



universität
wien

Diplomarbeit / Master's Thesis

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Inszenierte Lyrik im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht – Ein Leitfaden“

verfasst von / submitted by

Astrid Niederer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 362 412

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium, UF Russisch, UF Physik

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Danksagung

Ein großer Dank gilt meinem Professor, Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer, der mich zu diesem Thema motiviert und mich mit konstruktivem Feedback durch den Arbeitsprozess begleitet hat.

Weiters bedanke ich mich sehr herzlich bei Mag. Michaela Liaunigg, die mir durch meine Studienjahre hindurch stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist und ohne die ich dieses Studium wahrscheinlich nicht abgeschlossen hätte.

Vielen, vielen lieben Dank meiner Schwester, Christina Stoiber, die mich beim Schreiben, bei der Layout-Bearbeitung und den Formulierungen so geduldig unterstützt hat! Ohne sie wäre diese Arbeit nicht in dieser Form möglich gewesen. Du hast einfach mehr Durchhaltevermögen in Overleaf!

Ein herzliches Danke auch an meine Partnerin Theresa Lieber, die mir geduldig bei meinen Ausführungen zugehört, ihre Meinung stets offen dargelegt hat und mit mir die Leidenschaft für Russisch stets neu entdeckt.

Danke auch an Celina Krivanek, die mir mit ihrem unglaublichen zeichnerischen Talent unter die Arme gegriffen und den Großteil des Begleithefts meines praktischen Beispiels gestaltet hat.

Ein letztes sehr bewegtes Danke gilt dem Rest meiner wundervollen Familie, ohne deren Unterstützung ich mein Studium nicht hätte schaffen können. Danke für eure Hingabe, eurer gutes Zureden und euren Glauben an mich.

Inhaltsverzeichnis

1	Hinführung und Motivation	1
2	Inszenierte Lyrik im Russisch-Unterricht	5
2.1	Lyrik im Fremdsprachenunterricht	5
2.2	Übersetzungen und Nachdichtungen	8
2.3	Besonderheiten der russischen Lyrik	10
2.4	Relevanz von Inszenierung im Unterricht	14
2.5	Fächerübergreifender Unterricht	21
2.6	Zusammenfassung	22
3	Der aktuelle Forschungsstand	23
3.1	Überblick der Methodenvielfalt und Lehrbuchanalyse in Russisch, Deutsch als Fremdsprache und Englisch	23
3.2	Inszenierte Lyrik im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht	29
3.3	Leitfäden zur Anleitung von Inszenierungen im Unterricht	33
3.3.1	„Hinter den Kulissen“: Theaterproduktion als Schulprojekt: Ein Leitfaden für Schulen der Sekundarstufe I	33
3.3.2	„Handy ein – das Spiel beginnt“: Leitfaden für Theaterinszenierungen zur Förderung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen	34
3.3.3	Drama und Theater als eine Methode im Fremdsprachenunterricht (Ronke, 2005)	34
3.3.4	Theater spielen (Beispiele aus der Projektarbeit) (Lippert, 1998)	35
3.3.5	Theater lesen sehen spielen (Ein Unterrichtsmodell am Beispiel von Georg Büchners „Woyzeck“) (Haas & Willenberg, 1988)	36
3.3.6	Praxisbuch Theater (Pederson, 2004)	36
3.3.7	Theaterregie (Schmelcher, 2018)	37
3.4	Zusammenfassung	37
4	Systematischer Vergleich von Leitfäden und Projektbeschreibungen zur Er- stellung eines allgemeinen Leitfadens	39
4.1	Kategoriebildung	39
4.2	Analyse	42
4.3	Fazit	43

