вечернее отделение института.(18) Сейчас в доме все разговаривают только об институте, университете и

Страшно! У меня уши болят! Когда они будут понимать, что это моя жизнь?

Понимаешь меня, Утэ? Я хочу, чтобы ты мне посоветовала!

Пиши скоро.

С приветом.

Твоя Нина

Текст: РАЗГОВОР ПОСЛЕ ШКОЛЫ

- Моника: Schau dir das an, Thomas, die machen ja die ganze Klasse sauber. Komm, wir unterhalten uns mal mit denen!
- Томас: O.k., die haben anscheinend nichts besseres zu tun.
Алло, я – Томас, это Моника. Как вас зовут?
- Алёша: Я – Алёша. Это – Витя, Лена, Элла и Инна.
- Томас: Что вы здесь делаете? Вы не хотите идти домой?
- Алёша: Ты ведь видишь, что мы делаем! А домой мы пойдём только вечером. У нас сегодня продлённый день.
- Моника: А что это такое?
- Витя: Это значит, что у нас ещё уроки после обеда. Обедаем в школе. А некоторые остаются в школе, потому что их родителей до вечера нет дома.
- Томас: Разве это не страшно? Весь день в школе!
- Инна: Что ты! Это у многих так. Мы вместе обедаем, делаем задания, играем...
- Томас: Я больше хотел бы распределять своё время, как я хочу.
- Лена: Для чего? Это ведь лучше, заниматься и играть вместе. Если не получается задание, другие помогут. Некоторые даже обязаны помогать слабым.
- Моника: Обязаны???
- Томас: Das muß was mit "обязательно" zu tun haben, ist, glaube ich, ein Partizip.
- Лена: Это значит, что они должны помочь тем, которые были больны, или тем, которые получили плохие отметки.
- Моника: Они добровольно помогают им?
- Алёша: Ну конечно, друзья помогают добровольно.
- Томас: Разве это возможно? Это ведь их свободное время!
- Инна: Конечно! Когда все занимаются вместе и по-

могут друг другу, всё получается быстрее, и кроме этого так веселее.

Витя: Но некоторые обязаны. Это — отличники. Учитель определяет, кто помогает кому.

Моника: Отличники??

Алёша: Ну самые хорошие ученики. — А скажите, как это у вас? Вы не занимаетесь вместе после школы?

Моника: Нет, у нас это не организовано.

Элла: А кто помогает слабым?

Моника: Те, которые не поняли, спрашивают у родителей.

Лена: А родители всё знают?

Томас: Нет, конечно. Они часто тоже не могут помочь. Они сами не знают, в чём дело, или их нет дома, а вечером они устали и не хотят ещё заниматься с детьми.

Элла: Значит, многие ребята у вас просто одни дома и никто не смотрит за ними? Это ужасно! Разве у нас это не лучше?

Томас: По-моему лучше.

Anmerkungen

- (1) Vgl. etwa: RAHMENRICHTLINIEN (1972). Anhang: Faltblatt "Aufbau der aktiven sprachlichen Kommunikationsfähigkeit". - RUSSISCH UNTERRICHTSEMPFEHLUNGEN (1975), S.24 - Šubik: Kommunikationskurs Russisch (1979)
- (2) RAHMENRICHTLINIEN (1978), S. 44
- (3) Vgl. etwa: RUSSISCH UNTERRICHTSEMPFEHLUNGEN (1975), S. 14,23
- (4) RAHMENRICHTLINIEN (1978), S. 41
- (5) Vereščagin/Kostomarov (1974), S. 309
- (6) RAHMENRICHTLINIEN (1978), S. 29
- (7) Vgl. Köhring/Schwerdtfeger (1976), S. 55 - 80
- (8) RAHMENRICHTLINIEN (1978), S. 31
- (9) Vgl. Haase/Mengler (1977), S. 56
- (10) RAHMENRICHTLINIEN (1978), S. 43
- (11) RAHMENRICHTLINIEN (1978), S. 45 ff.
- (12) Vgl. dazu KURSSTRUKTURPLÄNE (1977)
- (13) Zum Lehrwerk "Russisch für alle": AHRBERG: Landeskunde im Russischunterricht (1978). Zum Lehrwerk "Russisch heute": BAUR: Zur Vermittlung von Landeskunde (1978); BAG: Metodičeskij analiz (1977); vgl. auch den Beitrag von BAUR in diesem Sammelband. - Zum Lehrwerk "Lebendiges Russisch": KELLNER: "Lebendiges Russisch" (1979).
- (14) Ahrberg/Breidert/Zoppa: Kommunikativer Russischunterricht (1979), S. 85 ff.
- (15) Vgl. dazu die Beschreibung der Baukasten-Prinzipien in ISSUES (1976)
- (16) Russisch für alle (1976), S. 162
- (17) Ahrberg/Breidert/Zoppa: Kommunikativer Russischunterricht (1979), S. 92
- (18) Institute sind - wie auch die Universitäten - selbständige Ausbildungsstätten des Hochschulbereiches. Sie bilden Studenten einer bestimmten Fachrichtung aus (z. B. Moskauer Bergbau-Institut, Maurice-Thorez-Fremdsprachen-Institut, Theater-Institut).

Wolfgang Eismann

RUSSISCHE GESTEN IM SPRACHUNTERRICHT UND ALS LANDESKUNDLICHES THEMA

0. Abstract

Nach einer Schilderung der bisherigen Beschreibungen und Klassifikationen der russischen Gesten folgt deren Neueinteilung unter didaktischen Gesichtspunkten für deutschsprachige Schüler des Russischen. Danach wird ein Vorschlag für eine zweifache Einbeziehung des vorgestellten Materials in den Russischunterricht gemacht: 1. Aneignung der jeweiligen Geste im Rahmen des bisherigen Sprachunterrichts. 2. Entwurf einer eigenen Unterrichtseinheit zu nichtverbalem Verhalten in der Kommunikation am Beispiel des Russischen und Deutschen. Dazu werden einige Bildbeispiele gegeben.

1. In einer Episode des Romans 'Sandro iz Čegema' von F. Iskander, die in ihrer Art an das klassische Verfahren der Verfremdung bei L. N. Tolstoj erinnert, versucht ein menschwistischer Kommissar in einer Versammlung unter freiem Himmel, abchasische Bauern zur Meldung als Freiwillige im Kampf gegen die Bolschewiken zu überreden:

"Im Verlauf seiner Rede streckte der Redner immer wieder abrupt den Arm nach vorne, und es sah aus, als zeigte er mit blitzenden Augen auf irgendeinen wichtigen Gegenstand in der Ferne. Onkel Sandro wußte bereits, daß man das einfach so macht, um seinen Worten eine größere Überzeugungskraft zu verleihen, aber viele Bauern hatten sich an diese Geste noch nicht gewöhnt, um so mehr als sie mit blitzenden Augen verbunden war, und sie schauten sich immer wieder um, um herauszufinden, auf was er wohl zeigen mochte. Die, die sich an diese Geste bereits gewöhnt hatten, lachten über jene, die sich immer noch umschaute."

Hier die Reaktion eines solchen nichtwissenden berittenen Bauern, neben dem sich Onkel Sandro mit seinem Pferd postiert hatte:

"Nachdem er wieder einmal den Arm ausgestreckt hatte und als sich viele Bauern unwillkürlich in die von ihm gewiesene Richtung umsahen, schaute dieser Reiter Onkel Sandro mit einem zufriedenen Lächeln an und sagte:

- Als ich das zum ersten Mal sah, dachte ich: auf was zeigt der denn da bloß? Ich denke, vielleicht ist das Vieh ins Feld..... und er möchte uns auf den Schaden, den es anrichtet, aufmerksam machen.... Aber ich überlege mir,

wie ist das möglich, daß ich das vom Pferd aus nicht sehe, und er bemerkt das von seinem Platz aus?" (1)

Dies ist ein Auszug aus einer gelungenen verfremdenden Schilderung des Gebrauchs einer fast weltweit verbreiteten Geste, die zu den sog. Taktstock-Signalen gehört. Und selbst diese Geste kann in der Kommunikation zur Verwirrung führen und wie im geschilderten Fall mit einem Hinweissignal oder deiktischen Signal (2) verwechselt werden. Im vorliegenden Fall liegt das an der Unwissenheit der abchasischen Bauern. Gewiß sind deutsche Schüler des Russischen in bezug auf das Repertoire und die Bedeutung der russischen Gesten keine abchasischen Bauern - und dennoch können sie in einer Reihe von Fällen in Situationen geraten, die der geschilderten nicht unähnlich sind.

Auch wenn die Grenzen noch nicht genau abgesteckt sind, ist die Konventionalität und Arbitrarität eines großen Teils der menschlichen Gesten und auch der anderen Bereiche der Paralinguistik (3) eine aus vielen vergleichenden Studien gewonnene Gewißheit. Das hat dazu geführt, daß in fast allen Darstellungen und Untersuchungen zu paralinguistischen Phänomenen die Notwendigkeit ihres Erlernens für die jeweils nicht zum selben Kulturkreis gehörenden Menschen gefordert wurde, um eine gute Kommunikation zu ermöglichen. Polivanov hielt dieses Erlernen für einen Fremden für notwendig, um im ihm fremden Kulturkreis als einer der "ihren" anerkannt zu werden. (4) Nikolaeva/ Uspenskij behaupten jedoch, daß "der Unterricht einer Fremdsprache nicht für vollwertig gehalten werden kann ohne Unterricht in der Paralinguistik und überhaupt der ganzen Art des kulturellen Verhaltens in dem betreffenden Land". (5) Ähnlich äußerte sich unlängst auch Lyons: "Wenn jemand eine Sprache korrekt und fließend sprechen möchte... und nicht mißverstanden werden möchte, muß er imstande sein, nicht nur die linguistischen, sondern auch die paralinguistischen Elemente zu steuern". (6) Inzwischen gibt es zum pädagogischen Aspekt der Paralinguistik bereits eine Reihe von Untersuchungen. (7) Im Rahmen der von ihnen entwickelten Konzeption der 'lingvostranovedenie' haben Vereščagin/Kostomarov in ihrem 1976 in zweiter Auflage erschienenen Standardwerk ein ganzes Kapitel der Bedeutung der "nichtverbalen Sprachen" gewidmet. Wie in allgemeinen Werken dieser Art üblich greifen die Verfasser einige anschauliche Beispiele heraus, die mißglückte Kommunikation aufgrund von fehlender paralinguistischer Kompetenz illustrieren, wobei sich besonders gute Beispiele naturgemäß aus extrem unterschiedlichen oder weit entfernten Kulturen (z.B. der chinesischen oder japanischen) beibringen lassen. Es bedürfte jedoch zunächst einmal einer Bestandsaufnahme des Inventars der paralinguistischen Erscheinungen im Russischen, um dann in einer kontrastiven Analyse mit der jeweiligen Ausgangssprache festzulegen, was zu lernen ist. Die von den Verfassern geführte Klage über das Fehlen einer Beschreibung des russischen Gestensystems (8) war bereits z. Zt. der Abfassung ihres Werkes nicht ganz gerecht-

fertigt. Inzwischen ist sie durch einige unlängst erschienene Untersuchungen nahezu hinfällig geworden, die im folgenden vor allem im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Russischunterricht kurz vorgestellt werden sollen.

2. In einer Untersuchung zur Rolle der Gesten in der russischen Umgangssprache, die sich auf Handgesten beschränkt, haben Kapanadze und Krasil'nikova versucht, diese zu erfassen und zu klassifizieren. (9) Der größte Teil ihrer Beobachtungen kann jedoch für den Russischunterricht in Deutschland unberücksichtigt bleiben, da sie fast ohne Einschränkungen auf das Deutsche übertragbar sind. Sie unterscheiden Zeichengesten (mit Inhalts- und Ausdrucksebene) und Gesten, die keine Zeichen sind (rhythmische und emotionale). (10) Die zweite Gruppe ist für den Russischunterricht nur von Belang in den Fällen, in denen wir es mit 'vereinigter Homonymie' zu tun haben und es vor allem in der sprachlichen Bezeichnung Unterschiede im Deutschen und Russischen gibt. (11) Die Zeichengesten werden unterteilt in hinweisende (deiktische), darstellende (ikonographische) und symbolische. Sowohl die hinweisenden (12) als auch die darstellenden Gesten sind ohne große Relevanz für den Russischunterricht. Wichtiger sind die symbolischen Gesten, da sich hier am ehesten kulturspezifische Unterschiede ergeben. Doch findet sich dazu bei Kapanadze und Krasil'nikova eher bescheidenes Material, da ihre Untersuchung vornehmlich dem Wechselverhältnis von verbalem Text und Geste gewidmet ist.

In einer 1977 erschienenen Monographie gibt es einige detaillierte, auch kontrastive Untersuchungen zum System und Inventar der russischen Gesten, in denen auch früher geschriebene und nicht veröffentlichte Arbeiten zu dieser Frage erwähnt werden. (13) Den Versuch einer vollständigen Erfassung der russischen Gesten unternahm die Zagreber Russistin R. Volos. Ihre Ergebnisse liegen jedoch nur in Teilbereichen vor. (14) Für den Nichtmuttersprachler, der es für erforderlich hält, in einem situationsgebundenen Unterricht korrektes sprachliches Handeln zu vermitteln und zu ermöglichen, bleibt nichts anders übrig, als sich anhand der verschiedenen Sammlungen und Klassifikationen einen Überblick über den Bestand der russischen Gesten zu verschaffen und nach einem Vergleich mit dem Deutschen die notwendigen didaktischen Konsequenzen zu ziehen, da dieser Bereich in den vorliegenden bundesdeutschen Lehrbüchern nahezu vollständig unberücksichtigt bleibt. Alle bisherigen Versuche einer Erfassung, Ordnung oder Kontrastierung des russischen Materials zeigen, daß es hierfür kein einheitliches Klassifizierungsprinzip gibt. In der Regel konstruiert jeder sein eigenes System. Das geht so weit, daß selbst in der erwähnten Monographie von 1977 z.B. für die kontrastive Analyse des Russischen und Englischen andere Prinzipien verwendet werden als für die des Russischen und Französischen, die ihrerseits beide nicht in allen Punkten einer in der Anlage beigefügten "Frageliste zu den Besonderheiten

des kommunikativen Verhaltens der Völker der Welt" entsprechen. (15) Hier sollen kurz die Prinzipien der vorhandenen Klassifikationen vorgestellt werden, um aufzuzeigen, welche Kriterien Relevanz erhalten können. Nikolaeva stellte 1969 folgende Einteilungskriterien heraus: 1. Gesten, die die Lautsprache ersetzen (z.B. 'Begrüßung' und 'Abschied'); 2. Gesten, die die Lautsprache begleiten (hierunter fallen nach der Klassifikation von Morris z.B. die Taktstock-Signale (16)); 3. symbolische bedingte Gesten (militärischer Gruß usw.); 4. expressive Gesten (Drohgesten usw.); 5. beschreibende Gesten (z.B. Anzünden eines Streichholzes usw.). (17) In dieser Klassifikation gibt es eine Reihe von Schnittmengen zwischen den Gruppen 1 - 2 und 3 - 5, und auch 3 müßte für eine engere Zielgruppe eingeschränkt werden, sollte man es für den heute üblichen zielgruppenspezifischen Sprachunterricht zugrundelegen. Smirnova hat die bislang umfangreichste kontrastive Analyse der russischen Gesten mit denen einer anderen Sprache, dem Englischen, vorgenommen. Sie unterteilt die Gesten, Mimik und Körperbewegung A. in: 1. kommunikative; 2. modale (Gesten, die ein Verhältnis, eine Bewertung der umgebenden Gegenstände und Erscheinungen ausdrücken); 3. emotionale (Gesten, die verschiedene Gefühle und Stimmungen ausdrücken). Innerhalb dieser Unterteilung macht sie eine weitere nach B. 1. Ersatz; 2. Begleitung/Nichtbegleitung von Elementen der Lautsprache. Diese Unterteilung wiederum ist gegliedert nach inhaltlichen und situativen Kriterien (für A. 1: 15; A. 2.: 4; A. 3: 12 Kriterien). Smirnova gibt explizite Auskunft über die Zielsetzung ihrer Untersuchung. Sie sollte dazu dienen: 1. die Bedeutungsfunktion des Elementes der kinesischen Kommunikation aufzudecken; 2. seine Wechselwirkung mit der Sprache zu beschreiben; 3. das Organ zu benennen, das die Bewegung ausführt; 4. die sprachliche Beschreibung des Musters der Bewegung, ihre Richtung und eventuelle Zyklizität zu geben; 5. die beschriebene Bewegung im Verhältnis zur Lage des menschlichen Körpers im Raum zu untersuchen. (18) Auch diese Klassifizierung, bei der insgesamt 200 Gesten, mimische und Körperbewegungen verglichen wurden, kann allenfalls die Grundlage für eine weitere Beurteilung nach für den Sprachunterricht relevanten Kriterien bilden. In einer kurzen vergleichenden Charakteristik der Gesten von Russen und Franzosen unterteilt Andrijanov diese in: 1. Gesten mit realer Bedeutung (žest - realija), die spezifisch für eine Kultur sind und kein Äquivalent in der anderen haben; 2. äquivalente Gesten, unterteilt in a. Gesten mit dem gleichen Denotat, aber einer anderen Art des Ausdrucks; b. variable Gesten, die sich nur in der Art ihrer Ausführung unterscheiden; 3. areale Gesten, die auf Inhalts- und Ausdrucksebene identisch sind. (19) Diese Einteilung, die sich schon eher für eine praxisorientierte kontrastive Untersuchung verwenden ließe, zeigt bereits, daß die unter 3. noch weiter nach inhaltlichen Gesichtspunkten gegliederten Gesten offensichtlich den größten Teil ausmachen. Da man sich für die Vermittlung im Unterricht auf 1. - 2. beschränken kann, wäre also der Aufwand für diesen Bereich der Paralinguistik im

Russischunterricht für Franzosen oder im Französischunterricht für Russen gar nicht so groß.

R. Volos hat auch aus praktischen Erwägungen zunächst eine Klassifizierung des russischen Materials vorgenommen. In mehreren Aufsätzen hat sie inzwischen laut eigenen Angaben über 300 Gesten ermittelt. Bei ihrer grundsätzlichen Einteilung ist sie geblieben. Sie umfaßt: 1. Ich-Gesten, die Gefühle und Stimmungen des Menschen ausdrücken; 2. verstärkende Gesten, die die Lautsprache begleiten und das Gesagte verstärken; 3. quantitative Gesten, die über verschiedene Größen informieren; 4. er-Gesten, die verschiedene Beziehungen zwischen den Menschen zum Ausdruck bringen und bei deren Verwendung immer ein Objekt vorhanden ist, auf das die Handlung gerichtet ist; 5. Gesten der Verteidigung, die zum Schutz vor jemand oder etwas gebraucht werden; 6. Epitheta-Gesten, die einen Menschen charakterisieren; 7. Imperativ-Gesten, die einen Befehl, einen Wunsch, eine Einladung ausdrücken; 8. Gesten, die die Lautsprache ersetzen und zum alleinigen Informationsträger werden; 9. rituelle Gesten, denen ein gewisser Brauch, ein Ritual oder ähnliches zugrunde liegt. (20) Zu den Gruppen 1., 4. und 9. gibt es eine genaue Aufzählung von R. Volos, jeweils unterteilt nach innerer Bedeutung und äußerem Ausdrucksorgan der Geste. (21) Auch dieser Versuch einer Inventarisierung kann allenfalls das Material für den praxisorientierten Vergleich bieten, das für den Nichtmuttersprachler jedoch zunächst die unerläßliche Basis ist.

Das m. W. bislang vollständigste Inventar der russischen Gesten unter Einbezug der Mimik ist 1980 in Tokio erschienen. Dieses Werk (Akišina/Kano 1980) ist in der Sowjetunion nicht erhältlich. (22) Es verzeichnet ca. 800 gebräuchliche Gesten und Formen mimischen Verhaltens. Nach allgemeinen Ausführungen zur Rolle der Geste in der Lautsprache, zu "Regeln" der russischen Gesten, ihrem Verhältnis zur Etikette und zum Verhalten in verschiedenen Situationen werden die Einteilungskriterien erläutert. Die Verfasser gehen vom jeweiligen Körperorgan aus, mit dem die Geste vollführt wird, berücksichtigen außerdem die Mimik des Gesichtes und den Kontakt mit dem Gesprächspartner. Gesten und Bräuche werden in einem gesonderten Abschnitt behandelt. Angefangen bei den Fingern werden dann alphabetisch eingeteilt nach den Verben, die die Ausführung der Geste bezeichnen, die entsprechenden Gesten aufgeführt. Dann folgt die Beschreibung der Geste, ein Vergleich mit der jew. japanischen Geste und eine Auflistung der Bedeutungen der Geste, oft mit entsprechenden Belegen aus der Literatur. Den Schluß dieser empfehlenswerten Sammlung bildet eine Reihe von Zeichnungen zu bestimmten Gesten, die in ihr verzeichnet sind. Besonders erfreulich für den ausländischen Benutzer ist es, daß hier nicht gänzlich auf Angaben zu umgangssprachlichen und einigen derberen Gesten verzichtet wird. Das betrifft auch die diese Gesten begleitenden verbalen Äußerungen. Man vgl. z. B. zu den Stichworten: *delat'*: *sdelat'* *dulju*, *kukiš*,

figu, figuški, šiš, kombinaciju iz trech pal'cev (p. 48) oder die begleitenden Äußerungen zu 'krutit' pal'cem u viska', die man in dieser Weise in keinem anderen Wörterbuch versammelt findet: "s privetom, šizoid, šizik, sumasšedšij, ne vse doma, ne togo, vintikov ne chvataet, ne vse šariki na meste, nenormal'nyj kakoj-to, s dvigom, u nego punktik." (p. 50)

3. Im folgenden soll eine neue Einteilung und teilweise Ergänzung des vorliegenden Materials vorgenommen werden, die direkt an didaktischen Zielsetzungen orientiert ist, und zwar konkret für deutschsprachige Schüler und Studierende des Russischen. Im Bereich der paralinguistischen Erscheinungen hat bislang vor allem die vom Deutschen abweichende Intonation des Russischen in die Lehrwerke Aufnahme gefunden. Interjektionen werden bei entsprechender Häufigkeit berücksichtigt, doch ihre bis heute unübertroffene Darstellung und Klassifizierung bei Isačenko (23) ist m.W. bislang noch nicht didaktisch aufgearbeitet und in entsprechende Unterrichtsmaterialien für Fortgeschrittene eingebaut worden. Zum Bereich von Stimmqualität, Sprechtempo usw. fehlen die entsprechenden Untersuchungen, ebenso wie für den Bereich der Proxematik, wobei sich bei einer genauen kontrastiven Untersuchung sicher die Erfahrung bestätigen wird, daß es in diesen Bereichen am wenigsten zu Störungen der Kommunikation zwischen Deutschen und Russen kommen wird.

Ähnliches gilt auch für den Gesichtsausdruck, von dem ein großer Teil der Forschung annimmt, daß die deutlich unterscheidbaren Emotionskategorien desselben keine kulturspezifische Ausprägung haben. (24) Allenfalls die sog. Verstellungsregeln, die für kulturspezifisch gehalten werden, (25) könnten geringfügige Unterschiede aufweisen. Hier fehlen Untersuchungen im russischen Bereich, und außerdem stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Rolle dieser Verstellungsregeln in einem Fremdsprachenunterricht, der zu einem der wichtigsten übergeordneten Lernziele die Verbesserung der Kommunikation erklärt.

Der Eindruck eines gewissen Unterschiedes im 'touch code' zwischen Russen und Deutschen, (26) d.h., daß die russischen Kommunikationspartner eher zu direkten Körperkontakten neigen als die deutschen, bedarf einer gründlichen empirischen Überprüfung und dürfte unbedeutende didaktische Konsequenzen haben. Es bleibt eine Reihe von Erscheinungen im Bereich der Gestik und Mimik, wobei zunächst das gewaltige Material von 300 oder gar 800 inventarisierten Einheiten erheblich reduziert werden kann, wenn man bedenkt, daß es sich um Ausdrucksgesten, Verhaltensvorschriften und ähnliches handelt, die der russischen und deutschen Norm bzw. einem europäischen Kulturareal entsprechen. Ein oberflächlicher Vergleich zeigt sogar, daß in diesem Bereich die russisch-deutschen Übereinstimmungen größer sind als die russisch-englischen. Es folgt eine Übersicht der Kategorien, nach denen das Material geordnet werden sollte. Im Anschluss daran werden diese Kategorien bzw. Kriterien begründet und illustriert.

