

Palimpsest als Verfahren

Fremdsprachenbezogene Literaturdidaktik des Russischen: konzeptueller Zugang

Olga Caspers

Slavic Language Education

Ausgabe: 2/2023

DOI: <https://doi.org/10.18452/26895>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag behandelt ein Konzept des literarischen Lernens für den universitären Bereich der Russischdidaktik. Einerseits wird das ästhetische Potenzial der Arbeit mit literarischen Texten im sprachpraktischen Unterricht aufgezeigt, andererseits wird der didaktische Mehrwert des Palimpsests als Metapher für Intertextualität bei der Literatur- und Kulturvermittlung anhand audiovisueller Medien diskutiert.

Keywords:

literarisches Lernen, Literaturdidaktik, Intertextualität, universitärer Russischunterricht

Zitieren des Artikels:

Caspers, Olga (2023): Palimpsest als Verfahren. Fremdsprachenbezogene Literaturdidaktik des Russischen: konzeptueller Zugang, Slavic Language Education 2/2023, S. 9-27, DOI: <https://doi.org/10.18452/26895>.

Palimpsest als Verfahren

Fremdsprachenbezogene Literaturdidaktik des Russischen: konzeptueller Zugang

Olga Caspers

В данной статье представлена модель использования литературных текстов при обучении студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный. При этом, с одной стороны, продемонстрирован эстетический потенциал работы с литературными текстами на практических занятиях РКИ, а с другой стороны, показаны дидактические преимущества использования палимпсеста как метафоры интертекстуальности при изучении русской литературы и культуры на основе аудио-визуальных материалов.

This article presents a didactic model (concept) of using literary texts in teaching philology students who study Russian as a foreign language. In doing so, the aesthetic potential of working with literary texts in Russian as a foreign language classes will be demonstrated, while at the same time it is important to show the didactic advantages of using the palimpsest as a metaphor for intertextuality in the study of Russian literature and culture based on audio-visual materials.

Zur Einführung: zwei Perspektiven auf die Funktion der Literaturlektüre

Einer der bekanntesten russischen Klassiker Fëdor Dostoevskij äußerte sich bereits in seinem ersten Roman *Бедные люди* (1846) über die Bedeutung der Literaturlektüre aus der Perspektive seines Protagonisten – eines kleinen, aber literarisch interessierten Beamten – Makar Devuškin, der beabsichtigt seine jüngere Geliebte literarisch zu bilden:

А хорошая вещь литература, Варенька, очень хорошая; это я от них третьего дня узнал. Глубокая вещь! Сердце людей укрепляющая, поучающая, и – разное там еще обо всем об этом в книжке у них написано. Очень хорошо написано! Литература – это картина, то есть в некотором роде картина и зеркало; страсти выраженье, критика такая тонкая, поучение к назидательности и документ. (Dostoevskij 1972: 51)

Literatur ist etwas Schönes, Warenka, etwas sehr Schönes; das habe ich vorgestern bei diesen Leuten erlebt. Etwas Tiefes! Sie stärkt der Menschen Herz, sie belehrt, und noch so manch anderes stand darüber in einem Buch, das sie dort hatten. Es war sehr gut geschrieben! Die Literatur sei ein Gemälde, das heißt in gewissem Sinne Gemälde und Spiegel; Ausdruck von Leidenschaft, feine Kritik, erbauliche Unterweisung und Dokument. (Dostoevskij 1980: 64)

Was auf den ersten Blick als eine ironische Überhöhung erscheint, offenbart sich im Prinzip als der Bildungsauftrag des Literaturunterrichts, der eine persönlichkeitsbildende Funktion sowie Motivation bzw. Zugangsfindung zum Lesen literarisch-ästhetischer Texte inkludiert. Der russische Romancier betont ebenfalls die Fähigkeit der Literatur, die Vorstellungskraft zu entfalten, Verständnisbarrieren zu überwinden und das Wirkungspotenzial ästhetischer Darstellungsverfahren zu erfassen. Damit sind bereits die wichtigsten Teilkompetenzen des literarischen Lernens (vgl. Surkamp 2012: 79) in der Fremdsprachendidaktik formuliert.

Einer der lebenden Klassiker, Vladimir Sorokin, dekonstruiert in seinem Stück *Dostoevskytrip* (1997) diese persönlichkeitsbildende Funktion der Literatur und ironisiert sowohl über die legendäre Belesenheit der Russen als auch über die Literaturzentriertheit der russischen Kultur. In seinem dystopischen Roman *Манарага* (2018) (dt. *Manaraga. Tagebuch eines Meisterkochs*) geht er noch weiter und kündigt das komplette Verschwinden der Literatur an. In der zweiten Hälfte des 21. Jahrhunderts liest man nicht mehr – der neue globale Trend heißt *Book'n'Grill*: Die übriggebliebenen Bücher dienen als Brennmaterial für die Zubereitung exklusiver Speisen und man begeistert zahlungskräftige Klientel mit Stör-Schaschlik über Dostojewskijs *Идиот* (dt. *Der Idiot*).

Beide Schriftsteller gehören fest zum literarischen Kanon der russischen Literatur und ihre Werke werden bereits in Einführungsveranstaltungen in die Literatur- und Kulturwissenschaft an deutschen Universitäten diskutiert. Doch welche Funktion erfüllen literarische Texte im sprachpraktischen Unterricht (SPU) innerhalb der Russistik? Wie findet Kulturvermittlung von einem Zielland statt, in dem Literatur omnipräsent ist? Ist es selbstverständlich, dass literarische Texte als Basismedium für den Spracherwerb im SPU der Russistik längst anerkannt sind? Oder bedeutet das Ende der Buchkultur, das Sorokin prophezeit, ihre Entsorgung aus der Sprachpraxis?

Ausgangssituation im Bereich des RaF und Zielsetzungen

Während die Arbeit mit literarischen Texten bei anderen Fremdsprachen schon relativ lange als fester Bestandteil der Disziplin oder sogar als eigenständige Disziplin auftritt (Anglistik und Romanistik), so ist die Situation in der Slawistik anders. Die Gründe dafür sind unterschiedlicher Provenienz und lassen sich auf verschiedene Bereiche wie Sprachdidaktik, Bildungspolitik und Literaturwissenschaft zurückverfolgen.

In Unterschied zum Englischen gilt Russisch als eine schwer erlernbare Sprache. Deswegen ist die Russischdidaktik stark auf Spracherwerb (Grammatik, Syntax, Pragmatik) fokussiert und wenig auf literatur- und kultursensiblen Unterricht ausgerichtet. Zwar benutzte man früher im universitären sprachpraktischen Unterricht in der Russistik literarische Texte, dennoch mussten sie – wie in anderen Fachdisziplinen – im Zuge der kommunikativen Wende und der darauf folgenden Kompetenzorientierung – den funktionalen Texten Platz machen. Die allgemeine Fokussierung auf mündliche Kommunikation und ihre klare Präferenz vor dem Schriftlichen führten zusätzlich zur Abwertung des Literarischen (vgl. Decke-Cornill 2015; Küster 2015b).

Außerdem fehlen bei der Entwicklung innovativer Konzepte im didaktischen Bereich wichtige Impulse aus der Literatur- und Kulturwissenschaft, es findet keine Verknüpfung fremdsprachlichen und literarischen Lernens statt, die in anderen Bereichen die Grundlagen der fremdsprachenbezogenen Literaturdidaktik bilden. Dieser Transfer zwischen Literaturwissenschaft und fremdsprachenbezogener Literaturdidaktik, der in den anderen Disziplinen vor allem durch die wissenschaftlichen Beiträge der Mitarbeiter der jeweiligen Fachdidaktiken gewährleistet wird, ist in der Russistik durch eine sehr geringe Zahl der wissenschaftlichen Stellen stark begrenzt. Den nicht wissenschaftlichen Mitarbeitern im fachdidaktischen Bereich fehlt oft die Orientierung im aktuellen literarischen Diskurs Russlands und somit die Möglichkeit passende literarische Texte für heterogene Lerngruppen zu wählen.