5	Visualisierung und Beschreibung des allgemeinen Leitfadens für inszenierte Lyrik	44
6	Anwendung des Leitfadens als praktisches Beispiel anhand drei ausgewählter AutorInnen	48
6.1	Grundlagen und Motivation für diese Autoren	48
6.2	AutorInnen und Werke	50
6.2.1	Marina Cvetaeva	50
6.2.2	Boris Pasternak	51
6.2.3	Rainer Maria Rilke	54
6.3	Landeskundlicher und kulturhistorischer Hintergrund	55
7	Gedichtinszenierung im Fremdsprachenunterricht als schülerInnenorientiertes Projekt	59
7.1	Organisation, Institution, Zeit und Umfeld	59
7.2	Benotung	61
7.3	Illustration und Materialien	63
7.3.1	Beispiel eines Begleithefts	63
7.3.2	Beschreibung der Szenen	63
8	Fazit und Ausblick	66
9	Резюме	70
A	Kurzfassung	84
B	Lehrbuchvergleich	85
C	Begleitheft	96

Kapitel 1

Hinführung und Motivation

Die Hochblüte der russischen Lyrik im 19. Jahrhundert scheint schon lange vorbei, ihre Relevanz und Faszination scheinen verloren. Doch die russische Lyrik mit all ihren Facetten ist es wert, beachtet und bearbeitet zu werden, besonders im Fremdsprachenunterricht, dem die Bearbeitung von Lyrik einen großen Mehrwert verschafft.

Lyrik kann im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, da Gedichte mit ihrer Prägnanz, ihrem Bezug zur Lebenswelt und sprachlicher Aussage viel über die Zeit und das kulturhistorischen Umfeld ihrer Entstehungszeit verraten (Spinner, 1995). Dabei bringt Lyrik nicht nur interkulturelle Themen in den Fremdsprachenunterricht, sondern lässt die Lernenden sprachlich und sozial viele Kompetenzen erwerben. Die Erlangung von Fertigkeiten wie Analyse eines Werks oder die Ausbildung eines „Ichs“ werden bei der Beschäftigung mit Lyrik geschult (Spinner, 1995). Das simple „Lesen lernen“ mittels Lyrik ist ein weiterer Mehrwert von lyrischen Texten im Unterricht (Payrhuber, 1993). Außerdem lernen die Schülerinnen, dass nicht jedes Lernen an einen Zweck gebunden werden muss, sondern, dass man Lyrik ohne das banale „Wozu“ im Unterricht behandeln kann (Payrhuber, 1993). Durch die lyrischen Inhalte beschäftigen sich die Lernenden mit ihrer Umwelt, mit sich selbst und ihrer Funktion in der Gesellschaft. Diese kulturhistorischen Hintergründe können im Fremdsprachenunterricht jedoch eine Herausforderung sein, denn die Fülle der vorhandenen Themen ist enorm und nicht in ihrer Gänze zu behandeln (Mehlhorn, 2014). Bereiche, die aus Landeskunde für eine inszenierte Lyrik, um die es in dieser Arbeit gehen soll, herangezogen werden können, sind Musik, Kunst und soziopolitische Umstände (Mehlhorn & Meyer, 2011). Diese kulturhistorischen Gegebenheiten sollen im Unterricht jedoch reduziert und sinnvoll eingesetzt werden, um pointiert die Situation Russlands in der jeweiligen Epoche darzustellen.

Beschäftigen sich die Lernenden mit Lyrik, so sind sie mit der Erweiterung von soziokulturellen Hintergründen und dem kritischen Überdenken von sozialen Rollen konfrontiert. Weiters reflektieren sie ihre Einstellung bezüglich ihrer Heimatkultur im Vergleich zu anderen Kulturen (Mehlhorn & Meyer, 2011).

Die lange traditionsbehaftete Übersetzungskultur von Lyrik in Russland bietet für den Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, mit den Lernenden genau auf die Unterschiede zwischen Original und Übersetzung einzugehen. Hierbei wird auf der einen Seite auf die Konfrontation der Muttersprache und der Zielsprache eingegangen, andererseits können so die Bedeutungen spezifischer Merkmale des Übersetzens behandelt werden.