 I. VERWENDUNGSBEREICHE/SITUATIONEN

- A. Allgemeine Situationen menschlichen Verhaltens
 - B. Gruppenspezifisches Verhalten
 - C. Durch die spezifische außersprachliche Realität bedingtes kommunikatives Verhalten
-

 II. EBENEN/STILE DES VERHALTENS

- a. Normal
 - b. Vertraulich
 - c. Vulgär
-

 III. INTERFERENZ

- aa. Auf der Ausdrucksebene
 - bb. Auf der Inhaltsebene
-

 IV. VERHÄLTNIS ZUR SPRACHE

- I. Gesten, die Elemente der Sprache ersetzen können
 - II. Gesten, die Sprache begleiten
 - III. Sprachliche Bezeichnung der Gesten
-

 V. DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN FÜR DIE ZIELSPRACHE RUSSISCH

- 1. Passives Beherrschen
 - 2. Aktive Aneignung bzw. Löschung
-

In der ersten Gruppe haben wir es mit einem sehr groben Raster für die Verwendungsbereiche gestischen und mimischen kommunikativen Verhaltens zu tun. Ursprünglich sollte zu den drei vorhandenen Kriterien ein weiteres, 'geschlechts- und altersspezifisch bedingtes Verhalten', hinzugenommen werden. Doch stellte sich heraus, daß z.B. die adressaten-spezifischen Grußformen wie Handkuß der Männer, ebenso wie die adressantenspezifischen Grußformen wie das Hutziehen, der Diener der Männer bzw. der Knicks der Mädchen, ebenso wie einige Neckgebärden der Kinder sowohl in der Ausdrucksform als auch im Verwendungsbereich nahezu identisch im Russischen und im Deutschen sind. Im Russischen fehlt die Geste des Auslachsens eines anderen, bei der, begleitet vom Ausruf "ätsch, ätsch" ein Zeigefinger gegen den anderen gewetzt wird. Es bleibt die für russische Frauen typische Geste der Selbstverteidigung mit über der Brust geschlossenen und sie bedeckenden Händen, die ohne vorheriges Wissen als Ausdrucksgeste aus dem jeweiligen Kontext verstanden werden kann. Die unter A. genannten 'Allgemeinen Situationen menschlichen Verhaltens' bilden den weitaus größten Teil der ersten Gruppe. Sie umfassen alle Bereiche kommunikativen Verhaltens, mit denen der Normalbürger

in Berührung kommt. In B. dagegen haben wir es mit einem gestischen oder mimischen Soziolekt zu tun, der auf bestimmte Berufszweige und Tätigkeitsbereiche beschränkt ist. Sowohl bei der Polizei als auch beim Militär oder auch unter Seeleuten gibt es bestimmte gestisch-mimische Verhaltensweisen, die nicht allen Angehörigen einer Sprach- oder Kulturgemeinschaft geläufig sind. Da diese Klassifizierung für ein Lehrprogramm für Schüler und Studierende gedacht ist, bildet universitätsspezifisches Verhalten den Inhalt von B.. Der in Deutschland übliche Brauch, den Beginn einer universitären Veranstaltung und ebenso deren Ende durch nachhaltiges Klopfen zu markieren oder dadurch seinen Beifall auszudrücken, muß z.B. in Rußland durch das dort übliche Klatschen ersetzt werden, da lautes Klopfen als unhöfliche Mißfallenskundgebung verstanden werden kann. Der Bereich C. ist in der Regel für die Angehörigen des kommunikativen Zielverhaltens, das eingeübt werden soll, eine Teilmenge des Bereiches A.. Dieser Bereich umfaßt Einrichtungen des alltäglichen Lebens, die es in Deutschland nicht gibt, die aber ein gewisses kommunikatives Handeln erfordern. In der Unterscheidung, die Ekman/Friesen hinsichtlich extrinsic und intrinsic codes treffen, (27) wobei erstere arbiträr oder ikonisch sind, während bei letzterem die Handlung selbst die Bedeutung ist, haben wir es hier oft mit einer Mischung aus extrinsic und intrinsic code zu tun. Daher läßt sich auch keine eindeutige Trennung zwischen Gestik, Mimik und gewohnheitsmäßigem Verhalten ziehen, wie dies Vereščagin/Kostomarov tun. (28) Insofern ist die Geste der in Schulterhöhe ausgesteckten Hand, um ein Taxi anzuhalten, von der Sprache des gewohnheitsmäßigen Verhaltens, das vorliegt, wenn jemand jemandem die Hand zum Gruß hinstreckt, durch nichts unterscheiden. Ritualisierte und damit oft internalisierte Gesten werden von ihren Trägern häufig nicht mehr als Zeichen empfunden. Deshalb kommen Vereščagin/Kostomarov auch zu dem Schluß, erst die Verletzung des Rituals, seine Nichtbeachtung habe Zeichencharakter und übermittle Information. Das stimmt für die Träger des ritualisierten oder stereotypen Verhaltens, jedoch fragt gerade derjenige, der diese stereotypen Verhaltensweisen sich aneignen, erlernen will, nach ihrer Bedeutung. Dieses Verhalten und seine Bedeutung zu vermitteln, darum sollte es im Fremdsprachenunterricht gehen. Daher wird hier keine Unterscheidung zwischen einer gestischen und mimischen und einer Sprache des gewohnheitsmäßigen Verhaltens getroffen. (29) Eine Mischung aus extrinsic und intrinsic code bilden z.B. die in sowjetischen Nahverkehrsmitteln häufig anzutreffenden oft ohne verbale Begleitung gebrauchten 'Handlungsgesten', die darin bestehen, daß einem Geld in die Hand gedrückt wird, was gleichzeitig die Aufforderung bedeutet, es weiterzugeben, in die Kasse zu werfen und gegebenenfalls einen oder mehrere Fahrscheine abzureißen bzw. die abgerissenen Fahrscheine weiterzugeben. Eine weitere rein arbiträre Geste, die hierher gehört und deren passive Beherrschung erforderlich ist, findet sich vor allem in Geschäften, die Spirituosen führen. In der Regel ohne verbale Begleitung und von Männern ver-

wendet bedeutet die Geste, zwei oder häufiger drei Finger (Zeige-, Mittel- und Ringfinger) auf dem Revers der Jacke oder des Mantels aufliegen zu lassen, während man die anderen Finger unter die Jacke schiebt (manchmal wird dabei auch mit den aufliegenden Fingern auf dem Revers 'getrommelt'), die Aufforderung zu zweit oder zu dritt einen zu heben (vypit' na troich). Diese Form der Aufforderung zum Trinken ist u.a. auch dadurch bedingt, daß es in der Sowjetunion kaum Lokale gibt, in denen man nur Alkoholika zu sich nehmen kann.

Bei den Ebenen oder Stilen des Verhaltens handelt es sich um die stilistisch angemessene Verwendung bzw. das Verstehen von Gesten und mimischem Verhalten in der entsprechenden Umgebung. Die sowjetische Forschung unterscheidet hier in der Regel fünf Ebenen, wobei eine Überprüfung des Materials ergab, daß auf die feierliche und amtssprachliche Ebene verzichtet werden kann. (30) 'Normal' und damit zumindest passiv und eventuell auch aktiv anzueignen sind die russischen Formen des Verhaltens bei der Begrüßung in der Form einer Umarmung oder von Küssen auf die Wangen, die für einen Deutschen leicht den Eindruck besonderer Intimität entstehen lassen könnten. Als familiär oder vertraulich würde eine Geste gelten, bei der man sich mit der Handfläche von hinten auf den Nacken schlägt und die dem Gegenüber bedeutet: "Du bekommst sie aber! (Po šee polučiš'!)". Hierzu zählt auch die Geste, die man vollführt um zu zeigen, daß jemand ein Angeber ist, wobei man den Zeigefinger von der Nase an aufwärts bewegt. Zu den vulgären Gesten gehört der sog. phallische Unterarmstoß, der als Drohgebärde zwischen Männern benutzt wird und in Deutschland unbekannt ist, ebenso wie die von hinten an den Kopf gehaltenen gespreizten Zeige- und Mittelfinger einer Hand, die zeigen, daß dem Betreffenden Hörner aufgesetzt wurden. Hierher gehören auch die beleidigenden Gesten, die bezeichnen, daß jemand ein Dummkopf ist oder einen Vogel hat usw., wie z.B. die ebenfalls dem Deutschen nicht geläufige Geste, bei der man sich mit Zeige- und Mittelfinger von oben auf das rechte Ohr schlägt.

In der Gruppe der Interferenzen wäre theoretisch eine Kategorie möglich, die die Gesten umfaßt (wie sie z.T. in Andrijanovs erste Gruppe gehören, s.o.), in denen Ausdruck und Denotat (Begriff oder Gegenstand der Realität) gleichzeitig in einer der beiden Kulturen fehlen. Im vorliegenden russischen und mir bekannten deutschen Material konnte ich keinen derartigen Fall finden. (31) Weiterhin sind Interferenzen im Verwendungsbereich und auf der Stilebene möglich. Diese werden aus den Charakterisierungen unter I. und II. ersichtlich. In die Gruppe aa. gehören die oft erwähnte Geste für das Anhalten eines Taxis (im Russischen mit in Schulterhöhe ausgestreckter Hand und nicht mit geballter Faust und hochgehaltenem Daumen), für das Melden im Unterricht oder einer Versammlung (gerade mit der Handkante nach vorne erhobene Hand, Unterlassen des Schnipsens im Russischen), das unterschiedliche Abzählen an den Fingern (im Russischen wer-

den die Finger angefangen vom kleinen Finger nacheinander nach innen gebogen und nicht wie im Deutschen angefangen vom Daumen nacheinander ausgestreckt), die unterschiedliche Verbotsgeste (der Zeigefinger wird nicht in seitlicher Richtung hin und her bewegt wie im Deutschen, sondern vor und zurück), ebenso wie die gestische Aufforderung, gemeinsam alkoholische Getränke zu sich zu nehmen (im Deutschen oft durch die ikonische Geste eines zum Munde geführten Glases meist mit entsprechender verbaler Begleitung zum Ausdruck gebracht, im Russischen durch Fingerschnipsen am Hals, durch Streichen des Halses mit Zeige- und Mittelfinger rechts unterhalb des Ohres zum Kinn hin). Zu bb. gehören z.B. die deutsche Geste für 'wunderbar, picobello', bei der Daumen und Zeigefinger einen Kreis bilden, während die übrigen Finger der Hand leicht abgespreizt sind. Im Russischen wird diese Geste in einem anderen Kontext gebraucht (bei Vorträgen, auf Versammlungen, wenn jemand zu lange spricht) und hat die Bedeutung: "Zakrugljajsja!" - "Mach' Schluß!" - "Komm zum Ende!". Diese Bedeutung kann im Russischen auch realisiert werden, indem man die ausgestreckten Zeigefinger beider Hände in Kopfhöhe zusammenhält, sie nach unten nach den Seiten wegführt und wieder zusammenkommen läßt, so daß man einen Kreis beschreibt. (32) Ähnlich ist es mit den hinter die Ohren gehaltenen Handflächen, die im Deutschen und Russischen bedeuten können, daß man etwas schlecht versteht. Auf der Ausdrucksebene gleich wirkt auf den Deutschen das russische Zeichen der Autofahrer (wobei im Russischen die Handflächen mehr an den Rand gelegt werden, um die Ohren größer erscheinen zu lassen) mit der Bedeutung: "Rastjapa", "Uši razvesil" - "Tolpatsch, Schlafmütze", "Paß doch auf!".

Die vierte Untergliederung ist notwendig, wenn man menschliche Kommunikation als vielschichtige soziale Interaktion betrachtet, in deren Zentrum ohne Zweifel die Lautsprache, das am besten ausgebildete Kommunikationsmittel des Menschen steht. Die von sowjetischen Forschern oft getroffene Einteilung (33) eignet sich weniger gut für die Praxis. In der Regel kann jede Geste von Lautsprache begleitet werden, deren Nichtgebrauch von der Situation (zu weite Entfernung, Störung des Kanals, Ruhegebot), manchmal von der Art der Geste (die lautliche Geste des Auszischens eines Redners oder im Theater bzw. Auspfeifen mit den Fingern oder auf einem Schlüssel machen den Gebrauch der Lautsprache unmöglich, wobei hier gleich angemerkt werden muß, daß Zischen im Theater eine Geste ist, die in Rußland gelöscht werden muß) und in bestimmtem Maße auch vom Usus abhängt. So fällt z.B. unter I. die Geste, zu zweit oder zu dritt zu trinken (s.o.), ebenso wie verschiedene Formen der Äußerung des Beifalls, der Begrüßung, der Drohung usw. Zu II. würden demnach gehören die Taktstock-Signale (die für die Praxis in diesem Fall ohne Bedeutung sind, da es zwischen dem Russischen und Deutschen keine störrelevanten Interferenzen gibt), eine Reihe von Ausdrucksgesten wie z.B. diejenige, daß man sich mit der Handkante von hinten auf den Nacken schlägt und sagt "Vot on u menja gde!", womit zum Ausdruck ge-

bracht wird, daß einem jemand lästig ist, der selbst nichts tut und Dienste anderer in Anspruch nimmt. III. wurde hier mit aufgenommen, da es im Extremfall immerhin drei Ebenen zu berücksichtigen gilt: a. Beschreibung; b. Benennung; c. Bedeutung. Das sei an einem deutschen Beispiel erläutert: Die Geste, bei der man sich mit dem Zeigefinger an die Stirn oder Schläfe tippt (a.), heißt im Deutschen "jemandem einen Vogel zeigen" (b.) und hat die Bedeutung, daß der so Bezeichnete als verrückt angesehen wird (c.). Im Russischen konnte ich kein relevantes Beispiel dieser Art finden. In den meisten Fällen stimmen Beschreibung und Benennung überein, können aber in der verbalen Sprache einmal die konkrete Geste beschreiben, zum anderen eine phraseologische Einheit bilden, die deren Bedeutung zum Ausdruck bringt. Da beide Ebenen meistens gleichzeitig auftreten, haben Rojzenzon/Abramec diese Erscheinung "vereinigte Homonymie" (sovmeščennaja omonimija) (34) genannt. Die sprachlichen Bezeichnungen der Gesten bilden also oft phraseologische Einheiten und sind daher gesondert zu lernen. Viele der phraseologischen Einheiten, die in der klassischen russischen Literatur vorkommen, sind solche vereinigten Homonyme, nach der Klassifizierung von R. Volos Beschreibungen ritueller Gesten, wie z.B.: "Vstrečat' chlebom sol'ju, bit' čelom" usw. Zur Frage der Wechselbeziehung von gestischem und mimischem Verhalten und seiner jeweiligen sprachlichen Bezeichnung gibt es inzwischen eine Reihe von Arbeiten. Das hat zu einer terminologischen Vielfalt für z. T. identische Erscheinungen geführt, die deren Einbezug in die Unterrichtspraxis nicht gerade erleichtert. Neben der Beschreibung und Klassifizierung der Beziehungen zwischen Geste und verbaler Beschreibung geht es vornehmlich um eine Bestandsaufnahme der entsprechenden Phraseologismen oder anderen verbalen Beschreibungen, ihre Wiedergabe in anderen Sprachen, ihre Verwendung in der schönen Literatur, und nur gelegentlich findet sich eine Übung hierzu in einem Lehrbuch. (35)

Die didaktischen Konsequenzen, die aus dieser Gliederung und Charakteristik gestischen und mimischen kommunikativen Verhaltens folgen, hängen einmal von der kommunikativen Relevanz und zum anderen von der Möglichkeit ihres Nicht- oder Mißverstehens ab. Passiv beherrscht werden sollten Begrüßungsformen, Abschiedsformen (sest' pered dorogoj), eine Reihe von anderen rituellen Gesten (vypit' štrafnuju, perevernut' čašku vverch dnom usw.), Gesten, wie die Einladung, zu zweit oder zu dritt zu trinken, und auch einige obszöne oder vulgäre Gesten, um den "Kulturschock" zu vermeiden (36). (So z.B. sollte man wissen, daß die Geste des durch Zeige- und Mittelfinger gesteckten Daumens im Russischen "pokazat' kukiš" oder "šiš" eine andere und nicht ganz so eindeutig vulgäre Bedeutung hat wie im Deutschen).

In diesen Bereich gehört auch ein großer Teil des sog. gewohnheitsmäßigen Verhaltens. Wenn auch die Identifikation des Sprachlernenden mit der zu erlernenden Kultur ein nicht zu unter-

schätzender motivationaler Faktor ist, so wird es nicht gelingen und kann auch angesichts der vielfältigen Schwierigkeiten nicht das Ziel sein, in unserem Falle aus jedem einen waschechten Russen zu machen. Daher genügt zunächst das Verstehen dieser Teile im Kommunikationsprozess. Gestik und Mimik, deren Bestehen oder Fehlen allerdings zu groben Störungen der Kommunikation führen kann, sei es auch nur durch grobe Verletzung der usuellen Normen, muß aktiv gesteuert werden. Sowohl die Aufforderung, etwas Neues zu tun als auch das Gebot, etwas bislang Getanes, Internalisiertes zu unterlassen, bedeutet eine Änderung des Verhaltens. Daher wurde bei 2. sowohl die Aneignung als auch das Löschen aufgenommen, wobei letzteres oft das erstere bedingt, so z.B. wenn das Daumenhochhalten durch die ausgestreckte Hand beim Taxianhalten ersetzt wird oder wenn man die Mißfallensgeste im Theater durch eine Minusgeste (Nichtklatschen) ersetzt. Hierzu gehört auch das Unterlassen des Klopfens im Hörsaal, des Schnipsens mit den Fingern beim Melden usw. Am Anfang ist diese Unterabteilung kleiner als die erste. Doch wird bei passiver Kenntnis von Gestik und Mimik ein gut Teil allmählich von selbst in aktiver Kommunikation aktiviert und durch den damit oft erzielten kommunikativen Erfolg weiter gefestigt.

Diese Klassifizierung dient zunächst der Erfassung der Gesten, die für einen kommunikativ ausgerichteten Russischunterricht relevant sein könnten. Sie kann zugleich aber auch eine Hilfe bei der Aufbereitung des Materials für den konkreten Unterricht sein. Für die Behandlung der Gesten im Unterricht hat N.I. Smirnova bereits 1971 einige Kriterien ausgearbeitet. Sie geht davon aus, daß sowohl bei der Beschreibung als auch bei der Erforschung und Aneignung von paralinguistischen Erscheinungen von konkreten Kommunikationssituationen ausgegangen werden müsse. (37) Ihrer Konzeption der Aneignung nichtverbalen kommunikativen Verhaltens liegt ein kognitiv-vergleichender Ansatz des Fremdsprachenunterrichts zugrunde. Sie unterscheidet vier Etappen der Aneignung:

1. Bewußtmachen der nichtverbalen Kommunikationsmittel der Muttersprache und ihr Vergleich mit den analogen Mitteln des Russischen.
2. Bewußte Imitation der nichtverbalen Kommunikationsmittel des Russischen.
3. Aktivierung und Gebrauch dieser Mittel in der Kommunikation:
 - a) beim Durchspielen verschiedener sozialer Kommunikationssituationen und Rollen.
 - b) bei der Inszenierung von Theaterstücken oder -szenen bzw. der Arbeit mit dem Drehbuch eines Filmes. (38)

Als Material zum Vergleich der unterschiedlichen Modelle

nichtverbalen Verhaltens sollen dienen: 1. literarische Texte
2. Filme und Filmszenen, 3. Situationen zum Durchspielen. (39)

Diese allgemeine didaktische Konzeption läßt offen, wo, wann und in welchem Ausmaß im Russischunterricht die kontrastive Analyse und die Aneignung nichtverbalen Verhaltens erfolgen soll. Außerdem bietet sie einige Schwierigkeiten in der Materialbeschaffung und -aufbereitung für den nicht in der Sowjetunion lebenden Lehrer. Im folgenden sollen daher einige Hinweise gegeben werden, in welcher Weise unter den schulischen Bedingungen in der BRD nichtverbales Verhalten (vor allem Gesten) in den Russischunterricht einbezogen werden könnte.

4. Entgegen der Meinung mancher Praktiker, denen die Praxis zur Routine erstarrt ist und die jeden neuen und damit zusätzlichen Aspekt als unerträgliche Erweiterung des ohnehin schon kaum zu bewältigenden Stoffes abwehren, wird hier die Auffassung vertreten, daß die Behandlung der russischen Gesten in zweifacher Hinsicht in den Russischunterricht einbezogen werden sollte. Diese Zweiteilung ergibt sich fast naturgemäß von den Intentionen gymnasialen Sprachunterrichts her. Zum einen sollte die Aneignung der jeweiligen Geste im Rahmen des bisherigen Sprachunterrichts erfolgen. Trotz aller Beteuerungen, nach einer kommunikativen Gradation vorzugehen, richtet sich dieser immer noch mehr oder minder nach dem Prinzip der grammatischen Gradation. In diesen Unterricht lassen sich in Abhängigkeit von der lexikalisch-grammatischen Progression folgende, oben zum Zwecke ihrer Erfassung und für die folgerichtige Auswahl geordnete Gesten bzw. nichtverbale Verhaltensweisen ohne Mühe einbeziehen:

1. Spezifisches Verhalten bei Begrüßung und Abschied. Hier genügen bisweilen Hinweise, Bilder, Dias. Das Verhalten selbst kann in Rollenspielen eingeübt werden. (40)
2. Verhalten im Unterricht: unterschiedliche Formen des Meldens bzw. des Beifalls für eine Veranstaltung.
3. Spezifische Formen des Zählens in Rußland sollten bei der Durchnahme der Zahlen genannt werden.
4. Bei der Behandlung des Verkehrswesens bietet sich ein Rollenspiel im überfüllten Bus geradezu an (peredajte monetu! usw.). Hinzu kommt ein Hinweis auf die Form des Taxi-Anhaltens.
5. Eine Reihe von rituellen Gesten, auf deren Beschreibung man immer wieder in der Literatur trifft, sollte an den entsprechenden Stellen demonstriert oder auch eingeübt werden.
6. Hinzu kommt mit der zunehmenden Lockerung der stilistischen Normen in der jüngsten Sowjetliteratur eine Menge von vulgären Gesten, die bislang in russischen Lehrprogrammen sorg-

fältig ausgeklammert wurden und gerade deshalb bei Schülern und Studenten ein fast voyeuristisches Interesse wecken. Dieses sollte man in gewissen Grenzen befriedigen, um die Schüler gegen den Kulturschock zu wappnen und sie mit stilistischen Normen vertraut zu machen.

Bei der Durchnahme dieser Verhaltensformen und Gesten sollte in einem Punkt anders als von Smirnova empfohlen vorgegangen werden. Der Schüler sollte von dem jeweils neuen russischen Verhalten ausgehen, das der Lehrer demonstriert, dann zum Vergleich mit den deutschen Entsprechungen angeregt werden, um danach bewußt zu imitieren bzw. zu löschen und dann das entsprechende Verhalten, wo möglich und nötig, in nachgestellten Szenen, Rollenspielen usw. durchzuspielen. Die Einbeziehung der nichtverbalen Verhaltensformen in den Sprachunterricht ist weniger eine zusätzliche Belastung als eine Auflockerung und damit auch Motivationshilfe, wie das bisherige Unterrichtserfahrungen zeigen.

Im zweiten Punkt ergibt sich ein bewußter Gegensatz zum Standpunkt von Vereščagin/Kostomarov, die die Auffassung vertreten, daß es "natürlich nicht nötig" sei, "im Fremdsprachenunterricht Spezialstunden zum Studium von Gesten einzurichten" (41) und daß man diese nur so zu behandeln habe wie oben vorgeschlagen. Gymnasialer und universitärer Fremdsprachenunterricht für Philologen hat einen anderen Auftrag als z.B. die mehr und mehr um sich greifenden skillspezifischen Sprachkurse. Ein übergeordnetes Lernziel, das in vielen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien angegeben wird, lautet: Der Schüler soll Einblick in die Beschaffenheit und das Funktionieren menschlicher Kommunikation erhalten. Das wird sicher in großem Maße Aufgabe des Deutschunterrichts sein - andererseits ist aber dafür der Fremdsprachenunterricht noch besser geeignet, da durch die Fremdsprache auch die Besonderheiten der automatisierten Muttersprache und damit allgemeine Mechanismen der menschlichen Kommunikation kontrastierend verdeutlicht werden können. Der Praktiker, der Mühe hat, Grundwortschatz, Grundgrammatik, Literatur, Geschichte, Landeskunde usw. verfügbar zu machen, wird zunächst ablehnend reagieren, wenn er jetzt auch noch eine Einführung in allgemeine Gesetzmäßigkeiten menschlicher Kommunikation geben soll. Mehr oder minder bewußt hat das allerdings guter gymnasialer Sprachunterricht schon immer getan. In der hier entschieden vertretenen Forderung, daß gymnasialer Fremdsprachenunterricht auch einen Einblick in die Besonderheiten menschlicher Kommunikation geben soll zum letztendlichen Zweck ihrer Verbesserung, finden sich Berührungspunkte mit den Forderungen der Landeskunde: es geht darum, in den Besonderheiten des Anderen, Andersartigen, die eigene Besonderheit und Konventionalität und evtl. die beiden zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten zu erkennen und damit das Anderssein als eine der vielfältigen möglichen Formen menschlicher Existenz zu akzeptieren und zu tolerieren. Daher läßt sich

eine spezielle Unterrichtseinheit zum Vergleich von deutschem und russischem nichtverbalen Verhalten geradezu paradigmatisch und mit großem Gewinn im Rahmen einer so verstandenen Landeskunde durchführen. Daß das Erfolg verspricht, haben erste Experimente gezeigt. (42) Hier soll keine fertige Unterrichtseinheit entworfen werden. Vielmehr geht es darum, einige Prinzipien, Lernziele und einige Materialien einer möglichen derartigen landeskundlichen Einheit vorzustellen.

Am sinnvollsten wäre es, eine Einheit aus russischen Filmsequenzen zusammenzustellen, die verschiedene Formen nichtverbalen Verhaltens zeigt. Die vorher instruierten Schüler könnten in den einzelnen Szenen die jeweils übereinstimmenden bzw. abweichenden Gesten erkennen und mit denen ihrer Muttersprache vergleichen. Von dieser Grundlage aus ließen sich sowohl die weiteren theoretischen als auch praktischen Schritte entwickeln. Da derartige Materialien noch nicht existieren, bleiben Overheadprojektor, Diaprojektor oder vervielfältigtes Bildmaterial.

Mehr induktiv läßt sich vorgehen, wenn im Unterricht bereits systematisch an den jeweiligen Stellen die entsprechenden Gesten bzw. das nichtverbale Verhalten behandelt wurden (s.o.). Hier kann man auffordern, die Unterschiede im nichtverbalen Verhalten zu erinnern und zu vergleichen. Es bedarf dann nur noch der Ergänzung und weiteren Hilfe durch den Lehrer. Andernfalls kann durch eine Gegenüberstellung spezifischer Gesten, durch Vorspielen des Lehrers, durch Bildmaterial den Schülern ein vergleichender Überblick an die Hand gegeben werden, der die Unterschiede verdeutlicht. Bildmaterialien finden sich z.T. bereits in den Lehrbüchern, z.T. ist man darauf angewiesen, sie selbst zu suchen und anzufertigen.

Welche Lernziele sollen mit einer solchen Unterrichtseinheit angestrebt werden? Das Globalziel - Erkennen einiger Prinzipien des Funktionierens menschlicher Kommunikation am Beispiel nichtverbaler Kommunikationsmittel (s.o.) - ist zum einen Voraussetzung für die Aneignung und den richtigen Gebrauch dieser Kommunikationsmittel selbst. Zum anderen fördert es die Toleranz gegenüber andersartigem Verhalten durch das Erkennen der Konventionalität des eigenen Verhaltens. Als weitere Ziele können genannt werden: Kennenlernen des Verhältnisses und der Abhängigkeiten von Laut- und Gestensprache und ihres möglichen einseitigen bzw. kombinierten Einsatzes. Hierzu gehören im Russischen wie im Deutschen auch extreme Möglichkeiten, mit Lautsprache und nichtverbalem Verhalten etwas Gegensätzliches auszudrücken (Ich habe furchtbare Angst bzw. Ja očen' bojus' mit lächelndem Gesicht, sog. inkonsistente Äußerungen, denen in Kommunikationsforschung und Psychologie in letzter Zeit verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet wird). (43) Auch hierzu lassen sich bei aufmerksamer Suche Texte finden. Man vergleiche nur die humoristische Erzählung von A. Kanevskij in Literaturnaja gazeta 18 (1983): 16 "Na jat'", die

darauf basiert, daß dem schüchternen Ich-Erzähler nach einem Unfall der Daumen der rechten Hand steif bleibt und zwar gerade aufgerichtet, was der Geste mit der Bedeutung "prima", "toll", "wundervoll", entspricht, die russisch auch durch den Phraseologismus "na jat'" ausgedrückt wird, der diese Geste oft begleitet. Optimismus und Tatkraft, die der Ich-Erzähler durch diese unfreiwillige Geste im Gegensatz zu seiner sonstigen Schüchternheit und seinen schüchternen verbalen Äußerungen zum Ausdruck bringt, lassen ihn beruflich avancieren und verhelfen ihm zu Erfolg bei Frauen. Ferner gehören hierher die sog. 'kreolisierten Phraseologismen', in denen die jeweilige Geste ein Wort der Lautsprache näher bezeichnet oder die Leerstelle einer Aussage füllt. (44) Weitere Lernziele sind: Kennenlernen und Verstehen anderer Verhaltensnormen; Einsicht in die Bedingtheit und Abhängigkeit sprachlicher und nichtverbaler Normativität von gesellschaftlichen Verhältnissen. Hier ist vor allem an die streng präskriptive sowjetische Kodifizierungspraxis gedacht (sowohl für sprachliche Einheiten als auch für Gesten), die eine niedrige Schwelle für die stilistische Kennzeichnung 'vulgär' bedingt, bzw. dazu führt, daß vieles nicht kodifiziert wird, was umgangssprachlich durchaus gebräuchlich und sogar sehr weit verbreitet ist.

