

Martin Schneider, Monika Schneider

# Klassische und moderne Literatur im Russischunterricht

Zwei Unterrichtsreihen zu Čechov und Aksenov

---

**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 PHILOLOGIAE SLAVICAE

Herausgegeben von  
Olexa Horbatsch und Gerd Freidhof

---

Band 62

MARTIN SCHNEIDER, MONIKA SCHNEIDER

KLASSISCHE UND MODERNE LITERATUR  
IM RUSSISCHUNTERRICHT

Zwei Unterrichtsreihen  
zu Čechov und Aksenov

VERLAG OTTO SAGNER · MÜNCHEN

1986

000471/BS

Die Erstellung der Druckvorlage erfolgte auf ein  
**SIRIUS 1**  
der Firma VICTOR (Frankfurt am Main)



ISBN 3-87690-328-9

Copyright by Verlag Otto Sagner, München 1986.  
Abteilung der Firma Kubon und Sagner, München.  
Druck: Mauersberger, Inh. M. Diebel, Marburg.

P86/3178

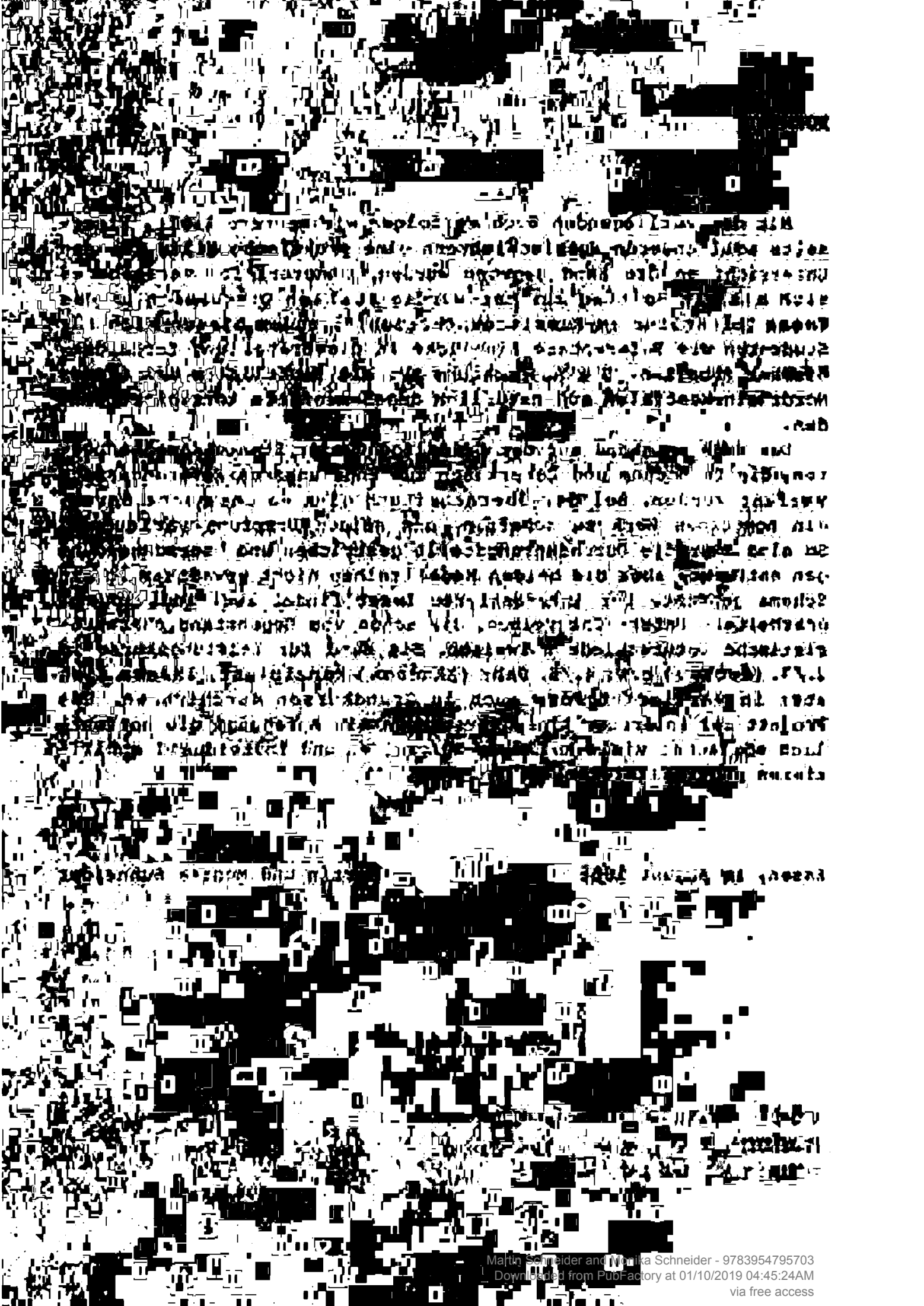
## VORWORT

Mit dem vorliegenden Buch verfolgen wir mehrere Ziele. Einerseits soll anderen Russischlehrern eine praktische Hilfe für den Unterricht an die Hand gegeben werden, andererseits versteht es sich als ein Beitrag zur merkwürdig stillen Diskussion um das Thema "Literatur im Russischunterricht"; zudem bieten sich für Studenten wie Referendare Einblicke in die Erstellung fachdidaktischer Arbeiten. Die Ausrichtung auf die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen muß natürlich gegebenenfalls korrigiert werden.

Das Buch entstand auf der Grundlage zweier Staatsexamensarbeiten, die in Bochum und Leverkusen zum Ende unseres Referendariats verfaßt wurden. Bei der Überarbeitung ging es uns nicht darum, ein homogenes Werk zu schaffen, das seinen Ursprung verleugnet. So sind zwar die Durchführungsteile gestrichen und Überschneidungen entfernt, aber die beiden Modellreihen nicht gewaltsam in ein Schema gepreßt. Der interessierte Leser findet zwei individuell erarbeitete Unterrichtsreihen, die schon vom Gegenstand charakteristische Unterschiede aufweisen. Sie sind für Leistungskurse im 2./3. (Čechov) bzw. 4./5. Jahr (Aksenov) konzipiert, lassen sich aber in variierte Form auch in Grundkursen durchführen. Das Projekt sei in erster Linie verstanden als Anregung, die hoffentlich möglichst viele Kollegen aufgreifen und individuell modifizieren und realisieren.

Essen, im August 1985

Martin und Monika Schneider



## INHALT

1.	Literatur im Russischunterricht: Funktion - Auswahl - Methodik .....	7
2.	Čechov: Dama s sobačkoj .....	13
2.1.	Die Wahl des Gegenstandes .....	13
2.2.	Sachanalyse .....	16
2.3.	Die Konstituenten der Reihe .....	25
2.4.	Lernziele .....	30
2.5.	Methodische Überlegungen .....	32
2.6.	Planung und Durchführung der Reihe: Ein Überblick.....	35
2.7.	Ausgewählte Unterrichtsstunden .....	44
2.7.1.	Einstieg in die Lektüre (5./6. Stunde) .....	44
2.7.2.	Einstieg in die narrative Analyse (7./8. Stunde) .....	47
2.7.3.	Personenkonstellation und Fortsetzungsmöglichkeiten (9./10. Stunde) .....	51
2.8.	Kritische Reflexion .....	53
3.	Aksenov: Mestnyj chuligan Abramašvili .....	57
3.1.	Die Wahl des Gegenstandes .....	57
3.2.	Sachanalyse .....	59
3.2.1.	Skizzierung des literaturhistorischen Kontextes .....	59
3.2.2.	Die Erzählung "Mestnyj chuligan Abramašvili" .....	62
3.2.3.	Die Rezeption Aksenovs in der Sowjetunion .....	68
3.2.4.	Die These der Jeans-Prosa .....	69
3.3.	Die Konstituenten der Reihe .....	72
3.4.	Lernziele .....	82
3.5.	Methodische Überlegungen .....	85
3.6.	Planung und Durchführung der Reihe: Ein Überblick .....	86
3.7.	Ausgewählte Unterrichtsstunden .....	89
3.7.1.	Übersetzungsproblematik - Stil (16./17. Stunde) .....	89
3.7.2.	Figurenkonstellation - Oppositionen (21./22. Stunde) ..	95
3.7.3.	Klausur .....	100
3.8.	Kritische Reflexion .....	101
	Anmerkungen .....	102
	Literaturverzeichnis .....	104
	Vokabelverzeichnis zu "Dama s sobačkoj" .....	109
	Vokabelverzeichnis zu "Mestnyj chuligan Abramašvili"..	118

1	Introduction
2	Methodology
3	Results
4	Discussion
5	Conclusion
6	References
7	Appendix
8	Index
9	Summary
10	Abstract
11	Keywords
12	Author's Note
13	Correspondence
14	Conflict of Interest
15	Open Access
16	Copyright
17	Disclaimer
18	Disclaimer
19	Disclaimer
20	Disclaimer
21	Disclaimer
22	Disclaimer
23	Disclaimer
24	Disclaimer
25	Disclaimer
26	Disclaimer
27	Disclaimer
28	Disclaimer
29	Disclaimer
30	Disclaimer
31	Disclaimer
32	Disclaimer
33	Disclaimer
34	Disclaimer
35	Disclaimer
36	Disclaimer
37	Disclaimer
38	Disclaimer
39	Disclaimer
40	Disclaimer
41	Disclaimer
42	Disclaimer
43	Disclaimer
44	Disclaimer
45	Disclaimer
46	Disclaimer
47	Disclaimer
48	Disclaimer
49	Disclaimer
50	Disclaimer
51	Disclaimer
52	Disclaimer
53	Disclaimer
54	Disclaimer
55	Disclaimer
56	Disclaimer
57	Disclaimer
58	Disclaimer
59	Disclaimer
60	Disclaimer
61	Disclaimer
62	Disclaimer
63	Disclaimer
64	Disclaimer
65	Disclaimer
66	Disclaimer
67	Disclaimer
68	Disclaimer
69	Disclaimer
70	Disclaimer
71	Disclaimer
72	Disclaimer
73	Disclaimer
74	Disclaimer
75	Disclaimer
76	Disclaimer
77	Disclaimer
78	Disclaimer
79	Disclaimer
80	Disclaimer
81	Disclaimer
82	Disclaimer
83	Disclaimer
84	Disclaimer
85	Disclaimer
86	Disclaimer
87	Disclaimer
88	Disclaimer
89	Disclaimer
90	Disclaimer
91	Disclaimer
92	Disclaimer
93	Disclaimer
94	Disclaimer
95	Disclaimer
96	Disclaimer
97	Disclaimer
98	Disclaimer
99	Disclaimer
100	Disclaimer

# 1. LITERATUR IM RUSSISCHUNTERRICHT: FUNKTION - AUSWAHL - METHODIK

## Die Frage nach dem "warum?"

Im Grunde ist es daher eine ungeheure Anmaßung, wenn die Didaktiker und Bildungsplaner einem Fremdsprachen- oder Sprachunterricht verordnen ohne die Literatur. Er ist eine Kastration der Sprache und eine Kastration des Menschen. Sprache kann nur dann ein lebendiger Besitz werden, wenn sie an der Herausforderung der Literatur erlebt wurde. Texterfahrung ist Selbsterfahrung. Die eigene Leseerfahrung ist ein Akt der Selbstbefreiung und der Mündigkeit.

Die Frage nach der Rechtfertigung der Literaturbehandlung im Fremdsprachenunterricht wurde in den siebziger Jahren mit radikaler Entschiedenheit gestellt. Die Diskussion, ursprünglich in der Deutschdidaktik angesiedelt, bestimmte bald vor allem die Didaktik des Englischunterrichts. Unter dem Schlagwort der "kommunikativen Kompetenz in Alltagssituationen" propagierte man die Ersetzung literarischer Werke durch Gebrauchstexte: Zeitungsartikel, Gebrauchsanweisungen etc. Man ging (in Anlehnung an Robinsohns Vorstellungen vom Gesamtcurriculum) davon aus, daß es möglich und notwendig sei, alle Situationen, denen der Schüler später ausgesetzt sein werde, zu katalogisieren und die sprachlich angemessenen Reaktionen im Unterricht zu vermitteln. Auf dem niedrigsten Niveau (sog. survival level) gelang dies auch in befriedigender Weise; entsprechende Lehrwerke wurden für das Russische von Barbara Šubik sowie dem deutschen Volkshochschulverband erstellt. Ähnlich wie bei der Lernziel-Operationalisierung stieß man jedoch bald an die Grenzen. Die menschliche Kommunikation läßt sich nicht vollständig in Standarddialoge fassen, sie ist zu vielfältig, und gerade die interessantesten Gespräche sind nicht vorherplanbar. Zudem stellte sich die Erkenntnis ein, daß es (überspitzt formuliert) wenig zur Völkerverständigung beiträgt, wenn der Schüler zwar in 2 - 4 Fremdsprachen nach dem Weg fragen, nicht aber grundlegende Probleme diskutieren kann.

In der Praxis hatte sich ohnehin nur der Unterricht in der Spracherwerbsphase geändert - bei der Lektüre dominierten weiterhin literarische Texte, nur im Bereich der Volkshochschule war der Triumph der Gebrauchstexte fast vollkommen (bedingt durch die Reform der Zertifikatsprüfung). So rannten Otten, Freese u.a. bei den Lehrern offene Türen ein, beseitigten aber teilweise die



Verunsicherung. - Trotzdem bleibt die Frage nach der Berechtigung der Literaturbehandlung im Fremdsprachenunterricht bestehen, vor allem in einem Fach wie Russisch, das in der Regel nur 3 - 5 Jahre unterrichtet wird und bei dem Lernziele deshalb besonders sorgfältig reflektiert werden müssen.

Aus der Vielzahl möglicher Argumente seien im folgenden nur diejenigen genannt, die auch bei der Planung der beiden Modellreihen berücksichtigt wurden.

- Für die Literatur ist ebenso wie für das Spiel des Kindes eine gewisse Zweckfreiheit, ein "Freiraum aus den Zwängen und Zumutungen alltäglicher Wirklichkeit"<sup>2</sup> konstitutiv.
- Literatur bietet dem Leser ferner einen Freiraum, in dem ein folgenloses, ungehindertes Durchspielen und Erproben von Handlungen und Erfahrungen anderer Individuen ermöglicht wird. Der Leser kann sich auf für ihn sonst ganz fremde, ja utopische Erfahrungen einlassen, die von seiner realen Lebenspraxis abweichen oder ihr entgegenstehen.<sup>3</sup>
- Durch das literarische Werk vermag der Rezipient zu einem neuen, anderen Sehen zu gelangen. Sowohl durch Verfremdung der Sprache als auch der Wirklichkeit überhaupt kann der Leser sich für eine neue Wahrnehmbarkeit öffnen. Literarische Texte können in der fiktiven Welt etwas zur Erscheinung bringen, was der Schüler vielleicht sonst in seiner realen Lebenswelt nicht wahrnehmen und verstehen würde.<sup>4</sup>
- Literatur verhilft dem Rezipienten zu einer Desautomatisierung seiner Einstellungen. Indem habitualisierte Denk- und Bewertungsschemata, Verhaltensklischees durch die Literatur bewußt gemacht und konstitutiv in Frage gestellt werden, hat Literatur besonders im Fremdsprachenunterricht die Aufgabe, in die Haltungen und Erfahrungen anderer Personen einzudringen und damit auch Toleranzbereitschaft zu fördern (Deckung der Zielsetzungen von Literatur und Landeskunde!). Gerade durch die Hinwendung, durch das Sich-Öffnen für die dargestellten Erfahrungen anderer erlangt der Schüler Einsicht in die *eigene* Weltsicht.<sup>5</sup> Ausgehend von George Meads Kommunikationsbegriff, der besagt, daß der Mensch ein Selbst erwirbt, indem er kommuniziert,<sup>6</sup> daß sich somit die Identität des Schülers in der Interaktion aufbaut, gilt auch für literarische Texte: "Erst in der Differenz bietet sich die Möglichkeit, sich seiner selbst bewußt zu werden."<sup>7</sup> Ähnlich formuliert Lotman, der die künstlerische Modellbildung zwischen die wissenschaftliche auf der einen und die spielerische auf der anderen Seite stellt und erklärt: "Indem sie dem Menschen die fiktive Möglichkeit

schaft, mit sich selbst in verschiedenen Sprachen zu sprechen und dabei sein Ich auf verschiedene Weise zu kodieren, hilft die Kunst dem Menschen dabei, eine der allerwesentlichsten psychologischen Aufgaben zu lösen - die Erkenntnis und Bestimmung des eigenen Wesens."<sup>8</sup>

- Neben Möglichkeiten der Identifikationsfindung gilt aber auch Freeses überzeugende These, daß jeder literarische Text als fremdsprachlicher Text "zugleich immer auch Anlaß für Sprachunterricht" ist und "als Hervorbringung seines Kulturraums zugleich immer landeskundliche Aussagekraft besitzt".<sup>9</sup> Freese spricht hier die Schlagworte "kommunikative Kompetenz" und "kulturelle Kompetenz" an, die bezüglich des Literaturunterrichts im folgenden noch etwas näher betrachtet werden sollen.

Brusch behauptet in seinem Plädoyer für eine leserorientierte Literaturdidaktik zu Recht, daß "dichterische Texte geradezu auf ein Gespräch hin angelegt sind": "Literarische bzw. dichterische Texte haben ihrem Wesen nach 'etwas Zweideutiges an sich', sind vielschichtig und in hohem Maße interpretationsbedürftig."<sup>10</sup>

- Die Behandlung literarischer Texte bietet die Möglichkeit, einerseits die historische Dimension von Texten zu erkennen, andererseits das literarische Werk als Ausgangspunkt für aktualisierende Interpretationen zu betrachten. Beide Aspekte haben ihre Berechtigung auch im Fremdsprachenunterricht.
- Gerade der Literaturunterricht kann die kognitive Dimension schulischen Lernens überwinden und dem Schüler einen unmittelbaren, gefühlsmäßigen Zugang zum Gegenstand ermöglichen. Der Schüler kann an einem literarischen Text erleben, daß dieser "bei allem Vermitteltsein durch soziale, historische etc. Bedingungen ein Element kreativer Freiheit und Selbständigkeit im Denken, Vorstellen und Empfinden" enthält, "das die Grenzen solcher Bedingtheiten sprengt...", daß Literatur "lebt aus der Unmittelbarkeit menschlicher Erfahrung".<sup>11</sup>

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Beschäftigung mit Literatur den Fremdsprachenunterricht entscheidend bereichern kann. Im Idealfall wird die Begegnung mit bislang unbekanntem Texten zu einem "Leseabenteuer", das aus Identifikation, neuem Sehen, Füllen von Leerstellen, spielendem Lernen und Aufdecken der Struktur resultiert.

## Die Frage nach dem "was?"

Ist man von der Notwendigkeit der Besprechung literarischer Texte auch im Russischunterricht überzeugt, so stellt sich das Problem der Auswahl und dies um so mehr, als man in der Regel nicht mehr als je einen längeren Text aus der vorrevolutionären und der sowjetischen Epoche lesen kann. Eine Hilfe stellt hier der Kriterienkatalog dar, den wir in der "Zielsprache Russisch" vorgelegt haben:<sup>12</sup>

- Ist der Text von den Schülern sprachlich zu bewältigen? Hier scheiden schon alle Texte aus der Zeit vor Karamzin aus, da sie aufgrund der Sprachstruktur in der Schule "unlesbar" sind.
- Interessiert die Schüler die Thematik des Textes? Angesprochen ist hier ein wichtiges Element intrinsischer Motivation. Am geeignetsten sind Lektüren, die auch emotionale Reaktionen hervorrufen.
- Welche landeskundlichen Informationen enthält der Text bzw. lassen sich mit ihm verbinden? Zugrundegelegt ist hier eine umfassende Vorstellung von Landeskunde, die besonders die historische Dimension einschließt.
- Welche Rolle spielt der Text in der heutigen UdSSR? Gehört er zum Lektürekanon von Schule und Hochschule? Auf diese interessante Frage verweist z.B. Eismann (1982).
- Weist der Text eine interessante Struktur auf? Lassen sich bestimmte literarische Verfahren exemplarisch demonstrieren?
- Kann man dem Text einen Evolutionswert zusprechen, d.h. hat er die Evolution der Literatur innovativ beeinflusst? Ist nicht nur der Text, sondern auch seine Rezeptionsgeschichte interessant?
- Bietet der Text die Möglichkeit der Aktualisierung? Ergeben sich Anknüpfungspunkte für eine Diskussion nicht nur aus historischer, sondern auch aus heutiger Sicht?

Innerhalb dieses Fragenkatalogs muß natürlich jeder Lehrer individuelle Prioritäten setzen.

## Die Frage nach dem "wie?"

In der letzten Zeit konzentrierte sich die Diskussion des Literaturunterrichts zunehmend auf die Frage nach dem "wie?". Interessanterweise waren die Unterrichtsgegenstände weitgehend gleichgeblieben, die Reform vollzog sich auf der Ebene der Lernzielsetzung und ihrer didaktisch-methodischen Umsetzung.

Schon in den siebziger Jahren hatte eine Umorientierung stattgefunden, die durch die Rezeption des literaturwissenschaftlichen Strukturalismus ausgelöst worden war. Im Mittelpunkt der Literaturbehandlung stand die rationale Analyse des sprachlichen Kunstwerks, die Erarbeitung seiner spezifischen Merkmale; andere Gesichtspunkte traten demgegenüber in den Hintergrund:

Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (...) dürfen nicht in erster Linie als Instrument für Wortschatzarbeit, Strukturübungen und landeskundliche Informationsvermittlung benutzt werden. (...) Nur wenn sie primär als *literarische* Texte gelesen werden, tragen sie in der ihnen gemäßen Weise zur Erreichung fächerübergreifender Lernziele bei, und nur so können sie auch für das übergeordnete Lernziel des Spracherwerbs nutzbar gemacht werden.<sup>13</sup>

Bei manchen Diskussionsteilnehmern dominierte die wissenschaftspropädeutische Ausbildung sogar völlig über den Fremdsprachenerwerb, wenn z.B. Warning dafür plädierte, die Einsprachigkeit aufzugeben und die Literaturanalyse auf deutsch durchzuführen.<sup>14</sup>

Inzwischen haben sich die Akzente erneut verschoben: an die Stelle der Analyse soll das "Rezeptionsgespräch" treten.<sup>15</sup> Auch diesmal kam die Anregung von der Literaturwissenschaft, die schon seit einiger Zeit der Rezeptionsästhetik besondere Aufmerksamkeit gewidmet hatte. Vor allem die Auffassungen Iser's waren es, die sich scheinbar problemlos auf Deutsch- und Fremdsprachenunterricht übertragen ließen. Iser hatte in Fortführung der Ansätze von Ingarden und Mukařovský als Hauptmerkmal literarischer Texte die "Leerstellen" ermittelt, die jeder Leser im Rezeptionsvorgang für sich zu füllen hat. Diese Theorie bietet jedoch leider keine Rezepte für den Literaturunterricht; Iser selbst hat sich wohl auch nie dazu geäußert, hier ist der Didaktiker selbst gefordert. Als positives Resultat läßt sich feststellen, daß die individuelle Rezeption der Schüler heute oft ernster genommen wird als früher und das Ziel des Unterrichts nicht mehr darin besteht, *eine* Deutung zu erarbeiten. Auf der anderen Seite droht die

Gefahr, daß die Arbeit am Text durch eine Diskussion ersetzt wird, die mit dem literarischen Werk wenig zu tun hat; der künstlerische Text wird "zum letztlich beliebigen Auslöser für individuelle Meinungsäußerungen".<sup>16</sup>

Da Schüler fast immer dazu neigen, vereinfachende Interpretationen vorzustellen,<sup>17</sup> muß das Rezeptionsgespräch zwar wie Brusch postuliert, Elemente des "echten Gesprächs" enthalten<sup>18</sup> (Offenheit, Eingehen auf den Partner), auf der anderen Seite kann es keine völlige "Gleichwertigkeit der Kommunikationspartner" geben,<sup>19</sup> da oft entscheidende Impulse vom Lehrer kommen müssen, wenn die Lektüre nicht in erster Linie der Selbstbestätigung dienen soll.

Die konkrete Arbeit am Text schließt sich heute meist an das "Rezeptionsgespräch" an, das der Eigenart ästhetischer Texte wohl nur bedingt gerecht werden kann, da der Leser im Mittelpunkt steht:

Der "öffentliche" Rezeptionsvorgang stellt sich dar als *Gespräch*, in dem Beobachtungen, Schlußfolgerungen, Einsichten, emotionale Reaktionen, Bewertungen etc. verbalisiert werden.<sup>20</sup>

Als zusätzlicher Aspekt wird der kreative Umgang mit den Texten empfohlen, hierzu zählt z.B. das Verfassen von Gegen- und Paralleltextrn sowie alternativen Schlüssen oder die Veränderung der Erzählperspektive. Hier sollte angemerkt werden, daß

- a) schon die interpretierende Lektüre einen schöpferischen Akt darstellt
- b) die Umarbeitung eines gelungenen Kunstwerks fast immer unbefriedigend ausfällt
- c) speziell im Fremdsprachenunterricht der Schüler mit solchen Aufgaben meist überfordert sein dürfte.

Gerade in diesem Bereich erscheint Zurückhaltung angebracht; kreative Phasen lassen sich ebenso in anderer Weise einplanen, wie auch diese Reihen demonstrieren.

Das Kombinieren von Rezeptionsgespräch, Textanalyse und Eingabe zusätzlicher Informationen durch den Lehrer stellt heute das eigentliche Problem dar; hier bietet die Fachdidaktik dem Lehrer auch nur wenig Hilfe an.

## 2. A.P. Čechov: Dama s sobačkoj

### 2.1. Die Wahl des Gegenstandes

Bei der Wahl des Gegenstandes kann man sich zwar am Fragenkatalog des vorigen Kapitels orientieren, hinzu tritt jedoch die Reflexion der Voraussetzungen des Unterrichts, speziell die Berücksichtigung

- a) der Lerngruppe mit ihren Vorkenntnissen und Interessen
- b) der Richtlinien
- c) der zur Verfügung stehenden Stundenzahl.

Die Unterrichtsreihe wurde in einem Leistungskurs der Stufe 12 durchgeführt, der seit Beginn der Jahrgangsstufe 11 Russischunterricht erhalten hatte, zunächst im Umfang von 3, ab 11/II 6 Wochenstunden. Zur Verfügung standen rund 24 Stunden gegen Ende des 2. Unterrichtsjahres.

Bis zur Konstituierung des Leistungskurses (11/II) wurde relativ eng am Lehrwerkkomplex "Russkij jazyk dlja vsech" gearbeitet. Im 2. Halbjahr löste man sich zunehmend vom Buch, behandelte zusätzliche Texte und schloß schon jetzt die Grundgrammatik ab. Nach ca. 20 Lektionen erfolgte die völlige Trennung vom Lehrwerk, das durch stärker landeskundlich orientierte Materialien, vor allem zur Geographie der UdSSR, ersetzt wurde; hinzu trat die Erarbeitung noch ausstehender grammatischer Komplexe wie Partizipien und Adverbialpartizipien. Von den Halbjahreszeugnissen bis zu den Osterferien konzentrierte sich die Arbeit auf das Thema "Ehe und Familie in der UdSSR".

Das sprachliche wie intellektuelle Niveau der 17 Mitglieder der Lerngruppe war überdurchschnittlich - die Reihe wird sich in einem schwächeren Leistungskurs erst im 3. Jahr realisieren lassen.

Wie für die anderen Fächer der reformierten Oberstufe gelten auch für das Russische in Nordrhein-Westfalen als übergeordnete Richtziele die "wissenschaftspropädeutische Ausbildung" und die "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung";<sup>1</sup> an dieser Stelle soll aber vor allem auf die fachspezifischen Vorgaben eingegangen werden.

"Literatur" stellt neben "Sprache" und "Landeskunde" einen von drei Lernbereichen des Russischunterrichts dar. Der Umgang mit

Texten, der mit dem Begriff "Textanalyse" synonym gesetzt wird, soll folgende Ziele verfolgen:<sup>2</sup>

- das Erfassen des Themas und der Teilthemen
- Wissen über den soziokulturellen Hintergrund
- Erkennen der Textsorte, der Intention des Autors und der sprachlichen Gestaltung
- Fachkenntnisse in Literatur und Landeskunde
- Kenntnisse von Analyseverfahren
- die Fähigkeit zur kritischen Stellungnahme.

Bei den Themen werden drei Bereiche unterschieden:<sup>3</sup>

1. Russische Literatur (19. Jh. und 20. Jh. bis zur Oktoberrevolution)
  2. Sowjetrussische Literatur
  3. Russischsprachige Literatur in Längsschnitten und Vergleichen.
- Für Leistungskurse (n) ist mindestens ein Unterthema aus 2 oder 3 zu behandeln.<sup>4</sup>

Diese recht globalen Angaben werden durch Beispiele ergänzt, die aber rein exemplarischen Charakter tragen. Die Richtlinien betonen die Eigenverantwortlichkeit des Lehrers innerhalb der gesteckten Grenzen:

Unter Berücksichtigung der Beschlüsse der Fachkonferenz hat der Fachlehrer die Möglichkeit, aus den angegebenen Unterthemen und Gegenständen eine Auswahl zu treffen bzw. in Übereinstimmung mit den Lernzielen des Faches Russisch zusätzliche Unterthemen zu formulieren und diesen relevante Gegenstände zuzuordnen.<sup>5</sup>

An anderer Stelle werden die Vorgaben allerdings konkreter: die Ausführungen für die schriftliche Abiturprüfung sind genau formuliert und wirken auf den Unterricht zurück. Für den Leistungskurs (n) ist "die Textaufgabe in der Form der gelenkten Analyse verbindlich".<sup>6</sup> Bei der Bearbeitung eines fiktionalen oder nichtfiktionalen Textes werden sowohl Textwiedergabe als auch Textanalyse erwartet:

Da die Grundvoraussetzung für die Textbearbeitung das Verstehen des Textes ist, wird zuerst eine kurze Inhaltsangabe bzw. die Darlegung des Gedankengangs verlangt; das Textverständnis kann auch durch 2-3 Einzelfragen überprüft werden.

Die weiteren Fragen bzw. Aufforderungen beziehen sich auf Gehalt, den soziokulturellen Zusammenhang und die Sprachverwendung (Analyse von Stil, Komposition, Textsorte). Die Aufforderung zu einer kritischen Stellungnahme kann den Abschluß bilden.<sup>7</sup>

Innerhalb dieses vorgegebenen Spielraumes wurde schulintern festgelegt, daß das obligatorische Unterthema aus dem Bereich "Sowjetische Literatur" (meist "Sozialistischer Realismus") in der 2. Hälfte des 1. Halbjahres der Stufe 13 anzusiedeln ist. Da auch die Lernbereiche "Sprache" und "Landeskunde" aufgrund der Leistungsfähigkeit des Kurses entweder bereits abgedeckt waren oder noch leicht vervollständigt werden konnten, blieb genügend Freiraum für ergänzende Reihen, speziell am Ende der Stufe 12 und zu Beginn der Stufe 13.

Da die Richtlinien beachtliche Freiräume bieten, war die Wahl des Gegenstandes in erster Linie mit dem Kurs abzusprechen. Wir mußten jedoch bedenken, daß der Schwerpunkt laut Curriculum im 20. Jh. liegen sollte und im nächsten Schuljahr das Thema "Sozialistischer Realismus" anlag. Um einen Zusammenhang zwischen den beiden Reihen herstellen zu können, bot sich ein Text aus der vorrevolutionären Zeit, speziell der Phase des späten Realismus zwischen Bauernbefreiung und 1. Weltkrieg an. Auf diese Weise könnten auch die Grundlagen geschaffen werden für ein besseres Verständnis der Revolutionszeit, die in einer landeskundlich ausgerichteten Reihe in Klasse 13 behandelt wird.

Im Mittelpunkt sollte eine längere Erzählung stehen, deren Umfang durch die zur Verfügung stehende Stundenzahl begrenzt wurde. plante man pro Doppelstunde eine Seite Lektüre und Besprechung, so durfte der Text ca. 12 Seiten aufweisen. Da symbolistische Werke aufgrund der Schwierigkeiten ausschieden, blieben unter dem Gesichtspunkt der Exemplarizität in erster Linie die Autoren Tolstoj, Čechov und Gor'kij. Die Wahl fiel schließlich auf "Die Dame mit dem Hündchen" von Čechov.

Für diese Entscheidung sprechen viele Gründe. Der Text liegt mit 12 Seiten umfangmäßig genau im Rahmen und weist eine gute Lesbarkeit auf. Wenn man davon ausgeht, daß die Schüler durch die letzte Reihe über die Familienproblematik bereits über die wichtigsten Vokabeln aus dem Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen verfügten, so reduzierte sich die Zahl der unbekanntenen Vokabeln erheblich. Der "moderne" Stil Čechovs, dessen Merkmale die klare Syntax, Orientierung an der Standardsprache sowie Armut an Metaphern sind, trägt zum leichten Verständnis bei. Besonders der Anfang ruft keine Probleme bei der Lektüre hervor, die schwierigeren Passagen treten erst später auf - der Schüler hat so gleich zu Beginn das Erfolgserlebnis, den ersten literarischen Text ohne Schwierigkeiten lesen zu können.