Auf die besondere Entwicklung der russischen Lyrik im kulturhistorischen Kontext soll im Fremdsprachenunterricht, neben der Beschäftigung mit Lyrik per se, ebenfalls eingegangen werden. Sie bietet einen facettenreichen Fundus von Werken, die in ihrem weitreichenden Spektrum von der Gründung Russlands bis zum Verfall der UdSSR reicht. Angefangen von göttlicher Huldigung des russischen Mittelalters, das hagiographische, sakrale Schriften und Werke des Klerus beinhaltet, über die Neuschöpfungen der russischen Liebeslieder in der petrinischen Epoche hin zum romantischen Auftakt der Natur- und Landschaftsbeschreibung oder die Ausbreitung des Innersten des lyrischen Ichs sind alle Genres vertreten. Die russische Klassik mit ihrer Übersetzungsliteratur im goldenen Zeitalter Puškins und dem Kulturemport aus dem Westen bis zur metaphorischen Beschreibung des Lebens im silbernen Zeitalter des Symbolismus bieten ein weites Feld von namhaften Lyrikerinnen, die die Zeit maßgeblich beeinflusst haben. Angefangen vom romantischen Dichter Deršavin bis hin zu Trediakovskij oder Anna Bunina, hineinreichend in den Symbolismus mit Blok, Gogol' oder Belyj. Marina Cvetaeva, die keiner Strömung zuordbar ist, gemeinsam mit Anna Achmatova oder Boris Pasternak gliedern sich neben Majakovskij oder Mandel'stam ein. Die russische Lyrik bis in die Moderne hat viele politische und soziokulturelle Umwälzungen mitgemacht und dient als Spiegel der Gesellschaft.

Diese soziopolitischen und kulturellen Hintergründe sind in den Gedichten natürlich vorhanden, sodass sie auch dargestellt werden können. Um eine Inszenierung in all ihren Facetten auszuleben, gehören verschiedene Sparten der Kunst und Kompetenzen der Lernenden dazu. Inszenierungen können durch Musik und künstlerische Effekte bereichert werden. Lyrische Texte können vertont werden, Vertonungen von russischer Lyrik findet Platz in einer Inszenierung und kann großen Mehrwert bieten (Grönke, 1996). Musik ist ein Sprachrohr für Gefühle, die Lernenden bekommen somit die Chance, den lyrischen Text mittels Musik neu zu erfahren und die emotionale Komponente einzubeziehen.

Kunst im Sinne von Bildlyrik kann eine Inszenierung ebenfalls aufwerten. Wird die Kunst zur Erarbeitung von lyrischen Texten verwendet, finden sich zahlreiche Wege, wie eine Collage oder ein Bild zu einem lyrischen Text zu erstellen. Ein weiterer Zugang kann sein, die Lyrik in ein bestimmtes Bild zu formen, das in einer Inszenierung eingebaut werden kann (Wicke, 2004). Kunst mit dem Körper kann in einer Inszenierung als Standbild oder Pantomime miteinfließen und schulen expressionistische und die bildhafte Darstellung von Inhalten (Schaller, 2006, S. 29). Diese körperlich-sinnlichen Erfahrungswerte für die Lernenden fördert einerseits, die Kenntnis über Körpersprache und den Umgang mit dem eigenen Körper, andererseits eine Verbesserung der sprachlichen Praxis des Sich-Sprechen-Trauens sowie im Teambuilding und im Gruppenzusammenhalt (Payrhuber, 1993). Unter anderem wird die mögliche Verbesserung der Phonetik, die im Russischen eine wesentliche Rolle spielt, das bessere Verständnis von Rhythmus und Atem ausgebildet (Stover-Blahak, 2012, S. 14-25). Bei der Verwendung von theater- und dramapädagogischen Elementen werden „Fantasie und Imagination, die eigene Geschichte der Lernenden und Empathie geschult“ (Haack, 2015, S. 52). Das sprecherische Darbieten von Lyrik bildet natürlich nicht nur Stimme und das artikulierte Sprechen aus, sondern gibt den Lernenden die Möglichkeit, sich inhaltlich auf den Text einzulassen (Stover-Blahak, 2012). Der interaktive

Prozess einer Sprachhandlung wird mit der Kombination aus Lyrik und theaterpädagogischen Elementen als sehr wertvoll eingestuft (Haack, 2015, S. 54).