Zum Schluß sollen einige Hinweise auf das Bildmaterial erfolgen und einige Beispiele gegeben werden, mit denen man auf die genannten Unterrichtsziele hinarbeiten kann. Zunächst einige Beispiele für einige einfache im Russischen und Deutschen auf der Ausdrucksebene unterschiedene Gesten:

Deutsch

Erhobene Hand mit ein oder zwei ausgestreckten Fingern manchmal zusätzlich Schnippsen: (Siehe nebenan).



Russisch

Mit der Handkante nach vorne erhobene Hand: Zur Wortmeldung im Unterricht oder bei einer Versammlung.



Deutsch



Die Finger werden angefangen vom Daumen nacheinander ausgestreckt: Abzählen.

Russisch



Mit einer Hand werden die Finger der anderen Hand angefangen vom kleinen Finger nacheinander nach innen gebogen: Abzählen.



Ausgestreckte Hand mit geballter Faust und hochgehaltenem Daumen: Zum Anhalten eines Taxis.

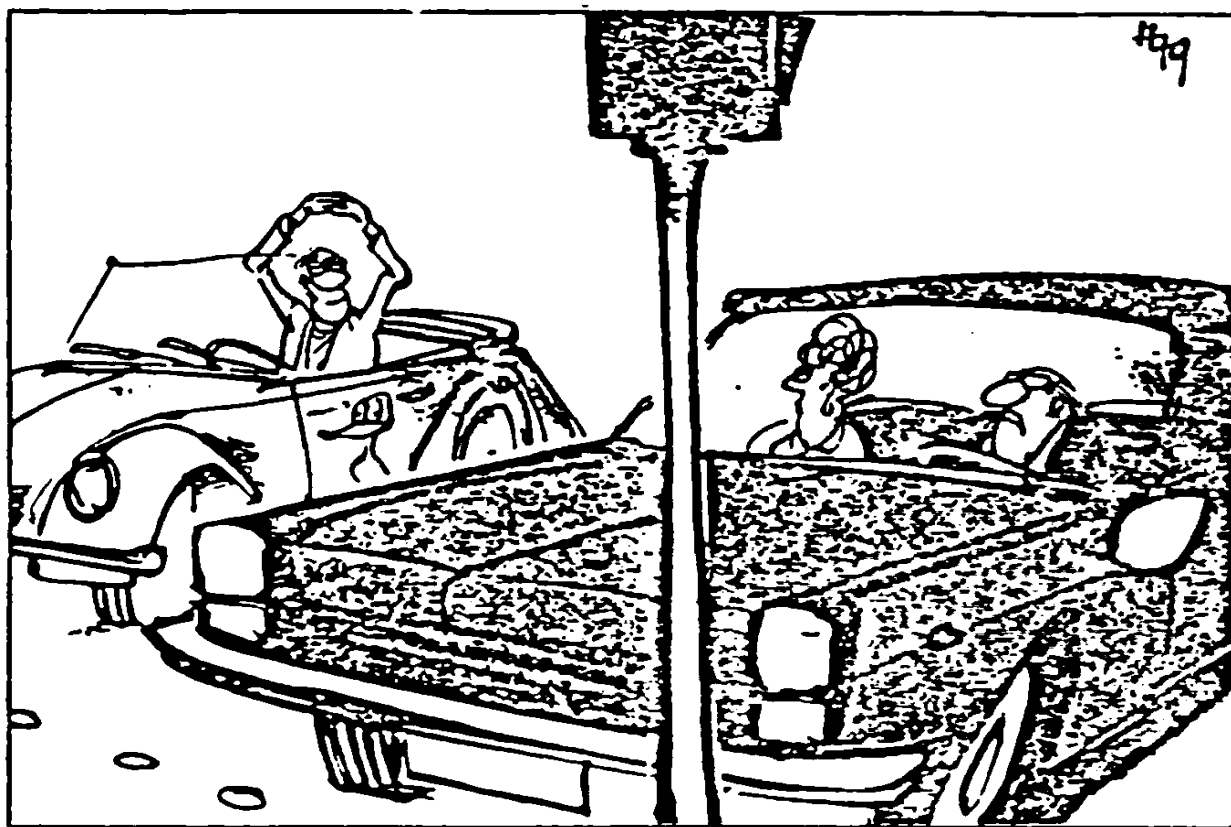


In Schulterhöhe ausgestreckte Hand: Zum Anhalten eines Taxis.

(Bilder nach Vereščagin/Kostomarov 1973)

Hier könnte manches ergänzt werden (45) durch Bilder von Abschied und Begrüßung aber auch durch Bilder, die auf Ausdrucks- und Inhaltsebene unterschieden sind (Daumendrücker im Deutschen, 'sest' pered dorogoj' im Russischen).

Um auf die Tradition von Spott - und Schmähgesten hinzuweisen, könnte man auf mittelalterliche Darstellungen (die Verspottung von Christus am Kreuz bei M. Schongauer, auf dem Altar von Raigern usw.) zurückgreifen, die einen eindrucksvollen Beweis des Alters der Geste des Zunge Herausstreckens, des Durchsteckens des Daumens zwischen Zeigefinger und Mittelfinger u.a. liefern, die auch heute noch gebräuchlich sind. Als Gegenstück und als Beweis des historischen Wandels und der Konventionalität auch von beleidigenden Gesten könnte man den deutschen und russischen "Autofahrergruß" einandergegenüberstellen und ihm folgende Variante, die in Deutschland mehr und mehr Anhänger findet, in der Sowjetunion jedoch nicht verstanden wird, hinzufügen (46):



... keine Ahnung, aber es könnte ‚Riesenarschloch‘ heißen!“

Aus: DER SPIEGEL Nr. 3/1979:81

Zum Schluß dieser nichtsystematischen Einzelhinweise auf Unterrichtsmaterialien zu einer Einheit über nichtverbales Verhalten soll an verschiedenen Karikaturen aus der sowjetischen Presse zu einer Geste bzw. einem Brauch deutlich gemacht werden, daß sie ohne die Kenntnis derselben absolut unverständlich sind. Gleichzeitig sollte man die Schüler darauf aufmerksam machen, daß die sprachliche Bezeichnung dieser Geste und dieses Brauches ("vypit' na troich") in den gängigen Wörterbüchern nicht kodifiziert ist. Somit stehen diese Karikaturen als komprimierte Materialien für mehrere der oben angegebenen Lernziele da:







Anmerkungen

- (1) Iskander 1977: 321f; Übers. von mir.
- (2) Die Termini stammen aus der populärwissenschaftlichen Studie Morris 1978: 56ff, 64ff.
- (3) Ich übernehme hier meine Ausführungen aus Eismann 1978: 307ff.
- (4) Polivanov 1968: 297.
- (5) Nikolaeva/Uspenskij 1966: 71, Anm. 38.
- (6) Lyons 1977: 66.
- (7) Vgl. Nikolaeva/Uspenskij 1966: 71, Anm. 37 u. 38, Smirnova 1971, Poyatos 1976.
- (8) Vereščagin/Kostomarov 1976: 150, Anm. 1.
- (9) In Zemskaja (ed.) 1973: 464-481. Ein weiterer Band, in dem die Geste in der Umgangssprache behandelt wird, ist angekündigt. Vgl. Zemskaja u. a. 1981: 3.
- (10) Diese Unterscheidung ist nicht immer eindeutig zu treffen, und es gibt eine Reihe von Überschneidungen.
- (11) Zum Begriff 'vereinigte Homonymie' s.u.
- (12) In den meisten Fällen ist sogar die Etikette gleich, d.h. man zeigt z.B. auch in Rußland nicht mit dem nackten Finger auf angezogene Menschen. Daß allerdings eine hinweisende Geste "vollständig nur im sprachlichen Kontext verstanden wird" (p. 467), liegt an der üblichen Überschätzung des Sprachlichen. Man vgl. z.B. im Russischen wie im Deutschen eine auf die Tür zeigende Hand nach einer nichtsprachlichen verbotenen Handlung oder einen Hinweis auf die Uhr in einem eindeutigen nichtsprachlichen Kontext, Gesten, die in beiden 'Sprachen' ohne jede lautliche Äußerung verstanden werden.
- (13) Leont'ev/Sorokin/Tarasov (eds.) 1977. Smirnova veröffentlichte in dieser Monographie auch die Ergebnisse ihrer Kandidatendissertation von 1971 'Neverbal'nye aspekty kommunikacii'.
- (14) Volos 1972. Dieser Aufsatz ist der einzige, der auch mit einigen anschaulichen Zeichnungen verschiedene Gesten illustriert, wenn man von den wenigen Zeichnungen bei Vereščagin/Kostomarov 1973 und 1976 einmal absieht.

- (15) Leont'ev/Sorokin/Tarasov (eds.) 1977: 347f.
- (16) Morris 1978; 56.
- (17) Nikolaeva 1969. Hier zit. nach Vereščagin/Kostomarov 1976: 150.
- (18) Smirnova 1977: 347f.
- (19) Andrijanov 1977: 260 f. Andrijanov nennt als Grundlage seiner Klassifizierung ausdrücklich das Übersetzungsprinzip.
- (20) Volos 1974: 17.
- (21) Zu 1 vgl. Volos 1974; zu 4 Volos 1976; zu 9 Volos 1976 a.
- (22) Auch in der Leninbibliothek ist es nicht vorhanden. Der Liebesswürdigkeit der Verfasserin, Frau A. A. Akišina, habe ich es zu verdanken, daß ich im August 1982 in Moskau Einblick in das Wörterbuch nehmen durfte. Ihr sei hier ausdrücklich gedankt.
- (23) Isačenko 1975: 621 - 636.
- (24) Vgl. dazu Ekman/Friesen/Ellsworth 1974, die sieben (p.54) bzw. fünf Emotionskategorien (p.139) unterscheiden, die einen spezifischen Gesichtsausdruck haben und die davon ausgehen, daß "diese Beziehungen zwischen den Kulturen invariant sind."
- (25) Ekman/Friesen/Ellsworth 1974: 28 und 146.
- (26) Hall 1963: 259 nennt die Parameter für touching in sieben Abstufungen von Streicheln und Halten bis zu keinerlei Kontakt.
- (27) Ekman/Friesen 1969. Die Verfasser sind mit ihrer Einteilung aber selbst nicht zufrieden, vor allem was den Terminus 'intrinsically coded behavior' betrifft (p.93). Eco 1972: 82 spricht hier von einem metonymischen Gebrauch des Referens.
- (28) So die Übersetzung von "povsednevnoe povedenie" in Vereščagin/Kostomarov 1974: 313.
- (29) Vgl. die drei Möglichkeiten des Verhältnisses von Bewußtsein und Zeichengebrauch bei Stepanov 1971: 108: 1. unbewußter Gebrauch, 2. bewußter Gebrauch, 3. bewußter Nichtgebrauch.
- (30) Vgl. zu dieser Einteilung Leont'ev/Sorokin/Tarasov (eds.) 1977: 194 und 266f.

- (31) Ebenfalls in diesen Bereich würden die rituellen Gesten aus der Einteilung von Volos gehören. Doch ist das Denotat von 'sest' pered dorogoj' die Bedeutung des Glückwünschens, die es auch im Deutschen gibt, die nur anders ausgedrückt wird. Ähnlich fehlt im Russischen das 'Daumendrücken', das in Deutschland z.B. vor Prüfungen üblich ist. Diesem entspricht wiederum im Russischen das Klopfen mit den Knöcheln der geschlossenen Hand auf Holz (einen Tisch usw.), das von dem Phraseologismus "ni pucha ni pera" begleitet wird. Im Deutschen ist diese Geste ein Synonym des Daumendrückens. Hier können beide Gesten von einem "toi! toi! toi!" begleitet werden.
- (32) Daß es hier auch in der Kommunikation unter Muttersprachlern zu Mißverständnissen kommen kann, bei denen der Kontext die Bedeutung der konventionalisierten Geste zugunsten einer spontan möglichen anderen ikonischen Interpretation verdrängt, mag folgender zu dieser Geste kursierender Witz verdeutlichen: In einer Fernsehsendung berichtet ein hochgestellter Funktionär über die Planung des Nahverkehrs in Moskau. Als man ihm bedeuten will, zum Schluß zu kommen, weil die Sendezeit abläuft, beginnt er, sich lang und breit über die Ringlinie (kol'cevaja linija) der Moskauer Metro auszulassen.
- (33) Vgl. die Einteilung bei Smirnova 1977: 219ff, die einteilt in Gesten, die a) Elemente der Sprache ersetzen (worunter sie auch Grußformen aufführt), b) Elemente der Sprache begleiten, c) sprachliche Äußerungen begleiten, d) Elemente der Sprache begleiten und nicht begleiten.
- (34) Rojzenzon/Abamec 1969. Zu den Gesten, deren Beschreibung nicht über ihre symbolische Bedeutung Auskunft gibt und daher keine phraseologische Einheit ist, vgl. p. 56, Anm. 6. Zur Beziehung zwischen Gesten und phraseologischen Einheiten und einigen Parallelen und Unterschieden im Russischen und Deutschen vgl. auch Krasil'nikova 1977.
- (35) Zur Frage des Verhältnisses von Geste und Phraseologismus vgl. Aroutunova 1979, Volos 1980, Vereščagin / Kostomarov 1981 und 1981 a, Burger 1982. Vereščagin / Kostomarov sprechen wie Ambarcumova 1982 von einer eigenen **somatischen Sprache**, zu der Gesten, Mimik (dynamisch) und Posen, Gesichtsausdruck (statisch) gehören. Sie plädieren für die Schaffung eines Wörterbuches der somatischen Sprache, das eine Beschreibung von deren Einheiten und ihren sprachlichen Bezeichnungen (somatičeskie rečenija) enthalten sowie deren Verwendung beschreiben soll. Filippov 1975 nennt die entsprechenden Erscheinungen auf der verbalen Ebene Zeichen von Zeichen, spricht später von Bizeichen (dvuznaki) und möchte mit Pan'kin (Pan'kin/ Filippov 1979) ein Wörterbuch dieser

Bizeichen erstellen. Die Verf. haben ca. 1100 derartiger Bizeichen gesammelt, die m. W. jedoch noch nicht veröffentlicht sind. Ein kurzer Literaturüberblick zu dieser Frage ist in Eismann 1983 enthalten, wo auch der Versuch einer Kontrastierung der russischen und deutschen Phraseologismen unternommen wird, die Gesten bezeichnen. Ambarcumova 1982 plädiert für ein Wörterbuch und praktische Übungen zur somatischen Sprache, da deren Einheiten, die in der schönen Literatur verwendet werden, von Ausländern oft nicht entsprechend semantisiert werden können. Eines der wenigen Lehrbücher, das eine kurze Übung zur Bezeichnung von Gesten (Phraseologismen) enthält, ist Lobanova/Slesareva 1980: 103.

- (36) Vereščagin/Kostomarov 1976: 156 ff haben diese Bezeichnung, mit der Frustrationen infolge kultureller Unterschiede bezeichnet werden, aus dem Englischen (culture shock) übernommen.
- (37) Smirnova 1971: 67ff.
- (38) Smirnova 1971: 77.
- (39) Ebenda.
- (40) Hierzu gehört z.B. das unterschiedliche Winken beim Abschied, wobei die alte russische Form mit der Hand vor und zurück statt von links nach rechts wie bei uns inzwischen wohl durch westlichen Einfluß fast zu einer reinen Kindergeste geworden ist (vgl. Kapanadze/Krasil'nikova 1973: 469, Anm. 9). Auch darauf sollte man achten.
- (41) Vereščagin/Kostomarov 1974: 313.
- (42) Ich beziehe mich hier auf eine von U. Deutscher an einem Bochumer Gymnasium durchgeführte Unterrichtseinheit, aus der auch ein Teil des folgenden Bildmaterials stammt.
- (43) Kapanadze/Krasil'nikova 1973: 479 führen eine Reihe von Beispielen an, in denen Gesten zusätzliche Information liefern, die verbal in keiner Weise ausgedrückt wird. Dazu gehören auch typisierte Korrektive oder Ergänzungen wie z.B. "Ja éтого ne ponimaju" mit der Geste "Hand zur Brust", die bedeutet "ne ponimaju, no chotel by ponjat" oder "očén' žal", und dieselbe Äußerung mit der Geste 'von sich weg', die bedeutet "ne ponimaju i ne chožu ponimat".
- (44) Kapanadze/Krasil'nikova 1973: 479. Vgl. "Vot tut (Geste) on u menja sidit" (der Sprecher zeigt dabei mit der Hand auf den Hals; oder "Oni vot tak život" (die Fingerspitzen berühren sich) = "Život, kak koška s sobakoj".

- (45) Vgl. auch das Bildmaterial bei Vereščagin/Kostomarov 1976: 146, 149.
- (46) Inzwischen gibt es eine erste Beschreibung der Signalsprache der Autofahrer, Savigny 1980. Savigny möchte die Gültigkeit der von ihm beschriebenen Sprache auf die BRD und Österreich beschränkt sehen. Doch ließe sich das meiste sicher auf die Sowjetunion übertragen. Er klammert jedoch gerade die Gesten im Bereich des Schimpfens unter Autofahrern weitgehend aus, da ihm keine "Schimpf- oder Beleidigungsgeste bekannt" ist, "die für die Autofahrersprache typisch wäre" (77), obwohl er konstatieren muß, daß der 'Vogel' im Autoverkehr "häufiger als anderswo" ist (16). Anonymität, sichere Entfernung und Geschütztheit mögen dazu beigetragen haben, daß der Gebrauch einiger nicht auf das Autofahren beschränkter Gesten gerade in diesem Bereich am weitesten verbreitet ist - daher auch die Bezeichnung 'Autofahrergruß'. Außer überregionalen Gesten wie dem 'Vogel' und mit gewissen Einschränkungen auch der hier abgebildeten gibt es in der BRD eine Reihe von regionalen vornehmlich von Autofahrern gebrauchten Gesten, die nicht überall verstanden werden.

Frieder Bachteler

**DIE ERSTELLUNG LANDESKUNDLICHER KOMMENTARE ZUM LEHRBUCH
"RUSSKIJ JAZYK DLJA VSECH" (RUSSISCH FÜR ALLE)
- ERFAHRUNGEN AUS EINEM DEUTSCH-SOWJETISCHEN PROJEKT -**

0. Abstract

Der folgende Beitrag beschreibt die Erstellung eines landeskundlichen Begleitheftes zu dem o.a. Russisch-Lehrbuch. Die Konzeption des Begleitheftes umfaßt Ausrichtung auf den Russisch-Anfangsunterricht, enge Orientierung am Wortschatz des Lehrwerkes, Kontrastivität bei der Vermittlung von Grundkenntnissen in einigen Bereichen.

Die landeskundlichen Texte sind deutsch abgefaßt, enthalten jedoch umfangreiches russisches Vokabular. Sie werden ergänzt durch zahlreiche Illustrationen. An einem Beispieltext wird die konkrete Form der Kommentare dargestellt. Im zweiten Teil des Beitrages versuche ich zu begründen, warum im Falle einer Landeskunde der Sowjetunion allgemeine Prinzipien durch spezielle ergänzt werden sollten.

Ich gehe davon aus, daß die besondere Notwendigkeit einer Landeskunde der UdSSR nicht nur in einem Mangel an Informationen zu sehen ist. Die gegensätzlichen gesellschaftlichen Verhältnisse hierzulande und in der UdSSR bedingen darüberhinaus ein hohes Maß an (gegenseitiger) Falschinformation sowie zugleich eine geringe Bereitschaft, diese zu korrigieren. Ich bin der Meinung, daß diese Tatsache die Erstellung einer "Landeskunde der UdSSR" von der Konzeption bis zur Detailformulierung mitbestimmen muß.

Dieser Beitrag soll keine theoretische Auseinandersetzung mit der Konzeption der "sprachbezogenen Landeskunde sein, wie sie von E.M. Vereščagin und V.G. Kostomarov vor allem in dem Buch "Jazyk i kul'tura" (Sprache und Kultur) (1) vorgelegt wurde. Ich werde allerdings insoweit auf Vereščagin und Kostomarov eingehen, als ich bei dem Versuch einer praxisbezogenen Umsetzung ihrer Konzeption konkrete Erfahrungen gemacht habe.

1. Zur Entstehung des Projektes

Ausgangspunkt für die Entstehung des Vorhabens "Landskundliche Kommentare zum Lehrwerk 'Russkij jazyk dlja vsech'" waren Erfahrungen in der Unterrichtsarbeit mit diesem Lehrwerk, das im Puschkin-Institut erarbeitet worden ist.

Die Konzeption der sprachbezogenen Landeskunde schien mir dabei in diesem Lehrwerk noch sehr unzureichend umgesetzt; das Fehlen landeskundlicher Informationen erwies sich im Unterricht als

empfindlicher Mangel. Eine praxisorientierte Landeskunde im Sinne der Autoren von "Jazyk i kul'tura" stand noch aus.

Die Möglichkeit, ein derartiges Vorhaben zu realisieren, bot sich mir durch ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, das mir einem längeren Aufenthalt am Puschkin-Institut in Moskau und damit die Zusammenarbeit mit sowjetischen Kollegen sowie mit den beiden Autoren selbst ermöglichte. Zusammen mit Ju. Prochorov, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Puschkin-Institut, entwickelte ich eine Konzeption für ein landeskundliches Ergänzungsheft zum o.a. Lehrbuch.

Eine allgemeine, lehrbuchübergreifend angelegte "Landeskunde der UdSSR" würde sich in ihrer Systematik wie in ihren Inhalten sicherlich nur unwesentlich von dieser auf ein bestimmtes Lehrwerk bezogenen unterscheiden; insofern ist das von uns vorgelegte Begleitheft natürlich auch allgemein verwendbar. Daß wir uns ganz konkret an einem einzelnen Lehrwerk orientieren wollten, hat seinen wesentlichen Grund darin, daß wir es für erforderlich halten, dem Lehrer, der landeskundliche Informationen in seinen Unterricht einbeziehen will, die Arbeit zu erleichtern. Der direkte Bezug auf das Lehrwerk ermöglicht Hinweise darauf, bei welcher Lektion welcher Text herangezogen werden kann, erlaubt einen schnellen Überblick über das zu einem bestimmten Zeitpunkt bekannte Vokabular und gewährleistet, daß alle landeskundlich relevanten Stichworte des Lehrwerkes erfaßt sind.

2. Zur Auswahl der landeskundlichen Themen

2.1. Die landeskundlichen Informationen sind dem Lehrbuch entsprechend auf den Anfangsunterricht ausgerichtet. Es konnte also nicht um einen umfassenden Überblick gehen; Aufgabe der Texte sollte vielmehr sein, einen "Einstieg" in die Landeskunde zu ermöglichen. Zugleich sollten sie den wichtigen Zusammenhang zwischen dem Erwerb sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten einerseits und dem landeskundlichen Kenntnisse andererseits verdeutlichen. Wesentlich erschien uns, dieses Prinzip der Verbindung sprachlicher und landeskundlicher Arbeit den Russischlernenden selbst bewußt zu machen, um bei ihnen neben dem (oft genug durch ausschließliche Orientierung am schulischen Erfolg sekundär motivierten) sprachlichen auch landeskundliches Interesse zu wecken. Letzteres darf deshalb keinesfalls als das Eintrichtern abfragbaren Faktenwissens verstanden werden, da dadurch die angestrebte Motivation geradezu verhindert wird.

Daß der Einstieg in die landeskundliche Problematik von Bedeutung ist und sich auch keineswegs "von selbst" ergibt, soll an zwei Beispielen gezeigt werden.

Es ist dem Schüler zunächst nicht bekannt, daß sich hinter dem Stichwort "Wohnung" eine von der unsrigen verschiedene gesellschaftliche Realität verbirgt, und nur die Information seitens des Lehrers gibt ihm die Möglichkeit, im Zusammenhang mit diesem Wort auch neue Sachverhalte kennenzulernen, ja, solche überhaupt in Betracht zu ziehen. Eine Wortverbindung wie "polužit' kvartiru" (eine Wohnung erhalten, zugewiesen bekommen) (2) wird ohne entsprechende Kommentierung unverständlich bleiben. Den Begriff "kvartira nomer odin" (Wohnung Nummer 1 - in der UdSSR tragen die Wohnungstüren i.a. nicht den Namen des Inhabers, sondern eine Nummer) faßten Schüler meiner Klasse als schlichten Trick der Lehrbuchautoren auf, mit dem die Zahlen eingeführt werden sollten.

Taucht etwa die Vokabel "srednjaja škola" (Mittelschule) auf, so fragen die Schüler zwar nach der Bedeutung, geben sich aber mit der wörtlichen Übersetzung zufrieden, da ihnen eine Einordnung in die ihnen bekannte gesellschaftliche Realität ohne weiteres möglich ist. Welches erhebliche Mißverständnis sich anbahnt, wenn ein Sowjetbürger einem Bundesbürger gegenüber von seiner abgeschlossenen Mittelschulbildung spricht, kann hier nur kurz angedeutet werden: mit der abgeschlossenen Mittelschulbildung Sekundarstufe beendet, der Abschluß berechtigt zum Eintritt in eine Hochschule. (3)

2.2. Bei der Auswahl der landeskundlichen Themen, die in dem Begleitheft behandelt werden, nahmen wir grundsätzlich auf den im Lehrwerk vorhandenen Wortschatz (4) Bezug. Wir haben also auch unter diesem Aspekt bewußt auf einen wie auch immer gearteten Vollständigkeitsanspruch verzichtet und uns möglichst eng an die durch das Vokabular vorgegebenen Themen gehalten. Allerdings sollte nicht einfach der Umfang des ein bestimmtes Thema betreffenden Wortschatzes auch den Umfang des Themas bestimmen. Wir gingen davon aus, daß bei einigen Themen bzw. Stichworten eine gewisse Vorweg-Information auch und gerade in den ersten Jahren des Russisch-Unterrichts unerlässlich ist.

Als Beispiel für den direkten Bezug auf das Vokabular und den Inhalt des Lehrwerks möchte ich das Kapitel "Literatur,..." anführen. Wir haben nur zu den Autoren, Wissenschaftlern etc. kurze Informationen gegeben, die im Lehrwerk namentlich erwähnt werden (wenn auch oft nur als "Straße", "Platz" o.ä.).

Einige andere Themen sind erst dadurch zu "Themen" geworden, daß ein vergleichsweise umfangreicher Wortschatz vorliegt bzw. das Thema in den Lektionen entsprechend häufig angesprochen wird - z.B. "Haus und Wohnung", "Freizeit". Demgegenüber haben wir dem Thema "Staat und Gesellschaft", "Geographie" und "Geschichte" eigene Abschnitte gewidmet, obwohl der einschlägige Wortschatz jeweils recht "dünn" ist. Wir haben dies aus der Überlegung heraus getan, daß diese Themen praktische Bedeutung bei einem Treffen mit Sowjetbürgern gewinnen können; für das erstgenannte Thema

gilt darüber hinaus, daß es wesentlicher Anlaß für Mißverständnisse aufgrund von Unkenntnis und Vorurteilen sein kann. Ich möchte die Bedeutung der letzten Themen noch etwas plastischer darstellen: nicht jeder "Russe" ist tatsächlich ein solcher - eine gewisse Kenntnis der Nationalitätenstruktur der UdSSR ist sicherlich kommunikationsfördernder als der hartnäckige Gebrauch des Ausdrucks "die Russen". Kommunikationsstörend ist es ohne Zweifel auch, wenn - wie ein Russischlektor einer westdeutschen Universität zu berichten weiß - Studenten mit Russisch-Abitur außer Moskau und Leningrad keine sowjetische Stadt nennen.....