Die Thematik des Textes müßte Schüler eigentlich ansprechen: Probleme von Liebe, Ehe und Familie sowie die Diskrepanz zwischen



persönlichem Streben nach Glück und den gesellschaftlichen Restriktionen beschäftigen die Jugendlichen dieser Altersstufe in besonderem Maße. Die engagierten Diskussionen bestätigten später meine Annahme. Die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung erschöpft sich jedoch nicht im inhaltlichen Bereich, denn der Text liefert dem Schüler anschauliche Informationen über die russische Gesellschaft um die Jahrhundertwende, zudem zeigt die Sachanalyse, welche literarischen Verfahren die Lerngruppe anhand dieser Erzählung kennenlernen kann. Die "Dame mit dem Hündchen" gehört in der UdSSR zum obligatorischen Lektürekanon der Mittelschule und ist auch im Westen sehr bekannt. Die ästhetischen Qualitäten des Werks, das die Entwicklung der russischen Literatur nachhaltig beeinflusst hat, ließen es zu einem "Bestseller" werden. Für viele Wissenschaftler und Leser ist es einfach "eine der größten Geschichten, die je geschrieben wurden".<sup>8</sup>

Die Aktualität Čechovs, die sich in hohen Buchauflagen und zahlreichen Inszenierungen widerspiegelt, läßt sich aus der "antiideologischen Textstruktur" erklären, die beim heutigen Leser Sympathie hervorruft und dem Schüler helfen kann, seine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, ohne durch moralisierenden (Tolstoj) oder ideologisierenden (Gor'kij) Impetus allzu stark gesteuert zu werden.

## 2.2 Sachanalyse

### Forschungsstand

Die umfangreiche Sekundärliteratur zu Čechovs Erzählungen im allgemeinen und der "Dame mit dem Hündchen" im besonderen ist schwer überschaubar; es können an dieser Stelle deshalb nur die wichtigsten Tendenzen skizziert werden, außerdem finden sich Hinweise auf Untersuchungen, die die Planung der Unterrichtsreihe beeinflusst haben.

Wie nicht anders zu erwarten, differieren die Forschungsansätze in West und Ost. Wenn die deutsche Slavistik die ästhetischen Qualitäten und die Autoreferentialität des Werks hervorhebt, so betonen die sowjetischen Wissenschaftler den Abbildcharakter und die offene Gesellschaftskritik. Zwei Zitate aus neuester Zeit mögen diesen Gegensatz belegen:

Die "Dame mit dem Hündchen" bezieht ihre innere Geschlossenheit aus der Veranschaulichung des dialektischen Verhältnisses von leerer und erfüllter Zeit. Von der bestehenden Welt mit ihren gesellschaftlichen Zwängen wird nur soviel gezeigt, wie nötig ist, um den "anderen Zustand" der Liebenden von Jalta auszugrenzen.<sup>9</sup>

Die Familie als Ursprungszelle der Gesellschaft und die unglückliche Familie als Index für die allgemeine soziale Unordnung der Gesellschaft, sie bilden die Grundlage der Erzählung "Die Dame mit dem Hündchen".<sup>10</sup>

Daneben lassen sich jedoch auch gemeinsame Tendenzen feststellen: in Fortführung der Untersuchung Čudakovs (1971) über das "prinzipiell adogmatische Weltmodell" Čechovs, das sich im "objektiven Erzählen" manifestiert, analysiert Hielscher (1984) die "antiideologische Textstruktur" in Čechovs Erzählungen, indem sie die literarischen Verfahren in Beziehung zu den Äußerungen des Autors in seinen Briefen setzt. Ihr Aufsatz beeinflusste vor allem den Schluß der Reihe, speziell die Einbeziehung der vier Briefe.

Als wenig hilfreich für die Planung der Reihe erwiesen sich die paraphrasierenden Interpretationen von Nabokov (1984) und Gerigk (1982), bei letzterem verdient allein die Bibliographie Beachtung. Andere Publikationen gingen über den engen Rahmen des Projekts hinaus, da sie "Anna Karenina" zum Vergleich heranziehen.<sup>11</sup>

Neben der Vielzahl von Aufsätzen stehen zwei Monographien, die die "Dame" im Titel erwähnen. Während das Buch von Smith (1973) keine neuen Erkenntnisse liefert, da hier nur versucht wird, die autobiographische Grundlage der Erzählung offenzulegen, legt Berdnikov (1976) ein interessantes Bändchen vor, in dem er sich die Aufgabe stellt, die "trügerische Einfachheit der Čechovschen Prosa" (obmančivaja prostata) zu analysieren. Er versucht die "Kompliziertheit des Einfachen" (složnost' prostogo) und die "Gesetzmäßigkeit des Zufälligen" (zakonomernost' slučajnogo) aufzudecken und liefert vor allem im 4. Kapitel eine überzeugende Untersuchung zur Erzähltechnik Čechovs, wobei er trotz fehlender Systematik zu beachtlichen Ergebnissen gelangt.

Zwei Autoren untersuchen die dem Text zugrundeliegenden Oppositionen. Bei Kataev (1979) führt die Analyse der Gegensatzpaare "kazalos' - okazalos'" und "končat'sja - načinat'sja" zwar zu interessanten Erkenntnissen, die systematische strukturalistische Untersuchung van der Engs (1978) geht jedoch darüber hinaus, da sie auf mehreren Ebenen des Textes ansetzt und zudem die Leserwartung einbezieht. Methoden und Ergebnisse van der Engs flossen in Sachanalyse und Unterrichtsplanung ein.

Als jüngste Veröffentlichung ist die Monographie Penzkofers (1984) zu erwähnen; hier ist der Analyse der "Dame" ein ganzes Kapitel gewidmet.

### Vorbemerkungen zur Analyse

Bei der folgenden Untersuchung handelt es sich nicht um eine umfassende Analyse - es geht vielmehr nur darum, die Grundlage für die Reihenplanung offenzulegen. Die Struktur des Textes als Beziehungsgeflecht von Äquivalenzen und Oppositionen läßt sich am besten graphisch veranschaulichen, wie es in Kapitel 2.6 anhand von Tafelbildern versucht wird. Um unnötige Redundanzen zu vermeiden, werden diese Schemata hier nur kurz angesprochen. Aus der Aufgabenstellung ergab sich zudem die Notwendigkeit, Prioritäten zu setzen, so bleibt bei der Analyse die sprachlich-stilistische Ebene unberücksichtigt.

### Figuren

Die Ebene der Figuren spielt im Erzähltext meist die dominierende Rolle. Mit den einzelnen Personen werden bestimmte Eigenschaften verbunden, die wiederum verschiedene Werte tragen. Die Ideologie des Autors tritt besonders an dieser Stelle häufig zutage.

Bei den vier wichtigen Figuren der Erzählung handelt es sich um Gurov, seine Frau, Anna Sergeevna und ihren Mann, wobei das Liebespaar Gurov-Anna eindeutig im Mittelpunkt steht.

Dmitrij Gurov, ein knapp vierzigjähriger Bankangestellter aus guten Verhältnissen, führt ein geregeltes Leben: nachdem sein Traum einer Künstlerkarriere nicht zu realisieren war, paßt er sich den gegebenen Umständen an, führt eine unglückliche Ehe, der zwei fast erwachsene Kinder entstammen und hat zum Ausgleich zahlreiche Liebschaften, die ihn aber ebenfalls unbefriedigt lassen. Obwohl er die Frauen zu verachten scheint, kann er doch nicht ohne sie leben.

Diesem schon alternden "Frauenkenner" steht die um 20 Jahre jüngere, schüchterne, unbeholfene Anna Sergeevna gegenüber, derer Schönheit die Aufmerksamkeit der Urlauber in Jalta auf sich zieht. Um der Isolation des Pensionats zu entfliehen, glaubt sie

eine Ehe eingehen zu müssen und heiratet den Verwaltungsbeamten von Dideritz - das erhoffte Glück bleibt jedoch aus.

Obwohl zunächst die Gegensätze zu dominieren scheinen, gibt es zwei wichtige Gemeinsamkeiten: die Langeweile und die Enttäuschung in der Ehe. Gurov fürchtet seine "emanzipierte", unattraktive Frau, Anna verachtet ihren unterwürfigen Ehemann, den "Lakai".

Von den möglichen Oppositionen der vier Personen werden die Gegenüberstellungen Gurov-Ehemann und Anna-Ehefrau nur angedeutet; Gurov vergleicht zwar in Kapitel II Anna mit seiner Frau, dieser Einschub dient aber überwiegend der Charakterisierung Annas. Die beiden Nebenfiguren sind meist abwesend, aber trotzdem indirekt präsent. Als Gegenspieler Gurovs erscheint weniger der Ehemann als die meist als anonyme Masse dargestellte Gesellschaft, die mit ihren Konventionen die Verbindung der Liebenden verhindert.

Auch Anna tritt stellenweise deutlich in den Hintergrund, nachdem die Unterschiede zu Gurov in bezug auf Alter, Erfahrung und Moral dargelegt worden sind. Als Hauptperson erscheint so eindeutig Gurov, dessen Wandlung nachvollzogen wird, oder wie es van der Eng formuliert: "Basically, the story is a story on the process of Gurov's coming to know himself."<sup>12</sup> Zunächst versucht der Held, seine neue Bekanntschaft in das Schema früherer Affären einzuordnen, aber schon bald erkennt er, daß Anna seinem bisherigen Frauenbild nicht entspricht - und damit auch nicht diese Beziehung. Seine Liebe zu Anna öffnet ihm die Augen über die Verlogenheit der bisherigen Existenz bzw. die Zweiteilung in ein "öffentliches" und ein "privates" Leben.

Im Vergleich hierzu erscheint Anna eher statisch. Bei genauerer Lektüre wird aber auch bei ihr ein Wandel deutlich: die moralischen Bedenken treten in den Hintergrund, und sie beginnt, ihre resignative Einstellung abzulegen (s. Schluß). Der Erzähler spricht die Veränderung explizit an: "Эта любовь изменила их."

## Ort und Zeit

Die Handlung spielt an drei verschiedenen Orten: Jalta, S. und Moskau. Eine Analyse der Darstellung und Bewertung der Städte läßt interessante Relationen deutlich werden; die traditionelle Nord-Süd-Opposition erfährt dabei einige Variationen. Jalta erscheint erwartungsgemäß als Stadt der Erholung, des guten Wetters, der eleganten Gesellschaft, aber auch der Langeweile. Die Liebesbeziehung schafft dann neue Akzente: Unterhaltung, Liebe, Abenteuer, Gefühl treten in den Vordergrund. Als sich die Handlung dann in den Vorort Oreanda verlagert, führt das Erlebnis der Natur, des Meeres, der unbegrenzten Weite zu einer Verstärkung der positiven Wertung des Südens.

Zurück in Moskau, werden die Akzente zunächst vertauscht - jetzt erscheint Moskau positiver: "Die alten Linden und Birken (...) sind dem Herzen näher als Zypressen, und in ihrer Nähe hat man gar nicht das Bedürfnis, an die Berge zu denken und ans Meer." (S. 29)<sup>13</sup> Schon bald setzt eine erneute Umbewertung ein, und der alte Zustand wird wiederhergestellt. Jetzt ist Moskau die Stadt des Unverständnisses und der Konventionen; das Wetter unterstreicht die Aussage.

Eindeutig negativ wird die "graue" Stadt S. dargestellt. Hotelzimmer, Annas Haus und das Theater schaffen eine gute Vorstellung von der trostlosen Stadt, als deren Hauptmerkmale die Beschränkung und Beschränktheit gelten können, die im Zaunsymbol verkörpert werden.

Gegen Ende erfährt Moskau wieder eine Aufwertung, da die Stadt der Ort der weiteren Treffen ist, wenngleich in bedrückender Heimlichkeit; das "neue Leben" dürfte wohl woanders angesiedelt sein.

Auffällig ist die Tatsache, daß mehrere Episoden in Hotelzimmern spielen. Hierdurch wird das Vorübergehende, der Übergangscharakter, vielleicht aber auch die Heimatlosigkeit der Helden ausgedrückt, die kein eigentliches Zuhause haben.- Auf eine Interpretation der Theaterepisode und speziell der Treppenszene muß hier leider verzichtet werden.

Die Handlung spielt in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts (russische Premiere der Operette "Geisha" 1897) und umfaßt mindestens eineinhalb Jahre, außerdem werden ansatzweise rund zwanzig Jahre Vorgeschichte skizziert. Die Formen der Zeitraffung erscheinen typisch für die Epoche:

- "Es verging mindestens eine halbe Stunde im Schweigen." (17)
- "Danach trafen sie sich jeden Mittag..."(23)

- "Sie brauchten einen ganzen Tag." (25)
- "Alle zwei, drei Monate verließ sie S. ..." (47)

Interessanter ist die Wahl der Jahreszeiten: die Liebe entwickelt sich im Sommer, beim Abschied auf dem Bahnhof "noch es nach Herbst" (29), und "in Moskau war es schon winterlich" (29). Die weitere Handlung spielt sich nur noch im Winter ab. "In den Feiertagen des Dezember" fährt Gurov nach S. (35), und die letzte Episode beginnt "an einem Wintermorgen"(47). Die üblichen Konnotationen Sommer: Wärme, Licht, Leben - Winter: Kälte, Dunkelheit, Tod werden wohl von den meisten Lesern an diesen Stellen realisiert.

## Erzähler

Eine Analyse der Erzählperspektive stützt die o.g. These, Gurov stehe eindeutig im Mittelpunkt der Erzählung. Der Erzähler nimmt weitgehend den beschränkten Sichtkreis des Helden an, er greift nicht vor, erläutert nicht und räumt den Gedanken der anderen Figuren wenig Raum ein. Schon die Beschreibung und Charakterisierung Annas erfolgt aus der Sicht Gurovs, ebenso die Darstellung seiner Ehefrau. Nur Gurov selbst wird anfangs durch den Erzähler vorgestellt, im weiteren Verlauf tritt dieser jedoch immer mehr in den Hintergrund. Gurovs Reflexionen werden häufig durch die Wendung "es schien ihm" (emu kazalos') eingeleitet, die ausdrücklich darauf hinweist, daß die Perspektive des Helden an dieser Stelle dominiert (17, 23, 31, 31, 43). In der Mitte der Erzählung nähern sich Erzähler und Gurov weiter an, realisiert durch das Verfahren der erlebten Rede (nesobstvennaja prjamaja reč') (27, 33, 34). Die bisher ausgesparte Beschreibung des Äußeren Gurovs wird erst gegen Ende durch den Helden selbst nachgeliefert: im Spiegel erkennt er die Anzeichen des körperlichen Alterns.

Das Erzählen aus der Perspektive Gurovs wird aber nicht konsequent durchgehalten. Nachdem Anna sich zunächst durch einen Monolog indirekt selbst charakterisiert hat, nähert sich der Erzähler später auch dieser Figur und gibt ihre Gedanken in der Form der erlebten Rede wieder (51). Am Ende werden die Perspektiven Gurovs und Annas deckungsgleich: an die Stelle des "es schien ihm" tritt jetzt "es schien ihnen" (53), wieder aufgenommen im Schlußsatz ("und beiden war klar") (55).

## Sujet (Diskurs)

In dieser wundervollen Kurzgeschichte von rund 20 Seiten hat der Autor mit allen herkömmlichen Regeln des Erzählens gebrochen. Es gibt kein Problem, keinen Höhepunkt, keine Pointe am Ende. Und sie ist eine der größten Geschichten, die je geschrieben wurde.<sup>14</sup>

Ähnlich formuliert Berdnikov, der *zavjazka*, *kul'minacija* und *razvjazka* vermischt und feststellt: "Событий нет."<sup>15</sup> zweifellos liegt eine besondere Leistung Čechovs auf der Ebene des Sujets. Er versteht es, die triviale Fabel von der Liebesbeziehung zweier verheirateter Menschen in kunstvoller Weise in einen Erzähltext umzusetzen.

Schon der Anfang bricht mit der Tradition und verstößt gegen die Lesererwartung, an die Stelle der Vorstellung der Figuren tritt der Beginn der Handlung; Charakteristik und Vorgeschichte werden erst später nachgeliefert. Während man über Gurov bald Näheres erfährt, reduziert sich das Bild Annas zunächst auf Hut und Hund. Der Leser ist auf seine Phantasie angewiesen, um die Leerstellen, die nur zum Teil im weiteren Verlauf der Handlung konkretisiert werden, für sich zu interpretieren. Das erste Gespräch im Café und Gurovs Gedanken im Hotel deuten mögliche Konflikte an (vor allem zwischen ihm und Annas Ehemann), die aber nicht ausgeführt werden – erneut spielt der Autor mit dem Rezipienten.

Auf die schnelle Bekanntschaft folgen Umarmungen und Küsse – das Weitere bleibt der Phantasie der Leser überlassen. Die erwartete Konfrontation zwischen Gurov und Annas Mann bleibt aus, und Anna fährt nach Hause; an dieser Stelle könnte die Geschichte enden. Der Anfang des Kapitels III. scheint nur den Nachtrag darzustellen, bis ein plötzlicher Bruch in Einstellung und Handeln Gurovs eintritt, ausgelöst durch die "Stör-Episode". Von hier läuft die Handlung doch auf eine Art Höhepunkt zu: die Wiederbegegnung mit Anna im Theater.

Die folgenden Begegnungen in Moskau werden nur kurz erwähnt, dann bricht die Erzählung relativ abrupt mitten in der Schilderung eines Treffens ab. Es handelt sich hierbei um ein Musterbeispiel für einen offenen Schluß, es fehlt nicht nur eine Lösung des Konflikts, sondern positive und negative Ausblicke werden im Schlußsatz nebeneinander gestellt:

Und es schien, es brauche nur noch ein wenig, und die Lösung wäre gefunden, und dann beginne ein neues, herrliches Leben; und beiden war klar, daß es bis zum Ende noch weit, sehr weit war und daß der komplizierteste und schwierigste Teil gerade erst begonnen hatte. (55)

Insgesamt erscheint die Handlung stark reduziert und einzelne Episoden nur locker mit dieser verbunden - die Textkohärenz wird aber durch die durchgängige Thematisierung der Wandlung Gurovs sowie das wiederholte Auftreten der Oppositionen Gesellschaft-Natur bzw. Konvention-Liebe hergestellt. Auch das Ende der Erzählung ist so motiviert: die Handlung ist nicht abgeschlossen - wohl aber die Veränderung des Helden.

### Die Ebene der Wertung

In der Erzählung werden verschiedene Positionen und Werte einander gegenübergestellt, vor allem die des gewandelten Gurov und der Gesellschaft. Auffällig ist nun, daß der Erzähler wie der Autor sich bei der Beurteilung sehr zurückhalten. Čudakov spricht vom "objektiven Erzählen" (ob-ektivnoe povestvovanie) bzw. dem "Fehlen des autoritären Erzählens" (otsutstvie avtoritetnogo povestvovanija); Hielscher nennt als Charakteristikum die "anti-ideologische Textstruktur". Der Erzähler läßt zwar Sympathie mit Gurov deutlich werden (so bei der Opposition Lüge-Wahrheit), eine wirkliche Wertung weist der Text jedoch nicht auf. Diese Eigenschaft der Erzählung ist nicht zufällig, sondern im Gegenteil das Ergebnis der mehrfachen Überarbeitung durch den Autor, wie die folgenden drei Fassungen eines Satzes aus dem Kapitel IV deutlich zeigen:

- 1) Любовь сделала их обоих лучше.
- 2) Любовь изменила их обоих к лучшему.
- 3) Эта любовь изменила их. (Letzte Fassung)

Die Einstellung Čechovs läßt sich somit erst durch die Hinzuziehung weiterer Texte ermitteln.



## Intertextuelle und extratextuelle Strukturen

Da eine ausführliche Einbeziehung des historischen Kontexts aus noch darzustellenden Gründen im Unterricht unterbleibt, beschränkt sich auch diese Analyse auf die unmittelbaren Komponenten des Kommunikationsaktes im Jahre 1899: den Autor und den zeitgenössischen Leser.

Die Intention Čechovs läßt sich am besten aus seinen Briefen ablesen, wobei ich mich auf die vier Texte konzentriere, die auch im Unterricht gelesen wurden.- Der Autor fühlt sich nicht dem Schönen, sondern der Wahrheit verpflichtet; sein Programm ist das eines kompromißlosen Realisten: "Künstlerische Literatur wird deshalb künstlerisch genannt, weil sie das Leben so zeichnet, wie es in Wirklichkeit ist." (14.1.1887) Er wehrt sich gegen die Zuordnung zu einer bestimmten politischen Gruppe und stellt den Politikern den "freien Künstler" gegenüber, der keine Ideologie, wohl aber Werte verkörpert:

Mein Allerheiligstes sind: der menschliche Körper, Gesundheit, Geist, Talent, Begeisterung, Liebe und absolute Freiheit, Freiheit von Gewalt und Lüge, worin sich die beiden letzteren auch äußern mögen. (4.10.1888)

Diese Werte werden im Text kommentarlos dargestellt, was Čechov den Vorwurf der "Gleichgültigkeit" eintrug:

Sie beschimpfen mich wegen meiner Objektivität, die sie Gleichgültigkeit gegenüber Gut und Böse nennen, Fehlen von Idealen und Ideen usw. Sie wollen, daß ich, wenn ich Pferdediebe darstelle, sage: Pferdediebstahl ist etwas Böses. Aber das ist doch sowieso schon längst bekannt, auch ohne mich. (1.4.1890)

Die Bewertung wie auch die Füllung der Leerstellen bleibt dem Leser überlassen:

Wenn ich schreibe, rechne ich fest auf den Leser, in der Annahme, daß er die in der Erzählung fehlenden subjektiven Elemente selbst hinzufügt. (1.4.1890)

Auf eine knappe Formel gebracht lautet Čechovs Auffassung von der Aufgabe des Künstlers: nicht die Lösung der Frage, sondern das richtige Stellen der Frage steht im Zentrum der Arbeit (s. Brief v. 27.10.1888).

Die Erzählung erregte seinerzeit viel Aufmerksamkeit und wurde mehrfach rezensiert. Als Beispiel für die konservative Kritik kann der Text Paktovskijs<sup>16</sup> dienen, in dem dieser Čechov beschuldigt, familienfeindlichen Tendenzen Vorschub zu leisten. Er hält die Handlung für unwahrscheinlich, versteht Gurovs Wandlung nicht einmal ansatzweise und vereinfacht die Erzählung in gröbster Weise.

Die "Dama s sobačkoj" steht in einer Entwicklungslinie, die von den "Wahlverwandtschaften" (1809), "Madame Bovary" (1856) und "Effie Briest" (1895) bis zu Joyce Carol Oates "The Lady with the Pet Dog" (1972) reicht. Die deutlichste Verbindung zeigt sich zu Tolstojs "Anna Karenina" (1877), wobei trotz gleicher Thematik die Unterschiede dominieren: Bei Čechov fehlen das positive Gegenbild (Kitty-Levin) als Verkörperung der Familienideologie sowie das tragische Ende, das moralisch gedeutet werden kann. Auf diese Weise wird die Erzählung zu einer Art Gegenmodell zum Roman - ein Ergebnis, das gewiß nicht zufällig ist.

### 2.3. Die Konstituenten der Reihe

Nachdem die Wahl des Gegenstands getroffen und eine erste grobe Lernzielanalyse geleistet war, galt es, den Ablauf der Lektüre zu planen und die Medien auszuwählen und bereitzustellen. Da es üblich ist, daß die Schüler fremdsprachige Texte zunächst in der Übersetzung lesen (wenngleich mehr oder weniger heimlich), erschien es wenig sinnvoll, so zu tun, als könne man sich auf das Original beschränken. Die Erzählung liegt in verschiedenen deutschen Fassungen vor und ist den Schülern leicht zugänglich, so fiel die Entscheidung für ein zweisprachiges Vorgehen und eine ebensolche Ausgabe: das von Borowsky und Poll besorgte Reclam-Bändchen. Es bietet zudem den Vorteil, daß der Leser den Eindruck bekommt, ein ganzes "Buch" bewältigt zu haben. Die Schüler wurden nun aufgefordert, den Text zunächst in der deutschen Fassung ganz durchzulesen, im weiteren Verlauf der Besprechung aber nur noch im Notfall heranzuziehen. Für die zielsprachliche Lektüre und die Analyse und Diskussion im Unterricht stellte ich den Schülern in Form von Kopien einen einsprachigen, akzentuierten Text zur Ver-

fügung, der - trotz identischen Wortlauts - im Gegensatz zu Reclams 26 nur 12 Seiten aufwies (Čechov 1980). Diese Entscheidung wurde ganz bewußt getroffen: zum einen war die deutsche Übersetzung aus dem Unterricht verbannt, zum anderen erweist es sich als einfacher, den Schülern eine große Seite zum Lesen aufzugeben als drei kleine. In die engere Wahl kam auch noch die kleine Čechov-Anthologie des Brücken-Verlags (1976), die allerdings nicht kurzfristig in Klassenstärke greifbar war; das Vokabelverzeichnis erwies sich ohnehin als nur bedingt tauglich, da Angaben zu Deklination, Konjugation und Aspektpartner fehlen. Zudem ist das Glossar alphabetisch aufgebaut (was ständiges Blättern erfordert) und enthält den Wortschatz aller 7 aufgenommenen Erzählungen.- Die Vokabelhilfen waren also in Eigenarbeit zusammenzustellen, wobei folgende Gesichtspunkte beachtet wurden:

- a) Zweisprachigkeit
- b) grammatische Angaben
- c) Sukzessivität (also keine alphabetische Anordnung).

Vor Beginn der eigentlichen Reihe (und somit auch vor den Osterferien) stellte ich dem Kurs mein Projekt in groben Zügen vor und konnte auch leicht eine breite Zustimmung erzielen. Als "Kostprobe" lasen wir die ersten drei Absätze der Erzählung im Original, Vokabelhilfen gab ich ad hoc ein- oder zweisprachig, auf Analyse und Diskussion wurde bewußt verzichtet. Erwartungsgemäß hatten die Schüler ein erhebliches Erfolgserlebnis, da der Anfang relativ leicht lesbar ist (s.o.). Die ohnehin vorhandene Motivation zur Lektüre eines literarischen Textes - bedingt durch die lange Sachtext-Diskussion - wurde hierdurch verstärkt. Ich besorgte sofort die Reclam-Ausgabe für die Schüler, so daß diese schon in den Ferien Gelegenheit zur Lektüre hatten.

Die Notwendigkeit der Hinzuziehung weiterer Medien ergab sich einerseits aus der Sachanalyse (Briefe Čechovs und Kritik), andererseits aus dem Wunsch nach Veranschaulichung. Eine Karte der Sowjetunion sowie eine spezielle Karte der Krim gaben die notwendigen geographischen Hilfen, Ansichtskarten von Jalta zeigten das heutige Panorama. Um auch eine optische Vorstellung vom damaligen Leben zu geben, zog ich ausgewählte Fotos aus dem Bildband "Das alte Rußland" hinzu.

Wie ich in der Einleitungsstunde vor den Osterferien feststellen mußte, hatten die Schüler nicht einmal eine vage Vorstellung von Leben und Werk Čechovs. Informationen über die Biographie waren aber unbedingt notwendig, da

- die Schüler nur so eine engere Beziehung zum Text bekommen
- gerade in der Sowjetunion Leben und Werk der Schriftsteller als Einheit gesehen werden.

Schon Umfang und Schwierigkeitsgrad ließen den Nuffield-Text<sup>17</sup> als besonders geeignet erscheinen, hinzu kam der euphorische Stil, der sich auch in sowjetischen Publikationen immer wieder finden läßt.

Die Sachanalyse hatte schon den Vorteil der Einbeziehung weiterer Texte aufgezeigt, bei der konkreten Unterrichtsplanung ging es nun darum, aus zeitlichen und didaktischen Gründen möglichst kurze Ausschnitte auszuwählen, die trotzdem große Aussagekraft aufweisen. Ich beschränkte mich auf vier Briefauszüge Čechovs und zentrale Aussagen der o.g. Rezension Paktovskijs.

### Письма

М.В. Киселевой<sup>18</sup>

14.1.1887

(...) Человеческая природа несовершенна, а потому странно было бы видеть на земле одних только праведников. Думать же, что на обязанности литературы лежит выкапывать из кучи негодяев "зерно", значит отрицать самую литературу. Художественная литература потому и называется художественной, что рисует жизнь такую, какова она есть на самом деле. Ее назначение - правда безусловная и честная. (...) Я согласен, "зерно" - хорошая штука, но ведь литератор не кондитер, не косметик, не увеселитель; он человек обязанный, законтрактованный сознанием своего долга и совестью; взявшись за гух, он не должен говорить, что не дух, и, как ему ни хутко, он обязан бороться свою брезгливость, марасть свое воображение грязью жизни (...).

А.Н. Плещееву<sup>19</sup>

4.10.1888

(...) Я боюсь тех, кто между строк ищет тенденции и кто хочет видеть меня непременно либералом или консерватором. Я не либерал, не консерватор, не постепеновец, не монах, не индифферентист. Я хотел бы быть свободным художником и - только, и халею, что бог не дал мне силы, чтобы быть им. Я ненавижу лохь и насилие во всех их видах (...).

Фарисейство, тупоумие и произвол царят не в одних только купеческих домах и кутузках; я вижу их в науке, в литературе,

среди молодежи. (...) Мое святое святых – это человеческое тело, здоровье, ум, талант, вдохновение, любовь и абсолютнейшая свобода, свобода от силы и лжи, в чем бы последние две ни выразались. Вот программа, которой я держался бы, если бы был большим художником.

А.С. Суворину<sup>20</sup>

27.10.1888

(...) Требуя от художника сознательного отношения к работе, Вы правы, но вы смешаете два понятия: решение вопроса и правильная постановка вопроса. Только второе обязательно для художника. В "Анне Карениной" и в "Онегине" не решен ни один вопрос, но они Вас вполне удовлетворяют потому только, что все вопросы поставлены в них правильно. Суд обязан ставить правильно вопросы, а решают пусть присяжные, каждый на свой вкус.

А.С. Суворину<sup>21</sup>

1.4.1890

(...) Вы браните меня за объективность, называя ее равнодушием к добру и злу, отсутствием идеалов и идей и проч. Вы хотите, чтобы я, изображая конокрадов, говорил бы: кража лошадей есть зло. Но ведь это и без меня давно уже известно. Пусть судят их присяжные заседатели, а мое дело показать только, какие они есть. (...) Конечно, было бы приятно сочетать художество с проповедью, но для меня лично это чрезвычайно трудно и почти невозможно по условиям техники. Ведь чтобы изобразить конокрадов в 700 строках, я все время должен говорить и думать в их тоне и чувствовать в их духе, иначе, если я подбавлю субъективности, образы расплывутся и рассказ не будет так компактен, как надлежит быть всем коротеньким рассказам. Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он подбавит сам.

**Ф.В. Пактовский: Современное общество в произведениях А.П. Чехова  
(1900)<sup>22</sup>**

(...) Здесь прежде всего поражает нас, что оба бегут от семьи, и одно это бегство уже достаточно говорит об их взгляде на семью и о том, как они ее создали (...) Произошло знакомство, а за знакомством, опять-таки для развлечения, преступное по отношению к семье сближение (...) Но вот Гуров в Москве, в кругу своей семьи и знакомых, а Анна Сергеевна в своем городе С. Хотя до нового сезона еще далеко, а Гурову снова скучно: его тянет к Анне Сергеевне, а Анна Сергеевна тоскует без Гурова, значит, они влюблены. Убедившись в этой истине, Гуров уже безумствует: он окончательно бросает семью, едет в г. С. и желает, чтобы Анна Сергеевна жила с ним в одном городе (...) Неужели "скука" и интересы вроде "росы на траве" вправе заставить человека бросить семью, разбить жизнь ни в чем неповинных детей, испортить жизнь труженика муха?

Die Briefe lassen die Einstellung Čechovs zur Literatur deutlich hervortreten, die Schüler sehen somit auch den Primärtext in einem anderen Licht. Die Kritik Paktovskijs steht stellvertretend für die Angriffe reaktionärer Kreise, die die Bedeutung der Čechovschen Prosa nicht erkennen konnten. Erst hierdurch werden auch die Äußerungen Čechovs in den Briefen vom 14.1.1887 und 1.4.1890 verständlich, mit denen er sich gegen entsprechende Angriffe wehrt.

Ein Medienwunsch blieb leider unerfüllt: es konnte keine Kopie der Verfilmung (UdSSR 1960) beschafft werden.

## 2.4. Lernziele

Im folgenden werden die Lernziele der gesamten Reihe vorgestellt, wobei auf eine Operationalisierung an dieser Stelle verzichtet wird. Differenziertere Angaben lassen sich bei der Darstellung der ausgewählten Doppelstunden finden.

### Sprachliche Lernziele

Die Schüler sollen

a) im Bereich des Leseverstehens

- die Fähigkeit erwerben, einen literarischen Text aus der Zeit um 1900 mit Vokabellisten zu lesen
- die Technik kursorischen Lesens im Wechsel mit intensivem Lesen trainieren und ausbauen
- zu einem sinnvollen Umgang mit zweisprachigen Textausgaben gelangen

b) im Bereich der Sprechkompetenz

- den Handlungsablauf mit dem Vokabular des Textes wiedergeben können
- bekanntes Besprechungs- und Diskussionsvokabular auf diesen Text aktivieren
- neues Besprechungs- und Diskussionsvokabular sich aneignen und korrekt anwenden

c) im Bereich der Schreibkompetenz

- Inhaltsangaben und Nacherzählungen anfertigen
- Charakteristiken verfassen
- Stellungnahmen zu den wichtigsten Problemen des Textes abfassen können.