Aus diesen Verknüpfungen von Lyrik und den Sparten der künstlerischen Darstellung lässt sich der fächerübergreifende Unterricht ableiten, der für eine Inszenierung von Lyrik von Vorteil ist. Der fächerübergreifende Unterricht schult das überfachliche Lernen, führt die Schülerinnen hinaus in das eigenständige Reflektieren und selbstständige Lernen und das Verknüpfen von Inhalten (Kyburz-Graber, Caviola & Locher, 2009). Im Bezug auf Lyrik als Inszenierung können großartige Dinge entstehen, solange die involvierten Lehrkräfte als Team fungieren. Soll ein fächerübergreifendes Projekt zustande kommen, ist jede Tätigkeit aufeinander abzustimmen und sollte wohlüberlegt sein. Die Schülerinnen können sich dann auf das Kennenlernen von vielfältigen Ausformungen von Lyrik in Verbindung mit Musik und Kunst konzentrieren und in die Welt der inszenierten Lyrik eintauchen.

Dennoch wird in der Praxis das nichtdidaktisierte Lernen kaum gelebt, da besonders Lyrik als Methode zur Erlernung von sprachlichen Kompetenzen verwendet wird. Durch die Analyse von Lehrbüchern in den Sprachen Russisch, Deutsch als Fremdsprache und Englisch wurde deutlich, dass Lyrik marginal verwendet und methodisch entweder zerpfückt oder nicht weiter behandelt wird. Trotz der bewegten Geschichte der russischen Lyrik und der markanten Persönlichkeiten, die die russische Lyrik zu dem gemacht haben, wie sie heute geschätzt wird, ist Lyrik im Unterricht ein signifikant wenig geschätztes Gut.

Wie schon weiter oben erwähnt, ist die Verwendung von Lyrik im Fremdsprachenunterricht in den Hintergrund gerückt, obwohl viele Gründe für die Bearbeitung von Gedichten plädieren. Die Hauptfrage dieser Arbeit beschäftigt sich mit der **Erstellung eines Leitfadens, mittels dessen Lehrkräfte ein ganzheitliches szenisches Lyrik-Projekt im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht realisieren können**. Es wird also der Frage nachgegangen, **wie ein Leitfaden für eine szenische Darstellung von Lyrik aussehen muss, um den Anforderungen an die praktische Umsetzung zu entsprechen**. Diese Arbeit soll außerdem einerseits die **Unterrepräsentation von Lyrik in den verwendeten Lehrbüchern untersuchen** und der Frage nachgehen, **wie die Kategorie Lyrik in Lehrbüchern behandelt, eingesetzt und verwendet wird**.

Durch den systematischen Vergleich von Leitfäden, die im Bezug auf Lyrik bzw. Theater recherchiert wurden, wurden Kategorien analysiert. Diese Kategorien dienten für eine Erstellung eines allgemeinen Leitfadens für eine lyrische Inszenierung.

Im allgemeinen Leitfaden wurde ein Ablauf einer szenischen Lyrik erstellt, der es Russisch-Lehrkräften erlaubt, Lyrik im Fremdsprachenunterricht in Szene zu setzen. Der allgemeine Leitfaden wurde in Oberkategorien gegliedert, die die wesentlichen Aufgaben beinhalten, und der zeitliche Verlauf illustriert wurde. Die Meilensteine und die Aufgaben des Projekts wurden separat beschrieben und bildlich dargestellt. Ein Meilensteinplan soll den wesentlichen Ablauf darstellen und für die Lehrkräfte eine Unterstützung sein.

Die Arbeit gliedert sich in vier große Teile: der Hintergrund des Themas, der aktuelle Forschungsstand bezüglich Lyrik als Inszenierung im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht,

der empirische Teil, der aus einem systematischen Vergleich von Leitfäden besteht, und die Vorstellung eines Beispiels, wo ein allgemeiner Leitfaden in ein praktisches Beispiel eines ganzheitlichen Projekts inszenierter Lyrik vorgestellt wird.