2.3. Bei der Bestimmung der Art und des Umfangs der zu vermittelnden landeskundlichen Information galt zunächst ebenfalls der im Lehrwerk auftretende Wortschatz als Kriterium. Zumindest das vorgegebene Vokabular sollte hier erläutert werden, d.h. daß alle Informationen, die hierfür notwendig oder sinnvoll waren, gegeben werden mußten. Darüber hinaus sollten folgende Forderungen die einzelnen Kommentare bestimmen:

- voraussehbare landeskundliche Mißverständnisse zum gegebenen Thema sollten angesprochen, das Thema also kontrastiv behandelt werden.

So hielten wir es für sinnvoll, im Kapitel "Wohnung" klarzustellen, daß es - entgegen landläufigen Vorstellungen - Privatbesitz einer Wohnung oder eines Einfamilienhauses durchaus gibt. (5) Wesentlich "schlichter", aber ebenfalls von Belang, der Hinweis darauf, daß in der UdSSR die Stockwerke anders gezählt werden als bei uns: unser Erdgeschoß ist die "1. Etage", unsere "Erste" also bereits die "Zweite". Oder: beim Wort "kafe" (Café) muß dem zu erwartenden Mißverständnis begegnet werden, es handle sich in der Regel um ein Café der uns bekannten Art. Tatsächlich ist das "kafe" in den meisten Fällen ein Restaurant schlichterer Art. (Vgl. dazu auch den Beitrag von Baur in diesem Band.)

- Die Informationen sollten auch bisher oft nicht ausreichend repräsentierte soziale und kulturelle Bereiche in der UdSSR einschließen und dabei das Informationsbedürfnis berücksichtigen, das beim Gespräch mit einem sowjetischen Partner zu erwarten ist ("interkulturelle Kommunikation" - vgl. Baur in diesem Band).

Wir nehmen z.B. das Thema "Freizeit" in das Begleitheft auf. Erläutert wird hier u.a. das Stichwort "putevka" (lt. russisch-deutschem Wörterbuch (Bielfeldt 1968) "Einweisungsschein, Bescheinigung über Reise und Einweisung bzw. Beorderung"): es handelt sich darum, daß man, um seinen Urlaub in einem der betriebseigenen Urlaubsheime verbringen zu können, von der Gewerk-

schaft seines Betriebes eine entsprechende "Zuweisung" bekommen muß - ein meist schwieriges Unterfangen, da es nicht jedes Jahr für jeden einen Platz gibt.

In andere Kommentare wurden Informationen praktisch-konkreter Art aufgenommen. Eine Situation, die jeder Tourist erleben kann, wird im Abschnitt "Theater" beschrieben: vor dem Beginn werden die Besucher fast regelmäßig vor dem Theater nach "lišnie bilety" ('übrige' Karten) gefragt: Theaterfreunde, die keine der raren Karten erstehen konnten, versuchen hier noch einmal ihr Glück.

Im Kapitel "Familie" werden das durchschnittliche Monatseinkommen und die Aufteilung auf die verschiedenen Ausgabenbereiche dargestellt. (6)

- Die Kommentare sollten in einigen Bereichen Grundkenntnisse vermitteln. Dabei sollten diese Informationen, im Hinblick auf die Kommunikationsbezogenheit des Begleitheftes, in der Sowjetunion allgemein verbreitete Kenntnisse umfassen und dadurch ebenfalls für einen möglichen direkten Kontakt mit Sowjetbürgern hilfreich sein.

Unter diesen beiden Gesichtspunkten erschien es uns beispielsweise wichtig, im Abschnitt "Leningrad" besonders hervorzuheben, welche Assoziationen sich bei Sowjetbürgern bei Nennung des Namens der Stadt voraussichtlich einstellen und möglicherweise auch Thema eines Gesprächs mit dem Besucher sein werden: Leningrad - die "Wiege der Revolution"; die Blockade Leningrads durch die deutsche Armee im 2. Weltkrieg und die ungeheuren Verluste unter der Bevölkerung der Stadt. (7)

Auch im Abschnitt der Geschichte haben wir versucht, einige der historischen Ereignisse herauszustellen, auf die heute in der Sowjetunion häufig Bezug genommen wird, wie etwa die vorrevolutionäre Tradition (Razin, Pugačev, Dekabristen). (8) Ebenso erläutern wir Begriffe wie "komunal'naja kvartira" (Gemeinschaftswohnung) (9) oder "kooperativnaja kvartira" (Genossenschaftswohnung) (10), deren Verständnis für ein Gespräch mit einem Sowjetbürger notwendig sein kann.

3. Zur Ausarbeitung der landeskundlichen Kommentare

3.1. Bei der Ausarbeitung der Themen waren für uns über die o.a. inhaltlichen Prinzipien hinaus die folgenden Gesichtspunkte maßgeblich:

- Die Kommentare sollten so abgefaßt sein, daß sie auch 13- bis 15-jährigen Schülern - die einen großen Teil der Ziel-

gruppe "Russischanfänger" ausmachen - leicht zugänglich sind.

Vom Inhaltlichen her schien uns eine spezielle Ausrichtung auf Schüler nicht erforderlich; wir meinen, daß Inhalt und Struktur der landeskundlichen Informationen sich bei einem ausschließlich für Erwachsene bestimmten Begleitheft - "Russkij jazyk dlja vsech" ist ja von seinen Autorinnen für die Erwachsenenbildung entwickelt worden und findet auch in vielen Volkshochschulkursen Verwendung - nicht wesentlich von dem jetzt vorliegenden Heft unterscheiden würden. Ein zusätzliches Kapitel "Arbeitsleben" hätte in diesem Fall wohl noch aufgenommen werden müssen. (Die sprachliche Orientierung auf Schüler des Russisch-Anfangsunterrichtes wurde sicherlich nicht im wünschenswerten Maße erreicht; ich werde dazu im letzten Teil dieses Aufsatzes noch einiges ausführen.)

- **Bei der Darstellung kontrastiver Sachverhalte sollten diese nicht einfach beschrieben, sondern im eigentlichen Sinne bewußt gemacht werden. Diese Unterscheidung ist von Bedeutung, da bei der Darstellung eines landeskundlichen Faktums für den Leser oder - bei der Verwendung von Bildern - Betrachter die zufälligen oder beiläufigen Elemente der Darstellung nicht unbedingt von den typischen und wesentlichen zu unterscheiden sind.**

Dieses Problem tritt gerade auch bei der Visualisierung von Sachverhalten auf. So ist beispielsweise aus der Abbildung eines sowjetischen Taxis für den Betrachter nicht ersichtlich, ob es sich bei dem Schachbrettmuster auf der Kühlerhaube um ein wesentliches Merkmal eines Taxis oder um das Markenzeichen des Autoherstellers handelt. (11) Die visuelle Darstellung bedarf also ihrerseits wieder einer erklärenden Kommentierung.

- **Aus dem bisher Gesagten ergab sich notwendig eine Entscheidung dafür, die landeskundlichen Texte nicht russisch, sondern deutsch abzufassen.**

Das Ziel, landeskundliche Inhalte in den Sprachunterricht zu integrieren, impliziert - besonders für die Anfangsphase des Sprachunterrichts - keinesfalls, daß die Informationen grundsätzlich in der Fremdsprache gegeben werden müssen. Eine Herausgabe des Begleitheftes auf russisch hätte bedeutet, wesentliche Ziele - "Einstieg", kontrastive Darstellung, ansprechende Darbietung, Genauigkeit der Informationen - aufzugeben. Es wird im übrigen Aufgabe des Lehrers sein, im Rahmen des für seine Lerngruppe Möglichen zum Russischen überzugehen.

Selbstverständlich durfte die Verwendung der Muttersprache in den landeskundlichen Texten nicht zu einer Loslösung vom Russischen führen. Im folgenden wird noch dargelegt werden, wie wir die Verbindung zur russischen Sprache so eng wie möglich zu ge-

stalten versuchten.

- Eine wichtige Rolle bei der Vermittlung der Informationen spielen in dem Begleitheft die Bilder.

Ihnen kommt unserer Auffassung nach eine doppelte Funktion zu. Zum einen dienen sie selbstverständlich als wesentliches Mittel der Darbietung landeskundlicher Informationen selbst und sollen dabei die Motivation der Schüler erhöhen, sich mit landeskundlichen Inhalten und allgemein mit der UdSSR zu befassen. Zum anderen bieten sie vielfältige Möglichkeiten für Sprechansätze und können dazu genutzt werden, den russischen Wortschatz zum gegebenen Thema zu aktivieren.

3. 2. In Weiterführung der bisher dargestellten Überlegungen entschieden wir uns dafür, die landeskundlichen Informationen in Form von **thematischen Kommentaren** zu vermitteln. Es werden also nicht einzelne Wörter oder Begriffe für sich allein erklärt bzw. kommentiert - das würde in vielen Fällen Unklarheiten mit sich bringen oder aber jeweils lange Erklärungen mit unvermeidlichen Wiederholungen erfordern. Durch zusammenhängende Kommentare kann u.E. außerdem der Gefahr von landeskundlichen Interferenzen - s. unter 2.1. das Stichwort "Mittelschule" - am besten begegnet werden.

Zur Vorbereitung der Kommentare sahen wir den gesamten Wortschatz des Lehrwerks auf seine landeskundliche "Relevanz" hin durch; die dabei ausgewählten Vokabeln ordneten wir thematisch und kamen dabei zu elf "Themen". Die Einteilung und Untergliederung dieser Themen ist selbstverständlich in gewissem Maße willkürlich.

Die von uns bestimmten elf Themen sind:

1. Haus und Wohnung; Familie; Situation der Frau
2. Freizeit und Urlaub der Sowjetbürger; die sowjetischen Feiertage; die russische Küche
3. Post; Telefon
4. Bildungswesen
5. Öffentlicher Verkehr
6. Massenkommunikationsmittel
7. Wissenschaft, Kunst, Literatur, Theater, Film, Sport
8. Gesundheits- und Sozialwesen
9. Moskau, die Hauptstadt der UdSSR
10. Geographie, Ethnographie, Geschichte der UdSSR
11. Aufbau von Staat und Gesellschaft

Die Reihenfolge dieser Themen ergibt sich daraus, wie der entsprechende Wortschatz schwerpunktmäßig im Lehrbuch vorkommt. Die Kommentare können also in etwa parallel zum Lehrbuch gelesen

und behandelt werden.

Zur Unterstützung dessen ist jedem Kommentar ein Hinweis auf die Lektionen des Lehrwerkes vorangestellt, in denen eine Behandlung des Themas notwendig bzw. sinnvoll ist.

Daran anschließend werden in der Reihenfolge ihres Vorkommens im Lehrbuch alle zum Thema gehörenden Vokabeln aufgelistet; die Angabe der Lektion, in der eine Vokabel eingeführt wird, ermöglicht dem Lehrer einen schnellen Überblick über den zu einem bestimmten Zeitpunkt bekannten Wortschatz.

In einer gesonderten Spalte am Rande des deutschen Textes werden russische Vokabeln angegeben, die den im Lehrwerk enthaltenen Wortschatz zum jeweiligen Thema ergänzen. Diese Vokabeln sowie der "ergänzende Wortschatz" am Ende jeden Kommentares halten den engen Bezug zum Russischen aufrecht und bieten die Möglichkeit, das betreffende Thema je nach Leistungsstand der Lerngruppe auch auf russisch anzusprechen, bzw. zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen.

Im Anhang ist ein Auszug aus dem landeskundlichen Beiheft zur Illustration beigelegt.

4. Anmerkungen zur Konzeption von Vereščagin und Kostomarov

Aufgrund der konkreten Erfahrungen mit einem Projekt, das auf der Basis der von Vereščagin und Kostomarov entwickelten Konzeption erarbeitet wurde, möchte ich im folgenden einige Bemerkungen zu speziellen Aspekten dieser Konzeption machen. Im Anschluß daran werde ich Erfahrungen darstellen, die ich in der Arbeit gesammelt habe und die mir zur Beurteilung der Konzeption selbst wie unseres Arbeitsergebnisses wesentlich erscheinen. (Während ich im ersten Teil des vorliegenden Aufsatzes die gemeinsamen Überlegungen und Arbeitsschritte beider Autoren des landeskundlichen Beihefts dargelegt habe, werde ich in diesem Abschnitt meine persönliche, nicht unbedingt mit der meines sowjetischen Kollegen übereinstimmende Einschätzung geben.)

Die Konzeption der sprachbezogenen Landeskunde ist m. E. von ihren Autoren noch nicht ausreichend auf die Möglichkeiten ihrer konkreten Umsetzung in dem Sprachunterricht hin untersucht bzw. bearbeitet worden. Die Arbeiten von Vereščagin und Kostomarov sind, wie ich meine, im wesentlichen mit Blick auf das "stranovedčeskij slovar'" (landeskundliches Wörterbuch - s. Anm. 2) geschrieben, enthalten aber praktisch keine Hinweise zur Auswahl und Aufbereitung der landeskundlichen Materialien für den Unterricht. Dies muß durchaus als konzeptioneller Mangel angesehen

werden, da eine sprachbezogene Landeskunde ihre Funktion gerade im Sprachlernprozeß erlangt und daher methodisch dort angesiedelt sein muß. Auf eine zweite konzeptionelle Schwäche möchte ich an dieser Stelle nur hinweisen, da ich hierauf weiter unten noch zurückkomme. In ihrer Definition von sprachbezogener Landeskunde weisen Vereščagin und Kostomarov (1976 : 63) zu Recht darauf hin, daß sich diese auf den Russischunterricht für Ausländer bezieht (also nicht etwa auf den Russischunterricht in den Schulen der nichtrussischen Sowjetrepubliken). Diese Tatsache impliziert, daß beim Lernenden keine, nicht ausreichende oder falsche Vorstellungen über die sowjetische Realität vorhanden sind. Nun ist aber wohl kaum zu bestreiten, daß die ungenügende oder mit Vorurteilen behaftete Kenntnis der sowjetischen Wirklichkeit ebenso wie die grundsätzliche Ablehnung der sowjetischen Gesellschaftsverhältnisse in westlichen Ländern nicht einfach auf mangelnder Information beruhen, sondern "handfeste" politische Ursachen haben. Ohne auf das Problem jetzt näher eingehen zu wollen, möchte ich anmerken, daß ich es für einen Mangel der Arbeit von Vereščagin und Kostomarov halte, daß diese offensichtliche Problematik nicht einmal angesprochen wird (sie lösen zu wollen, würde freilich die Landeskunde überfordern).

Demgegenüber führen die Autoren Materialien und Beispiele an, die vor dem von mir skizzierten Hintergrund als unproblematisch und vergleichsweise irrelevant angesehen werden können. Es erscheint mir fraglich, ob das Phänomen des "kul'turnyj šok" (Kulturschock) im Zusammenhang mit den von den Autoren gegebenen landeskundlichen Materialien auftreten könnte.

Es geht mir nicht darum, die Bedeutung jeglicher Art landeskundlicher Kenntnis für die wissenschaftliche Analyse zu leugnen. Praktische Bedeutung im Hinblick auf eine nachhaltige Störung der Kommunikation zwischen einem Sowjetbürger und einem westlichen Besucher wird jedoch nicht allen landeskundlichen Sachverhalten in gleichem Maße zukommen: Eine falsche Form der Begrüßung, eine mißverständliche Geste beim Versuch, ein Taxi anzuhalten, Unkenntnis dessen, was "kvas" ist (15) - das alles führt zu Mißverständnissen, jedoch kaum zu einem "Schock" im Sinne einer heftigen Ablehnung des Gastlandes. Stärker - meine ich - irritieren den westlichen Besucher Kontraste wie der, daß individuelle Wünsche allzu oft an Organisationsproblemen scheitern, wie die Feststellung, daß seine Bewegungsfreiheit in der UdSSR eingeschränkt ist, wie die Erfahrung, daß er seine neugewonnenen Bekannten durch Teilnahme an Touristenreisen, die von westlichen Reisebüros organisiert werden, zwar wiedersehen kann (wenn sie in Städten wohnen, die zur Reiseroute gehören), sie aber nur in wenigen Ausnahmefällen zu sich ins Ausland einladen kann.

Antworten auch auf solche Fragen zu geben, sollte durchaus zu den Aufgaben einer Landeskunde für Ausländer zählen.

Die von mir angeführten Mängel schmälern nicht das Verdienst der beiden Autoren, wesentliche Fragen aufgegriffen und die Landeskunde im Russischunterricht neu in das Bewußtsein gerückt zu haben. Ich meine allerdings, daß diese Schwächen in der Konzeption der sprachbezogenen Landeskunde sich bei dem Versuch, eine adäquate und zugleich der Praxis des Sprachunterrichts gerecht werdende "Landeskunde der UdSSR" zu erstellen, als Problem erwiesen haben.

5. Erfahrungen aus der Arbeit an der "Landeskunde"

5.1. Es ist sicherlich keine neue Erkenntnis, daß Inhalt und Form des Unterrichts in sowjetischen und westdeutschen Schulen sich erheblich voneinander unterscheiden. Selbstverständlich muß eine "Landeskunde der UdSSR" auf den Unterrichtsablauf in der BRD und auf die Erwartungen hiesiger Schüler ausgerichtet sein. D.h.: bestehende Unkenntnis und vorhandene Vorurteile gegenüber der Sowjetunion müssen als Faktum akzeptiert und bei der "Präsentation" der landeskundlichen Informationen in Betracht gezogen werden.

Von sowjetischer Seite werden m.E. dabei leicht zwei Fehler gemacht: zum einen wird davon ausgegangen, daß bei den Russisch Lernenden sozusagen naturwüchsig Interesse an der UdSSR, daran, wie sie selbst ihren gesellschaftlichen Aufbau und ihren Alltag sieht, vorhanden sei. Daß eine Landeskunde der UdSSR gerade mit einer - aus politischen wie aus Gründen der traditionellen Russistik - ganz anders gearteten Situation konfrontiert ist und deshalb besonders "einfühlsam" gestaltet sein muß, ist nicht immer leicht verständlich zu machen.

Das zweite, mit dieser Frage unmittelbar zusammenhängende Problem ist das der sprachlichen Gestaltung. Es kann wohl keinen Zweifel daran geben, daß für ein derartiges Unternehmen die Form der Darbietung von großer Bedeutung ist. (16) Neben der Aufnahme von Bildern in das Begleitheft schien mir daher eine Schüler wie Erwachsene möglichst ansprechende Form besonders wesentlich. Der konkrete Ablauf der Erstellung und Vereinheitlichung der landeskundlichen Texte stand diesem Vorhaben jedoch entgegen.

Ich möchte die Problematik und die von mir nicht vorhergesehenen Schwierigkeiten verdeutlichen: einer Forderung des sowjetischen Verlages entsprechend mußte es von jedem Text zwei identische Fassungen geben, eine deutsche und eine russische. Verlagsintern wurde an der russischen Fassung gearbeitet und diese dann - ich war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in Moskau - von sowjetischen Übersetzern ins Deutsche übertragen. Diese Übersetzung mußte nun wieder überarbeitet werden.

Das beschriebene Verfahren mußte den Texten vieles vom

Direkten und "Lockereren" der sprachlichen Form nehmen. Meine Kritik daran wurde zwar akzeptiert; wesentlicher jedoch als das Kriterium der sprachlichen "Eleganz" war für den Verlag die Anforderung, daß der endgültige Text in identischer deutscher und russischer Fassung vorliegen müsse.

Was ich mit "einfühlsam" bezeichnet habe, möchte ich ebenfalls genauer erläutern. Gemeint ist damit der schon angesprochene Tatbestand, daß die Texte für Leser geschrieben werden sollten, die eine eher negative Einstellung zur Sowjetunion mitbringen würden und denen die einem Sowjetbürger geläufige Art sowjetischer Selbstdarstellung nicht vertraut sein konnte. Unter diesem Aspekt wäre die kommentarlose Übernahme einer Reihe von Vokabeln oder Aussagen sicherlich problematisch: die Vokabel "fortschrittlich" etwa (die "fortschrittliche Sowjetjugend ist im 'Leninschen Kommunistischen Allunions-Jugendverband' vereint"), der Ausdruck "die Werktätigen" ganz allgemein, die Aussage, daß die Revolution von 1905 "eine wichtige Lehre für das revolutionäre Proletariat war", die Charakterisierung der UdSSR als ein "Staat des ganzen Volkes, in dem die Interessen aller Bürger übereinstimmen", oder die Beschreibung der Methode des sozialistischen Realismus als "einer wahrheitsgetreuen, historisch konkreten Darstellung der Wirklichkeit in ihrer revolutionären Entwicklung". Als Lösung bot sich in vielen Fällen an, entsprechende Passagen als Zitate aus der sowjetischen Verfassung oder anderen Dokumenten zu bringen und entsprechend zu kennzeichnen.

In diesem Zusammenhang muß noch einmal auf das Problem der **Kontrastivität** eingegangen werden. Setzt man das Prinzip, daß eine sprachbezogene Landeskunde immer auf die Träger einer ganz bestimmten Kultur hin ausgerichtet sein muß, in die Praxis um, so müssen die entsprechenden Informationstexte sinnvollerweise kontrastiv angelegt sein. Dies gilt um so mehr, als aus einer einfachen Beschreibung eines Sachverhaltes nicht unbedingt die wesentlichen Züge desselben erhellen - dies wurde oben schon ausgeführt.

Die Einsicht in die Notwendigkeit einer kontrastiven Darstellung in einem konkreten Fall ergibt sich aus der Kenntnis der jeweiligen Situation in beiden in Frage stehenden Kulturen. Da nur wenige der sowjetischen Kollegen die Realität etwa der Bundesrepublik genau genug kennen, ergaben sich immer wieder Differenzen über die Frage, ob eine vermeintliche Nebensächlichkeit durch kontrastive Darstellung unnötig herausgehoben werde.

Beim Thema "**Gesundheitswesen**" gab es Diskussionen um den Satz "Frei praktizierende Ärzte gibt es in der SU nicht", der auf meinen Wunsch eingefügt wurde, um den staatlichen Charakter des Gesundheitswesens durch den augenfälligsten Unterschied zum Gesundheitswesen der BRD hervorzuheben. Den sowjetischen Kollegen erschien dieser Satz überflüssig. Im Kapitel "**Freizeit** und

Urlaub" unterblieb schließlich der ausdrückliche Hinweis darauf, daß man zur Vorbereitung einer Urlaubsreise nicht etwa in ein Reisebüro gehen kann; die alleinige Information über die "putevka" (s. unter 3.1) läßt offen, ob es Reisebüros westlicher Prägung gibt. Entfallen ist letzten Endes auch die Information, daß "Reisen in westliche Länder nur in sehr geringem Umfang möglich sind" (17). Dieses letzte Beispiel macht - wie ich meine - das Problem besonders deutlich. Die Relevanz oder Irrelevanz einer solchen, an sich neutralen Feststellung dürfte im gegebenen Fall nicht aus sowjetischer Sicht beurteilt werden, da hier zugleich Aspekte eine Rolle spielen (Verdacht des "Ausklammerns 'heikler' Fragen", "Glaubwürdigkeit" der Informationen - dies alles vor dem Hintergrund von Vor-Informationen auf westlicher Seite), die sich Sowjetbürger nur schwer vergegenwärtigen können.

Wie aus dem bisher Gesagten hervorgeht, lagen die größeren Schwierigkeiten bei der Erarbeitung des landeskundlichen Begleithefts nicht so sehr in allgemeinen konzeptionellen Differenzen. Probleme, teils leichter, teils schwerwiegender Natur, ergaben sich vielmehr bei der ganz konkreten **Ausformulierung** einzelner Passagen.

5.2. Die Konzeption von Vereščagin und Kostomarov hat ohne Zweifel neben ihrer allgemein-theoretischen Seite auch eine spezifische Komponente - so heißt es etwa im letzten Satz von "Jazyk i kul'tura": "Sprachbezogene Landeskunde - das ist eine der Quellen, aus denen das ständig wachsende Interesse an unserem Land befriedigt wird". (Hervorg. von mir. F.B.) Gerade unter Berücksichtigung auch dieser Zielsetzung hielt ich es jedoch für vordringlich, die Möglichkeiten und Bedingungen (und die Grenzen) der Rezeption von Informationen über die UdSSR in einem westlichen Land stärker in Betracht zu ziehen. Hier steht der enge Spielraum, den die "offizielle" sowjetische Selbstdarstellung sich gibt, dem Anliegen einer Landeskunde deutlich entgegen.

Um auch dieses konkreter darzustellen: das Prinzip der Kontrastivität darf nicht dann außer acht gelassen werden, wenn seine Anwendung der sowjetischen Eigensicht zuwiderläuft. Im Kapitel "Familie" hielt ich es für zweckmäßig, im Abschnitt "Ehe" der Darstellung der Eheschließungszeremonie den Satz hinzuzufügen "Kirchliche Trauungen gibt es in der SU praktisch nicht" - zur Hervorhebung eines m.E. wesentlichen Unterschiedes, der aus der bloßen Beschreibung der staatlichen Eheschließung nicht unbedingt bewußt wird. Dem Verlag schien dieser Satz nicht am Platze, da er eine für die Sowjetgesellschaft untypische Erscheinung über Gebühr hervorhebe.

Allgemein kommt in den von mir angeführten Beispielen zum Ausdruck, daß gegenüber der Vermittlung eines "Informationshintergrundes" im Falle von zwei Kulturen mit gleicher oder ähn-

licher Gesellschaftsordnung noch zusätzliche, spezifische Schwierigkeiten entstehen, im hier gegebenen Fall, wo die "offizielle" westdeutsche Sicht des sowjetischen Gesellschaftssystems (Heterostereotyp der UdSSR) und die "offizielle" sowjetische Eigensicht (Autostereotyp der UdSSR) weitgehend konträr sind. (Zur Frage der Stereotype vgl. auch den Beitrag von Baur in diesem Band.)

Als unüberbrückbar erwiesen sich diese Gegensätze bei dem Versuch, einen Abriß der Geschichte der UdSSR zu geben. Sowohl hinsichtlich der Auswahl der relevanten Fakten wie in Bezug auf die Darstellung einzelner Ereignisse wichen unsere Vorstellungen so erheblich voneinander ab, daß wir uns schließlich darauf einigten, dieses Thema aus dem Kapitel "Geschichte" zu streichen und nur durch eine Reihe von Bildern und Stichworten auf wesentliche Etappen der sowjetischen Geschichte zu verweisen.

Ich halte diesen Kompromiß für ehrlich, da er die nicht zu leugnenden Differenzen deutlich macht. Ich meine darüber hinaus jedoch, daß auch hier die allgemeine Tendenz, strittige Aspekte der sowjetischen Realität eher auszuklammern, das Anliegen der Landeskunde in geringerem Maße fördert, als dies möglich wäre.