### Textanalytische Lernziele

Die Schüler sollen

- den Text in Sequenzen einteilen
- die Entwicklung der Handlung herausarbeiten
- die wechselnde Personenkonstellation darstellen
- grundlegende Oppositionen ermitteln
- den Wandel Gurovs analysieren

- die Erzählperspektive beschreiben
- die Darstellung von Raum und Zeit analysieren
- den offenen Schluß der Erzählung beschreiben
- stilistische Merkmale erarbeiten
- sich das Spiel mit der Lesererwartung bewußt machen
- die Aussage des Textes diskutieren und bewerten
- die Intention des Autors anhand von Briefen ermitteln

### **Literaturhistorische und landeskundliche Lernziele**

Die Schüler sollen

- einen Text kennenlernen, der exemplarisch für einen Teil der Literatur des russischen Realismus ist
- Informationen über Person, Einstellung und Schreibweise Čechovs erhalten
- durch einen ergänzenden Text eine Vorstellung von der zeitgenössischen Rezeption bekommen
- der Erzählung und den ergänzenden Texten Informationen über die russische Gesellschaft um die Jahrhundertwende entnehmen.

### **Affektive Lernziele**

Die Schüler sollen

- Interesse entwickeln für
  - a) die Texte Čechovs
  - b) die Literatur des russischen Realismus
  - c) die historische Entwicklung der russischen Gesellschaft
- Möglichkeiten des produktiven und lustvollen Umgangs mit literarischen Texten erfahren
- ihr Lesebedürfnis bzw. ihre Lesefreude steigern
- sich den Haltungen und Einstellungen anderer gegenüber öffnen und zu einem annähernden Verstehen der fremden Lebenswelt gelangen.



## 2.5. Methodische Überlegungen

Das Lesen des Textes sollte teils im Unterricht, teils zu Hause erfolgen; die Lektüre konnte nicht völlig in die Hausaufgabe verlegt werden, da die Notwendigkeit bestand, zeitweise andere schriftliche Übungen aufzugeben, um entsprechende Fertigkeiten zu entwickeln und nicht zuletzt dienten sie als Lernzielkontrolle. Leider beinhaltete die Reihe keine Klausur, so daß alternative Überprüfungen anzusetzen waren; so wurden mehrfach schriftliche Hausaufgaben eingesammelt und korrigiert. Eine weitere Möglichkeit bot die Auswertung der Ergebnisse von Gruppenarbeitsphasen im Unterricht.

Eng mit dem Lesen verbunden war stets die sprachliche Klärung und Sicherung. Der Schüler sollte nicht nur den Sinn erfassen, sondern in die Lage versetzt werden, den Text mündlich wiederzugeben. Zunächst wurden meist vom Lehrer Fragen zu zentralen Fakten gestellt, später mußten die Schüler versuchen, abschnittsweise nachzuerzählen. Längere Passagen wurden dann erst in der Folgestunde zusammenhängend vorgetragen. Dieser Phase der sprachlichen Erschließung und Sicherung habe ich immer große Bedeutung beigemessen, obwohl es sich um eine künstlich arrangierte Situation handelt, die so in der Realität undenkbar ist. Trotzdem scheint ein solches Vorgehen unumgänglich, wenn man die Schüler dazu bringen will, die neuen Vokabeln und Strukturen einzuüben und durch retardiertes und wiederholtes Lesen die Voraussetzung für Analyse, Interpretation und Bewertung schafft. Eine "offene Phase" zu Beginn (wie im Deutschunterricht üblich) birgt die Gefahr, daß nur die Leistungsbesten den Text beherrschen; das Frage-Antwort Spiel bot eine gute Möglichkeit, die schwächeren Schüler zu aktivieren. Die "Stufe der comprehension" sollte deshalb nie übersprungen werden:

Es ist sogar nachdrücklich vor der modischen "Berührungsangst" zu warnen, die dazu führt, daß der sinnliche Vordergrund der fiktionalen Wirklichkeit gar nicht erst im Bewußtsein der Schüler aufgebaut und mit ihren Sprachmitteln artikulierbar wird. Statt Schauplätze und Figuren, szenische und atmosphärische Einzelheiten, Handlungsabläufe und kausale Zusammenhänge etc. benennen, schildern, rekonstruieren, vergleichen zu lassen, was schon wegen der eventuell aus der Vorlage übernehmbaren Sprachelemente alles andere als entbehrlich ist, wird nicht selten allein die *Machart* eines Textes zur Besprechung freigegeben.<sup>23</sup>

Bei der sich anschließenden Analyse wurde darauf geachtet, daß wir möglichst viele Ergebnisse in Form von strukturierten Tafelbildern fixierten. Dem Schüler, der mit zum Teil erheblichen sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, erscheint die Textstruktur zunächst meist anarchisch oder trivial; Aufdecken und *Veranschaulichen* der Relationen sollten deshalb stets einhergehen. Die Planung der Tafelbilder erforderte wohl den größten Zeitaufwand - der Erfolg im Unterricht rechtfertigt die Arbeit jedoch.

Bewußt vermieden werden sollte eine allzu detaillierte Analyse und eine einheitliche Interpretation. Divergierende Auffassungen müssen am Text belegt werden und bleiben in manchen Fällen gleichberechtigt nebeneinander stehen - ein Konsens um jeden Preis wird vermieden. Daneben sollte bedacht werden, daß die Bedeutung eines literarischen Textes sich nicht durch die Analyse ausschöpfen läßt:

Unter dem Gesichtspunkt der didaktischen Differenz hat die Literaturdidaktik zweierlei zu leisten: Einmal hat sie den zu behandelnden Text zu rationalisieren, indem sie ihn im Hinblick auf Erkenntnis aufnimmt und durch ein solches Vorgehen rationale Strukturen zutage fördert. (...) Dabei entsteht das Dilemma, daß eben die literarischen Werke nicht in diesem Erkennbaren und daher Vermittelbaren aufgehen. Daraus ergibt sich die andere Aufgabe, die sich als Frage formulieren läßt: Wie kann bei aller rationalen Vermittlung dennoch das "Mehr" des literarischen Kunstwerkes - also im Grunde es selbst - und damit auch ein existentielles Betroffensein und Verändertwerden mit involviert sein?<sup>24</sup>

Damit dieses "Mehr" nicht verlorenggeht, das eine unabdingbare Voraussetzung für das Leseerlebnis darstellt, müssen wir dem Schüler erhebliche Freiräume bieten, z.B. Passagen, die im Unterricht unbehandelt bleiben und die Möglichkeit, die eigene Kreativität am Text zu entfalten; Verfahren hierzu werden bei den ausgewählten Doppelstunden aufgezeigt.

Besonderer Wert sollte auf die Vermittlung transferierbaren Wissens und transferierbarer Fertigkeiten gelegt werden. So wird bei neuen Vokabeln den Schülern angegeben, ob aktives oder nur passives Beherrschen notwendig ist. Die neuen Wörter und Strukturen werden sowohl in der Phase der sprachlichen Klärung und Sicherung als auch bei der Analyse wiederholt angewendet; zur Festigung dienen schriftliche Übungen (Nacherzählungen, Charakte-

ristiken u.a.), die gleichzeitig die orthographischen Kenntnisse verbessern. Auch bei den Analysetechniken liegt der Schwerpunkt auf solchen, die nicht nur demonstriert und nachvollzogen, sondern im weiteren Verlauf der Reihe von den Schülern selbständig angewendet werden können. Eine ideale Möglichkeit des Transfers wie der Lernzielkontrolle liegt außerhalb der eigentlichen Grenzen der Reihe: zu Beginn des folgenden Schuljahrs behandelte die Fachlehrerin mit dem Kurs Čechovs "Nevesta" - eine Entscheidung, die meine Planung natürlich beeinflusste. Nachgeholt werden sollte dann auch die Erarbeitung des historischen Kontextes, die vorher aus zeitlichen Gründen nicht geleistet werden konnte.

Da es nicht immer im erwünschten Maße gelang, alle Schüler am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, schienen Partner- und Gruppenarbeitsphasen angebracht; hierfür sprach auch die Länge von neunzig Minuten pro Doppelstunde, bei der Abwechslung in der Sozialform angezeigt ist.

Im Unterrichtsgespräch kommt es auf vorsichtige Steuerung an, das eigentliche Problem für den Lehrer stellt jedoch die Fehlerkorrektur dar. Während gravierende und auffällige Verstöße unbedingt berichtet werden müssen, ist bei kleineren Fehlern Zurückhaltung angebracht, um die Schüler nicht zu entmutigen und das Gespräch nicht zu zerreißen - hier muß im Einzelfall entschieden werden.

## 2.6. Planung und Durchführung der Reihe: Ein Überblick

### 1./2. Stunde

Gegenstand: Čechov-Biographie aus dem Lesebuch 4 des Nuffield-Course, 1. Seite.

Themen und Ablauf:

- Präsentation einer stark gekürzten Fassung in Form einer Lehrerdarbietung mit Zwischenfragen
- abschnittsweise Lektüre des Textes in Einzelarbeit. Kontrolle durch Lehrerfragen

Hausaufgabe: mündliches Nacherzählen des 1. Teils der Biographie anhand einer anzufertigenden Stichwortliste

Tafelbild: Daten zu Leben und Werk.

### 3./4. Stunde

Gegenstand: Čechov-Biographie (2. Seite)

Themen und Ablauf:

- mündliches Nacherzählen des 1. Teils, gestützt auf die wichtigsten Daten
- abschnittsweise Lektüre des 2. Teils in Einzelarbeit; mündliches Nacherzählen durch die Schüler
- UG<sup>25</sup> über andere bedeutende Schriftsteller vor der Revolution

Hausaufgabe: mündliches Nacherzählen des 2. Teils der Biographie

Tafelbild: Daten zu Leben und Werk Čechovs. Namen und Werke weiterer Schriftsteller.

### 5./6. Stunde

Gegenstand: Dama s sobačkoj, Kap. I, 1. Hälfte

Themen und Verlauf:

- abschnittweises Lesen in Einzelarbeit. Lehrerfragen und Schülerantworten zum Inhalt des Textes
- Diskussion der Erzählperspektive
- Erarbeitung des Tafelbildes zum Thema "Erste vergleichende Charakterisierung der Figuren"

Hausaufgabe: 1. mündliches Nacherzählen des Anfangs der Erzählung  
2. Lesen des Kap. I bis zum Ende.

## Tafelbild

	Гуров	жена	дама	
кем охарактеризован/а?	рассказчиком	Гуровым	Гуровым/обществом	
чем охарактеризован/а?	нет сорока боится жены обманывает жену говорит плохо о женщинах, но ему нельзя жить без них	высокая старая темные брови неизящная мыслящая	~ ~ - ~ -	невысокого роста молодая блондинка "дама"

## 7./8. Stunde

Gegenstand: Dama, Kap. I (ganz)

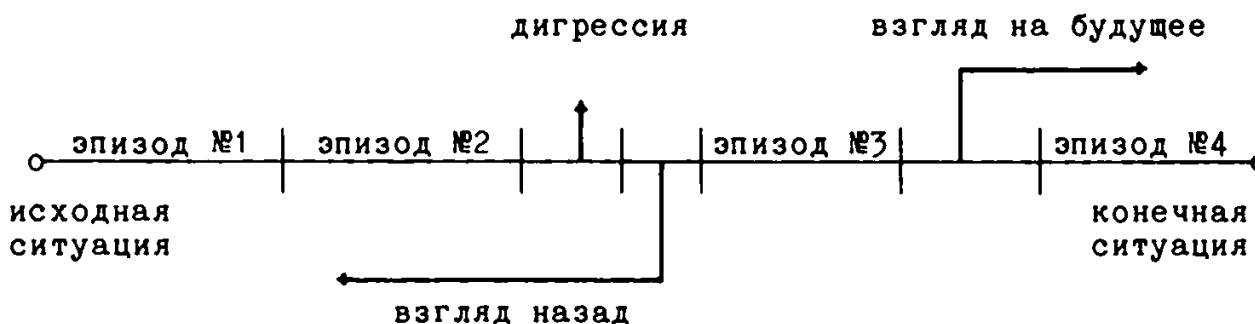
Themen und Verlauf:

- мündliches Erzählen des 1. Teils des Kap. I durch die Schüler
- Ergänzen der Charakteristik Gurovs im UG
- Fragenketten zum Inhalt des 2. Teils des Kap. I
- Gliederung des Kap. I in Erzählsequenzen in Einzelarbeit.  
Formulieren von Überschriften
- Erstellen des linken Teils des Tafelbildes
- Lehrerdarbietung zum Thema "Entwicklung der Handlung im Text" anhand einer Folie
- Anwendung der neuen Begriffe auf das 1. Kapitel; Ergänzung des Tafelbilds.

Hausaufgabe: Formulierung möglicher Fortsetzungen des Kap.I (schriftliche Stichworte).

## Folienbild

## РАЗВИТИЕ ДЕЙСТВИЯ В ТЕКСТЕ



## Tafelbild

СОДЕРЖАНИЕРАЗВИТИЕ ДЕЙСТВИЯ

1. Гуров и дама встречаются в Ялте. Гуров хочет познакомиться с ней.	исходная ситуация
2. Характеристика Гурова и его жены.	дигрессия/взгляд назад
3. Знакомство	
- встреча в кафе	начало действия
- мысли Гурова	замедление
- разговор в кафе	
- продолжение разговора	Эпизод № 1
- предыстория Гурова	
- предыстория Анны	
4. Гуров думает об Анне Сергеевне	взгляд на будущее/ взгляд назад

## 9./10. Stunde

Gegenstand: Dama, Kap. I, Kap. II, die ersten vier Absätze.

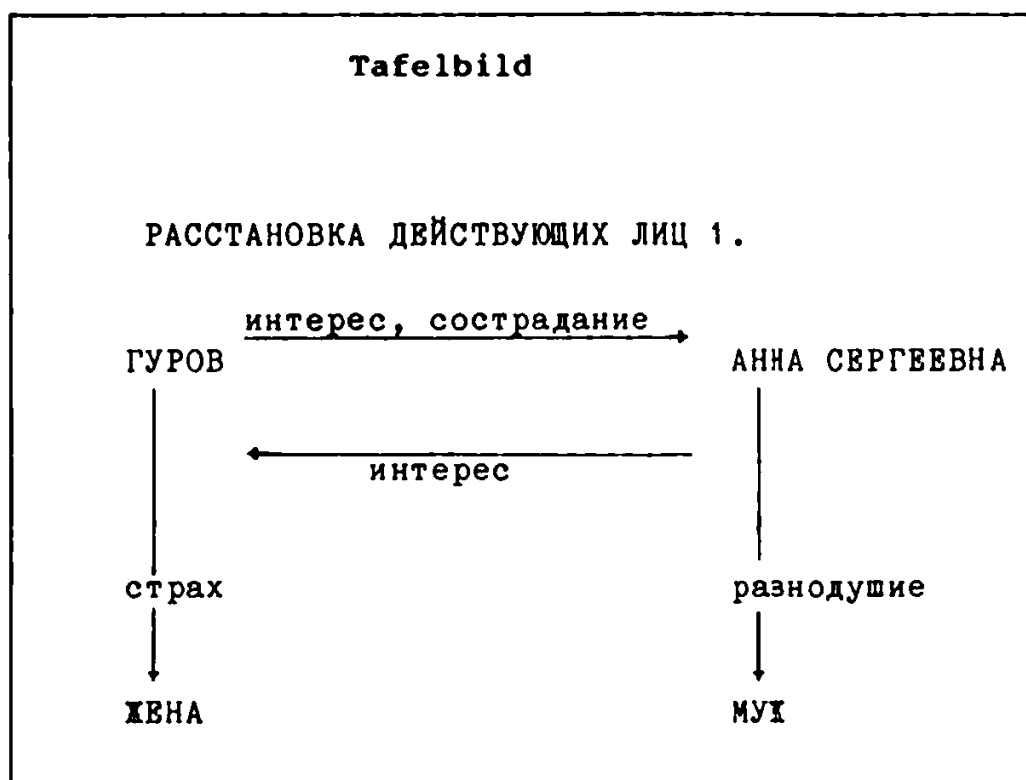
Themen und Verlauf:

- Erstellen eines Tafelbildes zum Thema "Die Figuren des Kap. I in ihrem Verhältnis zueinander"

in ihrem Verhältnis zueinander"

- Diskussion möglicher Fortsetzungen des Kap. I
- abschnittweises Lesen des Anfangs des Kap. II in Einzelarbeit.  
Lehrerfragen und Schülerantworten zum Inhalt des Textes
- Diskussion der Funktion der Naturbeschreibung zu Beginn des Kap. II.

Hausaufgabe: Lesen bis zur Mitte des Kap. II.



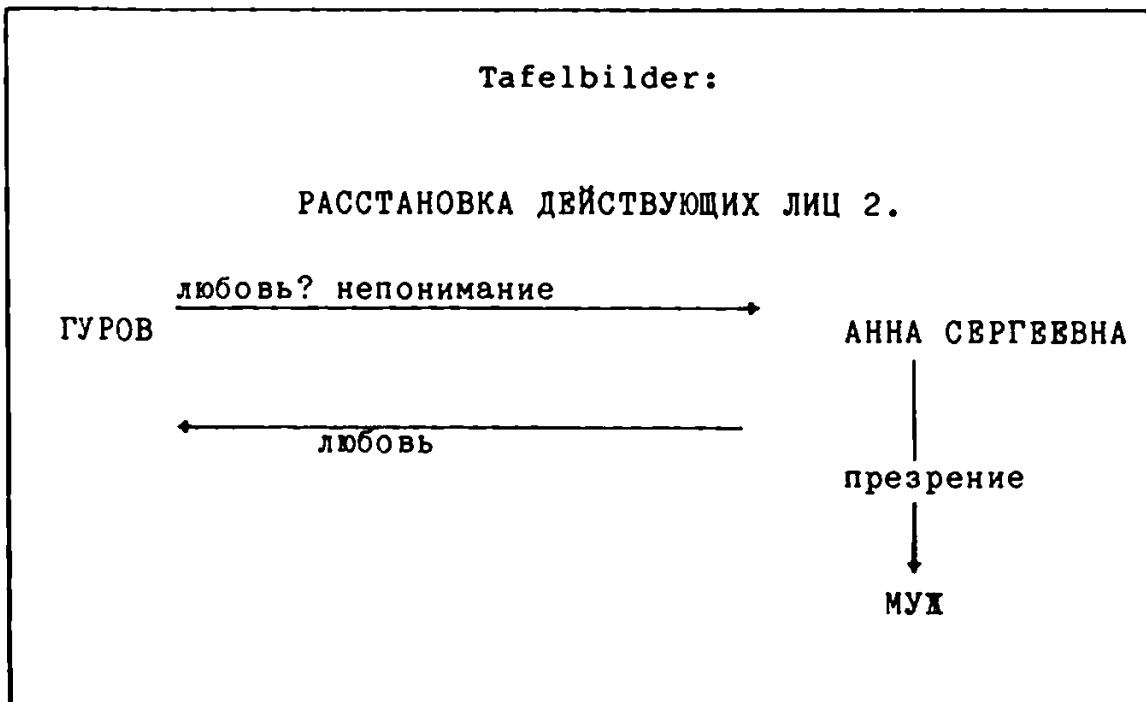
## 11./12. Stunde

Gegenstand: Dama, Kap. II bis zur Mitte.

Themen und Verlauf:

- Fortsetzung der Diskussion über die Funktion der Naturbeschreibung und Annas Verlust der Lorgnette
- Diskussion über Gurovs Verhältnis zu den Frauen

- Beschreibung der Frauenkategorisierung Gurovs in Einzelarbeit
  - Erstellen eines Tafelbilds, das auch die Frage beantwortet, weshalb sich Gurov in Anna verliebt
  - Beschreibung und Diskussion des Verhältnisses Annas zu ihrem Mann
  - Erstellen eines neuen Tafelbildes zur Personenkonstellation
- Hausaufgabe: 1. Lesen der Oreanda-Episode (auf deutsch)  
2. Charakteristik Anna Sergeevnas (schriftlich)



ГУРОВ ХАРАКТЕРИЗУЕТ ЖЕНЩИН

первая группа	вторая группа	третья группа	Анна Сергеевна
беззаботные	любят без искренности	красивые	несмелая
добродушные	манерные	холодные	угловатая
веселые от любви	истерия	капризные	неопытная
благодарные	без любви	властные	растерянная
	без страсти	не рассуждающие	особенная
	излишние разговоры	не умные	серьезная
			совесть



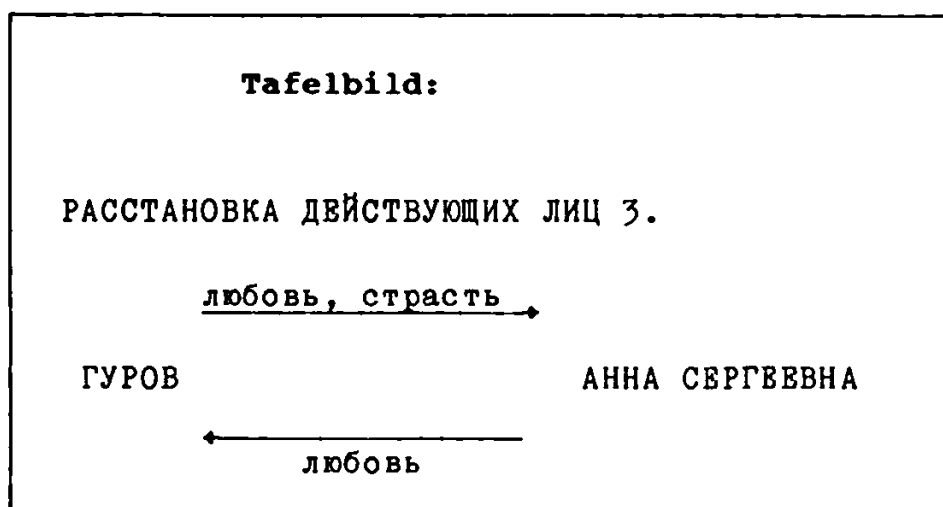
### 13./14. Stunde

Gegenstand: Kapitel II (ganz)

Themen und Verlauf:

- Vorlesen einiger Charakteristiken Anna Sergeevnas (HA)
- Diskussion der Funktion der Oreanda-Episode
- abschnittweises Lesen des letzten Teils des Kap.II; Lehrerfragen und Schülerantworten zum Inhalt
- Diskussion der Gedanken Gurovs beim Abschied
- Analse der Erzählperspektive in Kap. II

Hausaufgabe: Lesen Kap. II bis S. 508 unten



### 15./16. STUNDE

Gegenstand: Dama, Kapitel II, Kap. III die ersten vier Abschnitte

Themen und Verlauf:

- Besprechung der eingesammelten Hausarbeiten zur Stunde 13/14 (speziell sprachliche Fehler)
- Gliederung des Kap. II in Erzählsequenzen in Partnerarbeit
- Erstellen des Tafelbilds
- Erarbeitung des "narrativen Kommentars" (rechte Spalte des Tafelbilds)
- Lehrerdarbietung zum Thema "Zeit im Erzählwerk" (zweisprachig)
- Diskussion des Verhältnisses von "Erzählzeit" zu "erzählter Zeit" in Kap. II

- Lehrerfragen und Schülerantworten zum 1. Teil des Kap. III (Inhalt)

Hausaufgabe: 1. Lesen des gesamten Kap. III (auf deutsch)  
2. schriftliche Inhaltsangabe des Kap. III

**Tafelbild:**

**ГЛАВА 2.**

СОДЕРЖАНИЕ	РАЗВИТИЕ ДЕЙСТВИЯ В ТЕКСТЕ
1. прогулка на мол, первый поцелуй	эпизод № 2
2. в номере Анны - Гуров думает о хенщинах - покаяние Анны/Гуров не понимает ее	эпизод № 3
3. Гуров и Анна в Ореанде	эпизод № 4
4. продолжение совместной жизни в Ялте и Ореанде	"повторения" эпизодов 3 и 4
5. отъезд - письмо муха - поездка на карете - прощание	эпизод № 5  взгляд назад/взгляд на будущее

**17./18. Stunde**

Gegenstand: Dama, Kap. III (ganz)

Themen und Verlauf:

- Vorlesen einiger Inhaltsangaben zu Kap. III (HA)
- Charakterisierung der Orte in der Erzählung in Partnerarbeit
- Erstellen eines strukturierten Tafelbilds
- Diskussion des "Zaunsymbols"

- Verfassen einer schriftlichen Nacherzählung der Theaterepisode in Einzelarbeit

Hausaufgabe: Fertigstellung der Nacherzählung (schriftlich).

**Tafelbild:**

**Москва**

север

зима/мороз

долг

непонимание

неинтересные дни

дикие нравы

**город С.**

север

зима

забор + ограничение

франты

обывательский город

скука

грязь

**Ялта/Крым**

юг

лето/солнце

свободное время

любовь

интересные дни

любовь

море + бесконечность

курорт

любовь

цветы

**19./20. STUNDE**

Gegenstand: *Dama*, Kap. III, Kap. IV die ersten drei Abschnitte

Themen und Verlauf:

- Vorlesen einiger Nacherzählungen der Theaterepisode (HA)
- abschnittweises Lesen des 1. Teiles des Kap. IV in Einzelarbeit; Lehrerfragen und Schülerantworten zum Inhalt
- Erarbeitung eines Schemas zum Thema "Die beiden Leben Gurovs" in Partnerarbeit
- Erstellen des Tafelbilds

Hausaufgabe: Lesen bis zum Ende der Erzählung.

**Tafelbild:****ДВЕ ЖИЗНИ ГУРОВА****ЯВНАЯ ЖИЗНЬ**

всё, что он не любит  
 обман, ложь  
 оболочка  
 условность  
 служба/клуб  
 хождение с женой на юбилей

**ТАЙНАЯ ЖИЗНЬ**

важно, интересно, необходимо  
 искренняя жизнь  
 зерно его жизни  
 личное существование  
 настоящая жизнь  
 любовь к Анне Сергеевне

**21./22. Stunde**

Gegenstand: Dama, Kap. IV (ganz); Dama (Gesamttext)

Themen und Verlauf:

- Nacherzählen des Kap. IV durch die Schüler
- Diskussion der Spiegelszene (Erzählperspektive) und der Käfigmetapher
- Analyse des Schlusses und seiner Funktion
- Erarbeitung möglicher Fortsetzungen im UG
- Diskussion über genauer zu analysierende Einzelaspekte des Gesamttextes
- Analyse ausgewählter Einzelaspekte in Gruppenarbeit:
  - изменение Гурова
  - образ Анны
  - образ общества
  - точка зрения
- Präsentation der Ergebnisse

Hausaufgabe: Lesen der Kritik Paktovskijs.

**23./24. Stunde**

Gegenstand: Kritik Paktovskijs; Briefe Čechovs

Themen und Verlauf:

- Darstellung und Diskussion der Kritik Paktovskijs im Unterrichtsgespräch
- Schüler äußern Vermutungen über die Intention Čechovs
- Lektüre der Briefe Čechovs in Gruppenarbeit
- Schülerdarbietung zum Inhalt der Briefe (deutsch)
- Diskussion der Ergebnisse.

## 2.7. Ausgewählte Unterrichtsstunden

Zur Veranschaulichung dessen, was in den vorigen Kapiteln ausgeführt worden ist, sollen drei ausgewählte Doppelstunden ausführlicher beschrieben werden. Die Darstellung beschränkt sich bewußt auf die Planung der Stunden, die Realisierung wich nur im Detail hiervon ab. Bezüglich der Tafelbilder sei auf Kapitel 2.6. verwiesen.

### 2.7.1. Einstieg in die Lektüre (5./6. Stunde)

#### Didaktische Überlegungen

Wie schon erwähnt, bietet der Anfang der Erzählung den Vorzug der leichten Lesbarkeit: die Anzahl unbekannter Vokabeln ist recht begrenzt und die Syntax einfach. Da die Schüler die ersten Absätze zudem aus der Vorbesprechungsstunde kannten, waren keine besonderen sprachlichen Schwierigkeiten zu erwarten. Damals hatten wir auch die geographische Lage Jaltas grob bestimmt, den Namen "Verne" und die Bedeutung der Passage über das "harte Zeichen" geklärt.

Die eigenartige Anlage des Textanfangs - der Leser wird ohne Einleitung gleichsam "überfallen" - sollte zunächst unthematisiert bleiben, da die Textgliederung und die Funktionsbestimmung der Sequenzen leichter zu leisten sind, wenn das Textkorpus größer ist; dieser Aspekt würde auf die nächste Sitzung verschoben, es sei denn, die Schüler sprächen ihn spontan an. Für eine erste Analyse bot sich eher die Charakteristik der handelnden Personen an und dies aus drei Gründen:

- a) die Schüler können die neue Lexik reproduktiv anwenden und so festigen
- b) der Ebene der Figuren kommt eine besondere Bedeutung zu, auf die Ergebnisse können wir später zurückgreifen
- c) die Charakterisierung von Personen ist nicht nur für den wissenschaftlichen oder schulischen Bereich von Bedeutung
- d) anhand dieses Themas läßt sich den Schülern schon demonstrieren, daß dem Text ein strukturiertes Geflecht aus Relationen zugrunde liegt.

Um diesen letzten Aspekt, die literaturwissenschaftliche Orientierung, noch zu unterstreichen, war geplant, schon hier die Frage nach dem Objekt der Darstellung mit der Frage nach der Art der Darstellung zu verbinden. In diesem konkreten Fall bedeutete dies, ansatzweise die Erzählperspektive zu untersuchen, um den Schülern gleich zu Beginn ein zentrales Merkmal narrativer Texte (wieder) bewußt zu machen. Leicht lassen sich drei Instanzen ermitteln: der Erzähler, die Gesellschaft, Gurov. Während die Perspektive der Gesellschaft praktisch nur im ersten Absatz (hier aber schon im ersten Wort) dominiert, prägen die beiden anderen Sichtweisen den Gesamttext (s. Kap. 2.2.). Da die Ergebnisse leicht zu ermitteln sind, bleibt wohl nur das Problem der Unterscheidung von Autor und Erzähler; sollten sich hier bei den Schülern Schwierigkeiten ergeben, müßten wir wohl in einem Exkurs ins Deutsche ausweichen.

## Lernziele

**Grobziel:** Die Schüler sollen den Anfang der Lektüre sprachlich und inhaltlich erschließen und ansatzweise analysieren.

**Feinziele:** Die Schüler sollen

- die ersten Absätze der Erzählung in Einzelarbeit mit Vokabelhilfen sprachlich erschließen, so daß sie Fragen zum Text unter Verwendung des neuen Vokabulars beantworten können
- ihre mündliche Sprachfertigkeit trainieren, indem sie sich am einsprachigen Unterrichtsgespräch beteiligen
- Analysetechniken im Bereich der Figurencharakterisierung und der Erzählperspektive reaktivieren bzw. erwerben
- bekanntes und neues Besprechungsvokabular korrekt anwenden, z.B. место действия, время действия, действовать, действующее лицо, автор, рассказчик, точка зрения, характер, характеристика, черты характера, характеризовать/охарактеризовать
- ansatzweise erkennen, daß dem Text eine Struktur von Relationen zugrunde liegt
- Interesse an Lektüre und Analyse der Erzählung gewinnen.

## Methodische Überlegungen

Die Bedeutung der ersten Lektürestunde kann kaum überschätzt werden, sie prägt auf seiten der Schüler die Einstellung zum betreffenden Text, zur Behandlung im Unterricht und oft auch zum Lehrer - drei Aspekte, die den weiteren Verlauf der Reihe entscheidend beeinflussen. Entsprechend ernst ist gerade die Planung dieses Einstiegs zu nehmen.

Die Lektüre des Textanfangs wurde aus verschiedenen Gründen in den Unterricht gelegt:

1. Ich wollte sehen, wieviel Zeit die Schüler für die Lektüre einer Seite benötigen.
2. Da aufgrund der Doppelstunde ein Wechsel der Sozialform ohne hin geboten schien, konnte man so Phasen von Einzelarbeit und Unterrichtsgespräch aufeinander folgen lassen.
3. Für die Hausarbeit konnten andere Aufgaben gestellt werden.
4. Die Schüler sollten sich an ein bestimmtes Vorgehen im Unterricht gewöhnen: zunächst Lektüre, dann Reproduktion, zuletzt Analyse, Interpretation, Bewertung. In einigen Stunden wurde jedoch bewußt hiervon abgewichen, um diese Gliederung nicht zum Ritual werden zu lassen.

Durch einfache Fragen sollte dann das Verständnis überprüft und die Schüler dazu gebracht werden, die neue Lexik anzuwenden. Um die Phasen nicht allzu lang werden zu lassen, bot es sich an, abschnittsweise vorzugehen. An einzelnen Stellen wollte ich schon in dieser Phase von den "W-Fragen" abgehen und einerseits Worterklärungen, andererseits erste Deutungen einholen (z.B. "его женили рано").

An diese vier Unterphasen der Lektüre und Wiedergabe sollte sich dann die Besprechung der Figuren und der Erzählperspektive anschließen. Hier ging es nun nicht um die Formulierung von zusammenhängenden Charakteristiken, da der Schwerpunkt hier auf der Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Figuren lag. Natürlich war angestrebt, Teile der neuen Lexik im Unterrichtsgespräch zu wiederholen und durch das Fixieren an der Tafel auch optisch erneut aufzunehmen. Das Tafelbild diente jedoch in erster Linie der Veranschaulichung der Textstruktur:

a) auf der Ebene der Figuren und b) auf der Ebene der Erzählperspektive. Da geplantes und realisiertes Tafelbild kaum differieren, sei hier nur auf die entsprechende Darstellung verwiesen (Kap. 2.6.). Diese Phase sollte weitgehend in der Form des Unter-

richtsgesprächs durchgeführt werden, wobei eine starke Lenkung unumgänglich schien, da es zunächst galt, den Schülern grundlegende methodische Fertigkeiten (mit den notwendigen Termini) zu vermitteln. Außerdem wollte ich mich in den ersten Stunden besonders darum bemühen, den Unterricht einsprachig zu gestalten, um dann später dieses Prinzip flexibler zu handhaben, wenn die Schüler bei Analyse und Interpretation an ihre sprachlichen Grenzen stoßen. Eine Ausnahme sollte der 1. Satz des 4. Absatzes bilden ("Ему казалось"), dessen genaue Bedeutung am besten durch eine Übersetzung zu klären sein dürfte.