Das Kapitel zwei behandelt die Vorteile von Lyrik im Unterricht sowie den Nutzen von der Bearbeitung von Übersetzungen. Es wird auf die Besonderheiten der russischen Literaturgeschichte eingegangen, ebenso wird Inszenierung im fächerübergreifenden Unterricht mit all ihren Facetten angesprochen. Drama- und theaterpädagogische Elemente, Musik und Kunst werden in diesen Kapiteln dargestellt und die Verknüpfung mit Lyrik aufgezeigt.

Der systematische Vergleich der Lehrbücher in den Sprachen Russisch, Deutsch als Fremdsprache und Englisch folgt als nächstes Kapitel. Es soll die unterschiedlichen didaktischen Methoden aufzeigen, die im Fremdsprachenunterricht bezüglich Lyrik vorhanden sind. Die Methode der Inszenierung wird im folgenden Kapitel behandelt. Es umfasst die Themenbereiche, wie drama- und theaterpädagogische Methoden im Bezug auf Lyrik verwendet werden. Musikalische und künstlerische Methoden zur Erschließung und Unterstützung von Lyrik werden aufgezeigt. Daran anschließend werden die Leitfäden vorgestellt, die zur Leitfadenerstellung dienen. Die acht Leitfäden werden beschrieben und einer Kritik unterzogen. Der systematische Vergleich der Leitfäden wird in Kapitel 4 vorgenommen. Die Kategoriebildung für den allgemeinen Leitfaden und die Analyse sind beinhaltet. Als nächster Punkt wird die Visualisierung und die Beschreibung eines allgemeinen Leitfadens vorgenommen. Der allgemeine Leitfaden wird in diesem Kapitel beschrieben und die einzelnen Aufgaben und Meilensteine erläutert.

Der praktische Teil der Arbeit inkludiert eine Beschreibung einer szenischen Lyrik unter Berücksichtigung der ausgewählten Autoren Cvetaeva, Pasternak und Rilke, die in einem engen Verhältnis zueinander gestanden sind. Der landeskundliche Hintergrund wird ebenfalls kurz beschrieben.

Als nächstes Kapitel wird das praktische Beispiel einer lyrischen Inszenierung erklärt. Die zuvor genannten Autoren dienen als Grundlage für das Projekt. Das schülerorientierte Projekt wird umfassend beschrieben und inkludiert nicht nur Organisation, Zeit und Umfeld, sondern auch die Benotung und Anschauungsmaterial, das zur Illustration dienen soll. Das zusammenfassende Fazit und die russische Zusammenfassung schließen die Arbeit ab.

Kapitel 2

Inszenierte Lyrik im Russisch-Unterricht

Im folgenden Kapitel werden die Einbettung der Lyrik in den kulturhistorischen Kontext, die Vorteile und der Nutzen von Lyrik und den Übersetzungen im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht und die Relevanz von Inszenierung im Unterricht erläutert. Die Kompetenzen, die durch Lyrik erlangt werden können, sowie der soziale Aspekt und die körperliche Komponente von Inszenierungen werden beschrieben.

Lyrik impliziert auch andere künstlerische Inszenierungsformen wie Kunst und Musik, die für eine gesamtheitliche Inszenierung relevant sind. Daher wird in dieser Arbeit auf die vielfältigen Formen eingegangen.

2.1 Lyrik im Fremdsprachenunterricht

„Lyrik ist ein Medium gedanklicher Präzision.“
(Spinner, 1995, S. 7)

Russische Lyrik ist in gewissen Ausformungen einerseits Teil von landeskundlichem Unterricht, andererseits ist sie eine Möglichkeit, den russischen Zeitgeist einer bestimmten Epoche kennenzulernen und kann im Fremdsprachenunterricht viele Kompetenzen ansprechen, die im Unterricht umgesetzt werden können. Der landeskundliche Aspekt der Vermittlung von Lyrik und die Vorteile der lyrischen Texte und der Nutzen ebendieser sollen im folgenden Kapitel aufgezeigt und erklärt werden.