Die von mir vorgebrachten Einwände sprechen keineswegs grundsätzlich gegen die gemeinsame Erarbeitung einer "Landeskunde der UdSSR". Ich bin durchaus der Meinung, daß die Zusammenarbeit Nutzen bringt. Bei aller persönlicher Kenntnis der UdSSR, die ein westlicher Autor mitbringt, ist die Gefahr von Ungenauigkeiten und Irrtümern doch groß, sowohl was die inhaltliche als auch die sprachliche Seite eines solchen Heftes angeht. Wichtiger noch erscheint mir, daß eine ausschließlich durch unsere Sicht geprägte Beschreibung sowjetischer Wirklichkeit nur bereits vorhandene Vorstellungen bestätigen würde, daß demgegenüber eine unseren Vor-Informationen nicht immer entsprechende Darstellung von Schülern und Lehrern durchaus kritisch aufgenommen werden und zum Verständnis für "die andere Sicht der Dinge" beitragen kann.

Daß die jeweils gefundenen Kompromisse auf keiner Seite ungeteilten Beifall finden können, ist bei einer "Gratwanderung", wie sie das Thema darstellt, unvermeidlich.

Anmerkungen

- (1) Vereščagin, E.M./Kostomarov, V.G.: Jazyk i kul'tura, Moskau 1976 , Verlag "Russkij jazyk".
- (2) Es gibt in der SU keinen "freien Wohnungsmarkt" wie bei uns; eine Mietwohnung bekommt man auf Antrag durch die zuständige Gewerkschaftsorganisation seiner Arbeitsstelle oder durch den Ortssowjet. Die Zuweisung einer Wohnung erfolgt nach der Dringlichkeit der vorliegenden Anträge; vom Antrag bis zur Zuweisung vergehen in der Regel einige Jahre. Es gibt allerdings auch "inoffizielle" Möglichkeiten, schneller zu einer Wohnung zu kommen. S. auch Anm. 5 und 9.
- (3) Da der überwiegende Teil der sowjetischen Bevölkerung die abgeschlossene (10-jährige) Mittelschulbildung besitzt, ist allerdings der Eintritt in eine Hochschule vom Bestehen einer Aufnahmeprüfung abhängig. Entsprechend der Zahl der Bewerber kann dabei die Durchschnittsnote, die erreicht werden muß, sehr hoch liegen. Das Bildungswesen der UdSSR und angrenzende Gebiete werden ausführlich dargestellt in Denisova (1978). Dieses "Landeskundliche Wörterbuch" soll mit weiteren Themenbänden fortgesetzt werden. Es kann allen, die Russisch lehren und lernen, nur empfohlen werden.
- (4) Hier und im folgenden sind unter "Wortschatz" oder "Vokabel" alle für uns landeskundlich relevanten Vokabeln, Strukturen, Namen etc. zu verstehen.
- (5) Der Erwerb einer eigenen Wohnung oder eines Einfamilienhauses ist über das "Kooperativsystem" möglich: dieses dem Bausparen ähnliche Verfahren wird seit einigen Jahren in der UdSSR offiziell gefördert. Zur Zeit sind 6% aller neu gebauten Wohneinheiten Kooperativwohnungen. Betriebe, Behörden etc. bilden dabei Wohnfonds, in die die Arbeiter und Angestellten Beiträge einzahlen. Mit diesen Beiträgen werden dann Wohnungen gebaut; Grund und Boden stellt der Staat zur Verfügung. Auch die dem einzelnen zustehende Wohnungsgröße ist staatlich reglementiert. Ehepaare ohne Kinder haben beispielsweise nur Anrecht auf eine Ein-Zimmer-Wohnung, Ehepaare mit zwei Kindern auf eine Drei-Zimmer-Wohnung. Größere Wohnungen werden in Städten (auf dem Land ist die Situation ganz anders) nicht gebaut.
- (6) Bei diesem wie bei anderen Themen des Begleitheftes gibt der begleitende russische Wortschatz ohne weiteres die Möglichkeit, auch bundesdeutsche Realität einem sowjetischen Gesprächspartner zu vermitteln, da das thematische Vokabular weitgehend übereinstimmt. Beim Thema "Bildungswesen" ist eine derartige Parallelität nicht gegeben: spezifisch bundesdeutsche Sachverhalte ("dreigliedriges Schulwesen", "Gesamt-

schule" etc.) können nicht ohne weiteres russisch erläutert werden - eine Aufgabe, deren sich die Landeskunde noch annehmen muß.

- (7) Am Beispiel des unter Peter dem Großen am Finnischen Meerbusen erbauten Schlosses Petrodvorec (früher: Peterhof), möchte ich den mitunter krassen Unterschied im Vor-Verständnis und damit die Bedeutung der Kenntnis des "Informationshintergrundes" aufzeigen. Für einen bundesdeutschen UdSSR-Reisenden mag ein Besuch in Leningrad aufgrund organisatorischer und sonstiger Mängel sowie persönlicher Beobachtungen die Bestätigung dafür bringen, daß seine vorgefaßte Meinung, das Sowjetsystem habe das materielle und kulturelle Niveau des russischen Volkes gesenkt, richtig sei. Sich als Vertreter einer überlegenen Gesellschaftsordnung fühlend besucht er vielleicht noch das Schloß Petrodvorec und wird durch dieses Zeugnis einer glänzenden russischen Vergangenheit mit der sowjetischen Gegenwart einigermaßen versöhnt. Für einen Sowjetbürger ist nun gerade Petrodvorec ein Symbol ganz anderer Art. Dieses Schloß, mit seiner Parkanlage und seinen Fontänen eines der schönsten Rußlands, wurde während der Belagerung Leningrads im 2. Weltkrieg von den deutschen Truppen mutwillig restlos zerstört. In vielen Jahren unter großem Arbeits- und Kostenaufwand wiederaufgebaut und (noch nicht vollständig) restauriert, ist es für Sowjetbürger eines von vielen Zeugnissen und Mahnmalen deutscher Nazi-Barbarei, die dem Land neben Millionen Opfern ungeheure materielle Rückschläge und Lasten gebracht hatte.
- (8) Der Donkosake Stepan Razin war der Führer eines Bauernaufstandes, der sich 1670 über das Don- und Wolgagebiet ausbreitete und schließlich von der Armee niedergeschlagen wurde. Stepan Razin wurde in Moskau enthauptet. Er ist der Held eines der populärsten russischen Lieder.

Emeljan Pugačev, ebenfalls Donkosake, führte einen Bauernaufstand in den Jahren 1773 - 74 an und galt bei den Bauern als der eigentliche Zar. Nach der Niederlage seines Bauernheeres wurde er 1775 enthauptet.

Die Dekabristen waren eine Gruppe von Adligen, die den Sturz der zaristischen Selbstherrschaft planten. Ihr militärischer Aufstand im Dezember 1825 - vom russischen Wort "dekabr'" (Dezember) ist der Name "Dekabristen" abgeleitet - wurde noch am selben Tag niedergeschlagen. Einige der Dekabristen wurden hingerichtet, die übrigen nach Sibirien verbannt. Der Dichter Puschkin soll mit den Dekabristen in Verbindung gestanden haben.

- (9) Eine "kommunal'naja kvartira" ist eine Gemeinschaftswohnung; in solchen Wohnungen leben zwei oder mehrere Familien zu-

sammen und teilen sich Küche, Bad, etc.. Aufgrund des Wohnungsmangels ist es in der UdSSR derzeit nicht möglich, jeder Familie eine eigene Wohnung zur Verfügung zu stellen.

- (10) s. Anm. 5
- (11) Ersteres ist der Fall. Das Schachbrettmuster befindet sich außerdem auf den beiden Seitentüren und auf der Kofferraumhaube. Fast alle Taxis sind Fahrzeuge der Marke "Volga".
- (12) Allein zu diesem Stichwort - Internationaler Frauentag - könnten selbstverständlich noch umfangreiche weitere Informationen gegeben werden: Historischer Ursprung des Internationalen Frauentages; (Bei uns kennt kaum jemand den 8. März, wenn er sich zu diesem Zeitpunkt nicht zufällig in einem sozialistischen Land aufgehalten hat. Die Sowjetbürger selbst wissen allerdings nicht, daß der Vorschlag, den 8. März als internationalen Frauentag zu begehen, auf die deutsche Sozialistin Klara Zetlin zurückgeht.)
- (13) Die Kapitulation erfolgte bekanntlich am 8. Mai. Sie wurde gegen 23 Uhr vollzogen; zu diesem Zeitpunkt hatte wegen der Zeitverschiebung in der UdSSR bereits der 9. Mai begonnen.
- (14) Kirchlicher Feiertag vor der österlichen Fastenzeit; ursprünglich altslawisches Fest der "Verabschiedung des Winters" zum Beginn der Frühjahrsbestellung der Felder. Vom Wort "Maslo" (Öl, Butter). Vgl. "Butterwoche".
- (15) Die angegebenen Beispiele finden sich bei Vereščagin/Kostomarov auf den Seiten 152 ff., 146 f., 89. "Kvas" ist ein nichtalkoholisches Getränk, das aus Brot hergestellt wird.
- (16) Man wird mir sicherlich darin zustimmen können, daß die einschlägigen sowjetischen Informationsbroschüren dieser Forderung keineswegs entsprechen.
- (17) Entgegen der hierzulande üblichen Vorstellung ist es keineswegs so, daß Sowjetbürger grundsätzlich nicht in westliche Länder reisen können. Die BRD wird regelmäßig von sowjetischen Reisegruppen besucht; in Einzelfällen sind auch Privatbesuche auf persönliche Einladung hin möglich. Dies alles stellt natürlich keinen Tourismus dar, wie er aus Westeuropa bekannt ist.

aus: Russkij jazyk dlja vsech. Lingvostranoved-
českie teksty. M. 1980, S.23.

DIE SOWJETISCHEN FEIERTAGE

всенародный праздник

Der sowjetische Kalender verzeichnet folgende „allgemeine“, d. h. im ganzen Land begangene und arbeitsfreie Feiertage:

**Первое Мая —
Международный день
солидарности трудящихся,
День Победы,
День Конституции СССР,
Праздник Великой
Октябрьской
социалистической революции**

1. Januar — Neujahr; 8. März — Internationaler Frauentag; 1./2. Mai — Tag der internationalen Solidarität der Werktätigen; 9. Mai — „Tag des Sieges“; 7. Oktober — Tag der Verfassung der UdSSR; 7./8. November — Jahrestag der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution (zur Zeit der Revolution war in Rußland noch der alte Kalender gültig, nach dem die Revolution am 25. Oktober stattgefunden hat).

**устанавливать новогоднюю
ёлку, Дед Мороз, приносить
подарки, новогодний вечер,
ночь под Новый год**

Einer der beliebtesten Feiertage in der Sowjetunion ist der Neujahrstag. In den Straßen und in den Wohnungen werden geschmückte „Neujahrsbäume“ aufgestellt. Unter dem Neujahrsbaum findet „Väterchen Frost“ seinen Platz; er bringt traditionsgemäß am 1. Januar Geschenke. Am Silvesterabend lädt man Verwandte und Freunde ein, man sitzt bei einem guten Abendessen, und beim Beginn des neuen Jahres wünschen sich alle gegenseitig Glück und Gesundheit... Am Neujahrstag finden dann öffentliche Unterhaltungsveranstaltungen, Jugendbälle und Kinderfeiern statt.

желать счастья и здоровья

**Международный женский
день**

Der Internationale Frauentag am 8. März gilt als Tag der Solidarität aller Frauen im Kampf um ihre Rechte. Männer und Kinder überreichen den Frauen Blumen und Geschenke.

**демонстрация трудящихся
спортивный парад
военный парад**

Am 1. Mai und am 7. November finden in allen Orten Demonstrationen der Werktätigen statt, in Moskau auch Sportparaden und am 7. November außerdem noch eine Militärparade. In Moskau zieht die Demonstration mehrere Stunden lang über den Roten Platz, vorbei an den auf der Galerie des Lenin-Mausoleums stehenden höchsten Partei- und Regierungsmitgliedern.

День Победы

Der „Tag des Sieges“, der 9. Mai, gilt dem Gedenken an den Sieg des sowjetischen Volkes im zweiten Weltkrieg, der in der UdSSR der „Große Vaterländische Krieg“ genannt wird. An diesem Tag finden Veteranentreffen statt, in Moskau traditionsgemäß auf dem Platz vor dem Bolschoi-Theater und im Gorki-Park. An den Gefallenengedenkstätten werden Kränze niedergelegt, und um 19 Uhr wird durch eine Schweigeminute im ganzen Land das Andenken der Gefallenen geehrt.

**Великая Отечественная
война**

**памятник погибшим воинам,
возлагать венки
минута молчания**

флаг

громкоговоритель

Die Straßen und Plätze der Städte sind an diesen drei Feiertagen mit Fahnen und Bildern geschmückt; abends sind sie beleuchtet, über Lautsprecher wird Musik gespielt.

Wolfgang Mölleken

SPRACHBEZOGENE LANDESKUNDE

- echte und vermeintliche Impulse -

0. Abstract

Das von sowjetischen Fremdsprachendidaktikern vorgestellte Modell der sogenannten "Sprachbezogenen Landeskunde" ist nicht selten vorschnell als Pionierleistung gewürdigt worden. Es handelt sich um eine Methode, die bereits eine lange Tradition hat. Umso mehr ist zu fragen - nicht zuletzt angesichts einer bis heute ungebrochenen Publikationsfreudigkeit zu diesem Thema -, ob der Anspruch, neue und wesentliche Anstöße für die Unterrichtspraxis zu geben, eingelöst wurde. Hinsichtlich der Ausgrenzung eines verbindlichen landeskundlichen Pensums scheint uns das ebensowenig gelungen zu sein, wie im Blick auf fruchtbare methodische Wegweisungen. Die im Zentrum des Modells stehende Erschließung der kulturspezifischen Lexik dagegen dürfte Anregungen vermitteln. Eine ungeprüfte Übertragung des Modells auf die anders gelagerten Unterrichts- und Erziehungsziele hierzulande erscheint nicht ratsam.

1. Ein neuer Begriff - ein vertrauter methodischer Ansatz

Im Verlauf der letzten zehn Jahre hat sich der von E.M. Vereščagin und V.G. Kostomarov (im folgenden: im V/K) geschaffene Terminus "lingvostranovedenie" im Begriffsinventar der Didaktik/Methodik des Russischunterrichts einen festen Platz erobert. Als angemessene deutsche Entsprechung schlagen V/K "Sprachbezogene Landeskunde" vor (V/K 1974: 309); nur selten ist von "Linguolandeskunde" die Rede.

Man tut gut daran, sich am Beginn aller Ausführungen zu diesem Thema daran zu erinnern, daß es sich bei der Sprachbezogenen Landeskunde um eine Methode des Fremdsprachenunterrichts handelt. Sie zielt darauf ab, die zu erlernende Sprache nicht lediglich als einen neuen Code anzubieten, sondern außer der Berücksichtigung der herkömmlichen Aspekte (V/K nennen Phonetik, Lexik, Grammatik (= Morphologie und Syntax), Stilistik) auch die Vermittlung kulturkundlicher Kenntnisse in den Sprachlehrprozeß zu integrieren: "Kul'tura stanovitsja predmetom soizučenija pri izučeníi jazyka." (1) Über den jeweiligen Umfang der einzelnen kulturkundlichen Information ist damit noch nichts gesagt: Er bewegt sich zwischen einem kurzen, ad hoc formulierten Hinweis und einem weit ausgreifenden Exkurs.

Unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse stellt die Sprachbezogene Landeskunde natürlich nur

einen methodischen Weg dar; daneben haben auch eigenständige, den Sprachunterricht begleitende Spezialkurse (obščestranovedčeskaja metodika; V/K 1976: 59, 64), die vor allem den Vorteil systematischer und vertiefter Darstellung einzelner Themenkreise bieten, ihre Berechtigung (und auch ihren festen Platz im Unterrichtsgefüge der sowjetischen Vorbereitungsfakultäten für ausländische Studenten). Was V/K über Struktur und Zielsetzung solcher Kurse sagen, kann hier übergangen werden. Interesse verdient aber der Umstand, daß die unterrichtliche Verwendung der Muttersprache oder der Zielsprache nicht als konstitutives Unterscheidungsmerkmal der beiden Methoden angesehen wird: So wenig ein Spezialkurs in der Muttersprache gehalten werden muß, so wenig ist Sprachbezogene Landeskunde kompromißlos auf die Verwendung der Zielsprache festgelegt.(2)

Der verschiedene Ansatz beider Unterrichtsformen (entweder: Sprachunterricht, oder: landeskundliche Informationen) sollte jedoch deutlich im Bewußtsein bleiben: Unter diesem Gesichtspunkt nämlich ist der von V/K kreierte Terminus "lingvostranovedenie" ebenso unbefriedigend wie die deutsche Entsprechung: in beiden Fällen liegt der semantische Schwerpunkt auf "Landeskunde", während eine sachgerechte Gewichtung eine Formulierung wie "Fremdsprachenunterricht mit integrierter landeskundlicher Komponente" erfordert.(3) Die Ausgangsüberlegung lautet ja eben nicht: Wie läßt sich Landeskunde vermitteln?, sondern: Wie muß Russischunterricht konzipiert werden, wenn er eine "vollgültige Kommunikation" (polnocennoe obščenie) gewährleisten soll?

Trotz dieser Unzulänglichkeit ist der Terminus in der Fachliteratur schnell und widerspruchlos rezipiert worden, nicht ohne den Beigeschmack eines Modewortes zu bekommen und nicht ohne gewissen Mißverständnissen anheimzufallen (Schmid 1980: 5), die ihre Ursache nicht zuletzt in der genannten semantischen Schwerpunktverschiebung haben. So wird "lingvostranovedenie" zuweilen kurzerhand mit "stranovedenie" gleichgesetzt - ein Hinweis darauf, daß Sprachbezogene Landeskunde nicht mehr als ein methodischer Prozeß begriffen wird. Die Folge ist eine schwimmende Terminologie: Bald wird von "stranovedčeskij", bald von "lingvostranovedčeskij material (svedenija, znanija)" gesprochen;(4) bald wird der neu zu den herkömmlichen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts sich gesellende Aspekt als "stranovedčeskij" (V/K 1973: 12), bald als "lingvostranovedčeskij aspekt" (V/K 1976: 61 f.) bezeichnet, der eine "lingvostranovedizacija jazykovogo učebnogo processa" bewirke. (V/K 1980: 262)

+ + +

Ursprünglich erwachsen aus den Bedürfnissen des Russischunterrichts für Ausländer an den Vorbereitungsfakultäten sowjetischer Hochschulen, wendet sich "Jazyk i kul'tura", das Standardwerk zur Sprachbezogenen Landeskunde, darüber hinaus "an alle, die

Russisch als Fremdsprache lernen oder lehren"; aber auch die Didaktik/Methodik anderer Fremdsprachen soll aus dem Buch Nutzen ziehen können (V/K 1976: 6). Was die seitherige Entwicklung der Fremdsprachendidaktik (-methodik) innerhalb der Sowjetunion betrifft, so scheinen V/K ihre Adressaten nicht in dem erhofften Ausmaß erreicht zu haben. Einigermaßen verständlich ist dies im Blick auf die nationalen Schulen, wo sich das methodische Problem tatsächlich in besonderer Weise stellt: Es entfällt hier die Notwendigkeit einer Einführung in die sowjetische Kultur (vgl. Anm. 11), in deren Umfeld die Schüler ja aufwachsen, und eine besondere Gewichtung der Spezifika der russischen nationalen Ausformung dieser Kultur bzw. der vorrevolutionären russischen Kultur erübrigt sich weitgehend wegen der vorrangig auf Sprachpraxis im täglichen Leben ausgerichteten Lernziele. So verwundert es nicht, daß russische Landeskunde in dem Standardwerk von Šanskij/Bakeeva (1977) nur beiläufig ins Blickfeld gerät (42, 81, 83, 88, 136) und daß "Jazyk i kul'tura" in dem umfangreichen Literaturverzeichnis nicht aufgeführt ist. - Um so erstaunlicher ist es, daß der landeskundliche Aspekt und mit ihm zugleich die Arbeiten von V/K völlig ignoriert werden in dem für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts an der Mittelschule grundlegenden Werk von Klimentenko/Miroljubov (1981).

Demgegenüber ist der angestrebte Adressatenkreis im Ausland durchaus erreicht worden, und so liegt es nahe, den von V/K vorgelegten Entwurf nicht nur "an sich", sondern auch aus der Perspektive des deutschen Fremdsprachenlehrers zu begutachten und auf seinen möglichen Ertrag hin zu befragen.

Wer behauptet, V/K hätten die Methode der Sprachbezogenen Landeskunde inauguriert (5), muß sich von ihnen eines Besseren belehren lassen: "Dieser methodische Aspekt wurde immer (? W.M.) in gewissem Umfang in der Unterrichtspraxis berücksichtigt". (6) Allerdings sei es im deutschen wie auch im übrigen europäischen Schulwesen bis in die Gegenwart hinein fast ausschließlich bei verbalen Bekundungen des Interesses für die einer Fremdsprache zugeordnete Kultur geblieben (V/K 1976: 16 f). Eine Durchsicht der Lehrbücher würde aber unwiderleglich erweisen, daß die schon von den Reformern des ausgehenden 19. Jahrhunderts geweckte Bereitschaft zur Integration der fremden Kultur in den Sprachunterricht spätestens seit der Kulturkundebewegung (mit welcher Zielsetzung auch immer) in Deutschland lebendige Unterrichtswirklichkeit ist - zunächst in dem Sinne, daß landeskundliche Sachverhalte in Lehrbuchtexten thematisiert werden, sodann aber (weil mit einer solchen Thematisierung die entsprechende landeskundlich befrachtete Lexik sich in mehr oder minder großem Umfang von selbst einstellt) auch in dem von V/K vorwiegend vertretenen speziellen Verständnis, d.h. einer gezielten Auswertung eben dieser Lexik.

Gleichzeitig entfaltet sich ein auf unterrichtliche Anwendung zielendes Bemühen mancher Vertreter der philologischen Wissen-

schaft der 20-er Jahre, Sprache und Kultur in ihrem vielfältigen Wechselbezug zu erkennen.(7) In die gleiche Richtung zielte die Arbeit vieler Methodiker, deren Anregungen keineswegs ungehört verhallen (8), vielmehr kontinuierlich fortentwickelt wurden: In den modernen Fachwörterbüchern (9) ist von Sprachbezogener Landeskunde (auch wenn der Terminus keine Verwendung findet) wie von einer Selbstverständlichkeit die Rede. Deutsche Fremdsprachenlehrer werden der Linguolandeskunde also keinen Offenbarungscharakter zubilligen können.

Was den Russischunterricht insbesondere betrifft, so gibt es auch hier - trotz der langwährenden Sonderstellung dieser Sprache im Fremdsprachenspektrum von Schule und Hochschule - hinreichend Beispiele für eine (durch das Textangebot des Lehr- oder Lesebuchs provozierte) praktische Anwendung der Methode lange vor deren Forcierung durch V/K.(10) Auch unter den bald nach 1945 in Deutschland erschienenen Lehrbüchern finden sich einige, die dem Lehrer die Praktizierung einer Sprachbezogenen Landeskunde geradezu aufdrängen - wenngleich in einigen westdeutschen Editionen der Blick auf die sowjetische Gegenwart tunlichst ausgespart und "Landeskunde", in einem denaturierten Verständnis dieses gegenwartsbezogenen Begriffs, auf die Beschäftigung mit der kulturellen Spezifik des vorrevolutionären Rußlands reduziert wurde.

Erst vor dem Hintergrund dieses traditionellen Verbundes von Sprachunterricht und Landeskunde gewinnt der von V/K verkündete Anspruch sein volles Gewicht: Wege gewiesen zu haben, wie "die auf Humboldt zurückgehende These der untrennbaren Verbindung von Sprache und Kultur sachgerecht in die Praxis umgesetzt werden" kann (V/K 1974: 309; 1976: 62). Das Interesse des Fremdsprachenlehrers richtet sich dabei sofort auf die auch von V/K (1973: 45) als Brennpunkte einer landeskundlich orientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts genannten Fragen: Was soll ein also gestalteter Unterricht an landeskundlichem Material einbeziehen (Umfang des Begriffs "Landeskunde"; Selektion)? Wie soll der landeskundliche Stoff vermittelt werden (effektive Methoden)?

2. Das inhaltliche Spektrum - Umfang und Auswahl

1. Landeskunde, als methodischer Aspekt in den Russischunterricht integriert, soll das Gelingen einer vollgültigen Kommunikation mit Teilhabern an der Sowjetkultur russischer Prägung (11) gewährleisten. So ist es nur folgerichtig, daß Landeskunde im Blick auf ihre Inhalte von V/K in umfassendem Sinn verstanden wird: Landeskunde hat es zu tun mit den vor dem Hintergrund der Ausgangskultur sich unverwechselbar abhebenden Erscheinungen in schlechterdings sämtlichen Teilbereichen der Zielkultur; diese

Teilbereiche werden ihrerseits durch zahlreiche Einzelwissenschaften repräsentiert, die als Bezugswissenschaften für die Landeskunde unentbehrlich sind, z.B. Geschichte, Ethnographie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Folkloristik, Literatur-, Musik-, Kunstgeschichte, ferner Geographie als eine Disziplin, die sich "dem natürlichen Hintergrund aller Kultur" zuwendet (12). V/K erheben die Landeskunde also keineswegs in den Rang einer neuen (Integrations-) Wissenschaft *sui generis*, sondern verweisen sie in den Gesamtzusammenhang der Didaktik: Landeskunde steht immer im Dienst übergeordneter (hier: fremdsprachendidaktischer) Zielsetzungen und gewinnt von dorthin ihr jeweils erforderliches Profil (V/K 1973: 45).

Daß V/K der Landeskunde eine so enorme Bandbreite zumessen, findet unsere ungeteilte Zustimmung: Die Bezugsgröße "Sowjetunion" weist für einen russisch lernenden Deutschen tatsächlich so zahlreiche Spezifika auf, daß es abwegig wäre, die Landeskunde (wie dies im Rahmen des Englisch - oder Französischunterrichts häufig geschieht) nur unter einem reduzierten, etwa sozialökonomischen Aspekt oder als Entwicklung von Methoden- und Problembewußtsein zu betreiben. V/K gilt es als selbstverständlich, daß "während des Unterrichts Exkurse in unsere Geschichte, Literatur, Ethnographie, Kunst usw. gemacht werden müssen", die "einen beträchtlichen Teil der Unterrichtsstunde" ausfüllen (V/K 1974: 312).