Damit für die Analyse und Diskussion in der nächsten Stunde eine breitere Basis geschaffen wurde, war als Hausaufgabe die Fortsetzung der Lektüre geplant. Die Größe des Textkorpus wollte ich in Abhängigkeit von der Lesegeschwindigkeit im Unterricht ad hoc festsetzen.

Der Ablauf der Doppelstunde entsprach weitgehend den Erwartungen. Die Schüler arbeiteten interessiert und engagiert mit, und bis zur Pause hatten wir die Lesephase abgeschlossen, so daß der Einschnitt optimal erfolgte. Auch bei der Analyse konnten alle Ziele erreicht werden, was bei der starken Lenkung auch zu erwarten war.

## 2.7.2. Einstieg in die narrative Analyse (7./8. Stunde)

### Didaktische Überlegungen

Da aufgrund der Hausarbeit das gesamte Kapitel I als bekannt vorausgesetzt werden konnte, sollte sich jetzt der Schwerpunkt noch stärker auf die Analyse verlagern. Nach der Klärung und Sicherung des Inhalts erschien es notwendig, die Schüler an eine grundlegende Fertigkeit im Bereich der Literaturwissenschaft heranzuführen: die Gliederung in Erzählsequenzen. Die ermittelten Teile müssen in einem zweiten Schritt benannt und schließlich mit einem "narrativen Kommentar" versehen werden, der ihre Funktion angibt. In stärkerem Maße als in den Vorstunden galt es, an das Vorwissen der Schüler anzuknüpfen. Aus zeitlichen Gründen entfiel die Möglichkeit, zunächst Kriterien für die Gliederung erarbeiten zu lassen; hier blieb zu hoffen, daß man aufgrund der Erfahrungen aus anderen Fächern ohne größere Probleme zu einem Konsensus kommen würde.



Ein ähnliches Problem ergab sich bei der Planung des letzten Teils. Um nicht beim Verfassen einer gegliederten Inhaltsangabe stehenzubleiben, bot es sich an, gleich im Anschluß die Funktion der Sequenzen und ihr Verhältnis zur Fabel zu untersuchen. An dieser Stelle mußten zunächst theoretische Grundlagen geschaffen und Besprechungsvokabular bereitgestellt werden. Die Schüler würden zwar wohl noch selbst (eventuell auf deutsch) bestimmen können, was man unter "Handlung" versteht, die Begriffe "Fabel" und "Sujet" dürften jedoch unbekannt sein. Ähnlich verhielt es sich mit den "Digressionen", hier fehlte ihnen der Oberbegriff, während z.B. "Rückblende" und "Vorausdeutung" im Deutschunterricht thematisiert wurden. Bei der systematischen Einführung war zu überlegen, welche Termini man präsentieren sollte. Die Wissenschaft gibt in dieser Beziehung keine Hilfestellung, so sind z.B. neben der Opposition "Fabel - Sujet" die Begriffspaare "plot - story" und "histoire - discours" gebräuchlich. Im Russischen wird es noch verwirrender: zwar scheint sich der Gebrauch der Termini "Fabula" und "sjužet" (in der Bedeutung wie bei Tomaševskij) in letzter Zeit durchzusetzen, daneben findet man immer wieder Wissenschaftler, für die "sjužet" mit "Gegenstand der Erzählung" gleichzusetzen ist. Während ich nun im wissenschaftlichen Bereich unbedingt auf die Benutzung eines dieser Begriffspaare drängen würde, schien es mir hier vertretbar, mit den Wörtern "Handlung" (dejstvie) und "Entwicklung der Handlung im Text" (razvitie dejstvija v tekste) zu arbeiten, die den Schülern leicht verständlich sind. Die einzige Alternative wäre gewesen, ihnen nach der gebräuchlichsten deutschen, englischen und französischen Unterscheidung (die sie vielleicht aus den betreffenden Fächern kennen) nun als viertes "fabula" und "sjužet" anzubieten, wobei sich leider keine genaue Entsprechung ergibt. Die Begriffe sollten anhand eines Schemas eingeführt werden (s. Kap. 2.6.).

Bei der Formulierung des "narrativen Kommentars" könnten sich Probleme daraus ergeben, daß der Text mit der Darstellung der ersten Begegnung der beiden Helden in Jalta beginnt. An dieser Stelle ließe sich die Ansicht vertreten, daß es sich hierbei um eine Ausgangssituation handelt - andererseits haben wir einen in erzähltechnischer Hinsicht typischen Handlungsbeginn vor uns: eine Figur tritt von außen in einen bestehenden Personenkreis ein. Die Schüler können somit verschiedene "Etikettierungen" dieser Sequenz vornehmen, müßten dies aber jeweils begründen.

Da auch bei dieser Doppelstunde das geplante Tafelbild dem realen weitgehend entsprach, sei wiederum auf die Darstellung im Kapitel 2.6. verwiesen.

## Lernziele

**Grobziel:** Die Schüler sollen sich im Gespräch über das erste Kapitel der Lektüre mit Inhalt und Lexik vertraut machen, die narrative Struktur untersuchen und über mögliche Fortsetzungen reflektieren.

**Feinziele:** Die Schüler sollen

- Sprechfertigkeit und Textkenntnis festigen, indem sie den schon besprochenen 1. Teil des Kapitels nacherzählen (Vokabeln 1)
- Sprechfertigkeit und Textkenntnis ausbauen, indem sie Fragen und Antworten zum 2. Teil des Kapitels formulieren (Vokabeln 2)
- das erste Kapitel in Erzählsequenzen einteilen
- ihr Analysevokabular erweitern, indem sie neue lexikalische Einheiten kennenlernen und anwenden (Vokabeln 3)
- die narrative Struktur des Kapitels I skizzieren.

### Vokabeln 1 (z.B.)

появляться/появиться, рост, бровь, блондинка, мыслить, неизящный, раса, опыт, наружность, привлекать/привлечь, обманывать/обмануть.

### Vokabeln 2 (z.B.)

приключение, тягостный, презирать, соблазнительный, грозить/погрозить, скука, правление, номер, институтка, угловатость, смех, шея, халкий, засыпать/заснуть.

### Vokabeln 3

развитие действия, исходная ситуация, конечная ситуация, эпизод, дигрессия, взгляд назад, взгляд на будущее, замедление, предыстория.

## Methodische Überlegungen

Am Anfang der Stunde soll die Wiederholung stehen, um den Schülern erneut Gelegenheit zu geben, die neue Lexik anzuwenden. Jetzt müßten sie allerdings schon in der Lage sein, selbständig und zusammenhängend die ersten vier Absätze nachzuerzählen.

Auch bei der Erarbeitung des zu Hause gelesenen Textkorpus wird ein stärkeres Zurücknehmen der Lehreraktivität angestrebt: an die Stelle der Lehrerimpulse treten die Fragen der Schüler, die sich gegenseitig aufrufen (Fragenketten). Auf diese Weise müßten sich die Sprechanteile der Schüler theoretisch verdoppeln lassen.

Für die Gliederung des Textes wurde als Sozialform die Partnerarbeit gewählt, um einerseits die Fähigkeit zu kooperativem Arbeiten zu erhöhen und andererseits schon in dieser Phase die Anzahl der später zu diskutierenden Lösungen zu halbieren.

Nach der Pause, die ohnehin einen Bruch darstellt, folgt der Exkurs in Form eines Lehrervortrags - einer Sozialform, die in der Reihe ansonsten eine untergeordnete Rolle spielt. Hier scheint sie jedoch angebracht, da ein induktives Vorgehen weitgehend ausgeschlossen ist und zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung auch die Förderung der Fähigkeit gehört, Lehrerdarbietungen angemessen zu rezipieren und später selbständig anzuwenden. Als Medium wurde die Overhead-Folie gewählt, die im konkreten Fall als Vorzüge bietet:

- a) sie wird zu Hause erstellt, im Unterricht spart man somit Zeit
- b) die Tafel wird später für die Anwendung gebraucht, durch den Overhead-Projektor können wir beide Medien gleichzeitig nutzen: an der Tafel wird gearbeitet, während das Folienbild an der Wand sichtbar bleibt
- c) ein Wechsel der Medien erhöht auch in der Oberstufe das Interesse.

Die Anwendung des Erlernen soll wieder in Form des Unterrichtsgesprächs erfolgen, damit auch in der 2. Stunde die Schüler angemessen zu Wort kommen.

Als Abschluß war eine "offene Phase" angesetzt, um den Schülern nach der überwiegend kognitiv ausgerichteten Analyse, die außerdem wieder durch den Lehrer gelenkt wird, Möglichkeiten zum freien, kreativen Arbeiten zu bieten. Leider mußte dieser Teil später aus zeitlichen Gründen in die Folgestunde verlegt werden (s.u.).

### 2.7.3. Personenkonstellationen und Fortsetzungsmöglichkeiten (9./10. Stunde)

#### Didaktische Überlegungen

Zum Abschluß der Besprechung des Kapitels I sah mein Plan noch zwei Punkte vor: die Erarbeitung der Personenkonstellation und möglicher Fortsetzungen. Für das erste Thema waren bereits wichtige Vorarbeiten geleistet, jetzt kam es darauf an, das *Verhältnis* der Figuren *zueinander* in knapper Form zu charakterisieren. Im weiteren Verlauf der Reihe sollten dann immer neue, "aktualisierte" Fassungen des Schemas konstruiert und miteinander verglichen werden (gleichzeitig Transfer).

Die zweite Phase war bedeutend schwieriger zu planen und zu antizipieren. Wie bereits in 2.7.2 angedeutet, führten verschiedene Überlegungen zu diesem Thema:

- a) den Schülern sollte zwischen stärker gelenkten Phasen ein Freiraum für weitgehend selbstbestimmtes Arbeiten geschaffen werden
- b) die kognitiv ausgerichtete Analyse kann so durch kreative Reflexionen abgelöst und ergänzt werden
- c) der Autor spielt ganz bewußt mit der Lesererwartung - entsprechende Verfahren können auf diese Weise bewußt gemacht werden.

Diese "offene Phase" bleibt jedoch an den Text gebunden; die Schüler sollen ermitteln, welche Fortsetzungsmöglichkeiten im Kapitel I angelegt sind und diese mittels ihrer Phantasie weiterentwickeln. Es geht also nicht um ein beliebiges "Weiterspinnen" oder Umarbeiten des Originals, denn die Schüler sollen den Text ernst nehmen und ihn nicht zum Objekt von Spielereien degradieren - hierfür sind andere Textsorten eher geeignet. Im übrigen gelten die in Kapitel 1 geäußerten Bedenken.

Ausgangspunkt bildet die Frage des Lehrers: "Какого продолжения ожидает читатель, прочитав первую главу?", deren Beantwortung auch schon als Hausaufgabe gestellt wurde. Wie in der Sachanalyse ausgeführt, werden mehrere mögliche Konflikte angedeutet, aber nicht realisiert. Besonders deutlich wird dies, wenn Anna von der baldigen Ankunft ihres Mannes spricht, hier erwartete der zeitgenössische Leser eine Konfrontation zwischen Gurov und dem Ehemann, wahrscheinlich zum Duell führend. Ebenso sicher scheint es

zu sein, daß Gurov eine Affäre mit der gelangweilten, unerfahrenen Blondine beginnt. Nun bedeutet eine vollständige Erfüllung der Lesererwartung, daß ein großes Maß an Redundanz vorliegt – der Text wird vorhersehbar und damit trivial. Ob diese Erkenntnis allen Schülern zu vermitteln sein wird, ist allerdings fraglich. Eine Möglichkeit des Transfers bietet die 21./22. Stunde mit der Besprechung des offenen Schlusses.

Im Anschluß wird die Lektüre fortgesetzt; die ersten Abschnitte des Kapitel II sollen nach bewährtem Muster im Unterricht gelesen und sprachlich und inhaltlich geklärt werden. An zwei Stellen bietet sich eine vertiefende Besprechung an: bei der Darstellung der Menge an der Mole und der Beschreibung der Atmosphäre. Speziell der zweite Punkt ist von Bedeutung, da hier zum ersten Mal die Funktion der Natur (und somit auch der Naturbeschreibung) bei Čechov deutlich wird, wie sie der Autor in einem Brief erläutert hat:

Описания природы тогда лишь уместны и не портрет дела, когда они кстати, когда помогают Вам сообщить читателю то или другое настроение, как музыка в мелодекламации.<sup>26</sup>

Die gewonnenen Erkenntnisse können die Schüler später auf die Oreanda-Episode übertragen.

## Lernziele<sup>27</sup>

Die Schüler sollen

- das Verhältnis der Figuren zueinander bestimmen und in ein Schema umsetzen
- im Text angelegte Fortsetzungsmöglichkeiten entwickeln und diskutieren
- das Spiel mit der Lesererwartung analysieren und beschreiben
- die ersten Absätze des Kapitels II mit Vokabelhilfen sprachlich erschließen, so daß sie Fragen zum Text unter Verwendung des neuen Vokabulars beantworten können
- die Darstellung der Menschenmenge und die Funktion der Naturbeschreibung (Wetter, Meer) reflektieren und dabei neue Lexik anwenden (s.u.).

## Methodische Überlegungen

Während bei der Erstellung des Schemas zur Personenkonstellation der Lehrer doch wichtige Impulse geben oder zumindest die Aufgabe genau vorgeben muß, sollte er sich in der folgenden Phase zurückhalten und eher als Diskussionsleiter, als Moderator auftreten. Die Varianten werden stichwortartig in der Reihenfolge der Vorstellung an der Tafel fixiert, auch wenn wir durch dieses Vorgehen das einzige unstrukturierte Tafelbild der Reihe erhalten.

Bei der sich anschließenden Lektüre wird wie in der 5./6. Stunde vorgegangen (s.o.), als zusätzliches Vokabular soll eingeführt werden (Tafelanschrieb):

1. im Zusammenhang mit der Naturschreibung: *напряженная атмосфера*
2. im Zusammenhang mit der Darstellung der Menschenmenge:  
*слой общества/слои, слоёв.*

К каким слоям общества принадлежали люди?

к высшим слоям

к средним слоям

к низшим слоям

Sollte die Interpretation der Naturbeschreibung (Unruhe in der Natur als Widerspiegelung der Unruhe der Helden) einigen Schülern nicht einsichtig oder gar zu gewagt sein - die Lerngruppe war in den ersten Stunden in dieser Hinsicht sehr kritisch - so bietet es sich an, das entsprechende Čechov-Zitat (s.o.) einzubringen.

### 2.8. Kritische Reflexion

Zunächst muß grundsätzlich festgehalten werden, daß sich die Planung weitgehend bewährt hat und Schüler und Lehrer die Reihe positiv bewerten. Die sich anschließende Besprechung der "Nevesta" zeigte, daß die Lerngruppe viel gelernt hatte und zum Transfer befähigt wurde. Wenngleich ich in einer ähnlichen Situation erneut auf diese Arbeit zurückgreifen würde, so wären doch an einigen Stellen Verbesserungen denkbar und wünschenswert.

In einer Nachbesprechung äußerten die Teilnehmer des Kurses in der letzten Stunde vor den Sommerferien ihre Kritik. Breiten Raum nahm der allgemeine Wunsch nach mehr Information über den historischen Kontext ein, mehrere Schülerinnen schlugen die Vergabe von Referaten zu diesem Thema vor - die Präsentation sollte

jedoch auf deutsch erfolgen. Auch an anderer Stelle wurden längere deutschsprachige Phasen gefordert; gerade die schwächeren Mitglieder der Lerngruppe gaben an, häufig ihre Erkenntnisse und Meinungen nicht versprachlichen zu können, so daß sie mit ihren Äußerungen nur an der Oberfläche blieben. Das zweisprachige Vorgehen bei der Lektüre wurde allgemein begrüßt, die meisten Schüler waren folgendermaßen vorgegangen:

1. Lektüre des Gesamttextes auf deutsch in den Ferien
2. die Vokabeln werden abschnittsweise über die unbekanntesten Wörter geschrieben
3. Lektüre der einzelnen Absätze
4. bei schwierigen Stellen Nachschlagen in der Übersetzung.

Bei manchen Passagen hätten die Schüler ohne den deutschen Text aufgeben müssen, was in Anbetracht des erst knapp zwei Jahre dauernden Russischunterrichts auch nicht verwunderlich ist.

Anschließend brachte ich die Sprache auf die Hausaufgaben. Während die Klassenbeste den Umfang als "angemessen" bezeichnete, kam doch von einigen anderen Widerspruch. Eine Schülerin gab an, im allgemeinen zwei Stunden gearbeitet zu haben, die schriftlichen Aufgaben hätten noch mehr Zeit erfordert; bezüglich der schriftlichen Textproduktion wurde dies von der Mehrzahl der Anwesenden bestätigt.

Die Hinzuziehung ergänzender Texte wurde begrüßt, speziell die Besprechung der Biographie und der Briefe, da den Schülern offensichtlich sehr daran gelegen war, etwas mehr über den Autor zu erfahren - ein Bedürfnis, das wohl für Schüler allgemein typisch ist, da sie meist nur auf diesem Weg eine engere Beziehung zum Text bekommen.

Abschließend hoben die Schüler den Wechsel der Sozialform als positiv hervor.

Wenngleich hier spontan wichtige Punkte angesprochen wurden, muß die Reflexion des Lehrers doch weiter gehen und vor allem systematisch ansetzen.

Die Wahl des Gegenstands hat sich bewährt, so daß die "Dama" als Lektüre einer vergleichbaren Gruppe bedenkenlos empfohlen werden kann. Die Kombination von leichter Lesbarkeit, interessanter Struktur und Thematik sowie überschaubarer Länge ist doch recht selten, woraus sich auch erklären läßt, daß bestimmte Texte immer wieder als Lektüre favorisiert werden.

Analog hierzu ist die Ergänzung des Textes durch Biographie,

Briefe und Kritik einzuschätzen. Hier bot sich den Schülern die Möglichkeit, durch entdeckendes Lernen zu wichtigen Erkenntnissen zu gelangen, die ansonsten nur durch Lehrer- oder Schülervortrag zu vermitteln gewesen wären. Hinzu kam der Gesichtspunkt, daß man die Ergebnisse auf die folgende Reihe über die "Nevesta" übertragen konnte.

Schon in der Planung wurde deutlich, daß diese Texte den historischen Kontext nur in sehr groben Zügen skizzieren konnten; im Verlauf der Reihe erwiesen sich zudem die betreffenden Vorkenntnisse der Lerngruppe als minimal. Trotzdem ließ sich an dieser Stelle keine Abhilfe schaffen - die Zeit war zu knapp. Glücklicherweise bot sich die Möglichkeit, das Versäumte im Rahmen der "Nevesta"-Lektüre nachzuholen und nachträglich auf die "Dama" zu übertragen, wobei sich das Problem der Auswahl geeigneter Texte ergibt. Sicherlich lassen sich in Geschichtsbüchern leicht Überblicksartikel über die Zeit um die Jahrhundertwende finden, notwendig wäre jedoch die Hinzuziehung spezieller Darstellungen über die Lage der Frau und die Emanzipationsbestrebungen.

Eine Gefahr bei der vorliegenden Reihe bestand darin, daß die Schüler bedingt durch die Lehrerdominanz zu geringe Sprechanteile und zu wenig Einfluß auf den Verlauf des Unterrichts hätten. Die Lehrerdominanz war jedoch anfangs notwendig, da der Lehrer als "der Kompetente" den Schülern zunächst wichtige Grundbegriffe und Analyseverfahren zu vermitteln hatte. Schrittweise zog ich mich dann etwas zurück: an die Stelle der Lehrerfragen zum Text sollten Schüler-Fragenketten treten, und die lehrergesteuerte Analyse wurde durch Verbalisierung der Lesererwartung ergänzt. Hierdurch konnte zwar der Anteil der Schüleräußerungen erheblich gesteigert werden - inhaltlich blieb dies für die Schüler ungewohnte Arbeiten oft unbefriedigend, so daß deutlich wurde, wieviel Arbeit in der folgenden Reihe noch zu leisten blieb.

Einer weiteren Schülerzentrierung im eigentlichen Sinne waren ohnehin Schranken gesetzt, da die Richtlinien für die Abiturklasse die Textanalyse fordern, die eben bestimmte Kenntnisse und Techniken voraussetzt; außerdem sind die Schüler aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten und landeskundlichen Defizite meist für Lehrerimpulse, Hilfen und Informationen dankbar.

Die grundlegende Entscheidung für eine *sukzessive Analyse* hat sich voll bewährt. Wenn vom Beginn an Lektüre und Besprechung kombiniert werden, so bleibt der Unterricht für die Lerngruppe interessant und bietet vielfältige Transfermöglichkeiten. Hier wird ein grundlegender Unterschied zum Deutsch- und Englischun-



terricht deutlich: in diesen Fächern kann die Lektüre meist in die Hausarbeit verlegt werden, und die Besprechung setzt erst nach Abschluß der Lektüre ein. Im Russischunterricht ist dies undenkbar, da der reine Lesevorgang als äußerst zeitintensiv einzuschätzen ist. Trotzdem wäre es sinnvoll, für eine abschließende Gesamtbesprechung mehr Zeit zur Verfügung zu haben als im vorliegenden Fall: mindestens zwei volle Doppelstunden. Dann sollte man auch ohne Bedenken den Unterricht auf Deutsch durchführen, um zu tiefergehenden Ergebnissen zu gelangen, die man abschließend zusammenfassen und ins Russische übertragen läßt.

Selbst bei gründlichster Planung und gelungener Umsetzung werden immer einige Probleme bleiben:

- trotz versuchter Einordnung bleibt der Text für die Schüler relativ isoliert, da das Kontextwissen zu gering ist
- bei einem einzelnen Text ist es für die Lerngruppe schwer, einen Zugang zu Werk, Autor und Epoche zu bekommen, da die Leseschwierigkeiten (nicht nur sprachlicher Art) zunächst dominieren
- die Übungs- und Transfermöglichkeiten sind begrenzt.

Wirkliche Abhilfe kann hier nur dadurch geschaffen werden, daß man die *Reihenplanung* in die *Sequenzplanung* einbezieht, d.h. einen Zusammenhang zwischen den Themen in der Lektürephase herstellt. Im vorliegenden Fall wurde nach gründlicher Überlegung beschlossen, nach den Sommerferien die Arbeit mit der Behandlung von Čechovs "Nevesta" fortzusetzen. So bietet sich die Möglichkeit, die Erfahrungen, die Schüler und Lehrer gemacht haben, mit einigem zeitlichen Abstand produktiv zu nutzen.

### 3. V.P. Aksenov: Mestnyj chuligan Abramašvili

#### 3.1. Die Wahl des Gegenstandes

Das in dieser Arbeit vorgestellte Modell wurde in einem Leistungskurs 13 realisiert, der mit 11 Teilnehmern eine ideale Größe aufwies und als leistungsstark anzusehen war. Die Schüler lernten im 5. Jahr Russisch (ab Klasse 9), seit der Differenzierung in Stufe 11/II im Umfang von fünf Wochenstunden. Nach dem Abschluß der Lehrbuchphase las man in der Oberstufe Puškins "Stacionnyj smotritel'", Gogol's "Šinel'" sowie ausgewählte Gedichte von Tjutčev. Unmittelbar vor der Modellreihe stand die Behandlung der Oktoberrevolution, wobei die landeskundliche Ausrichtung durch Einbeziehung von Majakovskijs Rosta-Fenstern ergänzt wurde. Den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen folgend mußten wir nun eine Reihe zum Bereich "Sowjetische Literatur" durchführen. Für die Wahl Aksenovs sprach eine Vielzahl von Argumenten.

Als eines der Hauptmerkmale der Sowjetliteratur der beginnenden sechziger Jahre galt der absolut neue thematische Bereich, der von Aksenov mit seinen Erzählungen und Kurzromanen erschlossen wurde. Mit großer Einfühlung und Sensibilität präsentiert Aksenov dem Schüler typische Stimmungen, Gefühle und Probleme der jungen sowjetischen Generation. So übernehmen seine jugendlichen Helden keine schablonenhaften Rezepte, fertige Denkschemata - sie suchen vielmehr auf eigene Faust eine Antwort auf sie zutiefst bewegende Fragen, z.B. "Wie und für welches Ziel soll man leben?" Diese in der westlichen Literatur so bekannte Suche der Helden nach dem eigenen Ich stellte in der Sowjetliteratur eine Sensation dar. Die Schüler, die sich aufgrund starker Identifikationsmöglichkeiten in die Fragen und Probleme tief einfühlen und zunächst einmal völlig emotional reagieren können, interessiert aus einem wirklichen Bedürfnis heraus auch die Reaktion der innersowjetischen Kritik. Gerade die in den meisten Fällen befremdende Andersartigkeit der sowjetischen Perspektive vermag beim Schüler einen Prozeß des Verstehens in Gang zu setzen, in dem er lernt, etwas Anderes, Fremdes zu verstehen, wenn auch "nur" mit dem Bewußtsein, daß er selbst sehr wenig voll begreifen kann. Diese Mehrdimensionalität von Perspektiven läßt sich anhand von Rezensionen und einer eigenen Stellungnahme Aksenovs zu seinen Helden authentisch und anschaulich demonstrieren. Die Schüler

erfahren ferner, daß auch Aksenovs Versuch, durch seine jungen Akteure die saloppe Umgangssprache der beginnenden 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts, den Jargon der Heranwachsenden literaturfähig zu machen, ihm heftige Kritik eingebracht hatte.

Landeskundlich bietet der Text "Mestnyj chuligan Abramašvili" mehrere Dimensionen. Das Wahrnehmen des "Verschlingens" der Erzählungen Aksenovs in der Sowjetunion einerseits, andererseits die Kenntnis der heftigen Diskussionen und Polemiken um seine Werke stellt bereits eine Stufe der Förderung der "kulturellen Kompetenz" dar. Ferner werden durch den Schauplatz des Geschehens von "Mestnyj chuligan Abramašvili", durch den Schwarzmeerkurort in Georgien auf einer zunächst ganz offensichtlichen Ebene "handfeste" landeskundliche Informationen geliefert. Für die Schüler, die durch Lehrbucharbeit und auch Lektüren, ferner durch eigene Reisen meist auf die russischen Großstädte und ihre nähere Umgebung fixiert sind, stellt diese geographische Lage mit all ihren Implikationen eine motivierende Neuheit dar. Gleichzeitig bedeutet das Einfühlen und Verstehen der fremdartigen Mentalität auch eine interessante Forderung für die Schüler. Gerade von der Erzählung "Mestnyj chuligan Abramašvili" geht der Reiz und Anspruch aus, sich auf die dargestellten fremden Erscheinungen und Erfahrungen einzulassen. Gelingt dies, ist ein wichtiger Beitrag zur Förderung der kulturellen Kompetenz im eigentlichen Sinne geleistet.

Bedingt durch die überdurchschnittliche Motivation der Schüler erfährt das Unterrichtsgespräch eine Vielzahl von Impulsen, die zu einer Erweiterung der zielsprachlichen Kenntnisse führen. Der Text erweist sich nach einer arbeitsintensiven gemeinsamen Einstiegsphase als von der Zielgruppe im weiteren Verlauf auch in Einzelarbeit lesbar. Die zunächst erforderliche Geduld seitens der Schüler wird belohnt durch die Erfahrung einer Sprachstruktur von Standardsprache und Soziolekt, die auch für die alltägliche Ausgangssprache der heranwachsenden Leser charakteristisch ist. Aufgrund der Gemeinsamkeiten im jugendlichen Soziolekt erfassen die Schüler oft spontan und intuitiv das Wesentliche der Äußerungen - und das manchmal in stärkerem Maße als der Lehrer.

Im Hinblick auf die Möglichkeiten zum gesteuerten Methodenerwerb verweise ich an dieser Stelle nur auf die Ausführungen in der Sachanalyse.

Als letztes - aber nicht unwichtigstes - Argument sollte man betonen, daß die Erfahrung mit der Behandlung des Stoffes im Unterricht gezeigt hat, daß die Schüler nicht nur "plangemäß" aus o.g. Gründen für diese Textarbeit zu motivieren waren, sondern

sich - stärker als erwartet - engagierten und besonders emotional angesprochen fühlten. Das eifrige Bemühen der Schüler, weitere Werke von Aksenov in Stadtbüchereien ausfindig zu machen, diese dann als private Lektüre zu lesen und sich gegenseitig auszuleihen, bewies deutlich, daß diese Reihe dazu beitragen konnte, eine gerade heute "nahezu verlorengegangene Lese-Motivation nachdrücklich zu fördern".<sup>1</sup>

## 3.2. Sachanalyse

### 3.2.1. Skizzierung des literaturhistorischen Kontextes

Das Aufrüttelnde und Besondere an Aksenov und seinen Werken vermag in seiner ganzen Komplexität nur deutlich zu werden, wenn man eine gewisse Vorstellung davon hat, wie die Literatur in der Sowjetunion in den Jahren bzw. Jahrzehnten vor Aksenov beschaffen war. Im Rahmen der Sachanalyse soll folglich zunächst versucht werden, entscheidende literaturhistorische Momente seit den dreißiger Jahren darzustellen.

Während es bis 1929 (Beginn des 1. Fünfjahresplanes) eine Masse an Schriftstellergruppen, eine Fülle von Konzepten und literarischen Programmen gab, kann man hinsichtlich der Jahre 1929-32 von einer zunehmenden Vereinheitlichung und Gleichschaltung der Literatur sprechen. Der "soziale Auftrag", die Literatur (und andere Künste) den Erfordernissen des 1. Fünfjahresplans unterzuordnen, führte zu einer absoluten Einengung der Themen. Der öffentliche Bereich, Pflicht- und Planerfüllung (z.B. Staudambau, Aufbauprojekte, Kolchosen etc.) beherrschten die literarischen Werke, die sich immer mehr zu Tatsachenberichten entwickeln sollten.

1932 kam es zur Auflösung aller proletarischen literarischen Vereinigungen und zur *Schaffung eines einheitlichen Schriftstellerverbandes* (Vorbereitungszeit zwischen 1932-34). In beiden Statuten wurden die Parolen und Postulate aufgestellt, an die man sich von nun strikt zu halten hatte.

Die Eröffnungsrede des *1. Sowjetischen Schriftstellerkongresses* (1934), die vom Vertreter der Regierung, Andrej Aleksandrovič Ždanov gehalten wurde, gibt in ihren Thesen und Forderungen ein genaues Abbild, eine anschauliche Charakteristik der ausschließlich politisch bestimmten Literatur in der Sowjetunion seit 1934.

Folgende totale Schablonisierung wurde angezeigt:

- die Heldengestaltung erfolgt als strikte Schwarz-Weiß-Malerei, wobei die Haupthelden "aktive Erbauer des neuen Lebens" sind
- der Tenor ist geprägt von Optimismus, Enthusiasmus, Fortschrittsglauben
- jegliche kritische Haltung gegenüber der Realität, jegliche Zeitkritik wird ausgeschlossen
- jegliche stilistische Neuerung wird unmöglich.

Die Forderung nach "Parteiwahrheit" zwang die Schriftsteller, ständig zu reagieren und ihre Werke umzuschreiben. Für eine große Zahl von Schriftstellern wurden diese Jahre eine Zeit der tiefen Enttäuschung. Diejenigen, die überzeugte Kommunisten waren, die früher unmittelbar konkrete Aufgaben und Ziele (z.B. die Rostafenster) vor Augen hatten, sahen jetzt die total andere, konservative Richtung angezeigt (Erhalt Stalins, absolute Bewahrung etc.).

Während die Literatur als "patriotische" in den Jahren 1941-46 ganz im Dienste des Krieges gestanden hatte, kam es nach Kriegsende zu einer Verschärfung der ideologischen Kontrolle in der Sowjetunion, zum Beginn der *Ždanovščina* (1946-1952/53). Der erste Schlag erfolgte im August 1946, als das Zentralkomitee die *Resolution "O žurnalach Zvezda i Leningrad"* verabschiedete. Die beiden bekannten Leningrader Literaturzeitschriften wurden beschuldigt, "ideologisch schädliche" Werke, insbesondere von Zoščenko und Anna Achmatova, publiziert zu haben, die Herausgeber aufgefordert, derartige "Fehler und Mängel" zu beseitigen und "solche" Schriftsteller nicht mehr abzdrukken. Die Resolution des Zentralkomitees und aufrüttelnde Referate Ždanovs, der für die nächsten zwei Jahre die Rolle des "kommunistischen Kulturbosses" innehatte (1946-48), waren nur der Anfang der neuen Parteilinie. Es folgten eine große Kampagne, heftige Angriffe auf den "dekadenten, bürgerlichen" Westen und ein bis ans Lächerliche und Widersinnige grenzender Sowjetpatriotismus.