Die Einbettung von Lyrik in den Unterricht impliziert die Beschäftigung mit interkulturellen Themen und interkultureller Kompetenz. Mehlhorn (2014) inkludiert in interkulturelle Kompetenz den Erwerb von Kenntnissen über Russland und russischsprachige Länder als auch Themen aus der Geschichte, aus Soziologie oder auch Literatur (2014, S. 214). Auch Vollmer vertritt die Meinung, dass interkulturelles Lernen die „Erweiterung des Wissens über andere Sprechergemeinschaften und deren soziokulturellen Hintergründe“ beinhalten soll (1995, S. 104).

Da Lyrik als kleiner Teil von Landeskunde angesehen werden kann, ist es nachvollziehbar, Literatur im Fremdsprachenunterricht zu behandeln. Um nun den RezipientInnen literarische Texte besser verständlich und bearbeitbar zu machen, werden bestimmte Kompetenzen geschult. Burwitz-Melzer (2006) entwickelte folgende ausgewählte Kompetenzen, die bei der Bearbeitung von Literatur wesentlich sind:

Lernende sollen

- „beim Leseprozess fremdkulturelle Elemente, Werte und Konflikte im Text erkennen und diese vergleichen können [...]“
- Perspektivenwechsel und -koordination anwenden, um die fremdkulturellen Charaktere, ihre Handlungen und Konflikte zu verstehen
- eventuell auch fremdkulturelle Inhalte oder Struktur- und Gattungsmerkmale bei der eigenen Textproduktion beachten“

Authentisches Material aus dem Zielland, wie Illustrationen, Journale, Bücher und Texte, sind eben die landeskundlichen Medien, mit denen sich die Lernenden im Unterricht beschäftigen und die in ihrer Beschreibung den Lernenden die fremdsprachliche Kulturen näherbringen (Hallet & Surkamp, 2015, S. 54).

Betrachtet man die Bearbeitung von Lyrik, so wird die Fähigkeit geschult, ein Werk zu analysieren und bestimmte Modellerfahrungen zu machen, die in dem behandelten Text verfasst wurden. Das heißt, dass die Lernenden wichtige Begriffe, wie Reim, Metrik etc., im Bezug auf Literatur und Lyrik kennenlernen (Payrhuber, 1993, 10f). Durch die Beschäftigung mit Lyrik und die Aneignung des Fachjargons sind sie dann in der Lage, das Werk für sich zu erfahren, können Erfahrungsweisen für sich umsetzen und Problem- oder Sachzusammenhänge besser verstehen (Spinner, 1995). Indem sich Lernende mit Dichtung und somit dem Sinngehalt des Textes und dessen Präsentation auseinandersetzen müssen, ist es möglich, sprachliche und sprecherische Kompetenzen zu schulen (Ertmer, 1996a). Da Dichtungstexte als gedankliche Interpretation und als ein „künstlerisch-schöpferische[r] Aneignung- und Gestaltungsprozess“ angesehen werden können, sind sie somit persönlichkeitsbildend, da die Lernenden einen eigenen Standpunkt, eine eigene Interpretationshypothese aufstellen und kommunikative Haltung einnehmen müssen. Die Kinder lernen somit, ihre persönliche Botschaft zu vermitteln.

Hintergrundinformationen, also kulturhistorische Begebenheiten, wie Politik oder welche Menschen die Kultur beeinflusst haben, sowie die Vermittlung vom damaligen Zeitgeist können im Bezug auf Dichtung im Unterricht wichtig sein, um den Inhalt des Gedichts besser verarbeiten zu können und sollten den RezipientInnen zur Verfügung gestellt werden (Spinner, 1995; Payrhuber, 1993). Diese Informationen reichen über die Biographie der Autorinnen, Zeitungsartikel, Filme, Theateraushänge, oder Ähnliches (Mehlhorn, 2014, 217f) hinaus. Um hier ein Beispiel zu nennen, wäre es möglich, ein Gedicht von Marina Cvetaeva in Hinblick auf ihre Biographie zu behandeln. Es ist bekannt, dass Marina Cvetaeva oft ihre Umwelt in ihre Lyrik hat einfließen lassen (Razumovsky, 1989). Die Lernenden könnten somit die kulturellen Gegebenheiten in ihr soziales Umfeld einbetten und die Unterschiede zwischen sich und der Zeit zu Cvetaeva erfahren.