2. Die Frage, wie sich diese nahezu unübersehbare Stofffülle didaktisch bewältigen läßt, bildet einen Schwerpunkt in den Ausführungen von V/K und verdient kritische Aufmerksamkeit. Da die landeskundlichen (Hintergrund-) Kenntnisse (13) unmöglich in ihrem gesamten Umfang in den Sprachunterricht eingehen können (das Ergebnis wäre jene von V/K als Maximalforderung bezeichnete "ličnost' na rubeže kul'tur" (14), bedarf es begründeter und verlässlicher Auswahlkriterien. Die Reduktion soll in zwei Schritten erfolgen:

Zunächst gelte es, das kulturspezifische Wissen in dem Umfang herauszupräparieren (*modelirovat'*), wie es dem "Durchschnittsrussen" (*srednij russkij*) nach Absolvierung der 10-Klassen-Schule angeblich verfügbar ist - von V/K als "makro-fon" bezeichnet. Das Niveau ist imponierend. Im kulturgeschichtlichen Bereich erstreckt sich das Wissen z.B. auf die Hauptgestalten in Gogols "Tote Seelen", auf die Vorgänge um Ivan Susanin, auf die Übersetzungsliteratur aus der Regierungszeit des Jaroslav Mudryj, auf die Birkenrinden-Urkunden, auf die Bedeutung des Pädagogen Ušinskij (15). Wie groß der Anteil der "Durchschnittsrussen" an der Gesamtheit der erwachsenen russischen Bevölkerung ist, bleibt unklar: Bald werden kurzerhand "alle Russen" in die Betrachtung einbezogen (V/K 1976: 212, 217 f, 227, 240 u.ö.), bald findet sich der vage Hinweis auf die "Mehrzahl oder doch einen bedeutenden Teil" (V/K 1982: 89; vgl. 1980: 238).

Die Orientierung an einem fiktiven Durchschnittswissen ist in der Fremdsprachendidaktik bekannt (16), ebenso die demoskopische Methode zur Ermittlung eines solchen Wissens (17). Vor 15 Jahren führten V/K eine entsprechende Enquete durch, bei der 300 Testpersonen mit abgeschlossener Mittelschulbildung 100 Fragen zur russischen Kultur und Geschichte vorgelegt wurden (V/K 1973: 147 f.) Das Ergebnis der Befragung (der erhebliche strukturelle Mängel anhaften!) läuft auf den wenig originellen Nachweis hinaus, daß das landeskundliche Wissen der Russen weitgehend identisch sei mit dem Pensum der Schullehrpläne, die nun ihrerseits als Orientierungsmaßstab bei der Erstellung landeskundlicher Lehrmittel dienen könnten (V/K 1976: 229). Dem ohnehin dubiosen "Durchschnittsrussen" fällt also nichts weiter als eine Statistenrolle zu.

Obwohl V/K den Anspruch erheben, mittels dieser Enquete die Möglichkeit einer "objektiven Erfassung der durchschnittlichen Hintergrundkenntnisse" erwiesen zu haben (V/K 1976: 229), ist diese Methode offenbar nicht weiter angewandt worden, mit dem Ergebnis, daß bis heute die Konturen des Modells "Durchschnittswissen" unscharf geblieben sind.

So fehlt es also an der Voraussetzung für den zweiten im Selektionsverfahren vorgesehenen Schritt, den "otbor". Durch ihn soll der "makro-fon", der ja immer noch zu umfangreich ist, als daß er im Rahmen des Sprachunterrichts angeeignet werden könnte, auf ein praktikables Maß reduziert werden. V/K versuchen, Kriterien zu benennen, nach denen der otbor zu vollziehen sei: Besondere Berücksichtigung verdienen der ideologische Wert, der ästhetische Wert, vor allem aber die Bedeutung für die angestrebte kommunikative Kompetenz; hier wiederum seien jeweils diejenigen Kenntnisse vorrangig, denen ein besonders umfangreiches Assoziationsspektrum zugeordnet ist. V/K kommen hier zu verwunderlichen Ergebnissen: Volga / Neva / Dnepr gehören zum verbindlichen Auswahlgut, nicht aber das Kaspische Meer (V/K 1973: 153 f) - als ob Assoziationen wie: 26 bakinskich komissarov / tanker Derbent / neft' / osetr nicht hinreichend gewichtig wären! Die Problematik der Ermittlung überzeugender Auswahlkriterien wird von V/K schließlich zugestanden: "Allgemein verbindliche Empfehlungen lassen sich hier offensichtlich nicht geben." (V/K 1973: 154).

So bleibt denn also subjektivem Ermessen weitester Raum, und es verwundert nicht, daß dieser Unsicherheitsfaktor auf die Lexikographie durchschlägt: V/K arbeiten auch hier mit Kategorien, die mit einiger Präzision gegeneinander abzugrenzen unmöglich ist (unbekannte / wenig bekannte / bekannte Wörter; V/K 1980: 240 f). Dementsprechend erweisen sich die Lemmata im angekündigten landeskundlichen Wörterbuch "Chudožestvennaja kul'tura v SSSR" als merkwürdiges Konglomerat und als Ergebnis nicht durchschaubarer Auswahlprozesse (18). Der thematische Bogen der nur etwa 200 Lemmata spannt sich zwischen "ëkskursija"

und "svirel'", zwischen "skomoroch" und "Politečničeskij muzej". (V/K 1980: 246 f).

Zusammenfassend muß festgestellt werden, daß V/K auf die Frage nach dem konkreten Umfang des landeskundlichen Lehrstoffs im Rahmen des Sprachunterrichts die Antwort schuldig bleiben.

3. Die kulturspezifische Lexik und ihre Erschließung

Die Vermittlung eines wie auch immer abzugrenzenden landeskundlichen Pensums realisiert sich nach V/K vorzugsweise in der "kulturkundlichen Analyse der sprachlichen Mittel" (V/K 1974: 311). Eine solche Analyse, gleichsam das Kernstück Sprachbezogener Landeskunde, bemüht sich, landeskundliche Information unmittelbar aus Lexik, Stilistik und Grammatik zu gewinnen (V/K 1974: 312). Einstweilen haben sich V/K auf den ersten dieser Bereiche konzentriert (unter gelegentlicher Einbeziehung der Phraseologismen und Aphorismen (Terminologie nach V/K)), während die landeskundliche Erschließung sprachlicher Phänomene auf den Ebenen der Intonation, der Syntax, der Stilistik als künftige Aufgabe bezeichnet wird (V/K 1980: 303), deren Lösung man besonders erwartungsvoll entgegenseht (19); hatten doch in der Vergangenheit die Versuche, stilistische oder grammatische Phänomene als Ausdruck einer Nationalkultur zu deuten, weniger zu leidlich begründeten Einsichten (Spies 1928 pass.), als vielmehr zu zahlreichen Verirrungen geführt (vgl. Hüllen 1969 pass.).

An dieser Stelle scheint eine Bemerkung zum Umfang des Begriffs "Sprachbezogene Landeskunde" angebracht. Der Umstand, daß V/K ihre Aufmerksamkeit bislang fast ausschließlich auf die landeskundlich spezifische Lexik richteten, hat gelegentlich dazu geführt, daß Sprachbezogene Landeskunde restriktiv verstanden, d.h. mit der Semantisierung der entsprechenden Lexik gleichgesetzt wird (z.B. Isaeva 1976: 189 f; Schmid 1980: 6); auf jeden Fall sind auch die übrigen "sprachlichen Mittel" einzubeziehen, wenn man den Begriff im engeren Sinne definieren will. - Daneben steht ein erheblich weiter ausgreifendes Verständnis, demzufolge schlechterdings jede (also nicht nur die aus den genannten "sprachlichen Mitteln" fließende) die Zielkultur betreffende Information, sofern sie nur im Zusammenhang des Sprachunterrichts gegeben wird, als Realisierung der Methode der Sprachbezogenen Landeskunde gilt (Vereščagin 1982: 172 f; Černjavskaja 1982 pass.). - In der Praxis gehen diese beiden Informationsprozesse üblicherweise Hand in Hand; die landeskundlich gefärbten "sprachlichen Mittel" sind nämlich ihrerseits in der Regel eingebettet in den Zusammenhang eines Textes, der einen Ausschnitt aus der Zielkultur thematisiert und somit einen landeskundlichen Informationsrahmen setzt, innerhalb dessen die Auswertung der "sprachlichen Mittel" eine Informationsquelle darstellt.

V/K können für sich in Anspruch nehmen, als erste damit begonnen zu haben, den kulturspezifischen Wortbestand der russischen Literatursprache der Gegenwart auszusondern und zu klassifizieren:

- 1) die äquivalentlose Lexik, z.B. agitpunkt / subbotnik / strelec / kisel' / baba-jaga;
- 2) die hintergrundspezifische Lexik (fonovye slova), d.h. jene Wörter, deren begrifflicher Kern zwar übersetzbar ist, die aber über ein mehr oder weniger umfangreiches Feld von z.T. kulturspezifischen Begleitvorstellungen (leksičeskij fon) verfügen, die in den Bedeutungshorizont des Äquivalents der Fremdsprache nicht eingehen, die also nur mit einem gewissen Informationsverlust "übersetzbar" sind, z.B. pis'mo / magazin / deputat;
- 3) die Wörter mit konnotativer Komponente, z.B. bereza / sud'bi-na / suženaja.

V/K stützen sich auf ein semantisches Modell, das in der 1980 publizierten "Lingvostranovedčeskaja teorija slova" dargestellt wird. Während die Grundstrukturen dieser Theorie (der Leser wird darüber keineswegs hinreichend informiert!) der Originalität entbehren (20), haben V/K viel Mühe auf deren detaillierte Ausformung verwendet, die uns jedoch nur unter dem Gesichtspunkt der unterrichtspraktischen Auswirkungen zu interessieren braucht.

Es versteht sich, daß vor allem die Aussonderung der hintergrundspezifischen Lexik Probleme aufwirft. V/K wollen den leksičeskij fon eines Wortes mit Hilfe von Assoziationen bestimmen und ausleuchten (V/K 1980: 27 ff). Wie weit diese gestreut sein dürfen, um noch als sinnvolle Zuordnungen gelten zu können, bleibt unklar; jedenfalls kann die landeskundliche Spezifik bald in einer dem Stimulus nahe verbundenen, bald in einer ihm fernerstehenden Assoziation beschlossen sein; so gerät z.B. die Interferenz "Klassenbuch / klassnyj žurnal" schneller ins Blickfeld als die Interferenz "Gutsbesitzer / pomeščik". Ob es aber noch sinnvoll ist, "Arzt / vrač" als hintergrundspezifische Wörter zu verstehen (wegen der Assoziationen "Honorar" bzw. "kostenlose medizinische Betreuung"; V/K 1980: 78), mag bezweifelt werden. V/K praktizieren ein extensives, wegen mangelnder Begrenzungsnormen oft wenig überzeugendes, auch nicht immer durchschaubares Verfahren bei der Aussonderung der hintergrundspezifischen Lexik, die dabei unerwartete Ausmaße annimmt (vgl. V/K 1976: 84-86; 1980: 165 f): "Jedes zweite russische Wort" gehört hierhin (V/K 1976: 83).

Das Verdienst, die Bedeutung der kulturspezifischen Lexik für einen landeskundlich akzentuierten Fremdsprachenunterricht wieder

stärker ins Bewußtsein gehoben zu haben (21), kommt V/K fraglos zu; bewußt war man sich dieses Zusammenhangs allerdings auch vorher: eine Titelformulierung wie "Sémantique et civilisation" (22) spricht für sich. - Bezogen auf die deutsche Unterrichtswirklichkeit, waren es vor allem die Lehrer der klassischen Sprachen, die je länger je mehr in der Semantisierung kulturspezifischer Lexik eine wichtige Aufgabe erkannten (vgl. Otto 1925: 246), während die Möglichkeiten im Englisch- und Französischunterricht begrenzter waren und sind (und überdies in der Folge der Denaturierung des Fremdsprachenunterrichts in den 70-er Jahren kaum noch ernstlich genutzt wurden) wegen der größeren Affinität dieser Kulturen zu der unseren. Die erfreulichen Möglichkeiten, die das Russische hier eröffnet, mußten jeweils in dem Augenblick manifest werden, wo ein Lehr- oder Lesebuch landeskundliche Texte bot, in denen sich ja zwangsläufig kulturspezifische Lexik in mehr oder minder großem Umfang einstellt.

* * *

Nicht geringen Raum beanspruchen die **methodischen Empfehlungen**, die V/K für die Semantisierung der kulturspezifischen Lexik geben. Die Skepsis des Lesers, ob denn in dem bis zum letzten Winkel vermessenen Gelände der Fremdsprachenmethodik überhaupt noch nutzbringende neue Perspektiven erschlossen werden können, wird vollauf bestätigt: Die Anweisungen erschöpfen sich in banalen Selbstverständlichkeiten, die auf terminologischem Kothurn einherschreiten (23).

Daß man ein zu semantisierendes Wort gegebenenfalls in ein Bezugsfeld (leksičeskaja sistema) stellt, um die Bedeutungsrelationen für die Semantisierung nutzbar zu machen (z.B. oktjabrenok «pioner»komsomolec), ist ein gebräuchliches Verfahren (24), das als "sistemnyj lingvostranovedčeskij kommentarij" vorgestellt wird.

Nicht minder bekannt ist das als "(predvaritel'nyj) kompleksnyj lingvostranovedčeskij kommentarij" empfohlene Verfahren (25); es zielt darauf ab, das Verständnis eines landeskundlich geprägten Textes dadurch zu erleichtern, daß die notwendigen Informationen - soweit möglich - thematisch gebündelt und der Lektüre vorangeschickt werden.

Auch die dem "konnotativnyj lingvostranovedčeskij kommentarij" zugrunde liegende Intention weist in bekannte Richtung. Dieser Kommentar, als einziger mit innerer Notwendigkeit auf die Verwendung der Zielsprache festgelegt, soll die Erweckung solcher Empfindungen bewirken, die zur adäquaten Rezeption von Wörtern mit konnotativer Komponente unerläßlich sind. Weil aber mit den Mitteln "rational-logischer Sprache" der Eigenart konnotativer Lexeme nicht beizukommen sei (26), könne nur ein Text aus der Feder eines begabten Schriftstellers zum gewünschten Ziel führen.

Jedoch: "Noch haben sich, zu unserem großen Bedauern, Methodiker und Schriftsteller nicht zu gemeinsamer Arbeit zusammengefunden."(27)

Was sonst noch an methodischen Möglichkeiten zur Semantisierung kulturspezifischer Lexik aufgezeigt wird, läuft hinaus auf klangvolle Etikettierung leerer Hülsen. Anthroponyme und Toponyme bedürfen des "onomastičeskij (kompleksnyj) komentarij", der (welche Aufgabe sollte ihm auch sonst zufallen?) die erforderlichen Kenntnisse der Onomastik vermittelt (V/K 1976: 97). Der "istoriko - étimologičeskij komentarij" besorgt die Semantisierung von Wörtern mit kulturspezifischem historischem Hintergrund (V/K 1976: 9). Wie anders soll man denn auch Begriffe wie z.B. "bol'sevik, subbotnik" verständlich machen, wenn nicht durch Kombination etymologischer und historischer Einsichten? Keiner dieser beiden Kommentartypen wird durch originelle methodische Anregungen des Näheren profiliert - der wohlmeinende Rat: Bei der etymologischen Analyse sollte man diachronisch verfahren. (V/K 1976: 95; 1980: 95f), ist nichts weiter als eine Banalität.

Zusammenfassend muß festgestellt werden, daß von einer sinnvollen Belebung der methodischen Szene keine Rede sein kann.

4. Didaktische und pädagogische Vorbehalte

Sowenig die Berechtigung, ja Notwendigkeit Sprachbezogener Landeskunde anzuzweifeln ist, so wenig dürfte diese Methode, aus grundsätzlichen Erwägungen, in der von V/K präsentierten Form für die Unterrichtspraxis der weiterführenden Schulen hierzulande unmittelbar nutzbar zu machen sein.

1. Integration der Landeskunde in den Sprachunterricht bedeutet für V/K, daß Berechtigung und Umfang landeskundlicher Information aus dem Lernziel "Kommunikative Kompetenz" hergeleitet werden - eine durchaus legitime Betrachtungsweise, sofern man die spezielle Zielsetzung der Kurse für Ausländer an sowjetischen Vorbereitungsfakultäten im Auge hat. Arbeitsgruppen mit anderer Lernzielorientierung (etwa im gymnasialen Unterricht) erfordern andere Kriterien für die Auswahl des landeskundlichen Materials (28). So dürfte allein schon der erste Schritt in dem von V/K vorgeschlagenen Selektionsverfahren, d.h. die Ausgrenzung eines Durchschnittswissens, auf prinzipielle Vorbehalte stoßen: Ein auf quantifizierenden Erhebungen beruhender landeskundlicher Kanon repräsentiert nicht auch in allen Stücken zugleich eine Rangordnung des Wissenswerten. Wie immer die Maßstäbe einer solchen Werthierarchie aussehen mögen - für kulturspezifische Trivialitäten (z.B. Unterschiede im Assoziationsbereich von "pis'mo" und "Brief"; V/K 1980: 128 ff) dürfte schwerlich Raum bleiben.

2. So wenig dagegen einzuwenden ist, daß allem Unterricht auch eine erzieherische Funktion zukommt, die im Rahmen der landeskundlichen Komponente des Fremdsprachenunterrichts als "achtunggebietende Liebe zum Land der Zielsprache", als "Geist internationalen gegenseitigen Verstehens" greifbar werden kann (V/K/Prochorov 1977: 5, 185) (29), so sehr erfordert doch der einseitige ideologische Hintergrund, der dem Entwurf von V/K zu eigen ist, unsere kritische Aufmerksamkeit. V.I. Matveev (1974: 95) zollt in seiner Rezension eben diesem Hintergrund uneingeschränktes Lob: "Der Sprachbezogenen Landeskunde kommt eine große politisch-pädagogische Bedeutung zu, denn sie erweist sich als jener spezifische Kanal, mit dessen Hilfe sich eine unaufdringliche und wirkungsvolle Propaganda gut durchführen läßt." (30) Vielfältig wird diese Tendenz in den Ausführungen von V/K erkennbar; wir beschränken uns auf knappe Hinweise.

Bei der Inventarisierung der landeskundlich spezifischen Lexik sind tunlichst solche Begriffe ausgespart, die dem optimistischen Autostereotyp abträglich sein könnten. - Der an landeskundlicher Spezifik ungemein reiche Sektor "Religion/Kirche" findet ebenfalls keine Berücksichtigung. - Deutlich greifbar wird die Tendenz auch im historischen Bereich. Das löbliche didaktische Konzept: "Wenn wir eine Kultur nicht einfach als vorfindliche Größe darstellen wollen, dann müssen wir unbedingt den historischen Hintergrund ins Blickfeld rücken, den Ausgangspunkt einer Entwicklung" (V/K 1980: 294 f) - wird leider nicht konsequent durchgehalten: Die landeskundliche Valenz der Städtenamen wird einseitig unter den Gesichtspunkten "Chronik der Revolution" (Vorošilovgrad, Kalinin, Sverdlovsk ...) und "Spiegel des wirtschaftlichen Aufbaus" (Magnitogorsk, Bratsk ...) ins Bewußtsein gehoben, d.h. unter Aussparung eines anderen, landeskundlich nicht minder ergiebigen Aspekts: Umbenennung als Reflex von Schwankungen in der politischen Direktive, z.B. Perm' - Molotov - Perm', Caricyn - Stalingrad - Volgograd.

Natürlich ist auch eine manipulierte Geschichtsschau, sofern sie so und nicht anders im Bewußtsein der Bürger eines Landes verankert ist, durchaus ein legitimes Objekt landeskundlicher Information; diese bedarf aber, wenn anders Landeskunde auch als ein pädagogischer, um Objektivität und Wertmaßstäbe bemühter Prozeß zu verstehen ist, eines zusätzlichen Kommentars. Mit der lapidaren Feststellung jedenfalls, daß die landeskundliche Relevanz der im Bewußtsein einer Bevölkerung verwurzelten Klischeevorstellungen größer sei als die der entsprechenden (historischen) Fakten (31), ist es nicht getan. Die eine Landeskunde der UdSSR in besonderem Maße betreffende Frage, inwieweit hier "zwei Ausformungen (vid) von Landeskunde: eine sowjetische und eine nicht-sowjetische (zarubežnyj; Schmid 1980: 7) zu beobachten sind, eröffnet interessante Perspektiven, denen bislang nur wenig Aufmerksamkeit zugewendet wurde.

Anmerkungen

- (1) V/K 1976: 62. - Eine umfangreiche Definition ebd.: 63.
- (2) V/K 1976: 21, 64, 91 f, 1980: 103 ff mit ausführlicher Begründung.
- (3) In eben diesem Sinne spricht Friederich (1974: 31) von "kulturkundlich orientierter Sprachlehre". Man fragt sich also, wie es zu der Wortbildung "lingvostranovedenie" gekommen sein mag. Jedenfalls kann als Ausgangspunkt eine Analogiebildung (lingvostranovedčeskij) zu den ohnehin seltenen Fällen einer semantischen Inversion der Komponenten bei russischen Adjektiv - Komposita (z.B. istoriko-literaturnyj) nicht angenommen werden, weil derartige Bildungen auf Genitiv-Verbindungen zurückgehen (istorija literatury; Keil 1973). - Immerhin hat sich die Neuschöpfung schon als produktiv erwiesen: L.G. Bucharceva fordert die Begründung einer "lingvoliteraturovedenie" genannten Methode (etwa: literaturkundlich orientierter Sprachunterricht); in: Prepodavanie russkogo jazyka aspirantam-inostrancam; M. (Nauka) 1981: 61 ff.
- (4) Zinov'eva 1977: 124, 130 f, 135; V/K 1980:154,157 f.
- (5) z.B. Bragina 1974: 154; ähnlich Matveev 1974: 95.
- (6) V/K 1976: 62; statt "immer" heißt es ebd. 244 "seit langem"; ebd. 17 f gewinnt der Leser den Eindruck, erst nach 1945 sei das Bewußtsein von der Korrelation Sprache/Kultur im Unterricht wirksam geworden, und zwar auf Anregung französischer Methodiker. - Leider sieht sich der Leser auch sonst vielfach mit Unklarheiten, Inkonsequenzen und mangelnder Präzision konfrontiert. In den Rezensionen wird nur sehr zurückhaltend auf diese gravierenden Mängel hingewiesen (Bragina 1974: 152 rechte Sp.; Gak 1974: 101, Anm. 4; 103 rechte Sp.), denen sich ein bald weitschweifiger, bald affektiert-gestelzter Stil zugesellt, von Graudina (1978: 131) mit Recht bemängelt.
- (7) z.B. Spies (1928). Die Intentionen von V/K sind hier nicht nur in der Titelformulierung ("Kultur und Sprache im neuen England"), sondern vielfach bis ins Detail vorweggenommen.
- (8) z.B. Otto (1925). Fälschlich wird von V/K (1976: 16 f) behauptet, Otto habe zwar das Ziel (Erfassung der fremden Geisteswelt) genannt, aber "keinerlei Wege zur Erreichung dieses Ziels" gewiesen. Man lese nur die Seiten 96 ff, 347 ff!

- (9) z.B. Eppert 1973: 176; Köhring/Beilharz 1973: 147 f.
- (10) Beispiele bei Vereščagin/Černjavskaia 1981; Černjavskaia 1982.
- (11) V/K (1976: 44f) gehen aus von der auch in die neue Verfassung (1977) aufgenommenen Doktrin vom "Sowjetvolk" als einer neuen historischen Gemeinschaft mit einer bezüglich des sozialistischen Inhalts einheitlichen "Sowjetkultur", die gerade dem russischen Volk, als dem primus inter pares, besondere Impulse verdankt.
- (12) V/K 1976: 56 f, 224 f; 1973: 14, Anm. 6, 172; 1974: 308.
- (13) "stranovedčeskie fonovye znanija" als Entsprechung zu "background information" (V/K 1974: 314).
- (14) V/K 1976: 49. - Auf die grundsätzliche Problematik einer solchen vielbeschworenen Zielsetzung wird nur selten hingewiesen; vgl. Weber 1976: 218 f.
- (15) V/K 1976: 217-219, 230-232; 1980: 255.
- (16) Vgl. Bock 1974: 19; Firges/Melenk 1978: 122. - Auf die Bemessung des Wortschatzes bezogen, hat das Modell eine weit zurückreichende Tradition: Der Wortschatz im Französischunterricht soll sich richten "nach dem Wortvermögen eines französischen Knaben von mittlerer Begabung." (Wendt 1895: 325).
- (17) 1927 wurde in der UdSSR mit einer solchen Methode das politische Wissen der 11-15jährigen ermittelt (Anweiler 1978: 241). Vgl. auch Barrera-Vidal 1972: 89 f.
- (18) So erklärt sich auch die umfangreiche Liste der Desiderata bezüglich des landeskundlichen Wörterbuchs von Denisova; ("Narodnoe obrazovanie v SSSR"). Petuškov 1981: 147.
- (19) So auch Chanpira 1981: 121 rechte Sp.
- (20) Insbesondere ist zu denken an K.O.Erdmann: Die Bedeutung des Wortes. Leipzig (4) 1925 (Reprint Darmstadt 1966). In diesem Buch, das im Literaturverzeichnis (V/K 1980) nicht genannt ist, finden sich bereits folgende für das V/K-Modell konstitutive Elemente (wenngleich mit anderer Terminologie): leksičeskoe ponjatie und leksičeskij fon; fonovye und konnotativnye slova; sinchroničeskie und diachroničeskie semantičeskie doli; kumuljativnaja funkcija jazyka.
- (21) Nicht aber, sie entdeckt zu haben, wie Vujovič (1979:92, Anm. 4) fälschlich behauptet.

- (22) Darbelnet 1971; auch bei Reboullet (1971) und Debyser (1973 a) ist die Leitvorstellung von V/K in wesentlichen Punkten ansatzweise vorweggenommen.
- (23) V/K haben immer wieder großen Erfindungsreichtum an den Tag gelegt, wenn es um terminologische Neubildungen geht, vor denen der Leser aber, wie V/K (begütigend oder herablassend?) bemerken: "nicht zurückzuschrecken braucht", wie denn "jeder, der über die übliche philologische Vorbildung verfügt, der Lektüre gewachsen ist". (V/K 1980: 6). V/K bekunden eine deutliche Schwäche für Derivate aus den Alten Sprachen, die sie mit penetranter Schulmeisterei einzuführen lieben. Musterbeispiel (V/K 1980: 192 f): Sie deklarieren ihre Worttheorie als "kontiničeskaja koncepcija slova" - von dem nur bei Boethius nachgewiesenen Hapax legomenon "continentivus".
- (24) Vgl. Bohlen 1955: 46 f; R. Münch 1962: 142.
- (25) Vgl. Wendt 1895: 265; Walter 1908: 43; auch V/K 1976: 22.
- (26) V/K 1976: 106. Ganz ähnlich Otto 1925: 232.
- (27) V/K 1976: 107. - Der in den vierziger Jahren unternommene (und fehlgeschlagene) Versuch, namhafte Schriftsteller für fremdsprachendidaktische Zwecke in Dienst zu nehmen, diene anderen Zielsetzungen. (Šanskij/Bakeeva 1977: 136).
- (28) Deutschmann (1982: 124 ff) nennt in seinem sachkundigen und ausgewogenen Aufsatz diese verschiedenen Akzentsetzungen "handlungsbezogen" bzw. "informationsbezogen".
- (29) Eine respektable, von Fremdsprachendidaktikern immer wieder, meist unter der Devise "Völkerverständigung" vorgebrachte Zielsetzung; die zur Realisierung erforderlichen Voraussetzungen werden allerdings nur selten reflektiert. Vgl. etwa W. Münch 1902: 161; Rülcker 1969: 45 f, Schrey 1975: 9 f.
- (30) Man vergleiche auch den Hinweis bei Naumenko (1974: 244): Das im Rahmen der Landeskunde darzubietende historische "Material muß polemisch zugespitzt sein gegen ... die bürgerliche Geschichtsdarstellung".
- (31) Debyser 1973 b: 139; Barrera-Vidal 1977: 360. - Auch V/K sind sich der Problematik der unangemessenen Rezeption historischer Sachverhalte von seiten des Durchschnittsrussen theoretisch durchaus bewußt! (V/K 1980: 60).