Für eine zusätzliche Herausforderung sorgt die Heterogenität der Lerngruppen mit einer hohen Anzahl von Herkunftssprechern mit verschiedenen Sprachniveaus. Für Studierende ohne Russisch-Vorkenntnisse reicht oft das während des Studiums erreichte Sprachniveau nicht aus, um mit literarischen Texten im Original zu arbeiten. Adaptierte Texte, die man in extra dafür zusammengestellten Lektürebänden (vgl. Caspers 2019: 350) findet, verlieren an Authentizität und die Arbeit mit ihnen führt oft zu einer Trivialisierung des literarischen Lernens. Die Herkunftssprecher verfügen zwar über ausreichende Sprachkenntnisse, ihnen fehlt es aber häufig an Transferkompetenz. Es fällt ihnen schwer, Literaturtheorien und begriffliche Instrumentarien anzuwenden, sodass sie die Prinzipien der Textanalysen und Interpretationen, die sie bereits aus Einführungsveranstaltungen kennen, nicht auf die Textarbeit im FSU übertragen können.

Seit neuestem wird dennoch Literatur in den FSU als Grundlage für interkulturellen Unterricht wieder herangezogen. Im Handbuch zur *Fachdidaktik Russisch* findet man einige Vorschläge für die Auseinandersetzung mit Literatur im Schulunterricht, die sich dennoch als ein sehr schmales Programm erweisen, weil sie ausschließlich den kreativen Umgang mit literarischen Texten akzentuieren (vgl. Mehlhorn 2014: 223ff.).

Für Studierende der Russistik ist es wichtig, nicht nur kreative Arbeit mit den Texten zu kultivieren, sondern auch genaue philologische Textwahrnehmung sowie analytische und interpretative Textarbeit zu praktizieren. Eine Kombination aus inter-/transkulturellem, kulturellem und literarischem Lernen stellt bei der Arbeit mit literarischen Texten im SPU in der Russistik ein ideales Modell dar.

Das inter- und transkulturelle Lernen im universitären Bereich anhand von authentischen multimedialen Texten wurde bereits von mir in einigen Beiträgen thematisiert (vgl. Caspers 2017; 2018; 2019). Aufbauend auf den vorherigen Publikationen und unter Berücksichtigung aktueller Tendenzen anderer Fremdsprachendidaktiken werden in diesem Beitrag theoretische und praktische Fragen fremdsprachenbezogener Literaturdidaktik behandelt, die sich nicht nur auf inter- und transkulturelles Lernen beziehen, sondern auch die ästhetische und bildende Funktion der Literatur sowie auch den Bereich der Professionalisierung in der Fachdidaktik berücksichtigen. Dazu werden folgende Fragen thematisiert: Wie kann die Fachspezifik – Li-

teraturzentriertheit der russischen Kultur – im SPU am besten berücksichtigt werden? Auf welche Art und Weise kann man innerhalb der Russischdidaktik, die traditionell sprachwissenschaftlich fokussiert ist, mehr literarische Texte in den Lernprozess involvieren und mit diesen effizient arbeiten? Mit welchen medialen Formen von literarischen Texten soll man arbeiten und welche Verfahren eignen sich dafür? Und vor allem – welchen Wert hat eine literarisch-ästhetische Kompetenz im SPU?

Ausgehend von den oben formulierten Fragestellungen besteht das Anliegen des Beitrags darin, das spezifische Potenzial der Literatur für die Fachdidaktik des Russischen zu profilieren und die Diskussion über die Notwendigkeit einer fremdsprachenbezogenen Literaturdidaktik des Russischen anzuregen. Darüber hinaus wird beabsichtigt, aktuelle Impulse aus dem Bereich der Literatur- und Kulturwissenschaft zu berücksichtigen, sie für den didaktischen Bereich zu adaptieren und daraus Modelle für literarisches Lernen zu entwickeln. Dafür werden im ersten Teil des Beitrags theoretische Fragen fremdsprachenbezogener Literaturdidaktik thematisiert und das Potenzial des Einsatzes von verschiedenen literarischen Theorien und Konzepten bei der Literaturvermittlung in der Russischdidaktik skizziert.

Um zu zeigen, wie man theoriegestützte Konzeptionen für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse entwickeln kann, wird im zweiten Teil das literaturdidaktische kompetenzorientierte Arbeitsmodell mit der Komposition des Rappers Noize MC *Почитай старших* (2019) (dt. *Lese bzw. Ehre die Älteren*) dargestellt. Dabei wird gezeigt, wie man das Palimpsest als Verfahren sowohl theoretisch als auch praktisch bei der Arbeit mit lyrischen Texten bzw. Rap-Kompositionen verwenden kann. An einem konkreten Beispiel wird der vielfältige didaktische Mehrwert des Palimpsestes demonstriert und gezeigt, mit welchen literarischen Theorien dieses Modell kombinierbar ist.

Um das literaturdidaktische Modell der Arbeit mit der literarisch ambitionierten Komposition von Noize MC in einen größeren Kontext der Fremdsprachendidaktik einzubetten, erscheint es notwendig, einen Überblick über den aktuellen Entwicklungsstand fremdsprachenbezogener Literaturdidaktik in benachbarten Disziplinen zu geben und dabei relevante Aspekte sowie Anknüpfungspunkte für das eigene Konzept zu akzentuieren.

Literarisches Lernen, ästhetisch-literarische Kompetenz

Seitdem die Kultusministerkonferenz nach den enttäuschenden Ergebnissen deutscher Schüler in der ersten PISA-Studie im Jahr 2003 die Bildungsstandards verabschiedete, wird in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik die Diskussion zum Thema des Umgangs mit Literatur im schulischen und universitären Bereich geführt. Dabei geht es darum, wie man literarisches Lernen gestaltet und damit verbundene Kompetenzen behandelt, vor allem sie operationalisiert und evaluiert. In der Zwischenzeit haben sich drei Positionen diesbezüglich herauskristallisiert: Einige Fremdsprachendidaktiker vertreten die Auffassung, dass schulisch oder universitär vermittelte Bildung sich nicht in dem erschöpfen dürfe, was evaluierbar ist. Andere hingegen sind eher bereit, auf nicht evaluierbare Ziele und Inhalte zu verzichten. Eine dritte

Position wiederum wird in dem Versuch deutlich, einen eigenen Kompetenzbereich literarischer oder literarisch-ästhetischer Kompetenzen zu modellieren, ihn in ein Stufenmodell zu überführen und so die Grundlagen für eine kriteriengeleitete Bewertung zu legen (vgl. Küster 2015b: 17).

Während am Anfang der fachdidaktischen Diskussion Literatur vorwiegend als Grundlage für interkulturelles Lernen betrachtet und die Frage diskutiert wurde, wie man den literarischen Kanon und damit verbundene Zugänge und Methoden in Richtung Transkulturalität öffnen könne (vgl. Burwitz-Melzer 2008), so fokussierte man später die Modellierung eines literarisch-ästhetischen Kompetenzmodells und die damit verbundene Evaluierbarkeit der Kompetenzen (vgl. Grünewald et al. 2013). Zurzeit thematisiert man in der deutschsprachigen Literaturdidaktik methodologische Herausforderungen der empirischen Erforschung literarischen Lernens, aber auch Themen rund um literarische und ästhetische Kompetenzen sowie literaturdidaktisch relevante Bildungsziele gewinnen erneut an Aktualität (vgl. Küster 2015a: 7).