1952 hatte die sowjetische Literatur ihren absoluten Tiefstand erreicht. Stalins Tod (März 1953) brachte einen ersten Einschnitt: Aleksandr Tvardovskij, Chefredakteur von "Novyj mir", veröffentlicht Vladimir Pomerancevs Aufsatz "Ob iskrennosti v literature". Freimütig und unerschrocken wendet sich Pomerancev darin gegen alles Schablonenhafte, gegen die totale Unaufrichtigkeit in der Literatur. Die erbitterte Debatte zwischen den Vertretern der "iskrennost'" und der "partijnost'" kennzeichnet

daraufhin das ganze Jahr 1954. Es konnten dennoch bereits einige Theaterstücke und zwei Kurzromane erscheinen, die Konflikte aus dem tatsächlichen Alltagsleben thematisieren. Dazu gehörte auch *Il'ja Ėrenburgs* Roman "Ottepel", dessen Titel zum Symbol einer ganzen Periode wurde und den Klimawechsel in der Sowjetunion andeutete.

Der *Zweite Allunionschriftstellerkongreß* im Dezember 1954 (er war seit 1934 nicht mehr einberufen worden) war gekennzeichnet durch eine relativ freie Atmosphäre und ungezwungene Diskussionen. Selbst die Rehabilitierung von Schriftstellern, die unter Stalin verfemt oder umgekommen waren, wurde eingeleitet.

Mittlerweile stabilisierte sich die politische Lage im Inneren. Im Frühjahr 1956 verkündete Chruščev auf dem *20. Parteitag* die *Entstalinisierung*, die "Liquidierung des Personenkults und seiner Folgen". Es erschien eine Fülle von Anklageliteratur, wobei *Vladimir Dudincevs* Roman "*Ne ohlebom ediny*" eine herausragende Stellung einnimmt. Während sein Werk sich gegen Fehlentwicklungen *innerhalb* des Systems richtete, es ihm "nur" um eine ungeschminkte Darstellung des Kontrasts der bürokratischen sowjetischen Oberschicht und des niederen Volkes ging, war die dogmatische Kritik entsetzt und verstand den Roman als anti-sowjetisch. Das Werk wurde von Chruščev als "fehlerhaft" erklärt, konnte 1957 aber dennoch in Buchform erscheinen.

Ende 1956 kam es zu einem weiteren wichtigen Ereignis: der *Almanach "Literaturnaja Moskva"* sah sich heftigen Angriffen ausgesetzt. Während der erste Band noch geduldet wurde, konnte der zweite dann 1957 nur noch abgewiesen werden. Die Almanache waren charakterisiert durch einen Querschnitt an Lyrik, Kurzprosa, Roman, Essay und Drama der Gegenwart. Der Hauptangriff richtete sich keineswegs gegen den Inhalt der Bände. Kritisiert wurde vielmehr das eigenständige Vorgehen der sieben Moskauer Editoren, die ohne Auftrag des Schriftstellerverbandes gehandelt hatten. Die zunehmenden Liberalisierungstendenzen, die seit 1953 zu beobachten waren, wurden insbesondere sowohl durch die scharfen Angriffe auf die Autoren und Herausgeber der beiden Almanache als auch durch die eindeutige Vorgehensweise der Partei gegenüber *Boris Pasternak* unterbrochen, der 1958 keine Ausreiseerlaubnis zur Nobelpreisentgegennahme erhielt.

Der *3. Allunionschriftstellerkongreß 1959* brachte ein Zugeständnis seitens Chruščevs: so übertrug er dem Schriftstellerverband die Eigenkontrolle, die Entscheidung über die "Druckwürdigkeit" eines Buches. Als weiteres positives Moment muß die Erlaubnis der Veröffentlichung von *Solženicyns* "Odin den' Ivana Deniso-

viča" in Tvardovskijs Zeitschrift "Novyj mir" erwähnt werden (1962). Die bisherige Ausklammerung des Themas "Straflager" in der Öffentlichkeit wurde durch den Abdruck eben dieses aufrüttelnden Werkes überwunden.

Erneut aufkommende reaktionäre und kontrollierende Bestrebungen werden auch nach dem Sturz Chruščevs (1964) von seinem Nachfolger fortgeführt.

### 3.2.2. Die Erzählung "Mestnyj chuligan Abramašvili"

#### Thematische Ebene

Die Erzählung "Mestnyj chuligan Abramašvili" erschien 1964 in der populären Jugendzeitschrift "Junost". Schauplatz des Geschehens ist ein Schwarzmeerkurort in Georgien. Der achtzehnjährige Georgij Abramašvili, der in seinem Job als Rettungsschwimmer auf die Einberufung in die Armee wartet, ist "zugleich König und Spaßmacher des Strandes". Dort lernt er Alina, eine Urlauberin aus Moskau kennen. Der Held vom Schwarzmeerstrand verliebt sich in die aus seiner Perspektive schon reife Dame "aus dem Norden". Alina, im Kreis ihrer Freundinnen und einiger Bekannter, reizt das Abenteuer mit dem jugendlichen, ungestümen Georgier. Sie verbringen eine gemeinsame Nacht. Am nächsten Abend findet in Anwesenheit aller agierenden Personen ein geselliges Fest im Ferienhaus statt. Hier erfährt Georgij, daß Alina verheiratet ist; ihr Mann ist unerwartet aus Moskau eingetroffen. Es kommt zu einer tumultartigen Szene, da Georgij sich mit Alinas verändertem Verhalten nicht abfinden kann. Die anwesende Dorfmiliz muß einschreiten, Georgijs Photo wird am nächsten Morgen im satirischen Schaukasten der Miliz mit folgendem Text ausgestellt: "Es ist den Mädchen strengstens untersagt, mit dem Ortsrowdy Georgij Abramašvili, geboren 1945, zu tanzen." Die Erzählung endet mit einem Gespräch zwischen Georgij und einem Soldaten aus Moskau, in dem Georgij schließlich leidenschaftlich und zugleich wütend ausruft: "Ich will Kosmonaut werden!"

Kennzeichnend für die Erzählung "Mestnyj chuligan Abramašvili" sind zwei Grundoppositionen: die charakteristische Opposition zwischen der *Welt der Halbwüchsigen* und der *Welt der Erwachsenen* und der Gegensatz Georgien - Rußland. Innerhalb der Generationsopposition sollte man eine weitere Differenzierung vornehmen:

einerseits beinhaltet die Welt der Erwachsenen Alina, ihren Mann, die Freundin, den Direktor des Basars, den Chef der Ortsmiliz etc., andererseits die stark entwickelte Generationsopposition Großvater, Großmutter - Enkel (Georgij). Die Großeltern, die im Dorf oberhalb des Schwarzmeerferienortes wohnen, sind gleichzeitig die typischen Vertreter der georgischen ursprünglichen Welt. Das "Kontrastpaar" zu Alina und Georgij kristallisiert sich in der etwa vierzigjährigen Köchin Schura und ihrem Mann, einem Griechen. Ihre Beziehung bleibt im Verlauf der Erzählung unverändert. Auch wenn sich beide ständig necken und sogar gröber beschimpfen, lieben sie sich im Innersten und halten treu zueinander. Obwohl Schuras Mann Ausländer ist, paßt er - wohl aufgrund seiner südlichen Herkunft - in die georgische Lebenswelt. Selbst wenn die Großeltern und der Bergbewohner (er tritt nur unter der Bezeichnung "gorec" auf) allein durch ihr Alter und ihr abgelegenes Wohnen auf dem Berg noch tiefer in dem Georgischen und Regionalen verwurzelt sind, kann man sicher auch Schura und ihren Mann als grundsätzliche Vertreter eben dieser Welt betrachten (zu weiteren Ausführungen dieser Grundopposition siehe Kap. 3.7.2).

Selbst auf einer recht äußerlichen Ebene, der *Charakterisierung durch Kleidungsstücke*, treten die Oppositionen in "Mestnyj chuligan" deutlich und mit interessanter Konsequenz zutage. So hatte der Großvater Abramašvilis "Galoschen an und lange braune Socken, in die die alten wollenen Hosen gesteckt waren", während die Alltagsbekleidung seines Enkels durch "abgewetzte, echt Tbilisser Jeans" gekennzeichnet ist; ferner trägt er einen "Schal, den ihm eine Deutsche geschenkt hatte" und "Sandalen". Wenn Georgij zum Tanzen geht, ist ein regelrechter "Kleidungskosmopolitismus"<sup>2</sup> für ihn charakteristisch: "Er trug an diesem Abend ein italienisches Nylonhemd, polnische Hosen und die westdeutschen Schuhe, die ihm sein Vater aus Moskau geschickt hatte, kurz, er hatte sich in Schale geworfen." Bei seiner Beschreibung des Basars spricht Aksenov einerseits von "Socken und Galoschen" der Bergbewohner, andererseits von den karierten "Cowboyhemden" der jüngeren Generation. All diese Feinheiten in der Charakterisierung der Kleidung scheinen nicht so bedeutsam, allerdings sollte man - wie es Flaker formuliert - "nicht vergessen, daß in einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Umgebung auch in diesem Bereich *ästhetische Verbote* bezüglich bestimmter Kleidungsstypen bestanden und bestehen, manchmal ungeschriebene, aber manchmal auch öffentliche und sogar von polizeilichen Maßnahmen begleitetete."<sup>3</sup>



Gegenüber der Beständigkeit und Treue Schuras tritt Alinas "weltmännisches" Verhalten umso schärfer hervor. Während sie beim Eintreffen ihres Mannes den reizvollen Flirt mit Georgij, also eine ihrer "neožidannye nomera" lässig und ohne Skrupel vergessen möchte, hatte Georgij zutiefst an ihre Liebe geglaubt. Voller Überzeugung, Alina sei jetzt "seine Frau", trifft seine Unschuld und Natürlichkeit auf gesellschaftliches, normgerechtes Handeln und Denken. Aber eben gegen dieses normierte und zivilisierte öffentliche Leben bäumt sich seine georgische Jugend ungestüm und ehrlich auf. Sein letzter energischer Ausruf "Ich will Kosmonaut werden!" bedeutet eine weitere Station in seinem Suchen. Im Gegensatz zu dem normierten Auftreten der Erwachsenen hat er für sein Leben noch nicht die Lösung gefunden. Während am Anfang der Erzählung das Wasser sein natürliches Element, seine Welt war (er galt und fühlt sich als "Seeteufel", "Delphin"), ist er jetzt erneut im "Aufbruch" und strebt etwas versponnen, aber auch voller Optimismus sozusagen in das Gegenstück zum Wasser - in die Luft und das All.

Ein weiteres wesentliches Element der Charakteristik ist Georgij als "Georgischer Ritter". So heißt es in der Wiedergabe der Gedanken Georgijs im 5. Kapitel: "Die Hauswand hinauf zum ersten Stock. Kleinigkeit! Hatte das einst nicht auch Tariel geschafft in voller Rüstung und Bewaffnung? Für Georgij, naß und glatt wie ein Delphin, gewandt wie ein Affe, stark wie ein Panther, verliebt wie Tariel, war das erst recht eine Kleinigkeit." Gegen Ende des letzten Kapitels, bevor es zu Georgijs energischem Ausruf "Ich will Kosmonaut werden!" kommt, "durchzuckte ihn plötzlich ein sonderbares Gefühl. Ihm war, als hörte er einen fernen, sehr fernen, unaufhörlichen Ruf, und er ballte unbewußt die Fäuste, bemüht zu ergründen, was er eigentlich wollte und was das für ein Ruf war, den er da hörte. Möglich, daß der Wind aus dem alten Meschetien, der durch alle georgischen Schluchten wehte, dem Jüngling Abramašvili diesen Ruf vom unzugänglichen Wardse zutrug? Was will er?"

Diese Passage ist als ein Zeugnis für Georgijs innere Ambivalenz zwischen dem alten Georgien und der modernen Sowjetunion anzusehen.

## Narrative Ebene

Der *Erzähler* in "Mestnyj chuligan" ist, obwohl es sich um einen Er-Erzähler handelt, der nie im Text erscheint, durch eine gewisse Bindung an seinen Helden gekennzeichnet. Er ist zwar nicht mit Georgij identisch, steht ihm jedoch in seinem Denken und Fühlen nahe. In den kurzen Kapiteln 5 und 6, die gleichzeitig den Höhepunkt der Erzählung bilden, geht die Erzählweise in erlebte Rede über. Auf der Promenade und in Alinas Hotelzimmer werden neben Dialogen die Gedanken Georgijs direkt wiedergegeben.

Betrachtet man die Gesamtzahl und jeweilige Länge der Kapitel und vor allem ihre Aufeinanderfolge, so ergeben sich interessante Beobachtungen. Zu den bereits erwähnten Dialogkapiteln 5 und 6 sollte man noch das 4. Kapitel (den 1. Tanzabend) hinzuziehen. Diese drei Kapitel, die genau die Mitte der Erzählung einnehmen, sind jeweils ungefähr gleich lang (0,75 Seiten) und durch das Zusammenfallen von Erzählzeit und erzählter Zeit voller Lebendigkeit. Vor allem das 4. Kapitel ist bezüglich der veränderten Erzählperspektive bedeutsam: so werden in dieser Szene ohne jeglichen Kommentar die Reaktionen und Meinungen der "Anderen", der Freunde und Bekannten Alinas wiedergegeben. Alina selbst kommt nicht zu Wort, wir erfahren von ihrem Verhalten allein durch die Anderen. Es handelt sich manchmal nur um ganz kurze, fragmentarische Äußerungen, die sofort wieder in andere übergehen. Die Situation und Atmosphäre bei diesem Tanzabend wird durch diese besondere, sich ständig ändernde Erzählperspektive wirkungsvoll unterstrichen. Man scheint sozusagen in einen großen Raum voller Stimmengewirr hineinzuhören und von allen Seiten mit Bruchstücken von Kommentaren umhüllt zu werden.

Die drei genannten mittleren Dialogkapitel werden von jeweils drei längeren Kapiteln umrahmt - hier lassen sich interessante Querverbindungen herstellen. Betrachtet man das 1. (5,5 S.) und das letzte (3,5 S.) Kapitel, so ergibt sich durch mehrere Momente ein äußerer Rahmen für die Erzählung. Nur in diesen "Außenkapiteln" treten Schura und ihr Grieche auf. Rein erzähltechnisch mit dem Anfang verbunden, hat sich auch in ihrer Beziehung am Ende der Erzählung nichts geändert. Die Funktion dieses statischen Kontrastpaares zu Georgij und Alina ist so auch auf der narrativen Ebene abgebildet. Aber auch bei der Beschreibung des Helden läßt sich im letzten Kapitel eine Wiederaufnahme bestimmter Elemente feststellen. So wird Georgij sowohl im 1. als auch im letzten Kapitel (zwischendurch nie!) in seinem Element als

Schwimmer und Taucher gezeigt. Im Gegensatz zum schon "zivilisierten", technisierten Tauchkommando im letzten Kapitel kann Georgij sich jedoch "natürlich" und ungezwungen in der Natur bewegen.

Wenn man bei der narrativen Untersuchung nun weiter nach innen, zum 2. und 8. Kapitel vorstößt, ist auch hier eine interessante Parallelität zu erkennen. Gerade in diesen beiden Kapiteln ist die urtümliche georgische Welt abgebildet. Kapitel 2 spielt auf dem Berg bei den Großeltern und auf dem Basar, in Kapitel 8 tritt der alte Bergbewohner mit seinen geheimnisvollen Flaschen auf. Wenn auch in dem 3. und 7. Kapitel solche verblüffenden Parallelen zunächst nicht offensichtlich sind, werden selbst diese beiden Kapitel durch ein Moment zusammengehalten: gerade in diesen Szenen erhält Georgij einen Verweis durch die Ortsmiliz.

Als einen weiteren Beleg für den *symmetrischen Aufbau der Erzählung* kann man die Abbildung der Zeit anführen. Jeder der 3 Kapitelblöcke schildert die Zeit nach dem Schema Tag-Nacht-Tag. Interessanter sind jedoch noch *die vertikalen Bewegungen* im Raum. Aksenovs "Mestnyj chuligan" beginnt mit einer Strandszene; diese "mittlere" Ebene wird von Georgij durch sein Schwimmen und Hinabtauchen in das Meer verlassen. Aus der Tiefe steigt er jedoch wieder auf, zunächst bewegt er sich einige Zeit am Strand. Dann läßt Aksenov seinen Helden höher steigen, 600 m ü.M. zu seinen Großeltern. Zum Basar geht es daraufhin wieder etwas hinunter. Die folgenden, auf einer Ebene verlaufenden Ortswechsel (beim Friseur, Tanzabend, im Hotel) werden abgelöst durch Georgijs erneutes Aufsteigen zum Bergbewohner. Das letzte Kapitel beinhaltet entscheidende vertikale Bewegungen: zunächst tauchend am Steilufer verläßt Georgij diese Tiefe und will am Ende der Erzählung in die absolute Höhe, in das Weltall.

Als wichtigstes Beispiel für den Wechsel der Erzählperspektive muß noch auf eine Episode im 1. Kapitel hingewiesen werden. Ein treffendes Bild für Georgijs jugendliche, *andere* Sichtweise spiegelt sich in seinem Laufen auf Händen am Strand wider. Suchend spielt und experimentiert er mit verschiedenen Sichtweisen und gelangt an dieser Stelle zu einer ungewöhnlichen, "umgekehrten" Weltsicht. Erscheinungen und Gegenstände werden verfremdet, Georgij sieht sie aus einer neuen Perspektive, die sich von der aller anderen Figuren unterscheidet.

## Stilistische Ebene

Aksenov gebraucht in "Mestnyj chuligan" ein *breites Spektrum an stilistischen Registern*. Seine geschickte Verbindung von Erzähler- und Figurenrede macht diese Erzählung so vielschichtig und lebendig. Während die *Ersählerrede* durch *literarische Hochsprache* charakterisiert ist, wird die *Figurenrede* durch *umgangssprachliche* und sogar *vulgäre Elemente* bestimmt. In weiten Passagen literarischer Hochsprache gebraucht Aksenov eine Vielzahl von Tropen, durch Partizipien und Adverbialpartizipien verschachtelte Satzgefüge und auch parataktische/asyndetische Reihungen. Dennoch sind diese oft bildreichen beschreibenden Passagen für den Schüler (und selbst den Lehrer) leichter "lesbar" als Aksenovs derb-umgangssprachlichen Formulierungen. Gerade seine Wortspiele, elliptischen Konstruktionen etc. bleiben auf den ersten Blick undurchschaubar. Die folgenden Beispiele sollen einen Einblick über die Vielfalt umgangssprachlicher Register als auch über die Schwierigkeiten beim Verständnis vermitteln (die Übersetzungsversuche sollen nur zur ersten Orientierung dienen!):

- принесла его нелегкая S. 44 (der Teufel hat ihn hergebracht)
- то-то оно и есть S. 45 (das ist es eben)
- ходы-ы сюда S. 45 (komm' her)
- на нет или ... S. 52 (ganz weg oder...)
- дашь 5 очков форы S. 45 (gib 5 Punkte vor).

Die *Grenze zum Vulgären* wird in folgenden russischen Ausdrücken erreicht (in der deutschen Übersetzung so nicht faßbar!):

- бестия S.44
- он колобродил всю ночь S. 44 (er trieb sich die ganze Nacht herum)
- она честила своего грека S. 44 (sie verfluchte ihren Griechen)
- куражиться S. 44 (sich ungehörig/frech benehmen)
- Говорят - стерва. S. 53 (Sie soll eine Nutte sein.)

### Beispiele für *Wortspiel* und *Sprichwörter*:

- Ишь ты - герой! Герой - штаны с дырой! S. 44 (Du Held in durchlöcherter Hose!)
- Шутки шутками, ... S. 53 (Spaß beiseite)

- Ох, уш и мух. Мух объелся груш! sehr gebräuchlich, mit negativer Bedeutung: so ein Taugenichts! o.ä.

Die Erzählung "Mestnyj chuligan" stellt eine gelungene Kombination verschiedener stilistischer Register dar. So besteht Aksenovs Verdienst vor allem darin, die Sprache, wie sie wirklich von der Jugend und bestimmten sozialen Schichten im Alltag gesprochen wurde, in die Literatur eingebracht zu haben.

### 3.2.3. Die Rezeption Aksenovs in der Sowjetunion

Aksenovs Romane und Erzählungen stellten in den sechziger Jahren in der Sowjetunion eine Sensation dar. In einer Fülle von Rezensionen entspann sich um seine Werke eine leidenschaftliche und turbulente Diskussion. So liefert gerade die große Spannweite seiner Rezeption ein einprägsames Beispiel für die Mehrdimensionalität und Perspektivenvielfalt bei der Beschäftigung mit sowjetischer Literatur, die unseren Schülern immer wieder bewußt werden sollte. Sowohl Aksenovs neuer thematischer Bereich, die Suche seiner Helden nach dem eigenen Ich als auch sein Versuch, durch seine jungen Akteure die saloppe Umgangssprache, den Jargon der Heranwachsenden literaturfähig zu machen, standen im Mittelpunkt der Diskussionen. Dennoch sei G. Radovs Hinweis unterstrichen, der in der "Literaturnaja gazeta" betont: "Die Meinungen gehen auseinander, als ob die Kritiker zwei ganz verschiedene Bücher gelesen hätten. Es geht dabei letztlich nicht um die Sprache, den Stil oder die Komposition. Die Unterschiede liegen in der Beurteilung der ideologischen Intention des Buches und des gesellschaftlichen Habitus der Helden."<sup>4</sup> So konnten Vertreter der rein sozialpädagogischen Funktion von Literatur aufgrund ihrer ideologischen Doktrin in Aksenovs Helden nur "Nihilisten, Skeptiker, Schwächlinge und Taugenichtse" sehen, die die entscheidenden Antworten schuldig blieben. L. Stichova klagt in "Molodoj Kommunist": "Es ist eine Beleidigung, daß die Zeitschrift 'Junost' einen Monat nach dem Erscheinen des größten Dokuments unserer Epoche, des Entwurfs zum Programm der KPdSU, in dem der moralische Kodex des Erbauers des Kommunismus eindeutig fixiert ist, ihren Lesern ein Werk vorlegte, das die Abenteuer einer Gruppe nihilistischer Jugendlicher in romantischem Geiste darstellt."<sup>5</sup> (Gemeint ist "Zvezdnyj bilet".) Zwei Vertreter der gleichen Richtung schreiben in "Literatura i žizn'": "Nicht wenige Romane,

68

Erzählungen, Gedichte und literaturkritische Artikel machen den Frondeur und Taugenichts mit aller Gewalt zum Haupthelden unserer Jugendliteratur, fordern uns beharrlich zur Beschäftigung mit den 'Kompliziertheiten', 'Nuancen' eben dieser wenig anziehenden Helden auf, wodurch alles andere stillschweigend der Kategorie des Uninteressanten zugeschrieben wird. Aksenovs 'Fahrkarte zu den Sternen' ist ein neues betrübliches Produkt dieser sonderbaren Epidemie."<sup>6</sup> (Als weiteres Beispiel s. ferner die Lazarev-Rezension in Kapitel 3.3.)

Es gab jedoch auch zweifellos positive Äußerungen zum neuen literarischen Helden. Diese Stimmen sahen gerade in der nonkonformistischen, schöpferischen Haltung seiner Helden gegenüber der Umwelt das besondere Verdienst Aksenovs. Ihm wird die erstaunliche Fähigkeit zugesprochen, "die Jugend zu erfüllen", "eine Stimmung zu erzeugen".<sup>7</sup> "Jetzt verstehen wir besser, was in der Seele der Jungen und Mädchen von heute vorgeht, wonach sie streben, mit welchen Problemen sie sich herumschlagen, und wir werden sie nun wohl ernster nehmen."<sup>8</sup>

Während die kritischen Meinungen bezüglich der Thematik und der Charakterisierung der Helden noch auseinandergehen, scheinen die Urteile über Aksenovs Sprache recht identisch. So ist in den Aufsätzen immer wieder die Rede von "häßlicher Ausdrucksweise", "scheußlichem Wortschatz", "barbarischem, widerwärtigem Jargon".

#### 3.2.4. Die These der "Jeans-Prosa"

Die folgenden Ausführungen zum Problem der "Jeans-Prosa" orientieren sich an Aleksandar Flakers interessanter Untersuchung "Modelle der Jeans Prosa" aus dem Jahre 1975. So versucht Flaker die Aufstellung eines Modells, das die wesentliche Charakteristik dessen hervorhebt, was "junge Prosa" ist; es geht ihm um "eine Rekonstruktion der allgemeinen Konturen der 'jungen Prosa'".<sup>9</sup> Beim Lesen "junger Prosa" hatte er die Überzeugung gewonnen, daß seit den fünfziger Jahren im europäischen Osten eine bestimmte zeitgenössische literarische Erscheinung auftritt, die es zuläßt, von einem "Bewußtsein der Zugehörigkeit eines literarischen Werks zu einer übergeordneten, europäischen Stilformation"<sup>10</sup> zu sprechen. Beispiele aus der jugoslawischen und polnischen Literatur (aus den fünfziger Jahren), mit etwas zeitlicher Verschiebung aus dem sowjetischen und tschechoslowakischen literarischen Leben werden von Flaker angeführt, die ihn zu eindeuti-

gen Vergleichen drängen. Für die Sowjetunion wird *Aksenov* als *der Hauptvertreter* der charakteristischen Strukturen betrachtet.

Bei der Wahl eines anschaulichen Terminus für diesen Prosatyp orientiert sich Flaker an Edgar Wibeaus Ausspruch in Plenzdorfs "Die neuen Leiden des jungen W.": "Ich meine, Jeans sind eine Einstellung und keine Hosen." So bedeuten "Jeans" in dem Buchtitel "Modelle der Jeans Prosa" nicht die Art der Hosen oder des Stoffes, mit denen sich die Helden kleiden - keineswegs alle Helden dieses Prosatyps tragen Jeans -, sondern ihre *grundsätzliche Lebenseinstellung*.

Flaker, der Anfang der siebziger Jahre zu der allmählichen Überzeugung gekommen war, daß dieser neue Prosatypus sein Funktionieren eingestellt habe, daß er sozusagen "überholt" sei, wurde sowohl durch Plenzdorfs Buch (1972) als auch durch das noch jüngere Werk von Rolf Schneider "Die Reise nach Jaroslaw" (1974) widerlegt.

Zum Paradigma der Jeans-Prosa wurde für Flaker *Salingers "The Catcher in the Rye"* (1951). So kommen in diesem Werk am klarsten jene Struktureigenschaften zum Ausdruck, auf denen dieser Typus beruht. Bereits vor Plenzdorf, dessen Text eindeutig intertextuelle Beziehungen zu Salingers Roman erkennen läßt, hatte auch Aksenov seine Beziehung zu Salinger als Vorbild bekannt. Daß Aksenov hier Anregungen - besonders für die Einführung eines bestimmten *Sprachtypus* - aufgenommen hat, ist um so sicherer, als "The Catcher in the Rye" 1960 auch in Rußland erschienen ist.

Flaker führt zunächst zwei Hauptprinzipien an, aus denen die "Jeans-Prosa" erwächst: einerseits *die Infragestellung traditioneller Strukturen*, ihre zwiespältige Beziehung zu allgemeinkulturellen und insbesondere literarischen Traditionen, andererseits "ihre *horizontale Suche nach einer Kontinuität in der zeitgenössischen Literatur*".<sup>11</sup> So erwähnen die jungen Erzähler ständig Namen und Erscheinungen ihrer eigenen Zeit, z.B. Schlagersänger, Filmschauspieler, Schriftsteller. Ihre Wertsysteme scheinen identisch oder wenigstens verwandt; sie versuchen, eine Gemeinschaft der Jungen zu errichten, die keine Grenzen kennt. "Und die Blue Jeans sind ebenfalls ein Zeichen dieses Suchens nach Kontinuität: der imaginären Gemeinschaft. Darum auch sind sie eine Art Schutzmarke dieses Prosatyps."<sup>12</sup>

Zu den Grundlagen der Jeans-Prosa-Strukturen gehört die charakteristische *Opposition Halbwüchsige - Erwachsene*. Flaker führt in einem anschaulichen Raster folgende Varianten an:

*Halbwüchsige*

*ich* (Person des Jugendlichen)

*wir beide* (Junge und Mädchen)

*wir* (ich und mein "Kumpel", unsere "Clique")

*unsere Kultur*

(Massenmedien, Film, Popmusik, unsere Bücher, unsere Kleidung, Jeans)

*unsere Sprache*

(Umgangssprache, Jargon, Slang)

*Erwachsene*

*sie* (die Welt der Erwachsenen, die strukturierte Welt der sogenannten dauerhaften Werte)

*ihre Institutionen* (Berufe, Schule, kult. Einrichtungen, Polizei, Familie)

*ihre Kultur* (Museen, Galerien, kanonisierte Kunst und Literatur)

*ihre Sprache* (Hochsprache, Sprache der kanonisierten Literatur, regionaler Dialekt).<sup>13</sup>

Für die Jeans-Prosa ist nach Flaker innerhalb dieser Opposition eine *evasive Beziehung* charakteristischer als eine konflikt-hafte. In vielen Werken sondern sich die Helden ab von der Welt, in der gesellschaftliche Verhaltensnormen herrschen. Gerade eine *räumliche Evasion* steht häufig im Mittelpunkt des Geschehens, vgl. Zvezdnyj bilet: Verlassen der Schule, Fahrt an die Ostsee; Die neuen Leiden des jungen W.: Verlassen der Arbeitsstelle, das Schaffen einer "Insel" mitten in Berlin; Die Reise nach Jaroslaw: Verlassen der Schule, Flucht von zu Hause, Reise durch Polen.

In der längeren Erzählung (auch "povest'" - Kurzroman), die zweifellos die charakteristischste Form der "jungen Prosa" ist, ist der *Erzähler* entweder selbst der junge Held oder aber sein point of view nähert sich der Figur des jugendlichen Helden und seinem Bewußtsein. Diese Identifikation ist insbesondere auch in sprachlicher Hinsicht zu beobachten. So hat der Erzähler auch *sprachlich* seinen Standort *innerhalb der Welt der Jungen* und bedient sich einer unkonventionellen, untraditionellen Ausdrucksweise. Dabei orientiert er sich an der *städtischen Umgangssprache* bis hin zu ihren *Jargons*. Für den Erzähler der Jeans-Prosa ist ferner charakteristisch, daß er versucht, sich der *natürlichen, spontanen mündlichen* Rede anzunähern. Auf diese Weise soll der Eindruck der Authentizität, die Illusion mündlichen Erzählens geschaffen werden - ganz im Gegensatz zum allwissenden Erzähler. Es wurde an anderer Stelle bereits auf die Widerstände der sowje-



tischen Kritik hinsichtlich Aksenovs Sprache und Stil hingewiesen. Flaker betont in seinem Kapitel "Sprache und Widerstände", daß bei allen nationalen Literaturen der Jeans-Prosa die Einführung des Jargons in das Erzählen mit einem "Kampf" verbunden war. Die Opposition Hochsprache vs. Jargon bedeutet eben nicht nur alt vs. neu, sondern auch die Gegenüberstellung von öffentlich/gesellschaftlich genormt vs. privat.

Aksenovs Texte liefern nach Flaker ferner ein gutes Beispiel für den ganzen Komplex des kulturellen Massenkonsums. So ist sein Roman "Zvezdnyj bilet" angefüllt mit Starnamen und Zitaten aus der Unterhaltungsmusik und dem Film jener Zeit, außerdem spielen Gegenstände wie Plattenspieler, Transistorradios und Tonbandgeräte eine wichtige Rolle. Trotz eines gewissen Widerspruchs darf allerdings nicht der Eindruck entstehen, daß solche Erzähler (und ihre Helden) von der westlichen Zivilisation fasziniert sind, "denn ein Erzähler in Jeans - ob er sie nun trägt oder nicht - ist der geschilderten Welt hochentwickelter Technik und materiellen Wohlstandes, der Welt des Establishments, der westlichen ebenso wie der sowjetischen oder osteuropäischen, ironisch übergeordnet."<sup>14</sup>

### 3.3. Die Konstituenten der Reihe

Als grundsätzliche Orientierung diene bei der Zusammenstellung und Planung der Reihe die Überzeugung, nicht nur den literarischen Text mit seinen Analyseverfahren und der persönlichen Betroffenheit der Schüler in den Mittelpunkt zu stellen. Es sollte vielmehr darüber hinaus für die Schüler ein *Sinnszusammenhang* geschaffen werden, indem sie auf mehreren Ebenen erfahren, was die Beschäftigung mit Literatur alles bedeuten kann. An dieser Stelle sollen zunächst kurz die wesentlichen Konstituenten der Reihe vorgestellt und die themen- bzw. problemorientierte *Sequenz in ihrer Gesamtheit und Verfassung* deutlich werden. Der Folgeschritt besteht dann in einer sorgfältigen Didaktisierung und Schwierigkeitsanalyse der einzelnen Texte.