BIBLIOGRAPHIE

- Abramovič, A.V.: "Knigi dlja čtenija kak tip stranovedčeskogo posobija." In: RJaZR 3 (1974): 78-81
- Abramovič, A.V. / Potapova, I.I.: "Počta SSSR". In: RJaZR 1 (1980): 4-28
- Achtenhagen, F.: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Weinheim/Basel (3. Aufl.) 1973
- Ahrberg, J.: "Landeskunde im Russischunterricht. Konzept und Praxis." In: Russisch Lernen und Lehren (Informationsdienst für Russischlehrer in NRW) 3 (1978): 17-26
- Ahrberg, J. / Breidert, E./Zoppa, E.: Kommunikativer Russischunterricht. Analyse und Aufbereitung von Lehrwerktexten. Hessisches Institut f. Lehrerfortbildung. Fulda/Kassel 1979
- Akišina, A.A. / Kano, Ch.: Slovar' russkich žestov i mimiki. Tokio 1980
- Alekseeva, L.S.: "Stranovedčeskij aspekt v učebnom tekste po russkomu jazyku." In: Vereščagin/Kostomarov 1972(a): 6-14
- : "Lingvostranovedenie v učebnikach russkogo jazyka dlja inostrancev s učetom special'nosti." In: Vereščagin/Kostomarov 1974(a): 25-48
- : "Problemy obščego stranovedenija v učebnike russkogo jazyka dlja inostrancev." In: Voprosy stranovedenija v učebnikach russkogo jazyka. Doklady sovetskoj delegacii MAPRJaL. M. 1973: 3-28
- Alitan, A.: "Landeskunde in der Slavistik." In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3 (1977): 291-295
- Ambarcumova, Ž.E.: "Vosprijatie inostrancami russkoj chudožestvennoj literatury: k voprosu proektivnyh opisanij duševnogo sostojanija personažej." In: Sbornik pedagogičeskogo fakul'teta v Nitre. Serija russistiki I. Nitra 1982(a): 194-209
- : "Russkie somatičeskie slovosočetanija i ich vozmožnaja leksikografičeskaja fiksacija." In: Slovari i lingvostranovedenie. Moskva 1983: 162-168
- Andrejčina, K.G.: Voprosy učeta nacional'noj kul'tury učaščichsja pri sostavlenii lingvostranovedčeskogo učebnogo slovarja. Avtoref. kand.diss. M. 1977
- Andrijanov, V.V.: "Srvnitel'naja charakteristika žestov russkich i francuzov." In: Leont'ev/Sorokin/Tarasov (eds.) 1977: 260-268
- Anweiler, O.: "Erziehungs- und Bildungspolitik." In: Anweiler, O. / Ruffmann, K.H. (eds.): Kulturpolitik der Sowjetunion. Stuttgart: Kröner 1973: 1-144
- : "25 Jahre Osteuropaforschung." In: Osteuropa 3 (1977): 183-191
- : Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Berlin (in Kommission bei Harrassowitz, Wiesbaden) 2. 1978
- : "Aspekte und Probleme der Osteuropaforschung." In: Osteuropa 8-9 (1980): 673-687
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1. Reinbek: rororo 1973
- Arndt, H.H. / Weller, F.R. (Hrsg.): Landeskunde und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1978

- Arountunova, B.: "Gesture and Word. A Semiotic Treatment of Russian Phraseologic Expressions and Proverbs." In: Folia Slavica (1979), 3, No.1-2: 48-79
- Autorenkollektiv 1969: Russkij čelovek: istorija i kul'tura. In: Vereščagin 1969(a): 114-145
- Bachteler, F. / Prochorov, Ju.: Russische Sprache für alle. Texte für eine sprachbezogene Landeskunde. Moskau: Russkij jazyk 1980
- Bachteler, F. / Vereščagin, E.M. / Prochorov, Ju.E.: "O vozmožnom ispol'zovanii rodnogo jazyka obučajuščichsja v lingvostranovedčeskich celjach." In: RJaZR 1 (1978): 68-75
- Bag, A.: "Metodičeskij analiz učebnogo posobija 'Russkij jazyk segodnja'." In: Russisch Lernen und Lehren 3 (1977): 48-60
- Barrera-Vidal, A.: "Pour une nouvelle conception de l'enseignement de la civilisation française." In: Praxis 1 (1972): 85-90
- : "Einige Gedanken zu einer kommunikationsorientierten Landeskunde." In: Christ, H. / Piepho, H.E. (eds.): Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976. Limburg: Frankonius 1977: 359-361
- Baumgratz, G. / Neumann, W.: "Der Stellenwert des Vergleichs im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht." In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) 1980: 161-180
- Baumgratz, G. / Picht, R. (Hrsg.): Perspektiven der Frankreichkunde II. Arbeitsansätze für Forschung und Unterricht. Tübingen: Niemeyer 1978
- : "Postulate zur Überwindung des Dilettantismus in der Landeskunde." In: Baumgratz/Picht (Hrsg.) 1978: 259-266
- Baur, M. et al.: Pragmatik und Fremdsprachenunterricht. Eine rollentheoretische Pilotstudie. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung Nr.8) Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung 1975
- Baur, R.S.: "Zur Vermittlung von Landeskunde im Russischunterricht." In: Russisch Lernen und Lehren 3 (1978): 27-50
- : "Zur Frage der Effektivierung der Fremdsprachenvermittlung". In: Russisch als Fremdsprache. Vorträge des Workshops "Russisch" im Rahmen der 8. G.A.L.-Tagung. Hrsg. von A. de Vincenz. Hamburg: Buske 1979: 1-31
- et al.: Resümierende Auswahlbibliographie zur neueren sowjetischen Sprachlehrforschung. Amsterdam: Benjamins 1980
- : "Historische Voraussetzungen und Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts in der UdSSR." In: DNS 4 (1981): 294-323
- : "Sowjetische Sprachlehrforschung". In: Jachnow, H. (Hrsg.): Handbuch des Russisten. Wiesbaden: Harrassowitz 1983.
- Baur, R.S. / Rühl, P.G.: Analytische Bibliographie zur sowjetischen Sprachlehrforschung (1970-1981). Tübingen: Narr 1982
- Bausch, K.-R.: "Kontrastive Linguistik." In: Koch, W.A. (Hrsg.): Perspektiven der Linguistik I. Stuttgart: Kröner 1973: 159-182
- et al. (Hrsg.): Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung 1978
- et al. (Hrsg.): Fremdsprachen in Handel und Industrie. Eine Untersuchung in dem IHK-Bereich Ostwestfalen zu Bielefeld. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung 1980
- Bendiks, H. / Šachmatova, H.: Kniga dlja čtenija po stranovedeniju dlja studentov-russistov. (= ZFI-Arbeitsberichte Nr. 3) Hamburg 1982

- Beskodarov, M.N.: "Literatura izdatel'stv APN i "Progress" kak istočnik stranovedčeskoj informacii." In: Vereščagin/Kostomarov/Prochorov 1977: 189-201
- Bliesener, U.: "Zum Stellenwert der Landeskunde." In: Walter, G. / Schröder, K. (Hrsg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung/Englisch. München: Oldenbourg 1979: 193-201
- Bliesener, U. / Schröder, K.: Elemente einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1977
- Bock, H.M.: "Zur Neudefinition landeskundlichen Erkenntnis-Interesses." In: Picht, R. (ed.): Perspektiven der Frankreichkunde. Tübingen: Niemeyer 1974: 13-22
- : "Aspekte einer Didaktik sozialwissenschaftlich angeleiteter Landeskunde im neusprachlichen Unterricht." In: Baumgratz, G. / Picht, R. (eds.) 1978: 183-197
- : "Zum Vergleich im Fremdsprachenunterricht." Der fremdsprachliche Unterricht. 7 (1980): 261-271(a)
- : "Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich." In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) 1980: 149-160(b)
- Bohlen, A.: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer (2.Aufl.) 1955
- Bragina, A.A.: "Kul'turno-istoričeskij aspekt v prepodavanii jazyka (O svjazi auditornoj i vneauditornoj raboty)." In: Kostomarov, V.G. / Vereščagin, E.M. (Red.), M. 1972(a): 26-55
- : "Kinourok: Tolkovanie teksta i učebnyj kommentarij (beseda o leksiko-semantičeskich osobennostjach slova)." In: Vereščagin/Kostomarov 1974: 65-78(a)
- : "E.M. Vereščagin, V.G. Kostomarov. "Jazyk i kul'tura." In: Voprosy jazykoznanija 6 (1974): 150-154(b)
- : "Kinourok: lingvostranovedčeskij aspekt." In: Vereščagin/Kostomarov/ Prochorov 1977: 83-106
- : "Lingvostranovedčeskij i istoriko-filologičeskij aspekty jazykovoju obraznosti." In: Vereščagin/Kostomarov 1979(a): 20-30
- : Leksika jazyka i kul'tura strany. M. 1981
- Briesemeister, D.: "Landeskunde - Kulturkunde - Auslandskunde. Rückblick und terminologischer Überblick." In: Weber, H. (Hrsg.) 1976: 158-182
- Burger, H.: "Kinogramme". In: Burger, H. / Buhofer, A. / Sialam, A.: Handbuch der Phraseologie. Berlin/New York 1982: 56-60
- Buttjes, D. (Hrsg.): Landeskundliches Lernen im Englischunterricht. Paderborn: Schöningh 1981
- : "Medien und Landeskunde. Zur Doppelfunktion der Medien im Fremdsprachenunterricht." In: Praxis 2 (1982): 144-154
- Buttjes, D. / Kane, L.: "Theorie und Zielsetzung der Landeskunde im Fremdsprachenstudium." In: Diller, H.J. u.a. (eds.): anglistik & englischunterricht. Trier: Wiss. Verlagsgesellschaft 1978: 51-61
- Černjavskaja, T.N.: "Priemy vvedenija lingvostranovedčeskoj informacii v učebnike russkogo jazyka dlja inostrancev." In: RJaZR 2 (1982): 88-91
- Chanpira, Ė.J.: "Felicyna, V.P., Prochorov, Ju.E. Russkie poslovice, pogovorki i krylatye vyraženiya." In: Russkij Jazyk v Škole 3 (1981): 120-122

- Chorvat, I.: "Posobie po stranovedeniju dlja prepodavatelej." In: Vereščagin/ Kostomarov 1979(a): 206-208
- Christ, H.: "Landeskunde im Französischunterricht." In: Der fremdsprachliche Unterricht. 2 (1975): 31-46
- : "Text und Kontext als Bezugspunkte einer Didaktik der Landeskunde." In: Baumgratz/Picht 1978: 227-240
- : "Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts." In: Kleine, W. (Hrsg.) 1979: 74-83
- : Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik. Stuttgart: Klett 1980
- et al. (Hrsg.): Fremdsprachenpolitik in Europa. (= Augsburger I- & - I - Schriften Bd.11) Augsburg: Universität 1980
- Christ, H. / Liebe, E. / Schröder, K.: Fremdsprachen in Handel und Industrie. Eine Untersuchung in den IHK-Bezirken Düsseldorf und Köln. (= Augsburger I-&-I-Schriften Bd.9) Augsburg: Universität 1979
- Curriculum Russisch NRW 1973 = Schulreform NW Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien und Berichte. Heft 6/II Curriculum Gymnasiale Oberstufe Russisch, 2. Ausgabe, Düsseldorf 1973
- Darbelnet, J.: "Sémantique et civilisation." Le français dans le monde, 81 (1971): 15-19
- Davids, J.U.: "Orientierung und Identität. Stichworte zu einer emanzipatorischen Landeswissenschaft." In: Buttjes, D. (Hrsg.): 1981: 30-49
- Debyser, F.: "Le rapport langue / civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants." In: Reboullet, A. (Hrsg.): L'enseignement de la civilisation française, Paris: Hachette 1973: 58-75(a)
- : "L'enseignement de la civilisation; contenu culturel du Niveau 2." In: Reboullet, A. (ed.): L'enseignement de la civilisation française. Paris: Hachette 1973: 133-139(b)
- Denisov, P.N.: Leksika russkogo jazyka i principy ee opisanija. M. 1980
- Denisova, M.A.: Narodnoe obrazovanie v SSSR. (Lingvostranovedčeskij slovar' pod red. E.M. Vereščagina i V.G. Kostomarova), Moskva: Russkij jazyk 1978
- : "Iz opyta raboty nad učebnym lingvostranovedčeskim slovarom russkogo literaturnogo jazyka. In: Vereščagin/Kostomarov 1979(a): 122-131
- Denninghaus, F.: "Methoden der expliziten Lernzielbestimmung." In: Praxis 2 (1975): 127-140
- : "Das an spezielle Adressatenwünsche anpassungsfähige mobile Lehrwerk nach dem Baukastensystem." In: Kongressdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Dortmund 1978. Dortmund: Lensing 1979: 257-260
- Deutschmann, A.: "Grundlegende Aspekte der Landeskundeplanung. Beispiel: Deutsch als Fremdsprache." In: Praxis 2 (1982): 123-132
- Diller, H.J. et al. (Hrsg.): Landeskunde (= anglistik & englischunterricht Bd.4) Trier 1978
- "Dija škol. Kanikuly! Kanikuly! Kanikuly!" In: RJaZR 3 (1982): 41-46
- Dudnikov, A.V.: "Osnovnye teoretičeskie problemy metodiki prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo na sovremennom étape." In: Teorija i praktika prepodavanija russkogo jazyka i literatury - Rol' prepodavatelja v processe obučenija - Doklady sovetskoj delegacii na IV. kongresse MAPRJaL. Moskva: "Russkij jazyk": 1979: 43-54

- Düwell, H.: Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Tübingen: Narr 1979
- Eco, U.: Einführung in die Semiotik. München: Fink 1972
- Ehlich, H. / Rehbein, J.: "Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant." In: Wunderlich, D.: Linguistische Pragmatik, Frankfurt: Athenäum 1972: 209-254
- Eismann, W.: "Kriterien für ein paralinguistisches Minimum im Russischunterricht. Gestik und Mimik." In: Mannheimer Beiträge zur slavischen Philologie 1 (1978):293-329
- : Problemy sopostavlenija frazeologičeskich edinic, oboznačajuščich žesty. Na materiale russkogo i nemeckogo jazykov. In: Z problemów słowiańskiej frazeologii porównawczej. Warszawa 1983
- Ekman, P. / Friesen, W.V.: "The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Usage, and Coding." Semiotica 1 (1969):49-98
- Ekman, P. / Friesen, W.V. / Ellsworth, Ph.: Gesichtssprache. Wien/Köln/Graz: Böhlau 1974
- Eppert, F.: Lexikon des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Kamp 1973
- Erdmenger, M.H. / Istel, H.-W.: Didaktik der Landeskunde. München: Hueber 1973
- Erdmenger, M.H.: "Die Landeskunde." In: Reisener, H. (ed.): Fremdsprachen in Unterricht und Studium. München: Kösel 1974: 89-120
- Faulenbach, K.A.: "Politisches Lernen im Unterricht. Politische Bildung als Unterrichtsfach und fachübergreifendes Lernziel." In: Buttjes (Hrsg.) 1981: 63-77
- Feichtner, W. / Seyr, B.: Sowjetunion. Bd.1, München: C.H. Beck 1981.
- Felicyna, V.P. / Prochorov, Ju.E.: Russkie poslovice, pogovorki i krylatye vyraženiya - lingvostranovedčeskij slovar'. Moskva: Russkij jazyk: 1979
- Fichou, J.-P.: Enseigner les civilisations. Paris: P.U.F. 1979
- Filippov, A.V.: "Zvukovoj jazyk i 'jazyk' žestov." In: Lingvističeskij sbornik, vyp. III. Moskva 1975: 14-33
- Finikova, E.S.: "Knigi po stranovedeniju (obzor literatury)". In: Vereščagin/Kostomarov 1972: 161-175
- : "Stranovedenie. Annotirovannyj spisok literatury vyšedšej v 1972-1975 gg." In: Vereščagin/Kostomarov/Prochorov 1977: 202-206
- : "Stranovedenie. Annotirovannyj spisok literatury vyšedšej v 1975-1977 gg." In: Vereščagin/Kostomarov 1979(a): 209-214
- Firges, J. / Melenk, H.: "Didaktische Kriterien für die Vermittlung von Landeskunde." In: Baumgratz, G. / Picht, R. (eds.) 1978: 117-150
- : "Landeskunde als Alltagswissen." In: Praxis 2 (1982): 115-122
- Fremdsprachenunterricht und Internationale Beziehungen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung 1982
- Freudenstein, R. / Gutschow, H. (eds.): Fremdsprachen. München: Piper 1974: 170-180
- Fricke, D.: "Völkerverständigung statt Nationalstereotypen?" In: Arndt/ Weller 1978: 179-206
- Friederich, W.: "Rezensionen". Russisch 1974: 31-32
- Furmanova, V.P.: "Mesto stranovedenija v processe podgotovki prepodavatelej nemeckogo jazyka." In: Voprosy filologii i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov. Vyp.2, Saransk 1975: 180-188

- Gak, V.G.: "Situativnye oboznačenija v stranovedčeskom aspekte." In: Vereščagin/Kostomarov 1974(a): 110-126
- : "E.M. Vereščagin, V.G. Kostomarov, Jazyk i kul'tura." Russkij jazyk v škole 1 (1974): 100-104
- Gerhart, G.: The Russian's World. New York: Harcourt Brace Jovanovich 1974
- Glöckner, H.: "Kommentierte Bibliographie sowjetischer auditiver und audiovisueller Sprachlehrmaterialien für den fremdsprachlichen Russischunterricht." Specimina Philologiae Slavicae. Bd.30 (= Notizen und Materialien zur russistischen Linguistik) München: Sagner 1981: 110-135
- Göhring, H.: "Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache." In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) 1976: 80-92
- Graudina, L.K.: "E.M. Vereščagin, V.G. Kostomarov. Jazyk i kul'tura. 2e izd." Voprosy jazykoznanija 2 (1978): 129-131
- Grdlicka, M.: "Lingvostranovedenie i ékvivalentnost' ustojčivych slovo-sočetanij." In: Vereščagin/Kostomarov 1979(a): 145-153
- Grube-Hell, I.: Landeskunde als Teilbereich des Anglistikstudiums. München: Minerva 1980
- Grubitzsch, H.: "Zur Problematik der Inhalte des Französischunterrichts." In: Kramer, J. (ed.): Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Metzler 1976: 295-309
- Günther, K.: "Zur Problematik eines Situationsminimums für den Fremdsprachenunterricht." Fremdsprachenunterricht 12 (1968): 107-114
- Haase, E. / Mengler, K.: "Zur Bestimmung von Inhalten im Fremdsprachenunterricht." In: Linguistik und Didaktik 29 (1977): 51-62
- Hall, E.T.: "A System for the Notation of Proxemic Behavior." American Anthropologist 65 (1963), 1003-1026. ND in: Laver, J. / Hutcheson, S. (eds.): Communication in Face to Face Interaction. Harmondsworth: Penguin Books 1972: 247-275
- Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II. Niedersachsen. 1977
- Hartig, P.: "Englandkunde und politische Bildung im Englischunterricht der Hauptschulen." In: Der fremdsprachliche Unterricht 5 (1968): 57-63
- : "Zur Aufwertung der Kultur- und Landeskunde. Ein Literaturbericht." In: Der fremdsprachliche Unterricht 2 (1975): 47-62
- Hermann, G.: Lernziele im affektiven Bereich. Paderborn: Schöningh 1978
- Hessische Rahmenrichtlinien. 1975, s. Rahmenrichtlinien Hessen
- Heuer, H.: Brennpunkte im Englischunterricht. Ratingen: Henn 1970
- et al. (Hrsg.): Dortmunder Diskussion zur Fremdsprachendidaktik. Kongreßdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Dortmund 1978, Dortmund: Lensing 1979
- Hinz, M.: "Alltagswissen und wissenschaftliche Methodik in der Landeskunde." In: Baumgratz/Picht (Hrsg.) 1978: 39-53
- Höhne, R.: "Theoretische und methodologische Probleme einer sozial- und geschichtswissenschaftlich orientierten Landeskunde." In: Baumgratz, G. / Picht, R. (eds.) 1978: 99-116
- Hüllen, W.: "Sprachwissenschaft und Landeskunde." In: Praxis 3 (1969): 310-325
- Hunfeld, H. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977

- Hunfeld, H.: "Vorüberlegungen zu einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik." In: Hunfeld, H. (Hrsg.) 1977: 131-145
- Hunfeld, H. / Schröder, K. (Hrsg.): Grundkurs Didaktik Englisch. Kronberg: Scriptor 1979
- Imendörffer, H.: "Landeskunde - ja, aber wie? Überlegungen zum Gegenstand von Landeskunde und deren Anteil an der Sprachvermittlung auf ihren verschiedenen Stufen". In: Russische Sprache und Literatur der Gegenwart in Unterricht und Forschung. Hamburg: Buske 1982: 259-274
- Informationen zur politischen Bildung Nr.182. Die Sowjetunion. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1979 (2.Auflage 1982)
- Isačenko, A.V.: Die russische Sprache der Gegenwart. München: Hueber 1975
- Isaeva, Ė.A.: "Izpol'zovanie proizvedenij chudožestvennoj literatury v celjach stranovedenija." In: Vereščagin/Kostomarov 1975:165-178
- : "Knigi dlja čtenija v aspekte stranovedenija." In: Russkij jazyk dlja studentov-inostrancev 16 (1976): 183-193
- Iskander, F.: Sandro iz Čegema. Rasskazy, roman. Moskau 1977
- Issues. Baukästen für den Englischunterricht im 8. Schuljahr. Hrsg. v. der Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts an Gesamtschulen e.V. München: Langenscheidt-Longman 1976
- Kapanadze, L.A. / Krasil'nikova, E.V. "Žesty razgovornoj reči." In: Zemskaja (ed.) 1973: 464-481
- Karger, A. (ed.): Sowjetunion. Frankfurt a.M.: Fischer 1978
- Keil, R.D.: "Inversion der Komponenten bei einigen russischen Adjektiv-Komposita." In: Russisch 1973: 33-35
- Keller, G.: Die Funktion numerischer Urteilsstrukturen des britischen Autostereotyps in einer neuen kulturkundlichen Didaktik. In: Praxis 20 (1973), 387-398(a)
- : "Kulturkunde und Politik im Fremdsprachenunterricht." In: Praxis 20 (1973): 92-96(b)
- : "Werden Vorurteile durch einen Schüleraustausch abgebaut?" In: Arndt/Weller 1978: 130-150
- Kellner, M.: "Lebendiges Russisch". Analyse und Kritik des Lehrwerks unter kommunikativem Aspekt. Pädagogische Prüfungsarbeit am Stud. Seminar Kassel II. 1979 [masch.]
- Kleine, W. (Hrsg.): Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt: Diesterweg 1979
- Klimentenko, A.D. / Miroljubov, A.A.: Teoretičeskie osnovy metodiki obučenija inostrannym jazykam v srednej škole. M. 1981
- Kluge, R.D.: "Inwieweit ist ein literaturwissenschaftliches Studium in der Ausbildung von Lehramtskandidaten im Fach Russisch erforderlich?" In: Christ, H. / Piepho, H.E. (eds.): Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Limburg: Frankonius 1977: 76-79
- Kochtev, N.N.: "Bericht über eine beratende Sitzung im Ministerium für Volksbildung zu Fragen des Russischen als Fremdsprache." In: Vereščagin/Kostomarov 1972(a): 184-192
- Kochtev, N.N. / Točilkina, S.V.: "Stranovedčeskij material v prepodavanii." In: VVŠ 7 (1970): 36-38(a)
- : "Stranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo." In: RJaNŠ 4 (1970): 96-98(b)

- Köhring, K.H. / Beilharz, R.: Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. München: Hueber 1973
- Köhring, K.H. / Schwerdtfeger, I.C.: "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt." Linguistik und Didaktik. 25 (1976): 55-80
- Koršunova, Ja.B.: Situacija i uzus reči. In: Kostomarov, V.G. / Vereščagin, E.M. (Red.), M. 1972(a): 98-108
- Kopylenko, M.M.: Ob etikete obraščeniya. In: Kostomarov, V.G. / Vereščagin, E.M. (Red.), M. 1972(a): 91-97
- : "O principach adaptacii inojazyčnych tekstov. In: Vereščagin/Kostomarov 1974: 179-189
- Kostomarov, V.G. / Mitrofanova, D.D.: Metodičeskoe rukovodstvo dlja prepodavatelej ruskogo jazyka inostrancam. Moskva: Russkij jazyk 1976
- Kostomarov, W.G. / Leont'ev, A.A.: Russisch für Reisende. Moskau: Russkij jazyk 1978
- K probleme upravljenja obučeniem i vospitanjem. M. 1970
- Krasil'nikova, E.V.: "Žesty i jazykovye frazeologizmy (K sootnošeniju verbal'nogo i žestovogo kodov)." In: Vereščagin, E.M. / Kostomarov, V.G. / Prochorov, Ju.E. (eds.) 1977: 58-66
- Krumm, H.-J.: "Kommunikativer Fremdsprachenunterricht als Gegenstand der Sprachlehrforschung in Lehreraus- und Lehrerfortbildung." DfU 47 (1978): 6-19(a)
- : "Lehrerverhalten im Hinblick auf Lernerverhalten: entwicklungsge-
mäßiger Fremdsprachenunterricht?" Kongreßberichte der 8. Jahrestagung der Ges. f. Angewandte Linguistik GAL e.V. Bd.1, Stuttgart: Hochschulverlag 1978: 29-42(b)
- Kuballa, W.: Ein Koloß wird umgebaut. Lage und Zukunft der Sowjetunion. Frankfurt a.M.: Societät 1975
- Kummer, M. / Picht, R. (eds.): Kolloquium über curriculare Fragen einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde. Bielefeld: Zentrum für interdisziplinäre Forschung 1973
- Kursstrukturpkäne. Gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld 1.2. Neue Sprachen (Entwurf). Hrsg. v. Hessischen Kultusminister. Wiesbaden 1977/1981 (2.Auflage)
- Labadie, M.: "Symposion de Santiago du Chili" et "Fondements théoriques d'un enseignement de la civilisation." In: Le Français dans le Monde. 78 (1971): 9-16
- Lehrpläne für die höheren Schulen des Landes Rheinland-Pfalz. 1960
- Leont'ev, A.A.: "Turistskij jazyk: Iz opyta raboty nad situativnym razgovornikom dlja inostrancev." In: Vereščagin 1969(a): 85-92
- : "Stranovedenie i social'naja psihologija." In: Kostomarov, V.G. / Vereščagin, E.M. (Red.), 1972(a) 109-113
- (Red.): Slovar' asociativnych norm ruskogo jazyka. M. 1977
- Leont'ev, A.A. / Sorokin, Ju.A. / Tarasov, E.F. (eds.): Nacional'no-kul'turnaja specifika rečevogo povedeniya. Moskau 1977
- Leyst, G.: 1000 Worte Russisch. Berlin: Deutscher Verlag o.J. (etwa 1936)
- Litvinova, K.A.: Lingvodidaktičeskie osobennosti soderžaniya načal'nogo obučeniya ruskomu jazyku v školach Germanskoj Demokratičeskoj Respubliki. Avtoref.kand.diss. M. 1974
- Lobanova, N.A. / Slesareva, J.P.: Učebnik ruskogo jazyka dlja inostrannyh studentov-filologov. Sistematizirujuščij kurs (tretij god obučeniya), Moskva 1980