Der Begriff *literarisches Lernen* geht auf den 2006 von Kaspar Spinner verfassten Beitrag „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ zurück (vgl. Spinner 2006). Dieser gehört in der literaturdidaktischen Diskussion zu den am häufigsten zitierten Grundlagentexten, bei dem es um die Formulierung grundlegender Fähigkeiten geht, die beim Umgang mit Literatur gefordert und ausgebildet werden. Spinner betont die Bedeutung der Rezeptionsästhetik als theoretisches Fundament seiner Konzeption und stellt somit das lernende Individuum und seine Erfahrungen in den Mittelpunkt, die es bei der Begegnung mit Literatur macht. In zahlreichen neueren Publikationen wird oft auf Spinners Beitrag Bezug genommen, um literaturdidaktische Modelle und methodische Ansätze zu begründen. So wird die Ausgabe der *Zeitschrift für Literalität in der Schule und Forschung* (2015) komplett dem Konzept des Literarischen Lernens gewidmet und stellt neue Perspektiven dar, die Spinners Darlegungen aufgreifen und fortführen (vgl. Lösener 2015).

Im Jahr 2008 erscheint erstmalig die fachdidaktische Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* mit dem Themenschwerpunkt „Literaturdidaktik“ (vgl. Burwitz-Melzer 2008). In dieser Zeitschrift erweisen sich die Beiträge als relevant, die sich mit der Operationalisierbarkeit literarischer Kompetenz beschäftigen. Außerdem waren die Beiträge von Bedeutung, die eine Kanonerweiterung durch stärkeren Einbezug der visual culture für den Bereich inter- und transkultureller Elemente sowie die Auswahlkriterien dafür thematisieren (vgl. Hallet 2008; Blell/Lütge 2008).

Einen weiteren Anknüpfungspunkt für die Ausarbeitung des Modells des literarischen Lernens anhand von audiovisuellen Materialien bildet der Sammelband *Ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*, der auf literaturdidaktisch relevante Bildungsziele eingeht und in diesem Kontext eine theoretisch-konzeptionelle Konturierung ästhetisch-literarischer Kompetenz sowie andere theoretische Fragestellungen thematisiert (vgl. Küster 2015a). In Anlehnung an die Beiträge von Schädlich/Surkamp zum Prinzip der Handlungsorientierung beim literarischen Lernen sowie an den daran anschließenden Beitrag von Kräling, Fraile und

Caspari zur Aufgabenorientierung habe ich die Aufgabentypologie in meinem Modell des literarischen Lernens mit audiovisuellen Materialien entwickelt (vgl. Schädlich/Suhrkamp 2005: 69ff.; Kräling et al. 2015: 91ff.).

Zentral für aktuelle literaturdidaktische Diskussionen bleibt die Frage literarischer oder literatur-ästhetischer Kompetenz, die immer wieder kontrovers diskutiert und neu akzentuiert wird. Inzwischen gibt es mehrere Modelle literarisch-ästhetischer Kompetenz, die unterschiedlich einen Rezeptionsästhetischen, kreativen oder kognitiv analytischen Zugang pointieren und dementsprechend die Teilkompetenzen des literarischen Lernens beschreiben. Obwohl diese Modelle grundlegende Gemeinsamkeiten aufweisen, gibt es dabei verschiedene Fokussierungen (vgl. Decke-Cornill 2015; Küster 2015b).

Bei den Modellen literarischer Lesekompetenz von Eva Burwitz-Melzer (2007), Ansätzen von Andrea Rössler (2007; 2010) und Carola Surkamp (2012) geht es darum, literarisch-ästhetischem Lernen in der gegenwärtigen bildungspolitischen Landschaft zu eigenständiger Geltung zu verhelfen und seine Entsorgung zu verhindern. Diese Initiativen sind darauf gerichtet, einzelne Kompetenzen des Umgangs mit ästhetischen Medientexten soweit zu bestimmen, dass sie zwar nicht messbar, zumindest aber annähernd evaluierbar sind.

Das Modell von Blume (2007), das sich an einer gängigen Unterrichtspraxis mit *can-do*-Deskriptoren orientiert und analog zu den Niveaus des GeR konzipiert ist, demonstriert die Konzentration auf kognitive sowie ästhetische Aspekte der Textrezeption und lässt affektive Kompetenzen außer Acht (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015).

Die methodische Umsetzung meines Vorhabens orientiert sich an dem derzeit umfassendsten Modell fremdsprachlicher literarischer Kompetenz, das von Diehr/Surkamp konzipiert wurde (vgl. Diehr/Surkamp 2015). Für die literarische Lesekompetenz sehen Diehr/Surkamp folgende Teilkompetenzen bzw. Dimensionen als konstitutiv an: affektive, motivationale, reflexive, kognitive I und II (Leseverstehen und ästhetisches Verstehen), sprachlich-diskursive und produktive Kompetenz. Dieses Modell stellt eine ausgewogene Kombination aus Parametern dar, die die Gesamtheit literaturdidaktischer Ziele berücksichtigt und sowohl affektive als auch kognitive und produktive Kompetenzen fokussiert. Diese Wahl begründet sich auch darin, dass die rein kognitiv orientierten Aufgaben durch die Betonung ästhetischer Erfahrung ergänzt werden, die bei der Arbeit mit audiovisuellen literarischen Texten besonders wichtig ist.

Anhand der vorgeschlagenen Dimensionen mit klar differenzierten Teilkompetenzen von Diehr/Surkamp lassen sich praktische Kriterien für Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsmodelle für literarisches Lernen im SPU entwickeln und die Arbeit mit literarischen Texten strukturieren. In Anlehnung an dieses Stufenmodell kann eine Grundlage für seine kriteriengeleitete Bewertung gebildet werden.

Literaturkanon vs. Medienkorpus

Um literarisches Lernen effizient zu gestalten, müssen literarische Texte in der konventionellen Form durch ein Korpus von Medientexten unterschiedlicher medialer Kodierung abgelöst werden. Die Öffnung des Medienkorpus soll sich in Richtung audiovisuelle Medien wie Filme, Musikvideos und Serien vollziehen, um v. a. die Besonderheiten von Millennials, die audiovisuell orientiert sind, besser zu berücksichtigen.

Der schweizerische Slawist Ulrich Schmid weist in dem von ihm herausgegebenen Sammelband *Literaturtheorien des 20. Jahrhunderts* darauf hin, dass die Inszenierung einer Kultur nicht mehr selbstverständlich im Medium des Buchs, sondern in den bunten Welten von Film, Fernsehen, Computerspiel und Internet geschieht. Literatur ist nur noch eine unter vielen medialen Repräsentationen fiktionaler Inhalte (vgl. Schmid 2010: 9). In einer anderen Monographie fügt er hinzu, dass „die Akkumulation von symbolischem Kapital“ (Schmid 2016: 292) heute nicht mehr hauptsächlich über die Lektüre des literarischen Kanons, sondern über multimediale Produkte der Kulturindustrie stattfindet. Er betont aber gleichzeitig, dass klassische Literaturtheorien auf visuelle oder webbasierte Inhalte angewendet werden können (vgl. Schmid 2010: 10).

In diesem Zusammenhang bietet sich an, dass Studenten der Russistik die Erfahrung im Umgang nicht nur mit den sogenannten Produkten der hohen Kultur, sondern auch mit populären Medien wie Filme, Serien und Musikvideos machen und dabei die Anwendung der Literatur- und Kulturtheorien bei der Arbeit mit diesen Medien praktizieren.

Was die Auswahlkriterien für ein in diesem Sinne zu erstellendes Medienkorpus angeht, so sollen die Medientexte Resonanz im gesellschaftlichen Leben des Landes aufweisen und solche Merkmale wie Mehrfachkodierung und Ambivalenz beinhalten. Von Vorteil wäre, wenn die ausgewählten Musikvideos, Filme und Serien intertextuelle Bezüge hätten und von der Thematik her für transkulturelles Lernen geeignet wären.