1. Um die Komplexität von Aksenovs "Jeans-Prosa" überhaupt "fassen" zu können, ist es m.E. dringend erforderlich, den Schülern zu Beginn der Reihe eine - wenn auch recht allgemeine - Wissensgrundlage und Vorstellung bezüglich der Beschaffenheit sowjetischer Literatur vor Aksenov zu vermitteln. Zweifellos

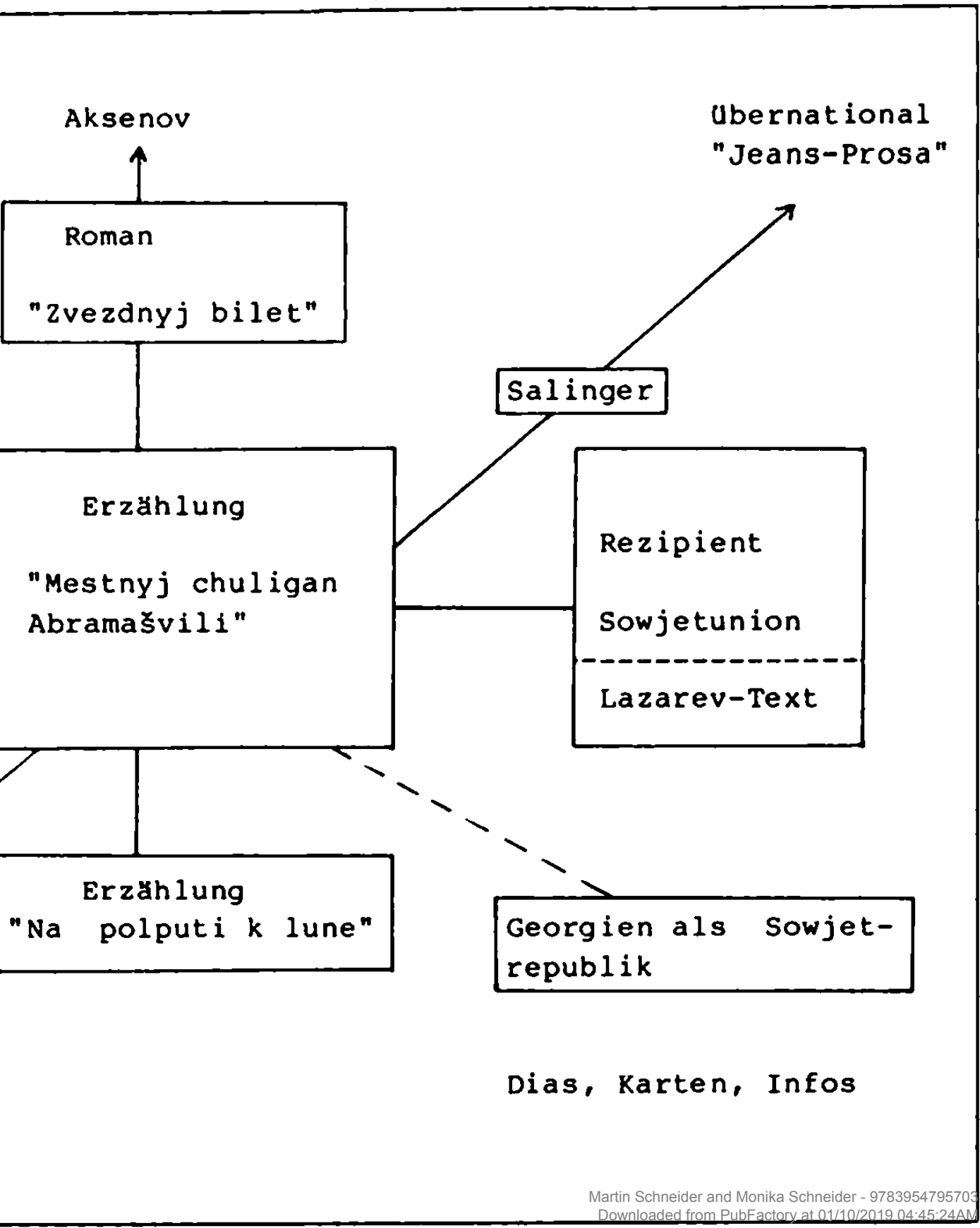
sind Aksenovs Texte auch ohne diese Kenntnisse von einiger Wirkung, aber eine Sensibilisierung für viele Besonderheiten in seinen Werken und vor allem für das Entstehen seiner herausragenden Stellung in der Sowjetunion würde den Schülern verschlossen bleiben. Aus später noch näher zu erläuternden Gründen entschied ich mich für *zwei komprimierte expositorische Texte* (die Ždanov-Rede von 1934 und den Aufsatz "Von Stalins Tod bis zur Gegenwart"), die sowohl zur Faktenvermittlung als auch zur Schärfung des Problembewußtseins der Schüler dienen können.

2. Bereits aus lernpsychologischen Gründen bietet daraufhin der Einstieg in den *literarischen Text "Mestnyj chuligan"* eine willkommene Abwechslung. Gerade aus dem Kontrast zu dem doch eher nüchternen Aufsatz "Von Stalins Tod bis zur Gegenwart" kann die "Freude am Lesen von Primärliteratur"<sup>15</sup> geweckt bzw. gefördert werden. Neben der zunächst sprachlichen und inhaltlichen Erschließung der Erzählung sollen selbstverständlich auch emotionale Reaktionen auf den Text spontan verbalisiert werden. Die Aufstellung eines Plans für die Textanalyse geschieht selbständig von den Schülern. Je nach ihren Bedürfnissen wird von ihnen bestimmt, wo sie die Akzente bei der Besprechung setzen wollen.
- 3a Zur landeskundlichen Veranschaulichung werden sowohl Dias als auch Bilder über Georgien in das textanalytische Vorgehen eingeschoben.
- 3b Ferner dient zur Erweiterung und Vertiefung der Thematik das Schülerreferat über "Zvezdnyj bilet". Auch hier ergibt sich ein schülerorientiertes Vorgehen, indem nach dem Referat von den Schülern neue Diskussions- und Ansatzpunkte für die Besprechung von "Mestnyj chuligan" genannt werden. Der Roman und die Erzählung erhellen sich gegenseitig und machen das Thema bzw. Problem für die Schüler auf mehreren Ebenen transparent.
4. Nachdem nach Abschluß der Interpretation die Frage der Autorenintention und die der eigenen Bewertung im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht, können durch das Hinzuziehen je eines produktions- und rezeptionsästhetischen "Dokuments" weitere Bezüge hergestellt werden. *Aksenovs eigene Stellungnahme* zu seinen Helden steht in scharfem Gegensatz zu der *Rezension von Lazarev* zum Zeitpunkt des Erscheinens der Werke. Gerade aus dieser Gegensätzlichkeit der beiden expositorischen Texte und der bereits geleisteten eigenen Bewertung der Schüler wird das Problembewußtsein der Schüler entschieden angesprochen. Von ihnen wird erneut gefordert, Stellung zu nehmen und das

Problem auf einer höheren Ebene (z.B. die Frage des Literaturbegriffs überhaupt) zu durchdenken. Zudem weist gerade Lazarevs "dogmatische" Rezension auf den Beginn der Reihe zurück.

5. Die zweite Erzählung "Na polputi k lune" wird vor allem Gegenstand der Klausur sein.
6. Den Abschluß der Reihe bilden zwei weitere *Schülerreferate*: Salingers "The Catcher in the Rye" und Rolf Schneiders "Reise nach Jaroslaw". Mit diesen beiden Werken wird die Thematik auf eine übernationale (und damit fächerübergreifende!) Ebene eingeordnet. Das begriffliche Fassen von "Jeans-Prosa" als Überordnung ist nicht als *die* Begriffslösung gedacht; es dient vielmehr als bloßer Rahmen, dessen Inhalte und Probleme den Schülern im Laufe der Reihe bewußt geworden sind. Eine Zustimmung oder Ablehnung dieses Begriffs muß den Schülern individuell vorbehalten werden.

Zur Veranschaulichung der Komplexität und des Zusammenwirkens der Konstituenten der Reihe diene folgendes Schema:



diachron  
sowjetisch

Ždanov-Rede

Soz. Realismus

Entstalinisierung

Autor-  
Aksenov

---

Autor - Metatext

Plenzdorf

Rolf Schneider

## Die Ždanov-Rede

Es handelt sich bei dem Dokument um die Eröffnungsrede des Sprechers der Regierung Andrej Ždanov auf dem 1. Sowjetischen Schriftstellerkongreß von 1934. Sowohl die politische Situation um 1934 als auch wesentliche Charakteristika der Sowjetliteratur werden von Ždanov unmißverständlich und treu dem Postulat der "partijnost" folgend dargelegt. Die Grobstrukturierung der Rede kann von den Schülern durch Ždanovs eindeutiges, appellatives Vorgehen leicht nachvollzogen werden. Nach dem Lobpreis auf die politische Situation, auf die Errungenschaften des Sozialismus leitet er über zu den Erfolgen der Sowjetliteratur. Um die literarischen Erfolge jedoch beim Zuhörer (und Leser) noch deutlicher hervortreten zu lassen, bedient Ždanov sich zunächst der "Negativfolie" bürgerliche Literatur. Dagegen kann er dann seine Thesen bezüglich der Sowjetliteratur absetzen:

- Sowjetliteratur: die ideenreichste, fortschrittlichste, revolutionärste und jüngste Literatur
- Helden der Sowjetliteratur: aktive Erbauer des neuen Lebens, z.B. Arbeiter und Arbeiterinnen, Komsomolzen
- Optimismus, Fortschrittsglaube, Enthusiasmus
- "Schriftsteller = Ingenieure der menschlichen Seele" (Stalin)
- wahrheitsgetreue Darstellung der Wirklichkeit in ihrer revolutionären Entwicklung
- ideologische Umformung und Erziehung des werktätigen Menschen: sozialpädagogische Funktion der Literatur
- Sowjetliteratur kann nur tendenziös sein (Parteilichkeit)
- revolutionäre Romantik als Bestandteil
- kritische Aneignung des literarischen Erbes und dessen Weiterentwicklung.

Eben diese Thesen können von den Schülern in ein gemeinsam erstelltes Tafelbild umgesetzt werden.

Für die Auswahl dieses Textes sprechen mehrere Gründe: Es gibt kaum einen weiteren Einzeltext, der in derart komprimierter und dennoch gut lesbarer Form die wichtigsten Charakteristika anspricht. Eben diese Punkte tauchen dann auch in den Statuten des Schriftstellerverbandes wieder auf und werden somit zur Grundlage der gesamten Sowjetliteratur. Die Schüler erfahren anhand *authentischen Materials*, wie stark und direkt der staatliche und politische Einfluß auf die Literatur funktioniert hat. Gerade die Authentizität der Rede bewirkt eine *Veranschaulichung*. Durch ein

referierendes Vorgehen z.B. wäre dieser persönliche, direkte Eindruck beim Schüler verlorengegangen. Durch den charakteristischen offiziellen Sprachgebrauch wird der Schüler mit einer Sprache konfrontiert, die auch in der Folgezeit immer wieder bei Be- und Verurteilungen literarischer Werke zum Tragen kommt. Ferner ist zu beachten, daß die Ždanov-Rede ein *zentrales Dokument stalinistischer Kulturpolitik* darstellt und somit nicht nur für die Aksenov-Reihe von Bedeutung ist. Die Behandlung des Textes erweist sich sowohl als reihen- als auch fächerübergreifend.

### **Pross-Weerth: Von Stalins Tod bis zur Gegenwart**

Während es sich bei der Ždanov-Rede um ein authentisches, unmittelbares Dokument aus den dreißiger Jahren handelt, stellt der Aufsatz "Von Stalins Tod bis zur Gegenwart" eine dichte, wissenschaftlich fundierte Informationsquelle über die literaturpolitische Entwicklung von 1952-62 in der Sowjetunion dar. Es werden jedoch nicht nur Fakten aneinandergereiht. Als Positivum kann angemerkt werden, daß die Perspektive der Autorin in diesem Text beweglich ist und die Sachverhalte von mehreren Seiten aus kritisch betrachtet und bewertet werden. M.E. bietet der Text einen lohnenden Kompromiß zwischen chronologischer Tatsachenvermittlung und Versuchen einer vorsichtigen Systematisierung, Interpretation und Wertung. Gerade für Schüler, die über diese Zeit noch wenig informiert sind, liefert der Aufsatz einen ersten, übersichtlichen Einblick und kann als gemeinsamer Hintergrund dienen.

Da der Aufsatz zeitlich erst 1952 einsetzt, sollte vom Lehrer noch eine kurze Charakterisierung der "Ždanovščina", der Zeit von 1946-52, erfolgen (s. Sachanalyse: Skizzierung des literaturhistorischen Kontextes).

Nach der chronologisch-analytischen Auflistung der wesentlichen Ereignisse sollte im Unterricht auf alle Fälle wieder eine für den Schüler sinnstiftende Synthese hergestellt werden. Folgende Überlegungen werden vom Lehrer beim Schüler initiiert: Was ist charakteristisch für die Gesamtentwicklung der literaturpolitischen Dimension nach 1952 bis Anfang 1960? Was läßt sich als *die* bemerkenswerte Gesamterscheinung konstatieren? Auch wenn die einzelnen Fakten an sich interessant und wichtig sind, sollten die Schüler von den konkreten Beispielen abstrahieren und die zunehmenden Liberalisierungstendenzen, die aber auch immer wieder durch Eingriffe und Rückschläge unterbrochen werden, als "Quintessenz" der Entwicklung erkennen.

## Vasilij Aksenovs Stellungnahme zu seinen Helden

Aksenovs ausführliche Stellungnahme zu der "jungen Literatur" und seinen Helden erschien in der "Literaturnaja gazeta" vom 15. Juni 1961 unter der Rubrik "O literature našich dnej". Ich habe mich bei der Zusammenstellung für drei Passagen entschieden, die m.E. den Interessen und Bedürfnissen der Schüler am ehesten entsprechen:

### Василий Аксенов: Не отставая от быстрого

Пишите о современности! Для меня этот призыв иногда даже кажется странным. Неужели есть люди, которые хотят писать о каком-то другом времени? Я понимаю, что это удивление наивно, чисто субъективно, но такое ощущение у меня все-таки есть. Молодые литераторы пишут только о современности. Наверное, очень немногие из нас трудятся в жанре исторических книг. Мы пишем о современности и хотим о ней писать, потому что мы ее любим и сами в ней живем. Идешь по улице, едешь в метро, стоишь с подносом в столовой самообслуживания, и все время тебя не покидает ощущение, что ты ходишь по страницам своей будущей книги. Это нетерпливое, беспокойное ощущение властвует над тобой.

А цель у нашей молодой литературы (то есть литературы о молодежи) правильная – поиски героя, советского молодого человека 60-х годов, молодого человека, который изменяет лицо земли и изменяется сам. За ним трудно угнаться – он быстрый. С ним нужно уметь разговаривать – он насмешлив. С ним интересно разговаривать – он умен. С ним радостно общаться – он оптимист. Это очень трудный орешек для литераторов, потому что это человек сложный и путь его не всегда напоминает бетонную автостраду. Да, наш герой должен быть сложным.

"Почему вы показываете только ищущих героев? почему бы вам не показать не героя, уже нашего?" Иногда вопрос ставится и так. Тут следует уточнить, о каких поисках идет речь. Если речь идет о поисках профессии, о трудовом призвании, – тогда это вопрос резонный. Творческие же, моральные поиски не прекращаются никогда. Человек ищет до конца дней своих, если же он не делает этого, – тогда дело плохо.



Der erste Absatz, Aksenovs Einleitung, ist durchzogen von seiner Liebe zur Gegenwart. Absolut folgerichtig und ohne jegliche Zweifel gilt für ihn als jungen Schriftsteller die tiefe Überzeugung: "Пишите о современности! Молодые литераторы пишут только о современности. Мы пишем о современности и хотим о ней писать, потому что мы ее любим и сами в ней живем." Diese ehrliche und emotionale Auskunft des jungen Schriftstellers über sein Lebensverständnis, über seine Haltung zu seinem Schriftstellerberuf interessiert die Schüler, die gerade in ihrem Alter noch verstärkt von (Auto)Biographien angesprochen werden.

Der zweite Abschnitt liefert Aksenovs Charaktersistierung des jungen literarischen Helden der sechziger Jahre. Er ist "schnellfüßig, spöttisch, klug und optimistisch". Vor allem ist er auch eine "harte Nuß für die Schriftsteller", da dieser junge Mensch "kompliziert ist und sein Weg nicht immer einer betonierten Autobahn gleicht". Für Aksenov gilt: "Ja, unser Held muß kompliziert sein." In diesem Kommentar des Autors zu seinen Helden stoßen die Schüler auf all jene Momente, die sie bei ihrer eigenen Charakterisierung des Helden Georgij aus "Mestnyj chuligan" und der Jugendlichen aus "Zvezdnyj bilet" explizit oder implizit herauskristallisiert hatten. Sie können sich in ihren eigenen Überlegungen bestätigt fühlen. Ferner habe ich gerade bei einem leser/schülerorientierten Vorgehen nach der eigenen Interpretation und Wertung oftmals eine gewisse Wißbegierde bezüglich des Autors festgestellt, die sich in Fragen "Was meint denn nun der Autor selbst dazu? - Worin sieht er selbst sein Ziel?" etc. äußert. Trotz oder gerade wegen ihrer selbständigen Interpretationsversuche interessieren sich die Schüler abschließend sehr für ein konkretes "Autorenwort".

Im dritten Absatz geht es um die Frage des "suchenden Helden". Aksenov verdeutlicht den Lesern mit seinen eigenen Worten noch einmal seine Vorstellung von einem wahren "suchenden Helden". Gerade Aksenovs Gegenüberstellung von "поиски профессии, трудовое призвание", und andererseits "творческие, моральные поиски", d.h. ein geistiges und moralisches Suchen, das niemals aufhören kann, präzisiert für die Schüler seine Sichtweise und Intention. Durch eine dadurch erneut ausgelöste Problematisierung des Begriffs "suchender Held" kann bereits die Brücke zur Lazarev-Rezension geschlagen werden, die gerade an dieser Heldenkonzeption mit ihrer massiven Kritik ansetzt.

## Die Lazarev-Rezension

Die von mir gewählten drei kürzeren Textpassagen des Lazarev-Aufsatzes mit dem Titel "К звездам. Заметки о молодой прозе" stammen aus der literaturwissenschaftlichen Zeitschrift der Sowjetunion: "Voprosy literatury", Nr. 9 (1961). Der Reiz bei der Behandlung dieses expositorischen Textes im Unterricht ergibt sich sowohl aus der *Kontrastivität zum Aksenov-Kommentar* als auch aus der *Beispielhaftigkeit für Hauptkritikpunkte* an Aksenovs Werken in der Sowjetunion (vgl. Sachanalyse: Rezeption Aksenovs in der Sowjetunion). Gerade durch die entgegengesetzte Perspektivität zum Aksenov-Text (sowohl fiktional als auch nicht-fiktional) wird den Schülern die angesprochene Problematik in ihrer Grundsätzlichkeit erhellt und verdeutlicht. Die Schüler können Lazarev als Vertreter eines Literaturbegriffs erfahren, der der sozialpädagogischen Funktion absolute Priorität einräumt. Aufgrund seiner ideologischen Doktrin gehört Lazarev zu den Kritikern in der Sowjetunion, die sowohl Aksenovs Konzeption der Helden als auch seine Sprache und seinen Stil ablehnen:

### 1. Lazarev: К звездам. Заметки о "молодой прозе"

Все здесь как будто бы верно, кроме самого противопоставления, потому что человек ищет и все-таки находит. Не прекращающиеся всю жизнь поиски – это не блуждание в лабиринте, а восхождение вперед и выше, требующее ясного понимания цели, противостоят ищущие равнодушным, но не "ищущий герой" "герою, уже нашему". И, может быть, неудачная формула Аксенова раскрывает, почему в духовных исканиях некоторых из молодых героев оттенок и безвольно элегического смятения.

Человек революционного дела, сознающий всю меру своей ответственности за то, чтобы повседневно и повсеместно, в труде, в быту, в морали торжествовали великие принципы коммунизма, – он подлинный герой современности. Но как часто, судя по книгам этого рода, молодые писатели не находят этого ключа и не видят этого героя.

Очень хорош у многих молодых диалог – живой, непринужденный, острый, но они им явно злоупотребляют, и не потому, что им недостает чувства художественной меры, а потому, что диалог (очень

часто он занимает целые страницы без единого слова от автора) тоже порой помогает выйти из затруднительного положения – когда встают сложные проблемы, которые они не знают, как решить. В авторской речи того же Аксенова немало неоправданных неряшливостей, жаргонных, "стиляжных" словечек.

Die 1. Textpassage ist als direkte Replik auf Aksenovs Charakterisierung des wahren "suchenden Helden" zu verstehen, der "bis ans Ende seiner Tage" sucht. Diese uneingeschränkte, nie endende Suche kann Lazarev aufgrund seiner grundsätzlich anderen Sicht nicht gelten lassen. So bedeutet für ihn die Suche "ein Hinaufsteigen vorwärts und höher, das eine klare Vorstellung vom Ziel verlangt". Lazarev kennt nur die Gegenüberstellung von "iščuščij geroj" und "ravnodušnyj geroj".

Treu dem Postulat der "partijnost'" folgend ist für Lazarev nur derjenige Mensch der wahre "positive" Held der Gegenwart, der die "hohen Prinzipien des Kommunismus" in all seinem Handeln widerspiegelt und triumphieren läßt. Gerade dieser "offizielle" Sprachgebrauch in dem 2. Abschnitt läßt die Anklänge an die Zdanov-Rede deutlich werden. Die Schüler erkennen, daß Lazarevs Blickwinkel (in den sechziger Jahren!) völlig auf jenen Postulaten basiert.

Der 3. Abschnitt gibt Hauptkritikpunkte an Sprache und Stil wieder. Obwohl Lazarev den jungen Schriftstellern einen "lebendigen, ungezwungenen, treffenden Dialog" zuspricht, wird dieser dennoch von ihnen "mißbraucht". So kritisiert er gerade Aksenovs häufig verwandte Figurenrede, da diese Erzählweise ein Aufgeben der Distanz zwischen Autor und Held und damit Verantwortungslosigkeit gegenüber den gestellten Fragen bedeutet. Lazarev fehlt bei Aksenov das eindeutige, allwissende Autorenwort, mit dem die schwierigen Fragen gelöst und beantwortet werden können.

Die Schüler werden gerade nach der Behandlung von "Mestnyj chuligan" affektiv-emotional auf diese Rezension reagieren. Sie, die vor allem die Literarizität, die Offenheit und Mehrdeutigkeit von Aksenovs Texten als positiv erfahren haben, werden nun mit der völlig anderen Sichtweise konfrontiert. Auch wenn es beim Schüler zu einer Ablehnung dieser Gegenperspektive kommt, werden zunächst seine für selbstverständlich gehaltenen Überzeugungen erschüttert, und er ist gezwungen, sich mit den gegensätzlichen Auffassungen auseinanderzusetzen. Er muß nun – in einer weiteren Phase – Gründe für seine Auffassungen finden und seine Position argumentativ verteidigen.

Mit Hilfe dieser Rezension wird den Schülern auch der Sinn und die Funktion der Besprechung der literaturpolitischen Artikel zu Beginn der Reihe transparent. Es eröffnet sich ihnen ein Beziehungsfeld, das sie durchschauen und mit dem sie nun selbständig umgehen können.

### 3.4. Lernziele

#### Literaturhistorische Lernziele

Die Schüler sollen

- anhand verschiedener expositorischer Texte die Einbettung des literarischen Textes in seinen soziokulturellen Kontext vollziehen
- am Beispiel der Ždanov-Rede wesentliche Charakteristika der Sowjetliteratur ab 1934 herauskristallisieren
- aufgrund des authentischen Materials den politischen Einfluß auf die Literatur in seiner Stärke und Direktheit erfahren
- anhand eines weiteren expositorischen Textes sowohl die Liberalisierungstendenzen ab 1952 als auch das Schwanken zwischen reaktionären und liberalen Phasen in der Sowjetunion erkennen
- eine eigene Stellungnahme Aksenovs zu seinen Helden als vertiefende "Sachtext-Ergänzung" zu dem literarischen Text kennenlernen
- anhand einer Rezension exemplarisch die innersowjetische Rezeptionsgeschichte des Textes kennenlernen und persönlich dazu Stellung nehmen
- in der Perspektivität Lazarevs die Parallelen und Anklänge an die Ždanov-Rede erkennen
- als Vertiefung der sowjetischen "Jeans-Prosa" Thematik Aksenovs Roman "Zvezdnyj bilet" kennenlernen
- auf übernationaler Ebene der "Jeans-Prosa" Problematik die Romane "The Catcher in the Rye" (Salinger) und "Die Reise nach Jaroslaw" (Rolf Schneider) kennenlernen.

## **Textanalytische Lernziele (Methodenerwerb)**

Die Schüler sollen

- selbständig die Planung der Besprechungspunkte vornehmen
- beim zweisprachigen Lesevorgang Schwerpunkte für das intensive zielsprachliche Lesen setzen
- die Entwicklung der Handlung herausarbeiten und wiedergeben können

möglicherweise ergeben sich folgende Ziele:

- den jugendlichen Helden Georgij anhand seines Auftretens und seiner Sprechweise beschreiben und charakterisieren können
- Alina in ihrer Kontrastivität zu Georgij charakterisieren können
- die Figurenkonstellation ermitteln und beschreiben können
- anhand der Figurenkonstellation die Opposition georgische vs. russische Welt herausarbeiten
- am Beispiel zweier ausgewählter Textstellen die Erzählperspektive erkennen und beschreiben können
- stilistische Besonderheiten der Sprache Aksenovs ermitteln und beschreiben können
- stilistische Register innerhalb des Textes erfassen
- erfahren, daß ein Mittel zur genaueren Bewußtmachung literarischer Verfahren die Übersetzung ausgewählter Textstellen darstellt.

## **Landeskundliche Lernziele**

Die Schüler sollen

- dem Text auf verschiedenen Ebenen landeskundliche Informationen entnehmen
- Informationen über Land und Leute in Georgien erhalten
- das Aufeinanderstoßen von urtümlich georgischer und sowjetischer Lebenswelt erfahren
- Probleme und Einstellungen der Jugendlichen in den sechziger Jahren der Sowjetunion kennenlernen.

## Sprachliche Lernziele

Die Schüler sollen

a) im Bereich des Leseverstehens

- die Technik kursorischen Lesens im Wechsel mit intensivem Lesen trainieren und ausbauen
- zu einem sinnvollen Umgang mit zweisprachigen Textausgaben gelangen

b) im Bereich der Sprachkompetenz

- den Handlungsablauf mit dem Vokabular des Textes wiedergeben können
- bekanntes Besprechungsvokabular auf diesen Text reaktivieren
- neues Besprechungsvokabular sich aneignen und korrekt anwenden
- Diskussionsvokabular reaktivieren bzw. ausbauen, z.B. я считаю, по-моему/с моей точки зрения, мне кажется (важным), я (не) согласен с .../что, я (не) сомневаюсь в том, что ..., я думаю по-другому: ..., мне хотелось бы указать и на ..., с одной стороны ... с другой стороны, мне хотелось бы добавить.

c) im Bereich der Schreibkompetenz

- Textresumee anfertigen unter Zuhilfenahme lexikalischer Hilfsmittel
- Charakteristika verfassen können
- Stellungnahmen zu den wichtigsten Problemen des Textes abfassen können.

## Affektive Lernziele

Die Schüler sollen

- sich den Haltungen und Einstellungen Anderer gegenüber öffnen und zu einem annähernden Verstehen der fremden Lebenswelt gelangen
  - Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit ihren Altersgenossen in der Sowjetunion empfinden
  - Interesse für die fremde Kultur Georgiens entwickeln
  - Interesse entwickeln für die sowjetische Literatur
  - ihr Lesebedürfnis bzw. ihre Lesefreude steigern
- bezüglich
- a) Aksenov
  - b) Sowjetliteratur
  - c) Literatur allgemein.

### 3.5. METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Als Leitvorstellung bei der methodischen Planung der Reihe diente mir eine möglichst weitgehende *kooperative Unterrichts-gestaltung*. Ausgehend von der dabei unabdingbaren Voraussetzung eines vertrauensvollen Schüler-Lehrer-Verhältnisses sollen gleichwertige Kommunikationspartner in einem *dynamischen Unterrichtsprozeß* agieren. Diese dynamische und interaktionistische Vorstellung von Unterricht erfordert die Überlegung, an welchen Punkten in der Reihe ein *echtes* schülerzentriertes Vorgehen möglich ist, andererseits wann die "Sache" einen "Vertrauensvorschuß" für den Lehrer erfordert. Gerade bei einer sachlich bedingten Entscheidungsdominanz des Lehrers ist die für die Schüler erkennbare Transparenz der Notwendigkeit von größter Bedeutung.

Während die Ždanov-Rede aus bereits genannten Gründen von allen Schülern gelesen und dann gemeinsam besprochen werden soll (Grobstrukturierung der Rede, Erarbeitung des Tafelbildes, Diskussion und Wertung), ergibt sich die Vorgehensweise bei dem zweiten nichtfiktionalen Text "Von Stalins Tod bis zur Gegenwart" nicht so zwingend aus der Sache. Sollte dieser längere, informationsreiche Text als Schülerreferat (Abwechslung vom vorherigen Vorgehen) oder wiederum in gemeinsamem Erarbeiten präsentiert werden? Ich habe mich nach längerem Überlegen für das gemeinsame Erarbeiten entschieden, da 1. der Text aufgrund seiner Komprimiertheit *einen* Schüler überfordert; 2. besitzt jeder Schüler so eine selbst durchgearbeitete und reflektierte Textgrundlage.

Bedeutend mehr Aufmerksamkeit verlangt jedoch die methodische Umsetzung des literarischen Textes. Zunächst möchte ich auf die geplante Vorgehensweise bezüglich der russischen und/oder deutschen Textgrundlage eingehen. Aus lernpsychologischen Gründen vertrete ich mit Nachdruck den Einstieg über den authentischen russischen Text. Auch wenn die ersten Absätze der Erzählung recht mühsam zu "bewältigen" sind, zeigen die Schüler doch gerade am Anfang die Bereitschaft, sich voller Energie auf das Neue einzulassen. Den Reiz, der von dem Unbekannten - sowohl thematisch als auch stilistisch ausgeht, sollten Schüler und Lehrer keineswegs ungenutzt lassen. Bei der Einbettung des literarischen Textes in die Gesamtsequenz trägt ferner die nun andere Textsorte zur Motivation für das Lesen eines russischen Primärtextes bei. Das ganze erste, längere Kapitel sollte sowohl zur Vertiefung des ersten Eindrucks als auch zum "Einlesen" in Aksenovs Sprache und Stil auf russisch gelesen werden. Daraufhin würde ich jedoch aus

zeitökonomischen und auch Motivationsgründen für Kapitel 2 und 3 ein zweisprachiges Lesen vorschlagen. Da es sich inhaltlich jeweils um in sich geschlossene Einheiten handelt (in Kap. 2 wird z.B. die Welt der Großeltern dargestellt), ist bei dieser flexiblen Vorgehensweise thematisch kein Bruch angezeigt. Gerade die deskriptiven Passagen in dem längeren zweiten Kapitel sind für die Schüler aufgrund der ausgefallenen Lexik nur sehr schwer lesbar. Einen nachhaltigen Einblick in die urtümlich georgische Welt ermöglicht ihnen auch der deutsche Text. Die Schüler, die die wichtigsten Vokabeln zum Verständnis der russischen Passagen ausgehändigt bekommen, sollten sozusagen als zielsprachliche Überbrückung russische Resumes dieser Kapitel anfertigen. Die kurzen Kapitel 4-6 (durch Dialoge gekennzeichnet) stehen den Schülern nur auf russisch zur Verfügung, um ihre direkte Erfahrung der interessanten Perspektivität gerade auch im russischen Original zu gewährleisten. Ferner sind gerade die durch Figurenrede gekennzeichneten Kapitel für die Schüler reizvoll zu lesen. Kapitel 7-9 könnten dann in Ziel- und Muttersprache parallel gelesen werden. Auf wichtige russische Textstellen in den Kapiteln sollte von den Schülern selbständig zur gemeinsamen näheren Betrachtung hingewiesen werden.

Insgesamt betrachtet ist diese flexible, mit den Schülern jeweils abgesprochene, zweisprachige Vorgehensweise auch rückblickend als positiv anzusehen, da bei der Unterrichtssprache dennoch das Russische eindeutig dominierte und so der teilweise zweisprachige Lesevorgang das russische Unterrichtsgespräch keineswegs beeinträchtigte.

### 3.6. Planung und Durchführung der Reihe: Ein Überblick

#### 1./2. Stunde

- Vorstellung der Aksenov-Reihe. Kurzes Porträt des Schriftstellers (Lehrervortrag russisch)
- Gemeinsamer LeseEinstieg in "Abramašvili" (russisch).

#### 3./4. Stunde

- Rede Ždanovs auf dem 1. Schriftstellerkongreß 1934: Grobstrukturierung, Fixierung seiner wichtigsten Thesen an der Tafel, Stellungnahme (deutsch)
- Fortführung des gemeinsamen Lesens des 1. Kapitel (russisch).



**5. Stunde**

Chronologische Zusammenstellung wesentlicher Daten und Zusammenhänge aus dem Text von "Stalins Tod bis zur Gegenwart" (deutsch).

**6./7. Stunde**

- Fortführung der Thematik (deutsch)
- Zusammenfassung der bereits gelesenen Seiten des "Abramašvili" (russisch)
- Gemeinsames Lesen zweier weiterer Absätze (russisch).

**8. Stunde**

- Klärung sprachlicher Schwierigkeiten des Endes von Kapitel 1 (russisch)
- Zusammenfassung des Inhalts von Kap. 1.

**9./10. Stunde**

- Formulieren von ersten Eindrücken, Herauskristallisierung einer ersten, vorläufigen Charakterisierung des Helden Georgij (Fixierung von Stichpunkten an der Tafel, russisch)
- Schüler tragen ihre zu Hause erstellten russischen Resumes von Kap. 2 vor; gemeinsame Korrektur (russisch).