- Logina, L.A. / Prochorov, Ju.E.: "Stranovedčeskij aspekt ruskoj frazeologii i aforistiki v obučenii studentov-nefilologov." In: Vereščagin/Kostomarov 1979(a): 154-159
- Lyons, J.: Semantics I. London: Cambridge University Press 1977
- Makarova, G.I.: "Stranovedčeskij material v komplekse učebnyh posobij po ruskomu jazyku dlja inostrancev." In: Vereščagin/Kostomarov 1972(a): 114-120
- Maleeva, V.E.: "Nacional'no-kul'turnyj komponent semantiki social'no značimogo termina i ego lingvostranovedčeskoe ispol'zovanie." In: RJaZR 1 (1982): 81-86
- Mannheimer Gutachten I = Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache, erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF (Engel, U. u.a.) Heidelberg: 1977
- Mannheimer Gutachten II = Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache, Bd.2 (Engel, U. u.a.) Heidelberg: Groos 1979
- Matveev, B.I.: "Vereščagin, E.M., Kostomarov, V.E.: Jazyk i kul'tura. M. 1973." In: RJaNS 1 (1974): 92-95
- Mawrizki, S.: "Kriterien für die Auswahl des landeskundlichen Lehrstoffs im Russischunterricht." In: de Vinzenz, A. (ed.): Russisch als Fremdsprache. Hamburger Beiträge für Russischlehrer, Bd.17. Hamburg: Buske 1979: 49-67
- Melde, W.: Landeskunde und Spracherwerb. Tübingen: Niemeyer 1980
- Melenk, H.: "Semiotik als Brücke. Der Beitrag der angewandten Semiotik zur vergleichenden Landeskunde." In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) 1980: 133-148
- Michailovskaja, N.G.: "Simvolika sobstvennyh imen v sovremennoj ruskoj poésii." In: Vereščagin/Kostomarov 1972(a): 121-133
- Mikulina, L.T.: "Nacional'noe svoebrazie ruskoj 'konnotativnoj' leksiki." In: Vereščagin/Kostomarov/Prochorov 1977: 74-82
- Miroljubov, A.A.: Istorija metodiki obučenija inostrannym jazykam v SSSR. Dokt. diss. Moskau 1973.
- Mironova, V.P.: "Kurs 'Stranovedenie SSSR' v sisteme podgotovki prepodavatelja russkogo jazyka." In: RJaZR 1 (1982): 58-62
- Misiri, G.S.: "Audiovizual'nyj kompleks 'SSSR: goroda, ljudi, nauka, kul'tura'." In: Vereščagin/Kostomarov 1974(a): 127-146
- "Modell eines Studiengangteils Sprachpraxis für Fremdsprachenlehrer": In: Beiträge und Materialien zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Bd.1 Bochum: Zentrales Fremdspracheninstitut 1975: 13-59
- Morris, D.: Der Mensch mit dem wir leben. München/Zürich: Droemer/Knaur 1978
- Müller, B.-O.: "Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme." In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) 1980: 89-101
- Mumič, M.I.: "Stranovedenie - neobchodimaja dopolnitel'naja informacija pri obučenii ruskomu jazyku kak inostrannomu." In: RJaZR 2 (1972): 77-80
- Münch, R.: Prinzipien und Praxis des englischen Unterrichts an deutschen Schulen. Berlin: Weidmann 2. 1962
- : Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. München: Beck 2. 1902
- Nacional'naja kul'tura i obščenie. Materialy konferencii AN SSSR In-ta jazykoznanija. M. 1977

- Nacional'no - kul'turnaja specifika rečevogo povedenija. M. 1977
- Naumenko, L.A.: "Materialy po ruskoj istorii i kul'ture v praktike prepodavanija ruskogo jazyka inostrannym učaščimsja". In: Russkij jazyk dlja studentov-inostrancev. 14 (1974): 242-247
- Nehm, U.: "Englisch in Schule, Beruf und Freizeit - Analysen zu Bedürfnis und Bedarf." In: Heuer et al. (Hrsg.) 1979: 58-61
- Neuner, G. (ed.): Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Paderborn: Schöningh 1979(a)
- (ed.): Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Frankfurt a.M.: Lang 1979(b)
- Nickel, R.: Altsprachlicher Unterricht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1973
- Nikolaeva, T.M.: "Neverbal'nye sredstva čelovečeskoj komunikacii i ich mesto v prepodavanii jazyka." In: Vereščagin (Red.) 1969: 47-72
- Nikolaeva, T.M. / Uspenskij, B.A.: "Jazykoznanie i paralingvistika." In: Lingvističeskie issledovanija po obščej i slavjanskoj tipologii. Moskau 1966: 63-74
- Nolda, S.: "Authentische Texte im Russischunterricht." ZR 3 (1982): 69-77
- Nostrand, H.L.: "Deskription und Unterrichten des soziokulturellen Kontexts einer Fremdsprache und ihrer Literatur." In: Weber (Hrsg.) 1976: 72-103 (englische Originalfassung 1969)
- Olbert, J. (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Frankreichkunde. Frankfurt a.M./Berlin/München: Diesterweg 1977
- Orlov, L.G.: "Naučnoe nasledstvo L.V. Ščerby i problemy lingvostranovedenija." In: Vereščagin/Kostomarov 1974(a): 147-161
- Otto, E.: Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Dielefeld: Velhagen & Klasing 2./3. 1925
- Pan'kin, V.M. / Filipov, A.V.: "O slovesnych oboznačenijach neslovesnych signalov i simvolov." In: Puti razvitija nacional'no-ruskogo dvujazyčija v neruskich školach RSFSR. Moskva 1979: 68-80
- Petöki, V.: "Mesto kul'tury i realij v podgotovke perevodčikov." In: Vereščagin/ Kostomarov 1979(a): 173-184
- Petuškov, V.P.: "Denisova M.A. Lingvostranovedčeskij slovar' ...". Voprosy jazykoznanija 2 (1981): 145-148
- Picht, R.: "Frankreichstudien als interdisziplinäres Organisationsproblem." In: Picht, R. (ed.): Perspektiven der Frankreichkunde Tübingen: Niemeyer 1974: 83-90(a)
- : "Curriculare Funktionen der Landeskunde in der Hochschuldidaktik." In: Pelz, M. (ed.): Freiburger Beiträge zur Fremdsprachen- didaktik. Berlin: Cornelsen 1974: 98-110(b)
- : "Politik als Thema der Landeskunde. Didaktische Überlegungen zur Themenwahl: Bundestagswahlen als exemplarischer Prozeß." In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) 1977: 33-52
- : "Zur Themenplanung in der Landeskunde." In: Hüllen/Raasch/Zapp (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht: allgemeinbildend-berufsbildend. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1979: 34-44
- : Interesse und Vergleich: Zur Sozialpsychologie des Deutschlandbildes." In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) 1980: 120-132
- Polivanov, E.D.: "Po povodu 'zvukovyh žestov' japonskogo jazyka." In: E.D. Polivanov, Stat'i po obščemu jazykoznaniju. Moskau 1969: 295-305

- Porcher, L.: "Une notion ambiguë: les 'besoins langagiers' (linguistique, sociologie, pédagogie)." Besançon: Les Cahiers du Crédif Nr.3 (1977): 1-12
- Pörzgen, W.: 100mal Sowjetunion. München: Piper 1972
- Poyatos, F.: "Verbal and Nonverbal Expression in Interaction: Research and Pedagogical Perspectives." In: Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics. Stuttgart 1976
- Prochorov, Ju.E. / Felicyna, V.P.: "Principy sozdanija učebnogo slovarja russkich paremij." In: Vereščagin/ Kostomarov (Red.) 1977: 171-184
- Quasthoff, U.: Soziales Vorurteil und Kommunikation. Frankfurt: Athenäum 1973
- Raasch, A. (Hrsg.): Situativer Französischunterricht. München: Hueber 1978
- Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe. 1981
- Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Neue Sprachen, hrsg. v. Hessischen Kultusminister. Wiesbaden 1972
- Rahmenrichtlinien Hessen Sekundarstufe II 1975 = Rahmenrichtlinien. Diskussionsentwurf Sekundarstufe II. Neue Sprachen Teil 1. Der Hessische Kultusminister. 1975
- Rahmenrichtlinien Neue Sprachen. Sek. I. Entwurf (red. überarbeitet), hrsg. v. Hessischen Kultusminister. Wiesbaden 1978 [masch.]
- Rahmenrichtlinien Sek. I, Neue Sprachen. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Frankfurt: Diesterweg 1980
- Reboulet, A.: "Pour un enseignement comparatif en civilisation." In: Le français dans le monde 81 (1971): 64-70
- (ed.): L'enseignement de la civilisation française. Paris: Hachette 1973
- Rehbein, J.: Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler 1977
- Richtlinien für die Schulen in Niedersachsen. Realschulen. 1970
- Rogal', M.: "Nekotorye problemy lingvodidaktičeskogo opisanija leksiki." In: RJaZR 5 (1981): 49-53
- Rojzenzon, L.I. / Abramec, I.V.: "Sovmeščennaja omonimija v sfere frazeologii." Voprosy jazykoznanija 2 (1969): 54-63
- Rülcker, T.: Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1969
- Rusakiev, S.: "O roli literatury i stranovedenija v svjazi s praktikoj prepodavanija russkogo jazyka v kačestve inostrannogo." In: Vereščagin (Red.) 1969: 5-11
- Russisch Unterrichtsempfehlungen. 1975 Sekundarstufe I - Gymnasium Hrsg.. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen 1975
- Russkij jazyk dlja vsech. (Stepanova, E. / Ievleva, Z. / Trušina, L.) Moskau: Russkij jazyk 1977 (3.Auflage)
- Filin, F.P. / Kostomarov, V.G. (Red.): Russkij jazyk v sovremennom mire. M. 1974
- Šanskij, N.M. / Bakeeva, N.Z.: Russkij jazyk v nacional'noj škole. Moskva: Pedagogika 1977
- Sauer, H.: "Analysekriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht". In: Heuer, H. / Müller, R.M. (eds.): Lehrwerkkritik 2. Dortmund: Lensing 1975: 7-17

- Sauer, V.: "Zum Ansatz der sprachbezogenen Landeskunde in der Sowjetunion." In: Der fremdsprachliche Unterricht 56 (1980): 303-307
- Schiff, B.: Entwicklung und Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sowjetunion. Heidelberg/Berlin: Quelle & Meyer 1966
- Schmedje, K. / Malinovič, Ju.: Lebendiges Russisch. München: Hueber 1976
- Schmid, A.: "Stranovedenie i lingvostranovedenie. Dva smežnych ponjatija." In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen (Wien) 40 (1980): 2-8
- Schmid, A. / Feichtner, W.: Kleine Landes- und Kulturkunde der Sowjetunion. Wien: Braumüller 1972
- Schmidt, S.J.: "Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? Ein Diskussionsvorschlag." In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) 1977: 25-32
- Schmidt-Häuer, Ch.: Das sind die Russen. Hamburg: Knaus 1980
- Scholz, G. / Götz, K.: Zdes' vse po-drugomu. Hessisches Institut f. Lehrerfortbildung. Fulda/Kassel 1979
- Schrey, H.: "Englandkunde." In: Der fremdsprachliche Unterricht 2 (1975): 2-13
- : "Landeskunde im Englischunterricht." In: Hunfeld/Schröder (Hrsg.) 1979: 107-120
- Schröder, K.: Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd.41. Stuttgart: Klett 1975
- : "Hundert Jahre Landeskunde." In: Zapp/Raasch/Hüllen (Hrsg.): Kommunikation in Europa. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1981: 33-50
- Schröder, K. / Langheld, D. / Macht, K.: Fremdsprachen in Handel und Industrie unter besonderer Berücksichtigung mittlerer Betriebe in Schwaben und im Raum München. Königstein: Scriptor 1979
- Schücking, L.L.: "Die Kulturkunde und die Universität." In: DNS 35 (1927): 1-16
- Schüle, K.: "Fremdsprachenunterricht und Gesellschaftskunde." In: Olbert (Hrsg.) 1977: 32-40 (Erstveröffentlichung 1973)
- Schule in Nordrhein-Westfalen. Gymnasiale Oberstufe. Russisch. Köln: Greven 1981
- Schwerdtfeger, I.C.: "Technische Medien im Englischunterricht." In: Hunfeld/Schröder (Hrsg.) 1979: 131-150
- Ščerba, L.V.: Prepodavanje inostrannyh jazykov v srednej škole. Moskau 1974
- Ščukin, A.N. / Vereščagin, E.M. (Red.): Metodika prepodavanja ruskogo jazyka za rubežom. Moskau: Russkij jazyk 1981
- Seelye, H.: Teaching Culture. Strategies for foreign language educators. Skokie/Illinois: National Textbook Company/American Council: 1975
- : "Analyse und Unterrichten des interkulturellen Kontexts." In: Weber (Hrsg.) 1976: 9-50 (englische Originalfassung 1968)
- Sljusareva, N.A. / Švejcer, A.D.: "Recenzija na knigu: Vereščagin, E.M., Kostomarov, V.G.: "Jazyk i kul'tura". In: Inostrannye jazyki v vysšej škole. Moskau 11 (1976): 123-130
- Smirnova, N.I.: "O neobchodimosti obučenija neverbal'nomu povedeniju pri izučenii inostrannyh jazykov (ruskogo kak inostrannogo)." In: Leont'ev, A.A. / Rjabova, T.V. (eds.): Voprosy psicholingvistiki i prepodavanja ruskogo jazyka kak inostrannogo. Moskau 1971: 67-78
- : "Sopostavitel'noe opisanie élementov ruskogo i anglijskoj kinesičeskoj komunikacii." In: Leont'ev/Sorokin/Tarasov (eds.) 1977: 219-247

- Smith, H.: Die Russen. Bern/München: Scherz 1976
- Solmecke, G. / Boosch, A.: Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr 1981
- Sorokin, Ju.A.: "Tekst kak psiholingvističeskaja real'nost'." In: Vereščagin/Kostomarov 1972(a): 151-161
- Spies, H.: Kultur und Sprache im neuen England. Leipzig: Teubner 1928
- Spillner, B.: "Methoden der Kontrastiven Linguistik in der Frankreichkunde." In: Arndt/Weller 1978: 151-178
- Spranger, E.: "Denkschrift über die Errichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten." In: Internationale Monatszeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. 9 (1917): 1025-1064
- Stankovič, B. / Černjavskaja, T.N.: "Iz istorii lingvostranovedčeskogo podchoda k prepodavaniju ruskogo jazyka." In: RJaZR 6 (1978): 78-82
- Steinberger, N. / Göschel, H. (eds. der deutschen Ausgabe): Die Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken. Leipzig: VEB Enzyklopädie 1971
- Steinbrecht, W. / Denninghaus, F. / Šmidt, N.E.: Russisch heute. Bd.1, 1969; Bd.2, 1971; Bd.3, 1973; Dortmund/Hannover: Lensing
- Steinbrecht, W.: "Blick zurück im Zorn." Praxis 3 (1979): 227-235
- Stepanov, Ju.S.: Semiotika. Moskau 1971
- Studienplan Slavistik (Freie Universität Berlin). In: Amtsblatt für Berlin, 26.3.1980: 560-572
- Šubik, B.: Kommunikationskurs Russisch. Grundsituationen. München: Hueber 1979
- Thrévenin, A.: Enseigner les différences. Paris/Montréal: Études vivantes 1980
- Temirbaeva, K.M. (ed.): Stranovedenie SSSR. Programma kursa lekcij i seminarov. Moskau: Minvuz 1976
- Tomachin, G.D.: "Realii v kul'ture i jazyke." In: IJaŠ 1 (1981): 64-69
- Turčaninova, E.M.: "K voprosu o tipologii lingvostranovedčeskich učebnyh tekstov na načal'nom étape obučenija ruskomu jazyku." Vereščagin/Kostomarov 1979(a): 54-61
- Unterrichtsempfehlungen Russisch 1975 = Russisch Unterrichtsempfehlungen NRW Sekundarstufe I - Gymnasium. Ratingen 1975
- Vel'skaja, O.A.: "Lingvostranovedenie v jazykovom vuze." In: Inostrannye jazyki v vysšej škole. Vyp.13 (1978): 5-15
- Vereščagin, E.M. (Red.): Rol' i mesto stranovedenija v praktike prepodavanija ruskogo jazyka kak inostrannogo. Moskva: Izdatel'stvo MGU 1969(a)
- : "Rol' i mesto stranovedenija v praktike prepodavanija ruskogo jazyka kak inostrannogo." In: Vereščagin (Red.) 1969: 12-46
- : K psiholingvističeskoi teorii slova. Tekst lekcij. M. 1979
- (Red.): Slovari i lingvostranovedenie. M. 1982
- Vereščagin, E.M. / Černjavskaja, T.N.: "Iz opyta predstavlenija kul'tury v učebnikach ruskogo jazyka dlja inostrancev." In: Russkij jazyk dlja studentov - inostrancev, M., 20 (1981): 224-231
- Vereščagin, E.M. / Kostomarov, V.G.: Lingvističeskaja problematika stranovedenija v prepodavanii ruskogo jazyka inostrancam. M. 1971
- : "Stranovedčeskij aspekt prepodavanija ruskogo jazyka inostrancam (k postanovke voprosa)." In: Russkij jazyk za rubežom 1 (1971): 57-62

- Vereščagin, E.M. / Kostomarov, V.G. (Red.): Stranovedenie i prepodavanje russkogo jazyka inostrancam. Moskva: Izdatel'stvo MGU 1972(a)
- : "Bemerkungen zu einer sprachlich orientierten landeskundlichen Methodik im Fremdsprachenunterricht." In: Deutsch als Fremdsprache 2 (1972)(b)
- : "Stranovedenie (ko opredeleniju metodičeskogo ponjatija)." In: Dies (Red.) 1972(a): 56-73(c)
- : "Tri tipa lingvostranovedčeskogo komentarija." In: RJaNS 1/1972: 32-39(d)
- : "Jazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. Moskva ¹1973, ²1976, ³1983
- : "Lingvostranovedčeskij aspekt učebnika russkogo jazyka dlja inostrancev." In: Vtoroj meždunarodnyi kongress prepodavatelej russkogo jazyka i literatury. - Voprosy stranovedenija v učebnikach russkogo jazyka. Doklady sovetskoj delegacii. Moskva Izdatel'stvo MGU 1973
- (Red.): "Lingvostranovedčeskij aspekt prepodavanija russkogo jazyka inostrancam." Moskva: Izdatel'stvo MGU 1974(a)
- : "Sprachbezogene Landeskunde." Praxis 3 (1974): 308-315(b)
- : "Ob učebnom lingvostranovedčeskom slovare bezėkvivalentnoj leksiki." In: Vereščagin/Kostomarov (Red.) 1974(a): 79-109(c)
- : "Lingvostranovedčeskij slovar': iz-jasnenie russkogo slova v učebnyh celjach." In: RJaZR 4 (1974): 89-93(d)
- : "Lingvostranovedčeskij slovar': Zritel'naja semantizacija russkich slov." In: RJaZR 4 (1975): 79-84
- : "Russkoe slovo v soznanii inostranca." In: Social'no-lingvističeskie issledovanija. Krysin, L.P. / Šmeleva, B.N. (Red.), M. 1976: 86-96
- : "Iz istorii vzgljadov na social'nuju prirodu jazyka." In: Vereščagin/ Kostomarov/Prochorov 1977: 16-27(a)
- : "Lingvostranovedčeskie rekomendacii sostaviteljam učebnyh posobij po russkomu jazyku dlja inostrancev." In: RJaZR 2 (1977): 45-51(b)
- : "Nacional'no-kul'turnyj komponent semantiki terminologičeskoj leksiki i lingvostranovedenie." RJaZR 6 (1977): 63-69(c)
- (Red.): "Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo." Moskva: Russkij jazyk 1979(a)
- : "K probleme ob-ekta in ob-ema lingvostranovedenija." In: Teorija i praktika prepodavanija russkogo jazyka i literatury - Rol' prepodavatelja v processe obučenija - doklady sovetskoj delegacii na IV. kongresse MAPRJAL. Moskva: Russkij jazyk 1979: 29-42(b)
- : Lingvostranovedčeskaja teorija slova. Moskva: Russkij jazyk 1980
- : "O svoeobrazii otraženija mimiki i žestov verbal'nymi sredstvami (na materiale russkogo jazyka)." In: VJa 1 (1981): 36-47 (a)
- : "Filologičeskij podchod k somatičeskomu jazyku." In: Jazyk i reč', ob-ekty kompleksnogo filologičeskogo issledovanija. Kalinin 1981: 42-82(b)
- : "Nacional'no-kul'turnaja semantika russkich frazeologizmov." In: Vereščagin, E.M. (Red.) 1982: 89-98(a)
- : "Lingvostranovedenie i princip kommunikativnosti v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo." In: Sovremennoe sostojanie i osnovnye problemy izučenija i prepodavanija russkogo jazyka i literatury (MAPRJAL). Moskau: Russkij jazyk 1982: 56-64(b)

- Vereščagin, E.M. / Kostomarov, V.G. / Prochorov, Ju.E.:
 "Lingvostranovedčeskij slovar': K voprosu ob učebnoj paremiografii." In: RJaZR 1 (1975): 81-84
 --- (Red.): Iz opyta sozdanija lingvostranovedčeskich posobij po russkomu jazyku. Moskva: MGU 1977
- Vereščagin, E.M. / Lobkov, V.A.: "Iz praktiki sozdanija učebnych posobij po stranovedenju." In: Vereščagin, E.M. / Kostomarov, V.G. / Prochorov, Ju.E. (Red.) 1977: 28-38
- Vereščagin, E.M. / Tamm, E.J.: "K dal'nejšemu razvitiju teorii i praktiki lingvostranovedčeskoj komparacii leksiki v prepodavanii russkogo jazyka inostrancam." In: Vereščagin/ Kostomarov 1979(a): 106-121
- VHS Zertifikat Russisch bearbeitet von F. Denninghaus und W. Steinbrecht. Bonn-Bad Godesberg: Deutscher Volkshochschulverband 1977 (3. Auflage)
- Volnajanskaja, A.A.: "K voprosu o lingvostranovedčeskoj podgotovke inostrannyh studentov-nefilologov k adekvatnomu vosprijatiju proizvedenij chudožestvennoj literatury." In: Vereščagin/Kostomarov 1979(a): 31-38
- Volos, R.P.: "Vvedenie v izučenie neverbal'noj kommunikacii russkogo jazyka." In: Kostomarov, V.G. / Vereščagin, E.M. (Red.) M. 1972(a): 74-82
 ---: "Russkie 'ja-žesty' i ich klassifikacija." Suvremena lingvistika 9 (1974): 17-27
 ---: "Russkie obrjadovye žesty i ich klassifikacija." Suvremena lingvistika 13/14 (1976a): 55-62
 ---: "Russkie on-žesty i ich klassifikacija." In: Naučnye osnovy i praktika prepodavanija russkogo jazyka i literatury. Doklady i soobščeniya jugoslavskih rusistov na tret'em meždunarodnom kongresse prepodavatelej russkogo jazyka i literatury. Zagreb 1976: 29-37
 ---: "Veza izmedju geste i frazeologizma." In: Iz frazeološke problematike. Zagreb 1980: 82-95
- "Voprosy stranovedenija v učebnikach russkogo jazyka. Doklady sovjetskoj delegacii." MAPRJaL. M. 1973
- Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe. Fach Russisch. Senator für Schulwesen. Berlin 1980
- Voskresenskaja, L.B.: "K lingvostranovedčeskomu izpol'zovaniju bezëkivalentnoj i fonovoj leksiki na načal'nom étape obučenija russkomu jazyku." In: Vereščagin/ Kostomarov/Prochorov 1977: 107-120
 ---: Lingvostranovedčeskij pasport slova. In: RJaZR 2 (1981): 79-84
- Vtoroj meždunarodnyj kongress prepodavatelej russkogo jazyka i literatury. Doklady sovjetskoj delegacii. M. 1973
- Vujovič, I.: "Iz opyta lingvostranovedčeskogo prepodavanija." In: RJaZR 1 (1979): 90-93
- Walmsley, J.: "Darstellung des Faches Englisch an der Pädagogischen Hochschule." In: Kummer, M. / Picht, R. (eds.): Kolloquium über curriculare Fragen einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde. Bielefeld: Zentrum für interdisziplinäre Forschung 1973: 68-70
- Walter, M.: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg: Elvert 1908

- Weber, H.: "Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde." In: Weber, H. (Hrsg.) 1976: 214-224
- (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. München: Kösel 1976
- (Hrsg.): Aufforderung zum literaturdidaktischen Dialog. Paderborn u.a.: Schöningh 1979
- Wendt, O.: Enzyklopädie des neusprachlichen Unterrichts. Hannover: C. Meyer 2. 1895
- Wunderlich, D.: "Pragmatik, Sprechsituation, Deixis." In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 1 (1971): 153-190
- Wunderlich, D. = Maas, U. / Wunderlich, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt: Athenäum 1972
- Zalevskaja, A.A.: "Mežkul'turnyj aspekt problemy asociacij." In: Leont'ev A.A. (Red.) 1977: 46-52
- Zapp, F.J.: "Funktion und Gewichtung landeskundlicher Studien." In: Schröder, K. / Walter, G. (eds.): Fremdsprachendidaktisches Studium in der Universität. München: Strumberger 1973: 71-81
- Zapp, F.J. / Raasch, A. / Hüllen, W. (eds.): Kommunikation in Europa. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1981
- Zeller, H.: Im Pionierlager. Hessisches Institut f. Lehrerfortbildung. Fulda/Kassel 1977
- Zemskaja, E.A. (Red.): Russkaja razgovornaja reč'. Moskau 1973
- Zemskaja, E.A. / Kitajgorodskaja, M.V. / Širjaev, E.N.: Russkaja razgovornaja reč'. Obščie voprosy. Slovoobrazovanie. Sintaksis. Moskva 1981
- Zinov'eva, M.D.: "Stranovedčeskaja i lingvostranovedčeskaja rabota po teme «Sovetskij gorod» na načal'nom étape obučenija jazyku." In: Vereščagin/Kostomarov/Prochorov 1977:121-137
- Zinov'eva, M.D. / Zlatkina, S.I. / Knjazeva, V.P.: "K probleme sozdanija lingvostranovedčeskogo minimuma dlja načal'nogo étapa." In: Vereščagin/Kostomarov 1979(a): 45-53