Ein Medienkorpus, das intertextuell, transkulturell und intermedial ausgerichtet ist, muss durch eine kurze Übersicht von literarischen Theorien und Konzepten ergänzt werden, mit denen man im SPU erfolgreich arbeiten kann. Die Auswahlprinzipien für ein Korpus von Literaturtheorien soll ebenfalls reflektiert werden. Wünschenswert wäre, dass sie funktional sind und die Spezifik der Russistik berücksichtigen.

Wenn man pragmatisch denkt und die Texte nach passender Länge für eine sprachproduktive Arbeit im Unterricht aussucht, erweist sich Lyrik als Gattung als sehr ergiebig. Lyrische Texte sind kompakt, komplex und beinhalten in einer komprimierten Form subjektive Äußerungen zu bestimmten Ereignissen. Bei der Arbeit mit lyrischen Texten sind unterschiedliche Sichtweisen und mehrere Interpretationsebenen zugelassen, so dass sie in verstärktem Maße deutungs Offen sind. Das Problem der häufig zu beobachtenden Unbeliebtheit der Lyrik kann man umgehen, indem man mit audiovisuellen Materialien, v. a. mit Rap-Kompositionen arbeitet, die helfen, sowohl die Abneigung gegen Lyrik abzubauen und eine persönliche Beziehung zum Text aufzubauen als auch eine emotionale Beteiligung zu fördern.

Palimpsest als Verfahren

Der Titel des Beitrages *Palimpsest als Verfahren* verweist einerseits auf den bahnbrechenden Aufsatz eines der bekanntesten russischen Literaturtheoretiker Viktor Šklovskij *Kunst als Verfahren* und andererseits auf die Denkfigur, die in der letzten Zeit sowohl in der Literatur- als auch in der Kulturwissenschaft viel Konjunktur erfuhr (vgl. Šklovskij 1929; Osthues 2017).

Eigentlich bezeichnet Palimpsest den Vorgang des Wiederbeschreibens, bei dem man das nach Tilgung der Beschriftung wiederaufbereitete Schreibmaterial wiederverwendet. Die Überschreibung bedeutet dabei aber kein vollständiges Löschen – es geht um die Koexistenz von zwei oder mehreren Texten. Diese Texte existieren nicht mehr unabhängig voneinander, sondern treten in ein Verhältnis, überlagern sich und interferieren. Diese Überlagerung erlaubt verschiedene Möglichkeiten, die Textverhältnisse untereinander zu fokussieren, und evoziert zusätzliche Deutungsaspekte. Es eröffnet sich dabei eine Vielzahl von Perspektiven auf vielschichtige Phänomene, die aus der Überschreibung und Überlagerung diskursiver Schichten resultieren. Das Zusammenspiel bzw. die Wechselwirkung verleihen diesen Texten eine gewisse Ambivalenz bei der Rezeption und Analyse, was die Denkfigur des Palimpsests für die fremdsprachenbezogene Literaturdidaktik besonders interessant macht.

Da das Palimpsest als Denkfigur für Prozesse und Phänomene der Mehrschichtigkeit, der Hybridisierung und Verflechtung dient, kann man sie effizient im Bereich des transkulturellen Lernens einsetzen. An die Stelle von Eindeutigkeit und Kohärenz setzt das Palimpsest Pluralität, Überlappung und Verflechtung von Geschichte und Kultur. In diesem Zusammenhang wird Kultur als ein komplexes dynamisches offenes Format gedacht, das aus Verflechtungen und Überlagerungen verschiedener Diskurse besteht und so für das Konzept des transkulturellen Lernens prädestiniert ist.

Im Folgenden wird eine kurze Übersicht der Literaturtheorien angeführt, die sich mit dem literaturdidaktischen Konzept des Palimpsestes kombinieren lassen und sich als effizient für die Arbeit mit literarischen Texten im FSU erweisen.

Im programmatischen Aufsatz *Искусство как процесс* (dt. *Kunst als Verfahren*) (1916) antizipierte der russische Literaturtheoretiker Viktor Šklovskij die Grundideen des Formalismus, einer der einflussreichsten literaturwissenschaftlichen Methoden des 20. Jahrhunderts (Šklovskij 1929). Diese Methode, die sich vor allem mit der Erforschung der Differenzkriterien von Alltags- und Poesiesprache beschäftigte, beeinflusste bedeutend die späteren literaturtheoretischen Modelle, insbesondere die Polyphonie und Dialogizität, Konzepte von Michail Bachtin und die Kultursemiotik der Moskau-Tartuer Schule. Inspiriert von Bachtins Theorie der Dialogizität formulierte die französische Kultur- und Literaturwissenschaftlerin Julia Kristeva ihr Intertextualitätskonzept. Auf diesem Begriff von Intertextualität basierend setzte sich der amerikanische Literaturtheoretiker Harold Bloom mit der Relation zwischen einem Schriftsteller und dem Umgang mit seinen Vorbildern auseinander. Einer der wichtigsten französischen Literaturtheoretiker, Gérard Genette, reagierte auf diese Entwicklungen im Bereich der Intertextualität mit seiner Monographie *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe* (1982), in der er sich dem komplexen Spiel

der Resonanz der Texte untereinander widmete. Renate Lachmann führte den Begriff des Palimpsests in die moderne deutschsprachige Slawistik wieder ein, um ihre Idee vom Gedächtnis der Literatur zu veranschaulichen. In ihrer Monographie *Literatur und Gedächtnis* (1990) setzt sie Palimpsest als Metapher für Vorstellungen von Gedächtnis, Erinnern und Geschichte ein und thematisiert den Zusammenhang von Palimpsest und Intertextualität aus kultursemiotischer und texttheoretischer Perspektive.

Diese Literaturtheorien des letzten Jahrhunderts bilden einen literaturtheoretischen Hypertext und gleichzeitig einen Instrumentenkasten, den man im Kontext der Arbeit mit dem Palimpsest in fremdsprachenbezogener Literaturdidaktik effizient einsetzen kann.

Das Beeline Kulturprojekt "Гугу за мозгу" (dt. Gigabites fürs Lesen)

Im Jahr 2019 organisierte einer der größten russischen Internetanbieter *Beeline* ein bemerkenswertes Kulturprojekt, bei dem es darum ging, bei jungen Leuten Interesse für die Literaturklassiker zu wecken, sie zum Lesen zu animieren und dabei moderne Internetressourcen zu nutzen. Den Jugendlichen wurde die Möglichkeit geboten, russische Schriftsteller im Netz zu lesen und die Zeit, die man online mit der Lektüre der Klassik verbracht hatte, dem Nutzerkonto gutzuschreiben. Organisatoren der Veranstaltung wiesen auf die besondere Relevanz der Literatur in der russischen Kultur hin und betonten die Bedeutung der Klassiker bei der Rezeption der aktuellen Musik:

Мы живем в литературоцентричной стране, где рэп стал чем-то большим, чем просто жанр музыки [...]. Это, правда, сложно, когда ты не считаешь тех ссылок, цитат и аллюзий, которыми пересыпаны тексты русских рэперов. (Beeline 2019)

Wir leben in einem literaturzentrierten Land, in dem sich Rap zu etwas mehr als nur einem Musikgenre entwickelt hat. Das ist allerdings schwer zu erkennen, wenn man die Referenzen, Zitate und Anspielungen, mit denen die Texte der russischen Rapper durchsetzt sind, nicht herausliest bzw. wahrnimmt. (Beeline 2019, Übersetzung d. Verf.)