**11./12. Stunde**

- Vortragen und Besprechung der russischen Resumes von Kap. 3
- Übergang in eine weiterführende Charakterisierung und Diskussion bezüglich Georgij (russisch)
- Beobachtungen zur Erzählperspektive in Kap. 4 (russisch)

**13. Stunde**

- sprachliche und inhaltliche Klärung von Kap. 7 (russisch)
- Besprechungsvorschläge der Schüler für die Folgestunden (russisch)

**14./15. Stunde**

- Interpretation und Bewertung des Verhaltens Georgijs im 7. Kap. (russisch)
- Charakterisierung Alinas, speziell im 7. Kap.
- Hausaufgabe (freiwillig): Die Schüler zeichnen Alina

**16. Stunde**

Vorstellung und Diskussion eigener Schüler-Übersetzungsversuche (2 Textpassagen aus dem 1. Kap.: a) Erzählerrede, b) Figurenrede (deutsch).

**17./18. Stunde**

- Vertiefung der Übersetzungsproblematik ausgehend von einer weiteren Textpassage (deutsch)
- Zusammenstellung sprachlicher/stilistischer Mittel Aksenovs (deutsch/russisch)

**19./20. Stunde**

- Referat über den Roman "Zvezdnyj bilet". Schüler machen sich Stichpunkte (deutsch)
- gemeinsame Planung der weiteren Besprechung bezüglich "Abramašvili" (deutsch).

**21. Stunde**

- Bilder und Dias zu Georgien
- Gemeinsames "Experimentieren" bei der Veranschaulichung der Figurenkonstellation an der Tafel (russisch)

**22./23. Stunde**

- Interpretation der Figurenkonstellation, Überleitung der Schüler: begriffliche Füllung des Gegensatzes "georgische vs. russische Welt" (russisch)
- Vorschläge und Diskussion hinsichtlich der Autorenintention (russisch).

**24./25. Stunde**

Aufsatz Aksenovs in der "Literaturnaja gazeta"

- sprachliche und inhaltliche Klärung (russisch)
- Stellungnahme der Schüler (russisch).

**26./27. Stunde**

Rezension Lazarevs in "Voprosy literatury"

- sprachliche und inhaltliche Klärung (russisch)
- Diskussion über den von Lazarev vertretenen Literaturbegriff (russisch).

**28. Stunde**

Gemeinsame Erarbeitung eines Resumes der Erzählung "Na polputi k lune", die zu Hause deutsch gelesen worden war (russisch).

**29/30. Stunde**

Interpretationsansätze zu "Na polputi k lune" (russisch).

**Klausur**

88

**31. Stunde**

Rückgabe und Besprechung der Klausur.

**32./33. Stunde**

- Referat über Salingers "Catcher in the Rye" und R. Schneiders "Die Reise nach Jaroslaw" (deutsch)
- Vorstellung von Flakers These der "Jeans-Prosa" (Lehrervortrag deutsch).

**34. Stunde**

Abschlußdiskussion (deutsch).

**3.7. Ausgewählte Unterrichtsstunden**

Für eine genauere Darstellung von Einzelstunden wurde die im Zusammenhang mit diesem Modell etwas unüblich und befremdlich wirkende Unterrichtssequenz "Übersetzungsproblematik am Beispiel Aksenovs" gewählt, um die Funktion und den Stellenwert dieser aus dem Rahmen fallenden Thematik und Vorgehensweise transparent zu machen. Als weitere Sequenz soll das textanalytische Thema "Figurenkonstellation - Oppositionen" dargestellt werden, das für die Erzählung von herausragender Bedeutung ist und in der Sachanalyse bisher unberücksichtigt geblieben ist.

**3.7.1. Übersetzungsproblematik - Stil (16./17. Stunde)****Vorbemerkung**

In der Diskussion bezüglich der Rolle des Übersetzers und der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht sind die Extreme - Überbetonung der Rolle des Übersetzers bzw. Verbannung von Übersetzungen aus dem Unterricht - im Prinzip überwunden.

Stellvertretend für die neueren Auffassungen von der Übersetzung sei folgende Definition zitiert:

Übersetzung ist die Ersetzung eines Textes in der Ausgangssprache durch einen semantisch, pragmatisch und textuell äquivalenten Text in der Zielsprache. In dieser Definition ist "Äquivalenz" der Schlüsselbegriff, welcher zugleich das Hauptkriterium für die Bewertung von Übersetzungen darstellt.<sup>16</sup>

Von besonderem Interesse ist die Unterscheidung zwischen "schöpferischem" und "nichtsöpferischem Übersetzen":

Nichtsöpferisch ist das Übersetzen dann, wenn die Auswahl der fremdsprachlichen Äquivalente (oder der muttersprachlichen Äquivalente) vollständig reglementiert ist, d.h. für den Schüler immer eindeutig ist, weil er die Bedingungen für die Auswahl der jeweiligen Äquivalente kennt. Schöpferisch ist das Übersetzen, wenn die Auswahl der Äquivalente für den Schüler nicht eindeutig bestimmt ist.<sup>17</sup>

Gerade durch *schöpferisches Übersetzen*, den individuellen Umgang mit dem Text erfährt man, daß es nicht nur eine einzige gültige Möglichkeit der Übersetzung gibt, sondern daß Varianten möglich sind. Durch das Einschalten eines Übersetzers wird das Standardkommunikationsmodell durch ein Element ergänzt. Die Kommunikation zwischen Autor und Leser wird hierdurch "indirekt". Wichtig erscheint hierbei, daß die Übersetzung in jedem Fall eine Interpretation voraussetzt bzw. darstellt. Durch die Zwischenschaltung einer zusätzlichen Instanz wird die semantische Schnittmenge zwischen Autorenvorstellung und Leservorstellung mehr oder weniger stark reduziert.

### Didaktische Analyse

In der vorangegangenen Stunde ist die *sprachliche* Erschließung der Erzählung abgeschlossen worden. Neben der *inhaltlichen Bearbeitung* der Kapitel (u.a. auch schriftliches Anfertigen von Resumes) standen aufgrund von Schülervorschlägen bisher die *Charakterisierung des Helden Georgij*, ansatzweise die Diskussion bezüglich Alina im Mittelpunkt der Reihe. Unter erzähltechnischen Gesichtspunkten wurde bereits das 4. Kapitel (interessante Vielfalt der Perspektivität) genauer betrachtet.

Zu dem Thema "Übersetzungsproblematik" haben mich folgende

1. Gerade da wir uns zu einer teilweise zweisprachigen Vorgehensweise entschlossen und die Schüler an einigen Punkten bereits auf Stärken und Schwächen der deutschen Übersetzung hingewiesen hatten (Auslassen von besonders "schweren", d.h. stark umgangssprachlichen und vulgären Ausdrücken und ganzen Sätzen), hat der eigene Übersetzungsversuch einer begrenzten Textstelle, das eigene "Durchspielen" der Übersetzungsproblematik seine besondere Berechtigung. Daran knüpft ein weiteres Argument an:
2. Das Problembewußtsein der Schüler bezüglich der *kreativen Möglichkeiten einer Übersetzung*, bezüglich der Vielfalt der übersetzerischen Möglichkeiten läßt sich an Aksenovs Erzählungen besonders schulen.
3. In einer kurzen Beurteilung der Reihe in der vorangegangenen Stunde wurde sowohl auf die für die meisten Schüler interessanten und reizvollen "Leerstellen" in der Erzählung wie auch auf Aksenovs Schreibweise hingewiesen.
4. Einen wesentlichen Grund sehe ich auch in der Auflockerung des Unterrichts; die Schüler nutzen gerne die Abwechslung von der Textanalyse und dem Lesevorgang.

Ein Vergleich mit den Richtlinien zeigt, daß auch in ihnen diese Thematik verankert ist. So heißt es in den Themen zum Lernbereich I: Sprache, Thema 6: "Die russische Sprache im Vergleich mit anderen Sprachen":

#### Unterthemen

1. Sprachbetrachtung durch Vergleich eines russischen Originals mit seiner deutschen oder anderssprachigen Übersetzung.

#### Gegenstände

Übersetzung russischer Prosatexte ins Deutsche oder andere Sprachen.

Zwei von mir gewählte Textstellen liegen der Stunde zugrunde. Der erste Abschnitt<sup>18</sup> ist durch Erzählerrede, der andere<sup>19</sup> durch Figurenrede gekennzeichnet. Während bei der Erzählerrede literarische Hochsprache dominiert, herrscht in der zweiten Passage Umgangssprache vor. Feinste inhaltliche und sprachliche Nuancierungen des Originals, besonders deutlich bei den parataktischen Reihungen wie z.B. "этот горящий, полухающий, саднящий глаза лоб

солнца" verlangen beim Übersetzen einen geschärften Blick.- Hinsichtlich der Syntax erweist sich der erste Satz als unproblematisch. Schwieriger wird das zweite, durch Partizipialkonstruktionen verschachtelte Satzgefüge im Russischen. Während das Partizip Präsens Aktiv "берущая от воды" an der betreffenden Satzstelle im Russischen knapp und elegant klingt, würde es im Deutschen, syntaktisch völlig beibehalten, viel schwerfälliger wirken. Besondere Beachtung müssen bei der Übersetzung der ersten Passagen noch folgende Ausdrücke finden: "лоб солнца" - vielleicht am besten mit dem entsprechenden bildlichen "Antlitz der Sonne" übersetzt; für "дом отдыха" würde ich "Ferienheim" vorschlagen, da die wörtliche Übersetzung "Erholungsheim" die Assoziation "Sanatorium" nahelegt. Für "пышное счастье" erhält der Schüler aus dem Wörterbuch mehrere Bedeutungen angeboten: Handelt es sich um "prunkvolles, üppiges" oder eher um "leichtes Glück"? Ich tendiere innerhalb der Adjektivreihe eher zu "leicht" mit der bewußten Leerstellen-Offenheit. Die russische detaillierte Formulierung "фигура матроса спасательной лодки" klingt im Deutschen durch den wiederholten Genetiv etwas schwerfällig, vielleicht sollte man einfach "die Figur des Rettungsschwimmers" wählen.

Bezüglich der zweiten, umgangssprachlichen Dialogpassage wurden folgende Überlegungen angestellt: Für die scheinbar so unkomplizierten Ausrufe "Och-och!" lassen sich eine Fülle von äquivalenten deutschen Ausrufen finden. Mit der jeweils nötigen Intonation würde ich für die 1. Stelle "so, so" vorschlagen, darin könnte Schuras Anflug von Ironie und Spott enthalten sein. Beim 2. Auftreten gefällt mir das im Deutschen vielgebrauchte "mhm", ebenfalls als ironische Stichelei ausgesprochen.

### **Eigener Übersetzungsversuch**

I.  
Dies glühende, lodernde, in den Augen schmerzende Antlitz der Sonne, der klare Himmel und der kleine Punkt des morgendlichen Hubschraubers aus Gagra - all das versprach einen weiteren Tag in der Kette eintönigen, leichten, seelenlosen, ermüdenden Glücks. Und für jene, die noch gähnend auf die Balkons des Ferienheims traten, war die braune Gestalt, die mit eingezogenem Bauch, mächtiger Brust, mit langen, fliegenden Beinen vom Mcere fortlief, die Figur des Rettungsschwimmers Abramašvili das erste Zeichen dieses Tages.

II.

"Meine Nation sind die Schotten!", antwortete frech der Grieche hinter dem Fenster. "So, so!" Schura schüttelte den Kopf, die Hände in die Hüften gestemmt. Es schien, als ob sie ihn auslachte, während sie in Wirklichkeit nicht fähig war, ihre Liebe zu verbergen. "Hast wohl getrunken, was?" - "Klar, Schura! Auf deine Gesundheit!" - "Mhm, so siehst du mir gerade aus, du Held! Ein schöner Held in durchlöcherter Hose!"

### Zusammenfassung der Lernziele

#### Die Schüler sollen

- durch eigenes Umgehen mit dem Text erfahren, daß es nicht nur eine einzige gültige Möglichkeit der Übersetzung gibt, sondern daß Varianten möglich sind
- erkennen, daß eine Übersetzung in jedem Fall eine Interpretation darstellt
- die Grenzen unserer Möglichkeiten bei der Übersetzung (besonders im konnotativen Bereich) erfahren
- sowohl affektiv als auch kognitiv erfahren, welche kreativen Möglichkeiten eine Übersetzung mit sich bringen kann
- erkennen, daß ein Mittel zur genaueren Bewußtmachung literarischer Verfahren die Übersetzung ausgewählter Textstellen darstellt
- stilistische Register innerhalb des Textes erfassen
- stilistische Besonderheiten der Sprache Aksenovs in der Zielsprache beschreiben können.

### Methodische Überlegungen/Geplanter Verlauf

Den Schülern waren die beiden Textstellen zur häuslichen Übersetzung aufgegeben worden. Da sich einige, vor allem umgangssprachliche Wörter nur in sehr umfangreichen Wörterbüchern finden lassen, waren zusätzliche Vokabelhilfen gegeben worden. Der Arbeitsauftrag lautete: "Finden Sie eine Aksenovs Erzählung angemessene, 'gute' deutsche Übersetzung!" Kurz zuvor hatte ich die deutschen Texte eingesammelt und den Schülern deutlich gemacht, daß man sonst unwillkürlich in zu große Versuchung kommt, "nur mal eben einen Blick hineinzuworfen".

Als kurzen *Einstieg* wählte ich zunächst einen Hinweis auf die Übersetzungsproblematik "chuligan - Rocker - Rowdy", durch die zum ersten Mal in dem Kurs die Thematik angesprochen wurde. Indem die Schüler kurz über die wortsemantischen Aspekte der beider Begriffe nachdenken, werden sie in den Problemkreis "eingestimmt". Ohne eine längere, nur künstlich wirkende Einstiegsphase erfolgt dann sogleich das Hinzuziehen ihrer eigenen Übersetzungen der beiden Textstellen (*Erarbeitung*), da diese, nach der persönlichen Beschäftigung mit all ihren Schwierigkeiten, in dem Moment das naheliegende Bedürfnis der Schüler sind. Nach dem Vorlesen der ersten 2-3 Übersetzungsvorschläge sollen sich die Schüler zunächst spontan zu den mehr oder weniger offensichtlichen Varianten äußern. Wenn ganz konkrete Sätze oder Satzbruchstücke von den Schülern genannt werden, ist es sinnvoll, diese und weitere Übersetzungsvarianten mit dem Original in synoptischer Anordnung an der Tafel festzuhalten.

Bezüglich der Unterrichtssprache habe ich mich für das Deutsche entschieden, da der Hauptgegenstand zunächst in den erstellten deutschen Übersetzungen liegt. Zudem geht es in der Diskussion der Varianten um feinste Bedeutungs-differenzierungen, deren Besprechung auf russisch eine Überforderung darstellen würde.

Die *kognitive Vertiefung* bzw. Fortführung der Thematik wird wohl erst in der Folgestunde stattfinden.

Nach der Bearbeitung einer weiteren Textstelle kann man - ausgehend von dieser Passage - zur Beschreibung von Aksenovs Sprache und Stil überleiten (von den Schülern gewünscht). Dieser Teil der Stunde ist mit Vokabelhilfen seitens des Lehrers auf russisch durchzuführen. Nach dem Zusammentragen wesentlicher Momente ergibt sich als Folgeschritt die *Problematisierung*: "Почему Аксенов так пишет? С какой целью?"



## Mögliches Tafelbild

### Разговорная речь (в диалоге)

- многие восклицания
- поговорки
- бранные слова
- вульгарные слова

### Литературная речь (в речи рассказчика)

- тропы/образы
- многие причастия/деепричастия
- многие прилагательные/эпитеты
- паратаксисы
- гипотаксисы

## 3.7.2. Figurenkonstellation - Opposition (21./22. Stunde)

### Didaktische Analyse

In der vorangegangenen Stunde war das gemeinsame Arbeitsprogramm erstellt worden. Als "Einstiegsluken" in die Erzählung kristallisierten sich folgende Erarbeitungs- und Diskussionsfelder heraus:

- Funktion von Schura und ihrem Griechen
- Rolle des Bergbewohners
- Figurenkonstellation generell
- Stadt-Land-Problematik: Stehen die Begriffe noch für etwas oder sind sie an sich zu verstehen?
- Wer trägt die Schuld an Georgijs Verhalten? (+ Betrachtung des Titels der Erzählung).

Die Schüler beschlossen, sich über die Figurenkonstellation dem "Inneren" der Erzählung zu nähern, da sich dadurch viele andere Punkte automatisch ergeben könnten.

Die Figurenkonstellation ist geprägt von *Vertretern der alten, urtümlichen Welt Georgiens und der modernen Welt Rußlands*. Als extreme Randpersonen dieser Opposition fungieren einerseits der Bergbewohner und die Großeltern, andererseits der Ehemann Alinas. Geht man von diesen äußersten Positionen etwas weiter nach innen, müssen auf der "georgischen Seite" Schura und ihr Grieche, auf der "russischen Seite" Nastja und die anderen Freunde Alinas genannt werden. Miša und Levan sind - etwas näher an Georgij gerückt - ebenfalls noch der georgischen Welt verhaftet. Alina muß sich innerhalb der russischen Welt von Nastja und den anderen abheben, sie ist als Vertreterin jener Gruppe Georgij am nächsten. *Georgij* als Held der Erzählung und *Mittelpunkt der Figurenkonstellation* ist einerseits in der alten Welt Georgiens verwurzelt, fühlt sich andererseits aber auch stark von dem anderen Pol, der modernen Sowjetunion angezogen (hier: Alina/Wunsch, Kosmonaut zu werden). Man kann sagen, in dem Protagonisten stoßen beide Welten bzw. Personengruppen aufeinander.

Hinsichtlich der Zugänglichkeit dieser Figurenkonstellation für die Schüler können meiner Meinung nach zwei Schwierigkeiten auftreten. Zunächst müssen von den Schülern die *Kriterien* der Positionen für die einzelnen Figuren erschlossen bzw. festgelegt werden. Der Kurs wird je nach Fächerwahl recht unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der Anlegung von Figurenkonstellationen mitbringen. Als weitere Forderung ergibt sich nach der Festlegung der Positionen die Problematisierung, d.h. die explizite "Füllung" der Opposition, deren semantischer und thematischer Gehalt für die Erzählung.

Der Folgeschritt besteht dann darin, nach dem "warum?" dieser Gegenüberstellung zu fragen und sich somit der Intention des Autors zu nähern, der keiner Seite der Opposition absolute Priorität einräumt. So ist die georgische Welt zwar durch Natürlichkeit, Ungezwungenheit etc. gekennzeichnet, beinhaltet aber gleichzeitig auch Momente des Veralteten und Rückständigen. Akse-nov scheint mit seinem Helden Georgij eine Art Synthese beider Pole vorzuschweben.

Es ist wichtig, daß die Schüler anhand ihrer eigenen stufenweisen Erarbeitung erkennen, daß sich die thematische Grundstruktur der Erzählung in der Figurenkonstellation widerspiegelt und sie sich mit Hilfe eben dieser Konstellationsvermittlung sowohl der Thematik als auch der Intention des Autors nähern können. Die an diesem Text erfahrene Interdependenz bzw. Schlüssigkeit der Analyseschritte ist für die Schüler von reihen- als auch fächerübergreifender Bedeutung.

## Zusammenfassung der Lernziele

### 1. Textanalytische Lernziele

Die Schüler sollen

- verschiedene Varianten der graphischen Realisierung der Figurenkonstellation "durchspielen" und die ihrer Meinung nach optimale Veranschaulichung erzielen
- Kriterien für eine Einteilung der handelnden Personen finden
- die Einordnung der Personen anhand ihrer semantischen Merkmale in das erarbeitete Schema vornehmen (= Wechselschritt mit den beiden o.g. Zielen)
- ausgehend von der Figurenkonstellation die Grundopposition begrifflich füllen und präzisieren können
- erfahren, daß die Ermittlung der Figurenkonstellation einen wesentlichen Analyseschritt darstellt
- erkennen, daß der Autor keiner Seite der Opposition absolute Priorität einräumt, vielmehr in der Person des Georgij eine Art Synthese schafft.

### 2. Sprachliche Lernziele

Die Schüler sollen

- bekanntes Besprechungsvokabular reaktivieren, z.B. отношение кого к кому/отношения между кем/чем, главная оппозиция, отличаются чем (от кого/чего), противопоставлять/противопоставить кого/чего кому/чему, противопоставление, в противоположность кому/чему, по сравнению с кем/чем, представитель кого/чего, принадлежать к кому/чему
- neues Besprechungsvokabular sich aneignen und korrekt anwenden, z.B. расстановка действующих лиц, расставлять/расставить кого/что, поколение, устарелый, постоянство.

### Methodische Überlegungen/Geplanter Verlauf

Während in der vorangegangenen Stunde in der "offenen Phase" Schülervorschläge für den weiteren Verlauf der Besprechung vorge-

bracht und diskutiert wurden, geht es jetzt um die gemeinsame Arbeit an Text und Schema. Die Anknüpfungsfrage soll lauten: "Вы предложили заниматься сегодня расстановкой действующих лиц. Ну - как расставить всех лиц?"

Die *Tafel* wird von Anfang an in dieser Stunde eingesetzt. Ihr kommt als *graphische Stütze* und Bezugspunkt bei dem Ausprobieren und Durchspielen von Realisierungen der Figurenkonstellation eine wesentliche Rolle zu. Gerade da die Schüler unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen mit der Anlegung solcher Schemata haben, kann das Hin- und Herschieben der Figuren (= Wegwischen und neu Anschreiben) auf der Tafel, das gemeinsame Suchen nach einer optimalen Veranschaulichung den Arbeits- und Denkprozeß der Schüler widerspiegeln.

Der 2. Erarbeitungs- und Problematisierungsschritt besteht dann in der Klärung: "Что стоит за этим, за этой схемой?", wobei man sich Änderungen, Verschiebungen des bereits Erarbeiteten offen lassen sollte. Die Beantwortung der Frage wird hauptsächlich Gegenstand der Folgestunde sein. Hierzu ist das Tafelbild zu Hause auf Folie farblich aufzuarbeiten, damit das von den Schülern geschaffene "Produkt" als Bezugspunkt erneut eingesetzt werden kann. Bestehen bei den Schülern Unsicherheiten hinsichtlich der Aufgabe - möglicherweise sehen einige Schüler die Figurenkonstellation an sich bereits als "Endergebnis" an - kann als Hilfe vielleicht mein Hinweis auf die gezeigten Bilder und Dias über Georgien dienen (sozusagen Einstieg über die Landschaft). Da die Folie mit den Personen noch präsent ist, können sich die Schüler bei der begrifflichen Füllung "georgische vs. russische Welt" auch jeweils an den Eigenschaften und dem Verhalten der Figuren orientieren, z.B. Schura/Griechen = Liebe, Beständigkeit; Großvater/Großmutter = a) Natürlichkeit etc. b) veraltetes Denken und Lebensweise. Die wechselseitige Ergänzung von Figurenkonstellation - Grundopposition der Erzählung kann folglich durch den gleichzeitigen Einsatz von Folie und Tafel veranschaulicht werden. Nach der begrifflichen Füllung und Präzisierung der beiden Welten schließt sich die Leitfrage an: "С какой целью мы создали эту оппозицию/это противопоставление?", um so auf den weiterführenden Sinn des Erarbeiteten aufmerksam zu machen.

### Mögliche Tafelbilder

#### ГРУЗИЯ (СУХУМИ/ГАГРА)

деревенская жизнь  
 простая, чистая жизнь  
 без технических новостей  
 устарелая, старинная жизнь  
 цветная жизнь  
 живая, непринужденная жизнь  
 скромная жизнь

#### РОССИЯ (МОСКВА)

городская жизнь  
 техника  
 жизнь "по плану"  
 поверхностная жизнь  
 роскошная, удобная жизнь,  
 светская, общественная жизнь

### РАССТАНОВКА ДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЦ

#### ГРУЗИЯ (СУХУМИ)

#### РОССИЯ (МОСКВА)

бабушка		солдаты				
+ дедушка	Шура	ГВОРГИЙ	Алина	Настя	ее муж	
	+ Грек					
горец	Миша				ее друзья	
	Леван					
	дружина					

### 3.7.3. Klausur

#### Aufgabenblatt

1. Охарактеризуйте главного героя в рассказе Аксеного "На полпути к луне".
2. Переведите (не обязательно буквально!) следующий отрывок /= начало рассказа на немецкий язык. Обратите внимание на стилистические особенности!
3. Опишите расстановку действующих лиц в данном рассказе (если возможно, дайте схему!).
4. Объясните эту схему и скажите, как вы думаете, в чем состоит намерение автора.

#### Отрывок для перевода:

"Ерунда, – думал он, морщась от головной боли, – осталось 50 минут. Сейчас объявят посадку. – Город тоже мне. Город-городок. Не Москва. Может, кому он и нравится, мне лично не то, чтобы очень. Может, в другой раз он мне понравится."

Вчера было сильно выпито. Вчера, позавчера и третьего дня. Все – из-за этого гада Банина и его дражайшей сеструху. Ну и раскололи они тебя на твои трудовые рубли!

#### Словарь:

ерунда	dummes Zeug, Unsinn
морщиться/наморщиться	1) die Stirn runzeln 2) das Gesicht (zur Grimasse) verziehen
посадка	das "Einchecken"
выпито	от глагола выпить
гад	Reptil, Kriechtief, Scheusal
дражайший	от дорогой
колоть/расколоть что	spalten, hacken, zerkleinern
трудовай	hier: durch Arbeit verdient

**Всего хорошего и больших успехов!**

### 3.8. Kritische Reflexion

Nachdem das vorgestellte Modell durchgeführt worden ist, sollen einige abschließende Überlegungen bezüglich der realisierten Reihe und möglicher Varianten dargestellt werden.

Rückblickend möchte ich behaupten, daß ich aufgrund mehrerer Faktoren eben diese Reihe in ihrer dargestellten Form noch einmal durchführen würde. Da sich die bereits aus der Stoffauswahl ergebende Motivation der Schüler, ihr Interesse an der Sache bis zum Ende der Reihe erhalten ließ, scheint die vorgenommene Einbettung und Verfungung der Texte, die Reihenstruktur an sich für diese Schülergruppe adäquat gewesen zu sein. Die so wichtige Verbindung der Dimensionen Sprach-, Literatur- und Landeskunde ließ sich anhand der Texte völlig immanent und ohne Künstlichkeit vollziehen. Gerade daß nicht alle Schüler des Kurses die literarischen Texte sofort verstanden haben, verdeutlicht die Forderung, die von Aksenovs Werken ausgeht, an deren Literarizität und Komplexität man sich gemeinsam im Unterricht, gerade im revisionsmöglichen Lerngespräch herantasten kann.

Die stellenweise auftretenden Schwierigkeiten bei der Lektüre der literarischen Texte sind wohl größtenteils darin begründet, daß diese so andere Lebenshaltung der sowjetischen Jugend der sechziger Jahre manchen heutigen Jugendlichen den Zugang und das Verständnis erschwert. Viel zu nüchtern, sachlich und realistisch stehen wir heute diesen im Innersten vorwärtsstrebenden und optimistischen Helden Aksenovs gegenüber. Andere Schüler fühlten sich gerade durch das Identifikationspotential von den Helden angezogen, waren von der Andersartigkeit der Denk- und Lebensweise fasziniert. Einige Kursteilnehmer sprachen begeistert von dem Zugehörigkeitsgefühl, von dem bewußten Vorwärtsdrang und Kampfgeist, der ihnen heute so fehle. Dennoch sollte man sich bei der Durchführung dieser Reihe bewußt sein, daß manchen heutigen Jugendlichen in Aksenovs Werken vielleicht der "Frust fehlt" (Schülerzitat).

Die von den Schülern gewünschte noch ausführlichere Besprechung Aksenovs und seiner Jeans-Prosa ließe sich sowohl durch das Hinzuziehen einer weiteren Erzählung als auch durch eine bessere Einbettung lösen. So wäre es sinnvoll und hilfreich, vorher einige Texte des Sozialistischen Realismus gelesen zu haben.

Die positiven Erfahrungen können eigentlich nur dazu ermuntern, die skizzierte Reihe in gleicher oder ähnlicher Form zu wiederholen.

## Anmerkungen zu Kapitel 1

- 1 Otten (1979). In: Mainusch (1979), S. 261-274.
- 2 Pfister (1979). In: Mainusch (1979), S. 287. Siehe auch Eismann u.a. (1982), S. 15.
- 3 Pfister (1979), S. 291; Schrey (1979). In: Mainusch (1979), S. 316.
- 4 siehe Eismann (1982), S. 15; Pfister (1979), S. 289 f.
- 5 siehe Pfister (1979), S. 291; Eismann (1982), S. 16; Bredella (1980). In: Diller u.a. (1980), S. 25.
- 6 siehe Bredella (1980), S. 16; Bruschi (1981), S. 212 f.
- 7 Bredella (1980), S. 25.
- 8 Lotman (1972), S. 101.
- 9 Freese (1980), S. 29.
- 10 Bruschi (1981), S. 215.
- 11 Otten (1975), S. 43. Siehe auch Freese (1981). In: Freese/Hermes (1981), S. 30 f.

## Anmerkungen zu Kapitel 2

- 1 Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NRW. Russisch. (1981).
- 2 ebd., S. 29.
- 3 ebd., S. 35 ff.
- 4 ebd., S. 47.
- 5 ebd., S. 30.
- 6 ebd., S. 79.
- 7 ebd.
- 8 Nabokov (1984), S. 349.
- 9 Gerigk (1982). In: Die russische Novelle. (1982), S. 129.
- 10 Istorija ruskoj literatury v četyrech tomach. T. 4. (1983), S. 208.
- 11 z.B. Mejlach (1958) und Pruckov (1971).
- 12 van der Eng (1978), S. 61.
- 13 Die Seitenangaben beziehen sich auf die Reclam-Ausgabe.
- 14 Nabokov (1984), S. 349.
- 15 Berdnikov (1976), S. 65.
- 16 Paktovskij (1900). Zit. n. Berdnikov (1976), S. 5 ff.
- 17 Čechov. In: Vpered. Stage 5. Reader 1. (1972), S. 16-19.



- 18 Čechov (1974-82), Pis'ma II, S. 11 f.
- 19 ebd., Pis'ma III, S. 11.
- 20 ebd., S. 46.
- 21 ebd., Pis'ma IV, S. 54.
- 22 zit. n. Berdnikov (1976), S. 5 ff.
- 23 Weber (1979), S. 119.
- 24 Geißler (1970), S. 93.
- 25 UG = Unterrichtsgespräch.
- 26 zit. n. Berdnikov (1976), S. 74.
- 27 Da die Doppelstunde mehrere Themen hat, läßt sich kein einheitliches Grobziel formulieren.

### Anmerkungen zu Kapitel 3

- 1 Schrey (1979). In: Mainusch (1979), S. 314.
- 2 Flaker (1975), S. 150.
- 3 ebd., S. 148.
- 4 Radov (1961).
- 5 Stichova (1961).
- 6 Kotov/Ševcov (1961)
- 7 Bondarev (1961).
- 8 Lazarev (1961).
- 9 Flaker (1975), S. 13.
- 10 ebd., S. 17 f.
- 11 ebd., S. 34.
- 12 ebd., S. 35.
- 13 ebd., S. 36.
- 14 ebd., S. 57.
- 15 Schrey (1979), S. 312.
- 16 House (1981). In: Bausch/Weller (1981), S. 194.
- 17 Jäger (1981). In: Bausch/Weller (1981), S. 67.
- 18 Aksenov (1965), S. 43, letzter Absatz.
- 19 ebd., S. 44, Zeile 32-38.

## Literaturverzeichnis

### A. Literaturunterricht

Bredella, Lothar: Zielsetzungen der Landeskunde im FU. In: Diller/Kohl/Otto/Kornelius/Stratmann (Hrsg.), Landeskunde und fiktionale Literatur. Trier 1980, S. 9-34.

Brusch, Wilfried: Literaturdidaktik als Lesedidaktik. In: Neusprachliche Mitteilungen 1981, Nr. 4, S. 210-222.

Eismann, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Literatur im Russischunterricht. München: Sagner 1982 (= Specimina philologiae slavicae 45).

Freese, Peter: Vom Nutzen der "Nutzlosigkeit". Zu den Aufgaben und Schwierigkeiten einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik. In: Freese/Hermes (Hrsg.), Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Paderborn: Schöningh 1981, S. 11-46.

Freese, Peter: Zur Erstellung von Textsequenzen für den Englischunterricht der reformierten Sekundarstufe II. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 27 (1980), Nr. 1, S. 22-34.

Geißler, Rolf: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme - Kritik - Neuansatz. Hannover: Schrödel 1970.

Hillmann, H.: Rezeption - empirisch. In: Heuermann/Hühn/Röttger (Hrsg.), Literarische Rezeption. Paderborn: Schöningh 1975, S. 113-130.

Kosok, Heinz: Lektüreauswahl für die Sekundarstufe II aus der Sicht eines Literaturwissenschaftlers. In: Weber (1979), S. 13-29.

Lotman, Jurij: Die Struktur literarischer Texte. München: Fink 1972.

Mainusch, Herbert (Hrsg.): Literatur im Unterricht. München: Fink 1979 (= Kritische Information 74).

Otten, Kurt: Eine Lanze für die Literatur. In: Mainusch (1979), S. 261-274.

Otten, Kurt: Zur Stellung der Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 1975, Nr. 1, S. 36-43.

Pfister, Manfred: Apology for Poetry, oder: Apologia pro vita nostra. In: Mainusch (1979), S. 283-294.

- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Russisch. Köln: Greven 1981.
- Schneider, Martin/Monika Schneider: Karamzin im Russischunterricht? Überlegungen und Anregungen zum Lektüreproblem. In: Zielsprache Russisch 1983, Nr. 2, S. 42-46.
- Schrey, Helmut: Bedingungsfelder des Literaturunterrichts. In: Mainusch (1979), S. 311-321.
- Warning, Rainer: Wider die Einsprachigkeit: Englische und französische Literatur im Kollegstufenunterricht. In: Mainusch (1979), S. 348-359.
- Weber, Hans: Literatur als Fremdsprachenunterricht. In: ders. (Hrsg.), Aufforderung zum literaturdidaktischen Dialog. Paderborn u.a.: Schöningh 1979, S. 112-128.

## B. Čechov-Reihe

- Berdnikov, Georgij: Dama s sobačkaj. K voprosu o tradicii i novatorstve v proze Čechova. Leningrad: Chudožestvennaja literatura 1976.
- Čechov, A.P.: Dama s sobačkaj i drugie rasskazy. Kniga dlja čtenija dlja govorjaščich na nemeckom jazyke. Moskva: Russkij jazyk 1976.
- Čechov, A.P.: Polnoe sobranie sočinenij i pisem v tridcati tomach. Moskva: Nauka 1974-1982.
- Čechov, A.P.: Povesti i rasskazy. Kniga dlja čtenija s kommentariem. Moskva: Russkij jazyk 1980.
- Čechov, A.P. (Tschechow): Die Dame mit dem Hündchen. Russisch/deutsch. Übers. K. Borowsky. Hrsg. Hans Walter Poll. Stuttgart: Reclam 1979 (= RUB 5290).
- Čudakov, A.P.: Poëtika Čechova. Moskva: Nauka 1971.
- Gerigk, Horst-Jürgen: Anton Tschechow. Die Dame mit dem Hündchen. In: Die russische Novelle. Hrsg. Bodo Zelinsky. Düsseldorf: Schwann-Bagel 1982, S. 120-129.
- Hielscher, Karla: Weltsicht und antiideologische Textstruktur in A.P. Čechovs Erzählungen. In: ZfslPh XLIV (1984), S. 236-268.
- Istorija russkoj literatury v četyrech tomach. T. 4. Red. Muratova. Leningrad: Nauka 1983.

- Kataev, V.B.: Proza Čechova, Problemy interpretacii. Moskva: Izd. Moskovskogo universiteta 1979, (speziell S. 250-268).
- Mejlach, B.S.: Voprosy literatury i estetiki. Dva rešenija odnoj temy: "Dama s sobačkoj" i "Anna Karenina". Leningrad 1958.
- Nabokov, Vladimir: Die Kunst des Lesens. Meisterwerke der russischen Literatur. Frankfurt/M.: S. Fischer 1984, (speziell S. 431-450).
- Penzkofer, Gerhard: Der Bedeutungsaufbau in den späten Erzählungen Čechovs. "Offenes" und "geschlossenes" Erzählen. München: Sagner 1984 (= Slavistische Beiträge 182).
- Pruckov, N.I.: Ob odnoj paraleli ("A. Karenina" Tolstogo i "Dama s sobačkoj" Čechova). In: Poëtika i stilistika v ruskoj literature. Leningrad 1971, S. 236-246.
- Smith, Virginia Llewellyn: Anton Chekhov and the Lady with the Dog. London: Oxford University Press 1975.
- van der Eng, Jan: The Semantic Structure of Lady with Lapdog. In: On the Theory of Descriptive Poetics: Anton P. Chekhov as a Story-teller and Playwright. Lisse: de Ridder 1978, S. 59-98.
- Wolffheim, Elsbeth: Anton Čechov in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt 1982 (= rm 307).

### C. Aksenov-Reihe

- Aksenov, V.P. (Axjonow): Auf halbem Weg zum Mond. Berlin: Aufbau-Verlag 1977.
- Aksenov, V.P. (Axjonow): Der Ortsrowdy Abramaschwili. In: ders., Auf halbem Weg zum Mond (1977), S. 76-97.
- Aksenov, V.P. (Aksenow): Fahrkarte zu den Sternen. Deutsch von W. Löser. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik o.J.
- Aksenov, V.P.: Mestnyj chuligan Abramašvili. In: ders., Na polputi k lune. (1965), S. 43-61.
- Aksenov, V.P.: Na polputi k lune. Kniga rasskazov. Moskva: Sovetskaja Rossiya 1965.
- Aksenov, V.P.: Ne otstavaja ot bystronogogo. In: Literaturnaja gazeta, 15.7.1961.
- Aksenov, V.P.: Zvezdnyj bilet. Åarhus: Akademisk Boghandel 1970.

- Bausch, Karl-Richard/Franz-Rudolf Weller (Hrsg): Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg 1981.
- Bondarev, Jurij: Zvezdnyj bilet (Rez.). In: Literaturnaja gazeta, 19.7.1961.
- Braem, Helmut (Hrsg.): Übersetzer-Werkstatt. München: dtv 1979.
- Flaker, Aleksandar: Modelle der Jeans Prosa. Kronberg/Ts.: Scriptor 1975.
- Holthusen, Johannes: Russische Literatur im 20. Jahrhundert. München: Francke 1978 (= UTB 695).
- House, Juliane: Ein Modell zur Durchführung und Bewertung von Übersetzungen in der sprachpraktischen Ausbildung an der Hochschule. In: Bausch/Weller (1981), S.192-202.
- Jäger, Gert: Übersetzen und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch/Weller (1981), S. 61-72.
- Kotov, V./I. Ševcov: Zvezdnyj bilet (Rez.). In: Literatura i žizn', 6.10.1961.
- Lazarev, L.: K zvezdam. In: Voprosy literatury, 1961, Nr. 9, S. 13-36.
- Plenzdorf, Ulrich: Die neuen Leiden des jungen W. 18. Aufl. o.O. (Frankfurt/M.): Suhrkamp 1982.
- Pross-Weerth, Heddy: Von Stalins Tod bis zur Gegenwart. In: Lindemann (Hrsg.), Sowjetliteratur heute. München: Beck 1979, S. 55-79.
- Radov, Georgij: Zvezdnyj bilet (Rez.). In: Literaturnaja gazeta, 16.11.1961.
- Salinger, Jerome D.: The Catcher in the Rye. Harmondsworth: Penguin 1982.
- Schneider, Rolf: Die Reise nach Jaroslaw. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976.
- Stichova, L.: Zvezdnyj bilet (Rez.). In: Molodoj kommunist, 1961, Nr. 10.
- Struve, Gleb: Geschichte der Sowjetliteratur. München: Goldmann o.J.
- Ždanov, Andrej: Die Sowjetliteratur, die ideenreichste und fortschrittlichste Literatur der Welt (17.8.1934). In: Schmitt/Schramm, Sozialistische Realismuskonzeptionen. Dokumente zum 1. Allunionsschriftstellerkongreß der Sowjetschriftsteller. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974, S. 43-50 (= es 701). 107



## VOKABELVERZEICHNIS ZU "ДАМА С СОБАЧКОЙ"

1.

набережная Uferstraße  
появляться/появиться\* erscheinen, auftauchen  
прожить с. einige Zeit irgendwo leben  
привыкать/привыкнуть к кому/чему или инф. sich gewöhnen, einleben  
берёт Barett, Hut  
сообразать/сообразить, -ху verstehen, überlegen (alt)  
полтара eineinhalb  
мыслить denken (alt)  
втайне insgeheim  
изящный schön, fein, elegant  
изменять/изменить\* 1. verändern 2. untreue sein (\*Akzentwechsel)  
отзываться/отозваться sich äußern  
дурно schlecht, übel  
присутствие Anwesenheit  
угодно gefällig, beliebt  
наружность Äußeres, Aussehen  
привлекательный anziehend  
неуловимый unfaßbar, unmerklich  
располагать/расположить кого günstig stimmen  
манить/поманить\* кого locken, heranwinken  
влечь, влеку, влечёшь; влёт, влекла schleppen, ziehen  
многократный vielfach, wiederholt  
сближение Annäherung  
разнообразить verschiedenartig gestalten  
приключение Abenteuer  
порядочный ordentlich, anständig  
подъём 1. Aufstieg 2. Beginn 3. Begeisterung 4. Steigerung  
неизбежно unausweichlich  
тягостный lästig, peinlich  
ускользать/ускользнуть entschlüpfen, entwischen  
забавный unterhaltsam, spaßig  
походка Gang  
причёска Friseur  
нрав Gemüt, Charakter  
нравы Sitten  
презирать кого/что verachten

сочиня́ть/сочини́ть verfassen, erfinden  
 греши́ть/согреши́ть sündigen  
 соблазнительный verführerisch, verlockend  
 овладева́ть/овладе́ть чем 1. sich einer Sache bemächtigen 2. er-  
 lernen, sich aneignen  
 ласково́й zärtlich, gütig  
 ворча́ть/заворча́ть knurren  
 опуска́ть/опусти́ть senken, herablassen  
 куса́ть/кусну́ть beißen  
 утверди́тельный zustimmend  
 кива́ть/кивну́ть чем nicken  
 приветли́вый herzlich, freundlich, entgegenkommend  
 изво́лнить wollen, geruhen (alt)  
 дотягива́ть/дотяну́ть hinziehen, verbringen  
 обывате́ль, -и Spießbürger  
 освеща́ть/освети́ть, -щу beleuchten  
 сирене́вый fliederfarben  
 поло́са Streifen, Zone  
 ду́шный schwül  
 губе́рнское правле́ние Gouvernementsverwaltung  
 институ́тка Pensionatsschülerin  
 углова́тость, -и Ungeschicklichkeit, Plumpheit  
 обстано́вка 1. Lage 2. Einrichtung, Ausstattung  
 догады́ваться/догада́ться о чём erraten

## 2.

вихрь, -я Wirbelsturm  
 срыва́ть/сорва́ть, сорву́, сорвёшь herunterreißen  
 дева́ться/де́ться, де́ну, де́нешь hingehen, hingeraten  
 пристань, -и Hafen, Anlegestelle  
 отчётливо deutlich  
 нарядный elegant  
 толпа́ Menschenmenge  
 поворачи́ваться sich wenden, manövrieren  
 оты́скивать/отыска́ть finden, ausfindig machen  
 стиха́ть/стихну́ть still werden, sich legen  
 нюха́ть/понюха́ть что riechen  
 обнима́ть/обня́ть, обниму́, обниме́шь umarmen  
 губа́ (мн. ч. губы) Lippe  
 обдава́ть/обда́ть кого чем übergießen



запах Geruch, Duft, Gestank  
 влага Feuchtigkeit  
 пугливый furchtsam, scheu  
 оглядываться/оглядеться, -ху, -дишь sich nach allen Seiten umse-  
 hen  
 пахнуть чем riechen, duften nach etwas  
 духи (мн. ч.) Parfüm  
 искренность, -и Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit  
 излишний überflüssig, unnötig  
 промелькать/промелькнуть auftauchen, aufblitzen  
 хищный raubtierhaft  
 выхватывать/выхватить entreißen  
 рассуждать/рассудить urteilen, überlegen  
 властный mächtig, gebieterisch  
 охлаждать/охладеть erkalten  
 кружево (мн. ч. -а) Spitze  
 чехуя (только ед. ч.) Schuppen  
 неловкий linkisch, unbeholfen; peinlich  
 растерянность, -и Verwirrtheit  
 относиться/отнестись sich verhalten  
 некстати ungelegen, unpassend  
 вянуть/завянуть welken  
 унылый verzweifelt, schwermütig  
 грешница Sünderin  
 арбуз Melone  
 отрезать/отрезать, -режу, -режешь abschneiden  
 ломать, -тя Scheibe, Schnitte  
 трогательный gerührt, rührend  
 веять wehen, flattern  
 свеча Kerze  
 едва kaum, wenig  
 освещать/осветить beleuchten  
 переставать/перестать, -стаю, -стаёшь/-стану, - станешь aufhö-  
 ren  
 прощать/простить кого или что кому verzeihen, vergeben  
 наполнять/наполнить чем anfüllen mit  
 оправдываться/оправдаться rechtfertigen  
 томить/истомить quälen  
 любопытство Neugierde  
 хечь/схечь, хгу, ххёшь, хёг, хегла verbrennen  
 клясться/покаяться, клянусь, клянёшься в чём schwören  
 удерживать/удержать zurückhalten  
 угар Rausch, Taumel

пошлый niedrig, gemein  
 дрянной schlecht  
 раздражать/раздражить reizen, erregen  
 покаяние Beichte, Buße  
 прижимать/прижать, -жму, -жмёшь andrücken  
 умолять/умолить anflehen  
 грех Sünde  
 гадкий abscheulich  
 путать/попутать verwirren, verführen  
 полно hier: genug  
 бормотать murmeln, brummen  
 неподвижный unbeweglich  
 успокаивать/успокоить beruhigen  
 кипарис Zypresse  
 качаться schaukeln  
 сонный schläfrig, verschlafen  
 мерцать flimmern, blinken  
 фонарик Laterne  
 извозчик Kutscher, Fuhrmann  
 передняя Vorraum  
 православный rechtgläubig, orthodox  
 скамья Bank  
 листва Laub  
 шевелить/пошевелить leicht bewegen  
 однообразный einförmig, gleichförmig  
 глухой taub, dumpf  
 покой Ruhe  
 постоянство Beständigkeit  
 равнодушие Gleichgültigkeit, Gleichmut  
 крыть, крою, кроёшь bedecken  
 залог Pfand, Gewähr  
 непрерывный ununterbrochen  
 совершенство Vollkommenheit, Vollendung  
 рассвет Morgengrauen  
 успокоенный beruhigt, ruhig  
 очарованный bezaubernd  
 сказочный märchenhaft  
 в сущности eigentlich, im Grunde  
 бытие Sein, Dasein  
 достоинство Würde  
 сторож Wärter, Wächter  
 подробность Genauigkeit  
 заря Morgenrot, Abendrot

роса Tau  
 восхищать/восхитить entzücken  
 тревожный aufgeregt, unruhig  
 ревность, -и Eifersucht  
 праздность, -и Müßiggang  
 оглядка Umsehen, Vorsicht  
 жара Hitze  
 мелькание Flimmern  
 перерождать/переродить von Grund aus ändern  
 нетерпеливый unerträglich  
 задумываться/задуматься in Gedanken versinken  
 сознаваться/сознаться в чём eingestehen, bekennen  
 водопад Wasserfall  
 величавый majestätisch  
 умолять/умолить\* anflehen  
 лихой böse, unglückbringend (alt)  
 прекращать/прекратить enden, aufhören  
 забытьё Ohnmacht  
 даль, -и Ferne  
 кузнечик Heuschrecke  
 гудение Summen  
 проволока Draht  
 похождение Abenteuer  
 трогать/тронуть rühren  
 испытывать/испытать 1. prüfen 2. erleiden  
 раскаяние Reue  
 приветливый herzlich, freundlich  
 сквозить durchschimmern  
 насмешка Spott  
 грубоватый grob  
 высокомерие Hochmut  
 возвышенный erhaben

## 3.

топить\* heizen  
 няня Kinderfrau  
 заигрывать/заигреть anzünden  
 езда Fahren, Reiten  
 сани (Plt., andere Kasus endbetont) Schlitten  
 славный 1. berühmt 2. nett, fein

липа Linde  
берёза Birke  
иной, иная Reif  
шуба Pelzmantel  
очарование Zauber, Charme  
окуна́ть/окуну́ть eintauchen  
жа́дность Gier, Geiz  
звѣнный о́бед Gastmahl  
ле́стный schmeichelhaft  
сковорода́ Bratpfanne  
разгора́ться/разгоре́ться entbrennen, auflodern, glühen  
доноси́ться/донести́сь rufbar werden, zu Ohren kommen  
завыва́ть/завы́ть wehmütig heulen, aufheulen  
ме́тель, -и Schneesturm  
воскреса́ть/воскре́снуть auferstehen, wiederaufleben  
воображе́ние Vorstellung  
шоро́х Geräusch  
хиле́ц, хильца́ Einwohner (alt)  
неопределе́нный unbestimmt  
фа́т eitler Affe, Fatzke  
очарова́тельный bezaubernd  
обёрты́ваться/оберну́ться sich umwenden  
оклика́ть/окликну́ть rufen  
да́веча vor kurzem  
осетри́на Störfleisch  
душо́к, душка́ übler Geruch, Gestank  
возму́щать/возму́тить empören, erzürnen  
унизите́льный erniedrigend  
бестолко́вый dumm  
заме́тный bemerkenswert  
неи́стовый rasend, wütend  
обхо́рство Gefräßigkeit  
пья́нство Sauferei  
отхва́тывать/отхва́тить 1. abreißen, abhauen 2. erstehen, an sich  
bringen 3. geschickt ausführen (umgangssprachlich)  
до́ля 1. Teil 2. Schicksal  
ку́ций kurz  
бескры́лый flügellos, flügellahm  
чепуха́ Unsinn  
сумаше́дший verrückt  
ро́та Kompanie  
посте́ль, -и Bett  
надоеда́ть/надое́сть кому jmd. lästig werden, langweilen

хлопотать, -очу, -очешь geschäftig sein, arbeiten  
обтягивать/обтянуть\* beziehen, bespannen  
сукно Tuch (Stoffart)  
чернильница Tintenfaß  
всадник Reiter  
сведение Nachricht, Mitteilung  
забор Zaun  
гвоздь, -я Nagel  
неприсутственный день freier Tag (alt)  
смущать/смутить кого verwirren, verlegen machen  
портить/испортить verderben, beschädigen  
нищий Bettler  
рояль, -я Flügel  
раздражение Gereiztheit  
развлекать/развлечь unterhalten, zerstreuen  
вынудать/вынудить, вынужденный erzwingen  
проклятый verflucht  
выспаться/выспаться sich ausschlafen  
дразнить\* necken, reizen  
досада Ärger  
франт Stutzer, Geck  
качаться schaukeln  
занавес Vorhang  
настраиваться/настроится stimmen  
жадный gierig  
сжиматься/сжаться sich zusammenpressen, verkrampfen  
затериваться/затеряться verlorengelien  
наполнять/наполнить что чем (an)füllen  
горе Kummer, Leid  
обывательский spießbürgerlich  
сутулый gebückt, krumm  
клоняться/клониться кому sich verbeugen  
лысина Glatze  
антракт Zwischenakt, Pause  
ужас Grauen, Entsetzen, Schrecken  
веер Fächer  
обморок Ohnmacht  
смущение Verwirrung, Verlegenheit  
флейта Flöte  
бестолковый begriffsstutzig, dumm  
судейский richterlich  
мундир Uniform  
значок, значка Abzeichen, Orden

вешалка Kleiderhaken, Garderobe  
 окурок, окурка Zigarren-, Zigarettenstummel  
 ошеломлять/ошеломить erschüttern  
 мольба Flehen  
 остранять/остранить beseitigen, entfernen  
 обезуметь den Verstand verlieren  
 заклинать beschwören  
 святой heilig, Heiliger  
 клясться, клянусь, клянёшься schwören

## 4.

насчёт + 2 wegen  
 заставить/застать кого antreffen  
 снег валит es fällt dichter Schnee  
 поверхность, -и Oberfläche  
 слой (Plural endbetont) Schicht  
 явный offenbar, augenscheinlich  
 условный bedingt, konventionell  
 протекать/протечь vorbeifließen  
 стечение обстоятельств Verquickung der Umstände  
 необходимый unausweichlich, unbedingt notwendig  
 искренний aufrichtig  
 происходить/произойти vorfallen, geschehen  
 ложь, -и Lüge  
 оболочка Hülle, Haut  
 предполагать/предположить\* annehmen, vermuten  
 покров Hülle, Decke, Schutz  
 отчасти teilweise  
 хлопотать, -очу, - очешь о чём sich um etwas bemühen  
 одетый bekleidet  
 утомлённый ermüdet, erschöpft  
 платок Tuch, Taschentuch  
 отвергаться/отвернуться sich lehnen  
 скорбный traurig, kummervoll  
 сознание Bewußtsein  
 складываться/сложится sich gestalten  
 вор Dieb  
 привязываться/привязаться к кому hingezogen werden  
 обожать vergöttern  
 седеть/поседеть ergrauen

подурнеть häßlich werden  
взрагивать/взрывать zusammenzucken  
сострадание Mitleid  
блѣкнуть/поблѣкнуть (ver)welken  
воображение Vorstellung  
седой weiß, ergraut  
как следует wie es sich gehört  
предназначать/предназначить vorherbestimmen  
перелётная птица Zugvogel  
самец Männchen  
самка Weibchen  
стыдиться/постыдиться sich schämen  
успокаивать/успокоить beruhigen  
избавлять/избавить retten, erlösen  
невыносимый unerträglich  
путь Fessel  
хватать/схватить erfassen, ergreifen

**VOKABELVERZEICHNIS ZU "МЕСТНЫЙ ХУЛИГАН АБРАМШВИЛИ"**

хулиган	Rowdy, Rocker
ночевать/переночевать, -чую, -чуешь	übernachten
тент	Zelt, Schutzdach aus Segeltuch
проверять/проверить кого/что	überprüfen, kontrollieren
лежак	Liegestuhl
затащить/затащить кого/что	etwas mit Mühe wegtragen, schleppen
блаженно	glücklich, wonnig
растягиваться/растянуться	sich ausstrecken
дремота	Halbschlaf
погружаться/погрузиться (в сон)	versinken
отделять/отделить кого/что	loslösen, trennen
плеск	Plätschern, Klatschen der Wellen
шарик	Kugel
стук	Klopfen, Pochen
писк	Piepsen, piepsender Ton
подшва	Fußsohle, Schuhsohle
шаркать/шаркнуть	schlurfen
зверский	grausam, brutal
трепетный	bebend, zitternd, innerlich aufgeregt
обливать/облить кого/что	ganz übergießen, überschütten
пружина	Feder, Sprungfeder
подбрасывать/подбросить что	emporwerfen
вскакивать/вскочить	aufspringen
прыжок, -ка	Sprung, Satz
галька	Kiesel, Geröll
полоса	Streifen
пересекать/пересечь	kreuzen, überqueren
нырять/нырнуть (intr.)	untertauchen
хребет, - та	Gebirgskette, - rücken
огненный	Feuer-, feurig
поыхать (разг.)	lodern
саднить	brennen, schmerzen, kratzen, jucken
однообразный	einförmig, eintönig
пышный	1. prunkvoll, üppig; 2. leicht, locker
бездушный	seelenlos, herzlos
утомительный	ermüdend, anstrengend
примета	Merkmal, Kennzeichen; Omen, Vorzeichen
спасательный	Rettungs-



стр. 44

натягивать/натянуть что anziehen, straffziehen  
истёртый schäbig, abgeschabt, abgetragen  
всодвигать что во что hineinstecken  
повариха Köchin  
блюдец Untertasse  
кивать nicken  
грек Grieche  
пьяница Trunkenbold  
дурень, -я (разг.) Tölpel, Dummkopf  
питаться sich ernähren  
пропадать/пропасть verlorengelien, verschwinden  
застывать/застыть versteinern, erstarren  
то и дело beständig, immer wieder  
подпирать/подпереть, подпру, -опресь stützen, abstützen  
скрещивать/скрестить кого/что kreuzen, verschränken  
вскрикивать/вскрикнуть aufschreien  
оплывать/оплуть verfetten, anschwellen  
ворчать böse brummen, knurren  
куражиться (vulg.) sich hochmütig, ungehörig benehmen  
упирать/упереть, -пру, -пресь что во что stemmen (gegen)  
издеваться над кем/чем belachen  
сдерживать/сдержать кого/что zurückhalten, unterdrücken,  
verbergen  
штаны Hosen  
на всякий случай auf jeden Fall, für alle Fälle  
во всяком случае in jedem Fall, jedenfalls  
подоконник Fensterbrett

стр. 45

невидящий zerstreut, abwesend (Blick)  
воспламеняться/воспламениться in Begeisterung geraten, ent-  
brennen  
выпрямляться/выпрямиться sich aufrichten, gerade Haltung  
annehmen  
закладка Vorratskammer  
лихой kühn, flott  
усики (мн.) kleiner, kurzer Schnurrbart  
очко Punkt (Bewertung beim Sport)  
смешить/насмешить кого zum Lachen bringen  
шут Possenreißer, Witzbold, Spaßvogel

119

носите́сья/не́сите́сья weithin tönen, erschallen  
 по-сво́йски familiär, wie es zwischen Nahestehenden üblich  
 ist  
 слы́ть/прослы́ть, слы́ву, -вёшь кем/чем gelten, bekannt sein  
 als, in dem Rufe stehen  
 дя́вол Teufel, Dämon  
 впра́вь tatsächlich, wirklich  
 возни́кать/возни́кнутъ aufkommen, entstehen  
 скала́ Fels  
 рассе́дина tiefe Spalte  
 устраи́вать/устрои́ть geeignet scheinen, passen, recht sein  
 свист Pfiff, Pfeifen, Sausen  
 загар Bräune (nach Sonne)

стр. 46

сле́дить за кем/чем sich kümmern um, achtgeben, aufpassen auf  
 дя́ик Ruderboot  
 ры́хий rotblond  
 грыва Mähne  
 мате́рия Stoff, Gewebe (textil)  
 хохота́ть/хохотну́ть schallend lachen  
 кара́ть/покара́ть (be)strafen  
 незави́симый 1. unabhängig 2. selbstbewußt, sicher  
 в э́тот ми́г in diesem Augenblick  
 крути́ть/закрути́ть \* что kreisförmig drehen  
 сто́йка Handstand  
 вху́дка ungehörige Handlung, Ausschreitung, Verstoß gegen  
 die "gute Sitte"  
 броже́ние Erregung, Unruhe  
 нарочи́тость, -и Absichtlichkeit, Vorsätzlichkeit  
 камени́стый steinig  
 простор Weite, unbegrenzte Fläche  
 выги́бать/выгну́ть что krümmen, beugen, biegen  
 шество́вать schreiten, einherschreiten

стр. 47

срыва́ться/сорыва́ться, -вусь, -вёшься herunterfallen, herab-  
 stürzen  
 вя́лый träge, energielos  
 темне́ть/потемне́ть dunkel bzw. dunkler werden

120

услужливый dienstfertig, hilfsbereit, gefällig  
 расхотеться кому с. nicht mehr mögen, keine Lust mehr haben  
 вола́н Federball  
 предполагать/предположить annehmen, vermuten  
 осуждать/осудить, осужу, осудишь tadeln, scharf mißbil-  
 ligen  
 тупо́й stumpf, stumpfsinnig  
 ша́пка Säbel  
 во́ин Krieger, Kämpfer  
 заглядывать/заглянуть, - глянешь во что einen Blick werfen  
 праща Steinschleuder  
 ракетка Tennisschläger  
 заносчивый hochmütig, eingebildet  
 переглядываться/переглянуться с кем/чем flüchtige Blicke  
 wechseln  
 ярость, -и Zorn  
 оби́да Beleidigung, Kränkung

стр. 53

отказывать/отказать кому в чём ablehnen, verweigern  
 сумашедший verrückt, wahnsinnig (auch Substantiv)  
 бес Teufel  
 вселяться/вселиться sich einquartieren, ansiedeln  
 позор Schmach, Schande  
 дурацкий dumm, töricht  
 де́вка Mädchen, Jungfer  
 увеселять/увеселить кого/что belustigen, erheitern  
 связываться/связаться\* sich auf etwas einlassen  
 налетать/налететь angeflogen kommen, sich stürzen auf,  
 überfallen

стр. 54

отчётливо deutlich, klar  
 расплываться/расплыться, -плывусь, -плывёшься verschwimmen,  
 zerfließen  
 разбо́йник Räuber  
 ощущать/ощутить, -ущу, -утишь empfinden, wahrnehmen  
 ноздря́ Nasenloch  
 улавливать/уловить что fangen, erfassen, wahrnehmen  
 шипеть, -плю, -пишь zwischen, fauchen  
 хлопаться/хлопнуться hinfallen, hinschlagen

121

пробормотать (разг.) murmeln, in den Bart brummen  
 влезать/влезть, влѣзу, влѣзешь hinaufklettern  
 пустяк Bagatelle, Lapalie  
 доспехи Rüstung  
 гибкий biegsam, flexibel, gelenkig  
 барс Ibis, Schneeleopard  
 замирать/замереть, -мру, -мрѣшь vor Schreck erstarren  
 отворяться/отвориться sich öffnen  
 шептать, шепчу, шепчешь flüstern  
 прошептать с. einige Worte flüstern  
 сдавленно gedämpft  
 зашевелиться anfangen sich zu bewegen  
 тумбочка Nachttisch  
 зажигалка Feuerzeug  
 щёлкать/щёлкнуть schnippen, klappern  
 подбородок Kinn

стр. 55

выдаваться/выдаться hervorragen  
 прибор Brandung  
 стирка Waschen, Wäsche  
 расстраиваться/расстроиться in Verwirrung geraten, ver-  
 stimmt sein

стр. 56

кивать/кивнуть nicken  
 нахмуривать/нахмурить die Stirn runzeln  
 править/расправить что ausbreiten, recken  
 полосатый gestreift  
 тяжелеть/отяжелеть schwer, schwerfällig werden  
 воспринимать/воспринять auffassen, wahrnehmen  
 накануне + 2 am Vorabend  
 мальчишеский jugenhaft  
 неумелый ungeschickt  
 горечь Bitterkeit, Bitternis  
 подавлять/подавить unterdrücken, erdrücken  
 невесть откуда (разг.) wer weiß woher  
 рассудительный verständig, besonnen  
 выкидывать/выкинуть hinauswerfen  
 струна Saite  
 натягивать/натянуть что anspannen, straffziehen

122

рыцарский	ritterlich, Ritter-
орёл, -ла	Adler
тревожиться/встревожиться	sich beunruhigen, sich Sorgen machen
уву!	ach! oh!
отсвечивать	schimmern, reflektieren
зрачок, -чка	Pupille
мелькать/мелькнуть	flimmern, aufleuchten, vorbeihuschen
раздражение	Reiz, Gereiztheit
смятение	Bestürzung, Verwirrung
очищать/очистить	hier: räumen
смолкать/смолкнуть	schweigen, verstummen
нелепый	sinnlos, unsinnig
позор	Schmach, Schande
обнаглеть	frech, unverschämt werden
вспышка	Aufflammen, Ausbruch
разряд	Entladung, Entspannung
молния	Blitz
плавить/расплавить что	schmelzen
опомниться с.	zur Besinnung kommen
горец, -ца	Bergbewohner
шамкать	nuscheln, undeutlich sprechen
легонько (разг.)	ganz leicht, sacht
толкать/толкнуть, -ну, -нёшь	stoßen
подмигивать/подмигнуть кому	zublinzeln
полтинник	halber Rubel
совать/сунуть	hinein-, zustecken
тряпка	Lappen
оплетать/оплести	umflechten
бутыл, -и	große Flasche, Ballon
натягивать/натянуть* что	anziehen
остывший	erkaltet
безобразный	häßlich, empörend, abscheulich
повод	Anlaß, Veranlassung
по этому поводу	in dieser Sache, Angelegenheit
осёл, -сла	Esel
исправляться/исправиться	sich verbessern
наказание	Bestrafung
наказывать/наказать*	bestrafen
бесстыдница	Schamlose, Unverschämte
недоразумение	Mißverständnis
вытекать	folgen, sich ergeben (nur 3. Pers.)
обрыв	Steilhang

водолаз Taucher  
 катер Kutter  
 шлем Helm

стр. 59

ладонь, -и Handfläche  
 хлопать/хлопнуть schlagen, klatschen, zuschlagen  
 водоросль, -и Alge  
 днище Boden  
 выныривать/вынырнуть auftauchen  
 горбатый bucklig, krumm  
 прихотливо launenhaft  
 ручей, -чя Bach  
 пемза Bimsstein  
 выцветший ausgefärbt  
 торговать, -ую, -уешь чем handeln  
 урод Unmensch, Ungeheuer (Schimpfwort)  
 яго Joch, Last, Kreuz  
 иноземный fremd, ausländisch  
 жалость, -и Mitleid  
 добро Gute, Gutes, Wohltat  
 увольняться/уволиться kündigen  
 восклицание Ausruf  
 звонкий klingend, tönend  
 язвительно gehässig, bissig

стр. 60

объедаться/объесться sich überessen  
 груша Birne  
 супруги Eheleute  
 ущелье, -лья Schlucht  
 окраина Rand, Randgebiet, Grenzgebiet  
 палатка Zelt  
 отряд Abteilung, Einheit, Truppe  
 майка Turnhemd  
 пугать/испугать кого/что erschrecken, in Schrecken versetzen  
 гравий Kies  
 кузов Karosserie  
 лопата Spaten  
 грузовик Lastwagen

124

подсоблять/подсобить helfen  
 трусики Badehose

стр. 61

проситься um Erlaubnis bitten  
 военком - военный комиссар  
 сберегать/сберечь что aufbewahren, sparen, einsparen  
 мотоцикл Motorrad  
 коляска Beiwagen, Kinderwagen  
 возбуждать/возбудить кого/что erregen, anregen, hervorrufen  
 поспевать/поспеть за кем mit jemandem Schritt halten  
 приобретать/приобрести, -брету, -бретёшь erwerben, gewinnen, erlangen  
 торчащий abstehend  
 пронзать/пронзить durchbohren, durchstechen  
 стискивать/стиснуть что zusammenpressen, zusammenbeißen  
 неприступный unzugänglich  
 пересекать/пересечь durchkreuzen  
 яростный wütend, grimmig, leidenschaftlich, eifrig  
 одобрять/одобрить gutheißen, billigen

**Bayerische  
 Staatsbibliothek  
 München**