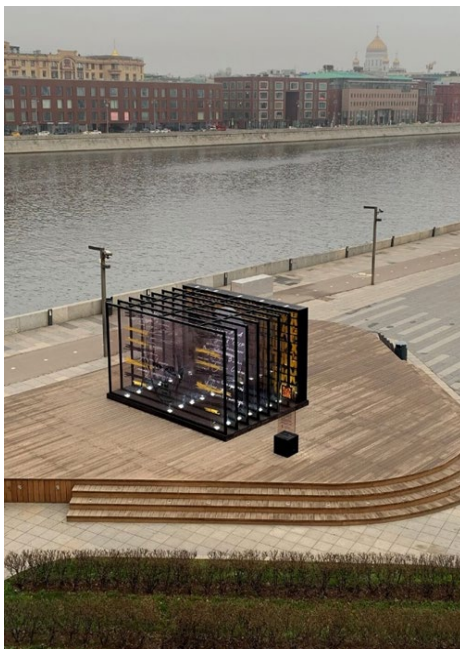
Eine der Leiterinnen des Kulturprojekts hob eine gewisse Sonderstellung der zeitgenössischen Rap-Musik hervor, die in Russland die Traditionen der klassischen Literatur fortsetzt und ihre Fans dazu animiert aufmerksame Leser zu sein:

У рэпа и русской литературы много общего: поэтические поединки Есенина и Маяковского можно сравнить с современными баттлами, эпиграммы Пушкина – с диссами и панчлайнами, литературные общества – с лейблами. Неудивительно, что в России рэп приобрел свое особое звучание, и наши MC не только «флексят» и «байтят», но и цитируют писателей и поэтов. В этом проекте мы показываем, как рэп продолжает литературную традицию и требует от слушателей быть еще и читателями. (Beeline 2019)

Rap und russische Literatur haben viel gemeinsam: Die Dichterduelle von Esenin und Majakovskij lassen sich mit modernen Rap-Battles vergleichen, Puškins Epigramme mit Diss-Texten und Punchlines, literarische Gesellschaften mit Labels. Es ist nicht verwunderlich, dass der Rap in Russland einen eigenen besonderen Ruf erlangt hat, und unsere Rapper „flexen“ (angeben, prahlen) und „baiten“ (ködern bzw. provozieren; klauen - im Sinne von Plagiat) nicht nur, sondern zitieren auch Schriftsteller und Dichter. In diesem Projekt zeigen wir, wie Rap die literarische Tradition fortsetzt und von den Hörern fordert, auch Leser zu sein. (Beeline 2019, Übersetzung d. Verf.)

Die Grundidee dieser PR-Veranstaltung postulierte im Prinzip die lebensweltliche Relevanz von Literatur und basierte auf der Literaturzentriertheit der russischen Kultur. An der Aktion haben sich prominente Musiker beteiligt und sich mit der Rolle der Literatur in der modernen Gesellschaft und ihrer Repräsentation in den Medien kreativ auseinandergesetzt. Im Rahmen des Projekts wurde im Zentrum Moskaus ein Pavillon eingerichtet, in dem Werke der russischen Klassiker in interaktiver Form zugänglich waren. Außerdem befand sich dort eine intertextuelle Graphik mit den Namen der Literaten, die am häufigsten von den russischen Rappern zitiert wurden.

Im Zentrum des Pavillons wurde ein transparentes Porträt aus Telefon- und Netzkabeln von einem der bekanntesten russischen Rapper Noize MC installiert, hinter dem durchsichtige Bilder russischer Klassiker platziert waren, die in seinem Schaffen zitiert wurden. Auf diese Art



und Weise wurde die Metapher des Palimpsests bildhaft dargestellt und solche Begriffe wie Intertextualität, Zitat und Verweis kreativ erklärt.

Noize MC komponierte anlässlich des Projekts das Lied *Почитай старших*, das zum Slogan der Veranstaltung wurde und seine Rezeption russischer Klassiker thematisierte. In diesem Musikvideo repräsentiert Noize MC kreative Prozesse, die bei der Entstehung literarischer Texte stattfinden; er zeigt, wie seine Texte mit denen der Vorgänger interagieren und sich gegenseitig mit zusätzlichen Bedeutungen bereichern. Das Lied kann in diesem Zusammenhang als Manifest ästhetisch-literarischer Reflexion über Literaturtätigkeit, Inspiration und kreatives Schreiben gelten.

Dabei erweist sich das Palimpsest als organisierendes Prinzip seiner Komposition auf mehreren Ebenen: Der Musiker überschreibt visuell sowie textuell die Gedichte der Klassiker Majakovskij, Mandel'stam und Esenin, dekonstruiert ihre Bedeutung, um neue Interpretationsmöglichkeiten ihrer Lyrik zu liefern (Dekonstruktion/Neuinterpretation).

So trifft in seiner Komposition der literarische auf den literaturtheoretischen Kanon (Klassiker einerseits und einflussreiche Literaturkonzepte in einer aktuellen und populären Rap-Komposition andererseits). Das Projekt bietet somit eine ideale Situation an, in der man mit literarischen Texten im Rahmen bestimmter literaturdidaktischer Konzepte im SPU arbeiten und dabei kulturelles bzw. transkulturelles Lernen akzentuieren kann.

Noize MC und Rap in Russland

Noize MC ist der Künstlername von Ivan Alexeev (geb. 1985 in Smolensk), der bereits seit seiner Studienzeit an der an der Russischen Staatlichen Geisteswissenschaftlichen Universität in Moskau RGGU literarisch ambitionierte Kompositionen in einer Kombination aus Rock, Rap und Freestyle verfasst, die aktive politische und sozialkritische Positionen vertreten. Die Teilnahme von Noize MC an den in Russland sehr populären Hip-Hop Battles und seine Zusammenarbeit



mit „konventionellen“ Dichtern wie Vera Polozkova macht sein Schaffen sprachlich und kulturell interessant, weil es konventionelle Poesie im klassischen Sinne mit den neuesten kulturellen Tendenzen der Jugendkultur verbindet.

Seine intertextuellen Kompositionen enthalten zahlreiche Verweise auf russische und sowjetische Literaturklassiker. So hört man in der Komposition *В темноте* (2018, dt. *In der Dunkelheit*) die eigenwillige Intonation des Gedichts des Nobelpreisträgers für Literatur Brodskij *Не выходи из комнаты* (1970, dt. *Geh nicht aus dem Zimmer*). Beim Sample *Пусть они*

умрым (2019, dt. *Sollen sie sterben*) nimmt man die unverwechselbare Intonation des bekanntesten regimekritischen Gedichts von Mandel'stam *Мы живем под собою не чуя страны* (1933, dt. *Wir leben ohne das Land unter uns zu spüren*) wahr, das auch als Stalin-Epigramm bekannt ist¹.

Oft weist das sozialkritische Schaffen von Noize MC intertextuelle Bezüge zu den Texten sowjetischer Rockmusiker (Letov, Butusov, Grebenščikov) und ihren subversiven Techniken auf. So erweist sich die Komposition *Все как у людей* (dt. *Alles wie bei den Anderen*) als eine Hommage auf das Schaffen der Ikone der sowjetischen Perestroika-Musik, den Leader von *Гражданская оборона*, Egor Letov. Dieser kreative Umgang mit verschiedenen Quellen eröffnet neue Felder für den möglichen Einsatz seiner Kompositionen bei der Arbeit mit audiovisuellen Medientexten im Rahmen des literaturdidaktischen Konzepts Palimpsest als Verfahren.

Rap als Genre erweist sich aus mehreren Gründen als besonders effektiv beim Einsatz des literarischen Lernens im SPU. In den letzten 10 Jahren wurden in Russland viele für das kulturpolitische Leben des Landes relevante Ereignisse in der Musikszene ausgetragen, sodass diese wieder zu einer Projektionsfläche politischer Ereignisse und Zone ideologischer Manifeste geworden ist. In diesem Kontext entwickelte sich Rap als Genre mit subversivem Potenzial zu der wichtigsten Musikrichtung, vor allem in der Jugendkultur.

Noize MC repräsentiert in diesem Kontext ein wichtiges Segment der russischen gesellschaftskritischen Kulturszene: In seinem Schaffen setzt er Analogien zwischen der kulturpolitischen Situation des Autoritarismus und der aktuellen Lage in Russland, wirft die Frage auf, wie eine kreative Kulturelite sich gegenüber der Staatsmacht, der strengen Zensur der Massenmedien und der Einschränkung demokratischer Freiheiten positionieren soll.

In den musikalischen Kompositionen thematisiert Noize MC mit Bezug auf die Klassiker die Rolle des kollektiven Gedächtnisses, Identitätskonstruktionen, Fragen der Inspiration, Kreativität und Nachahmung, was sich als sehr ergiebig für literarisches Lernen erweist. Eine ähnliche Problematik behandeln solche russischen Rap-Musiker wie Oxxymiron, Kasta, Husky und FACE, sodass man eine Reihe an Medientexten hat, die sich für ein Medienkorpus für den literarischen Unterricht im Rahmen des FSU eignen.

Arbeit mit dem Musikvideo *Почитай старших* als Modellbeispiel für literarisches Lernen

Das Musikvideo *Почитай старших* erschien im November 2019 auf *YouTube* und wurde inzwischen mehr als 6,6 Millionen Mal aufgerufen (vgl. Noize MC 2019). Im Titel der Komposition wird ein Wortspiel „ehre oder lese die Älteren bzw. literarischen Vorgänger“ verwendet, das auf dem Prinzip der Homographie basiert und verschiedene Deutungsmodi ermöglicht. Der georgische Regisseur Lado Kvatania gestaltete eine visuelle Reihe zu der Komposition von

¹ Im Januar 2021 beteiligt sich Noize MC zusammen mit anderen 20 Musikern am Album *Сохрани мою речь навсегда* (dt. *Bewahre meine Rede für immer*), das eine Hommage an den 130. Geburtstag von Mandel'stam darstellt.

Noize MC in der Form von Comics, stellte Bezüge zu den zahlreichen bedeutenden kulturellen und literarischen Artefakten sowie zum politischen Aktionismus der Gruppe *Vojna* her. Die Arbeit mit diesem sehr anspruchsvollen Musikvideo als einem multimodalen Text lässt sich sowohl ästhetisch als auch didaktisch produktiv gestalten.

Im Songtext geht es um die Dichtung als einen kreativen Schreibprozess. Dieser wird im Dialog mit der Lyrik von Majakovskij, Mandel'stam und Esenin gestaltet, deren direkt gekennzeichnete Zitate die Komposition dreiteilen. Außer direkten Zitaten von diesen Poeten werden auch andere Arten von literarischen Verweisen verwendet, so dass man die zahlreichen Formen der Intertextualität aufzeigen und ihre Funktionen anhand von Textbeispielen diskutieren kann.

Die Komposition beginnt mit dem Intro von Osip Mandel'stam, der neben Achmatova und Gumilev zu den bekanntesten Vertretern des Akmeismus zählt. Bereits in der ersten Strophe wird das Grundthema des Gedichts angesprochen: die Rolle des literarischen Erbes im eigenen Schaffen und der Umgang mit den Vorgängern. Noize MC macht das Thema des fremden Einflusses zum Hauptmotiv der Komposition und illustriert es durch Erfahrungen von Dichtern aus verschiedenen Stilrichtungen. Anhand des einleitenden Zitats und der ersten Strophe des Liedes kann man mit dem Begriff Einflussangst (*anxiety of influence*) von Harold Bloom arbeiten, der davon ausgeht, dass ein literarischer Text kein autonomes Werk ist, sondern vielmehr einem Kreuzungspunkt intertextueller Wirkungen gleicht (Bloom 1997). Intertextualität wird dabei als ein Konflikt von Autoren mit zentralen Vorläuferfiguren betrachtet. Die erste Strophe stellt eine perfekte Illustration dieser These von Bloom dar und demonstriert, wie sich der Dichter (Noize MC) gegen Vorläuferfiguren durchsetzt und seine Originalität schützt, indem er die Einflussangst in eine Quelle literarischer Schaffenskraft umwandelt.

Das Spannungsfeld zwischen inspirierender und bedrohlicher Abhängigkeit von der literarischen Tradition und eigener Kreativität wird von Noize MC auch weiter thematisiert. So führt die zweite Strophe ein Zitat aus einem bekannten Gedicht *А вы могли бы* (dt. *Und könnten Sie?*) (1913) von Majakovskij ein, dem führenden Vertreter des Futurismus in Russland. Der Dichter war an einer revolutionären Änderung der Verstechnik interessiert und wandte sich gegen die alte Kunst und die klassischen Traditionen. Er arbeitete darauf hin, eine neue Literatur und dichterische Sprache zu schaffen. Ähnlich wie Mandel'stam, stand er im regen Austausch mit poetischen Gesellschaften von Formalisten, die sich mit der theoretischen Seite der Dichtung beschäftigten. An dieser Stelle bietet es sich an, mit den formalistischen Ansätzen zu arbeiten und einen Diskurs zum Thema zu führen, was die poetische von der alltäglichen Sprache unterscheidet. Außerdem kann man auch mit dem Dialogizitätskonzept von Michail Bachtin arbeiten und auf seine Konzeption des Wortes mit einem Seitenblick auf ein fremdes Wort (Bachtin 1971: 223) eingehen. Denn in der zweiten Strophe wird eine illustrative Situation der Zweistimmigkeit geschildert, in der der Autor in eigener Sprache zu sprechen scheint, dabei aber in einer hybriden Konstruktion indirekt auf ein fremdes Wort Bezug nimmt. Hierzu kann man ein Gespräch über solche wichtigen Begriffe wie Dialogizität, fremdes Wort, Karnevalisierung und Polyphonie führen, die Bachtins literaturtheoretischen Nachlass bilden.

Die letzte Strophe beginnt mit Esenins Gedicht *Исповедь хулигана* (dt. *Beichte eines Kleinkriminellen*) (1920), das am meisten Ähnlichkeiten zu dem poetischen Stil von Majakovskij aufweist und an seine provokative Pose in der Dichtung erinnert. Der bedeutendste Vertreter des Imaginismus kultivierte sein Image als enfant terrible der russischen Poesie, verheimlichte seine Alkoholsucht nicht und hat letztendlich Selbstmord aus politischen Gründen begangen. In diesem Kontext thematisiert Noize MC die Frage der Autonomie der Kunst: Soll Literatur funktional sein? Sollen Texte nur ästhetisch oder aber auch propagandistisch wirken? Wie artikuliert sich ein Dichter bezüglich der Staatsmacht, wenn er die aktuelle Situation nicht tolerieren kann?

Außerdem kann man auf der Basis des ganzen Liedtextes mit dem Intertextualitätskonzept von Julia Kristeva arbeiten und das Thema der Rolle des Gedächtnisses bei Renate Lachmann ansprechen. Darüber hinaus kann man mit Hilfe der von Genette aufgestellten Typologie der literarischen Verweise verschiedene Arten der intertextuellen Bezüge im Text präsentieren lassen und über ihre Funktionen sprechen.

Im Weiteren wird gezeigt, wie die didaktische Anwendung literaturwissenschaftlicher Methoden bei der Arbeit mit literarischen Texten funktioniert.

Dimensionen literarischen Lernens

Die Arbeit mit der Komposition *Почитай старуху* von Noize MC im Kontext des literarischen Lernens kann man in folgende Bereiche / Dimensionen / Phasen einteilen, die sich auf die Teilkompetenzen fremdsprachlicher literarischer Kompetenz nach Diehr/Surkamp (2015) beziehen:

- (1) Motivational: Die Popularität der Rap-Musik bei den Jugendlichen sorgt dafür, dass Studierende sich einerseits gern auf solche Texte einlassen, andererseits zum Hören von anderen Liedern des Interpreten motiviert werden. Um den literaturhistorischen Kontext besser zu verstehen, werden sie womöglich zum Lesen solcher Dichter wie Mandel'stam, Majakovskij und Esenin animiert. Sowohl eine Videoreihe, die in der Ästhetik eines Comics gehalten wird, als auch die relative Simplizität der Reime motivieren zusätzlich zur Rezeption und helfen beim Verstehen der Musikkomposition. Außerdem wird die Arbeitsmotivation durch die aktuelle Problematik gesteigert.
- (2) Kognitiv I: Auf dieser Ebene kann man sich der präziseren sprachlichen Dekodierung widmen und an der Lexik- und Satzerschließung sowie Erkennung von Textstrukturen arbeiten. Im Anschluss wird empfohlen sich mit dem Erfassen der dargestellten Inhalte zu beschäftigen, um sich später mit Hypothesenbildung und -überprüfung bezüglich des Geschehens auseinanderzusetzen. Hierzu kann man die Arbeit produktiv gestalten, indem die Studierenden mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen in einer Expertenrolle eingesetzt werden.

- (3) **Affektiv:** Auf der affektiven Ebene kann man zuerst subjektive Reaktionen auf die audiovisuelle Reihe des Musikvideos einfangen und über Kategorien Gefallen / nicht Gefallen sowie über individuelle Assoziationen sprechen, um eine persönliche Beziehung zum Text und eine emotionale Beteiligung aufzubauen. Da Noize MC sich als eine Identifikationsfigur für Studierende gut eignet, wird eine Situation subjektiver Involviertheit geschaffen, die als optimale Rezeptionshaltung für den Literaturunterricht gilt und dem Ideal der ästhetischen Distanz – einer mittleren Position zwischen Emotionalität und Reflexivität – nahekommt. Hierzu ist es wichtig inhaltlich an lebensweltliche Erfahrungen von Studierenden anzuknüpfen und eine Situation zu schaffen, in der Empathiefähigkeit initiiert bzw. gefördert werden kann.
- (4) **Sprachlich diskursiv:** Auf dieser Ebene findet der Rückgriff auf vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen bei der Rezeption statt. Dabei können sprachliche und kommunikative Muster vor allem im literaturtheoretischen Bereich verwendet werden, um über das Gelesene/Gesehene zu kommunizieren. Dabei ist die Lehrkraft besonders gefordert, literaturtheoretisches Wissen und praktische Textinterpretationsfähigkeit in die Diskussion einzubringen, um die kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der fremdsprachlichen Fertigkeiten einzuüben. Besonders wichtig ist es dabei auf die sprachlichen Bausteine einzugehen, mit deren Hilfe man literarische Konversation führen kann, sowie auf Regeln und sprachliche Konventionen hinzuweisen. Hierzu kann man als Beispiel Erklärvideos zur aktuellen musikalischen Produktion einsetzen, die zahlreich auf *YouTube* erscheinen und große Popularität in Russland genießen.
- (5) **Kognitiv II ästhetisches Verstehen:** In dieser Phase der Arbeit erscheint es als wichtig über die Historisierung und Kontextualisierung der Komposition zu kommunizieren. Es geht darum, bestimmte Elemente des Textes zu fokussieren und das Spektrum der Diskussion zu erweitern, die zu vertiefendem Nachdenken über den Text anregen. Hierzu kann man über Besonderheiten poetischer Sprache diskutieren, kleine Beiträge über literaturhistorische Epochen, Gattungen und Theorien vorbereiten/vortragen lassen, die mit 5-10 Sätzen die Besonderheiten der literarischen Richtungen charakterisieren, Definitionen von solchen Begriffen wie Palimpsest, Zitat, Intertextualität erklären bzw. sie bei der Textanalyse / Interpretation anwenden.
- (6) **Reflexiv:** Auf dieser Ebene bietet sich die Reflexion des Dargestellten und die In-Bezug-Setzung des Gelesenen mit der eigenen Lebenswelt und eigenen Sichtweisen an. Hier kann man sowohl individuelle Reflexion fördern oder aber einen Austausch mit Kommilitonen gestalten. In Gruppen kann man besprechen, welche Textstellen sich besonders gut für die Kommentare in Erklärvideos eignen, welche Theorien eine besondere Rolle bei der Interpretation spielen und welche Artefakte oder sonstige Stellen erklärt werden müssen.
- (7) **Produktiv:** Die produktive Dimension literarästhetischen Lernens meint normalerweise die Produktion eigener literarischer Texte und die Umwandlung literarischer Texte in ein anderes Medium, eine andere Textsorte, eine andere Gattung, ein anderes Genre

oder auch das sinngestaltende Vortragen literarischer Texte. Im vorliegenden Arbeitsmodell wird eine andere Art der handlungsorientierten Aufgabe vorgeschlagen und zwar ein eigenes Erklärvideo zu der Komposition nach Vorbildern bekannter Blogger zu produzieren. Die Konzipierung und Ausführung einer solchen handlungsorientierten Aufgabe, die sowohl kognitive als auch affektive Reaktionen enthalten, kann als Gegenentwurf zur Dominanz textanalytischer Verfahren beim Umgang mit literarischen Texten dienen. Dadurch kann eine starke Fokussierung auf das literarische Gespräch als einzige Form der Anschlusskommunikation vermieden werden. Zur methodischen Gestaltung dieser Aufgabe kommen grundsätzlich sowohl rezeptiv-analytische wie handlungs- und produktionsorientierte Verfahren in Frage. Hierzu kann man die Prinzipien ausformulieren, die bei dem Aufnehmen des Erklärvideos hilfreich sein können und daraufhin die Internetrecherchen starten. Der Prozess des Reflektierens und Produzierens muss ebenfalls im Rahmen der Lernaufgabe inhaltlich und sprachlich vorbereitet werden, wofür unterschiedliche methodische Vorgehensweisen denkbar sind.

Kulturelles und Transkulturelles Lernen

Wie oben bereits dargestellt wurde, erweisen sich die Kompositionen von Noize MC als besonders prädestiniert für literarisches Lernen und können zur Stärkung ästhetisch-literarischer Kompetenz effizient beitragen. Sie sind intertextuell und literaturzentriert konzipiert, so dass sie den Studierenden eine Möglichkeit bieten, theoretische Instrumentarien in der Praxis anzuwenden und dadurch häufig fehlende Transferkompetenz zu entwickeln. Dabei können sie empirisch die Relevanz von Literaturtheorien feststellen und mit ihnen bei der Textarbeit experimentieren. Außerdem weist diese Komposition von Noize MC einen hohen Grad an gesellschaftlicher Resonanz auf, beinhaltet unmittelbare Reaktionen auf aktuelle kulturpolitische Ereignisse, enthält Verweise auf subversive Traditionen der sowjetischen Rockmusik und bietet die Möglichkeit einer ästhetischen Erfahrung durch die einfache Rezeption. Diese Aspekte sind relevant sowohl für das kulturelle als auch transkulturelle Lernen.

Bei Bedarf kann die Arbeit mit dem Video so gestaltet werden, dass mal kulturelles Lernen/kulturelle Kontexte literarischer Texte sowie transkulturelles Lernen fokussiert werden kann. Solche bedeutenden Artefakte wie das KGB- und MGU-Gebäude, das Hotel Angletterre, in dem Esenin Selbstmord begangen hat, und damit verbundene kulturell-politische und literarische Diskurse kann man beim kulturellen Lernen einsetzen. Die im Video oft vorkommende Graffitiart bietet eine gute Gelegenheit, über die Street Art in der Metropole zu sprechen. Durch den Bezug zum Aktionismus von Petr Pavlenskij, *Pussy Riot* und *Vojna* kann man eine Verbindung zu modernen kulturellen Gruppierungen herstellen und über Aktionismus als moderne non-konforme Kunstform in Russland diskutieren.

Rap-Musik als transnationales Genre erlaubt es, die Arbeit mit dem Musikvideo transkulturell zu gestalten. Der Fokus bei der Aufgabenstellung wird dabei auf transkulturelle Phänomene gerichtet: gegenseitige Beeinflussung der Kulturen, Überlappungen und Verflechtungen, code

switching, Schaffung eigener Identität als Mosaik aus verschiedenen individuell ausgesuchten Eigenschaften. Rap, der als traditionelles Genre der Minderheiten gilt, eine bestimmte Thematik behandelt und die Basis für eine ausgeprägte Identität bietet, kann dabei auf länderspezifische Aspekte oder aber auf eine kreolisierende Mischung hin untersucht werden. So erscheint z. B. die Tatsache, dass der bekannte georgische Regisseur Lado Kvatania die visuelle Reihe zu der Komposition in der Ästhetik von Comics gestaltete und die russischen Klassiker im Video den japanischen Mangas ähneln, als relevant für transkulturelles Lernen.

Fazit und Ausblick

Das Beispiel des Arbeitsmodells mit dem Musikvideo *Почитай старуху* von Noize MC thematisiert methodische Prinzipien im Umgang mit literarischen audiovisuellen Materialien im hochschuldidaktischen Bereich und reflektiert das didaktische Potenzial ihres Einsatzes bei handlungsorientierter Vermittlung russischer Literatur und Kultur. Das Arbeitsmodell *Palimpsest als Verfahren* stellt ein alternatives Konzept der Arbeit mit literarischen Texten dar und versucht somit einen regulären Transfer zwischen Literaturwissenschaft und SPU herzustellen.

Die Entwicklung solcher Konzepte für literarisches Lernen erweist sich für die Professionalisierung der zukünftigen Experten für Russland als besonders relevant. Die Literaturzentriertheit der russischen Kultur manifestiert sich in mehreren gesellschaftlichen Bereichen. Die Ausbildung von Russisten soll diese Omnipräsenz der Literatur im gesellschaftlichen Leben des Landes berücksichtigen. Zu ihrer Grundausrüstung sollen deswegen nicht nur Kenntnisse von klassischen und modernen literarischen Texten sowie literatur- und kulturhistorische Konzepte gehören, sondern auch die Handlungskompetenz in Bezug auf aktuelle Kulturdiskurse. Die Fähigkeit, verschiedene Medientexte anhand gängiger Theorien zu analysieren und barrierefrei kulturelle Codes zu dekodieren, erweist sich als ein wichtiges Ziel fremdsprachenbezogener Literaturdidaktik.

Die spezifische Funktionalität der Behandlung ästhetisch-literarischer Materialien kann nicht nur der Verfolgung sprachlicher Lernziele, sondern auch der Anbahnung einer medienkritischen Kompetenz dienen. Für diese Zwecke wird u. a. die Zusammenstellung eines Medienkorpus angestrebt, das den fachdidaktischen Literaturkanon im Bereich Russisch als Fremdsprache revitalisieren und eine Plattform für literarisches Lernen schaffen soll.

Literaturverzeichnis

Bachtin, Michail (1971): *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. München: Hanser.

Beeline (2019): *Слушай рэп и читай больше*. Abrufbar unter: <https://bryansk.beeline.ru/about/press-center-new/press-releases/details/1506090/> [letzter Zugriff 15.04.2021].

Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. Neue Lernziele, Begründungen und Methoden, *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 2008, Nr. 37, S. 124–140.

- Bloom, Harold (1997): *The anxiety of influence: a theory of poetry*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Burwitz-Melzer, Eva (2008): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 2008, Nr. 37, S. 3–11.
- Caspers, Olga (2017): Формирование меж- и транскультурных навыков в преподавании РКИ на основе современной российской интернет-литературы (на примере работы с текстами Славы Сэ). In: Sammelband zu *Międzynarodowa Konferencja Naukowa: Człowiek Świadomość Komunikacja Internet*, Uniwersytet Warszawski, Band 2, Warszawa, S. 28–39.
- Caspers, Olga (2018): Von *Leningrad* nach *Londongrad* und zurück. Zur interkulturellen Mediendidaktik des Russischen, *Die neueren Sprachen*, Jg. 2015/2016, Nr. 6/7, S. 41–51.
- Caspers, Olga (2019): «Кому, нафиг, сейчас нужна классика?!» (Об использовании мультимедийных материалов по литературе в РКИ). In: Drackert, Anastasia/Karl, Katrin Bente (Hg.): *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck, 19.02.-20.02.2018*. Innsbruck: university press, S. 345–375.
- Diehr, Bärbel/Suhrkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I. Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang/Suhrkamp, Carola/Krämer, Ulrich (Hg.): *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsvorschläge*. Hannover: Klett-Kallmeyer, S. 21–40.
- Dostoevskij, Fëdor (1972): *Bednye ljudi*. In: Bazanov, V. G./Fridlender, G. (Hg.): *Fëdor Dostoevskij: Polnoe sobranie socinenij v tridcati tomach*, Band 1. Leningrad: Nauka, S. 51.
- Dostoevskij, Fëdor (1980): *Der Doppelgänger. Frühe Prosa I*. (Gesammelte Werke in zwanzig Bänden hrsg. von Dudek und Wegner). Aus dem Russischen übersetzt von Wilhelm Plackmeyer. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag.
- Grünewald, Andreas/Plikat, Jochen/Wieland, Katharina (Hg.) (2013): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 3–17.
- Hallet, Wolfgang (2008): *Visual Culture* und Literatur. Multimodale Romane, *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 2008, Nr. 37, S. 141–150.
- Kräling, Katharina/Fraile, Martín/Caspari, Daniela (2015): Literarästhetisches Lernen mit komplexen Lernaufgaben fördern?! In: Küster, Lutz/Lütge, Christiane/Wieland, Katharina (Hg.): *Ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt/M.: Lang, S. 91–108.
- Küster, Lutz (2015³): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Küster, Lutz (2015a): Einleitung. In: Küster, Lutz/Lütge, Christiane/Wieland, Katharina (Hg.): *Ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt/M.: Lang, S. 7–14.

- Küster, Lutz (2015b): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz/Lütge, Christiane/Wieland, Katharina (Hg.): *Ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt/M.: Lang, S. 15–32.
- Lösener, Hans (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. In: *Leseräume*. Abrufbar unter: http://leseraeume.de/?page_id=308, [10.04.2021].
- Mehlhorn, Grit (2014): Interkulturelles Lernen mit literarischen Texten. In: Bergmann, Anka (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, S. 223–225.
- Noize MC (2019): Почитай старших. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=iA8nxSf-HAc> [letzter Zugriff 15.04.2021].
- Osthues, Julian (2017): *Literatur als Palimpsest. Postkoloniale Ästhetik im deutschsprachigen Roman der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (2005): Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien. Unterrichtsvideographie im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Küster, Lutz/Lütge, Christiane/Wieland, Katharina (Hg.): *Ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt/M.: Lang, S. 69–90.
- Schmid, Ulrich (Hg.) (2010): *Literaturtheorien des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Reclam.
- Schmid, Ulrich (2016²): *Technologien der Seele. Vom Verfertigen der Wahrheit in der russischen Gegenwartskultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Šklovskij, Viktor (1929): Iskusstvo kak priem. In: Šklovskij, Viktor: *O teorii prozy*. Moskva: Federacija, S. 7–23.
- Spinner, Kaspar Heinrich (2006): Literarisches Lernen, *Praxis Deutsch*, Jg. 2006, Nr. 200, S. 6–16.
- Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 77–90.