Lyrik soll jedoch nicht nur über die Hintergrundinformationen vermittelt werden, sondern soll auch Medium sein, Lyrik als solches kennenzulernen. Payrhuber schreibt, dass ganz grundsätzlich die Literatur den Kindern hilft, „Lesen zu lernen. Und wie man was von der Literatur hat.“ (1993, S. 10). Einerseits ist damit gemeint, dass das Lesen von Gedichten als Selbstzweck angesehen werden kann. Das heißt, die SchülerInnen lernen, dass nicht immer alles einen Sinn haben muss und dass man nicht immer ein Wozu braucht, sondern dass man, zum Beispiel, ein Gedicht um des Gedichts willen lesen kann. Hilde Domin schreibt ein passendes Zitat in Payrhuber (1993):

„Die Frage nach der Anwendbarkeit verdirbt die Lebensfreude und engt den Freiheitsraum des Menschen ein“ (1993, S. 10). Ertmer (1996a, S. 31) ist der Ansicht, dass sich durch sinngestaltendes Lesen, also auch durch Gedichtvorträge, durch häufiges Lesen, Erzählen und szenisches Spielen, Sprechgestaltungsversuche ergeben, die SchülerInnen die notwendigen Kompetenzen erlernen lassen.

Andererseits kann das Lesen der Gedichte als Konditionierung verstanden werden, das einerseits die Kompetenz Lesen und andererseits das Verstehen von komplizierteren Inhalten schult (Payrhuber, 1993; Spinner, 1995). Die Prägnanz, die der Lyrik zu eigen ist, ist eine gute Lehrmeisterin in Sachen Sprachaneignung und Beschäftigung mit Sprache und sprachlichen Inhalten an sich (Spinner, 1995). Eine Aussage in einem Gedicht wird in wenigen Worten komprimiert, sodass viel Inhalt mit wenig Text vorhanden ist. Dies führt dazu, dass die Lernenden die Gedichte sehr genau beobachten und analysieren müssen. Durch die Prägnanz von Lyrik, durch die knappe, dichte Sprache, durch die Mehrdeutigkeit und die Zeichenhaftigkeit zeigt Lyrik eine Spannweite zwischen Realität und Wirklichkeit, die auf die Lernenden einwirkt.

Payrhuber (1993) führt weiter aus, dass jedes Gedicht den RezipientInnen auf subjektive Weise anspricht, dass jedes Gedicht immer neu, mit anderen ins Auge fallenden Aspekten gelesen werden kann und diese subjektive Interpretationen zugelassen werden und der Raum für verschiedenste Deutungen geöffnet sein sollen (Payrhuber, 1993, 16f), (Spinner, 1995, S. 11). Ein Gedicht ist kein unflexibles Gerüst, es ist vielmehr eine Ausformung des Inhalts, wenn es gelesen wird und somit variiert der Sinn mit der Biographie der RezipientIn. Die Deutungsvarianten eines Gedichts sind veränderlich und eröffnen die wiederholende Beschäftigung für die LeserIn (Payrhuber, 1993, 16f). Auch Wicke (2004) bekräftigt Lyrik im Unterricht, da Gefühlsäußerungen in den Fokus des Erlebens gerückt werden. Weiters heißt es, Gedichte haben eine Suggestivwirkung und führen zu einem unmittelbaren Identifikationsangebot. Diese Wiedererkennung seiner Person mit einem Text kann das mündliche Aufarbeiten sozialer Kompetenzen wie Mut zum Auftreten und Stellung-beziehen oder Einfügen in die Gemeinschaft schulen (Kreps, 1960, S. 85). Weiter schreibt Kreps, dass es ein Weg ist, „sich selbst zu formen, seine Möglichkeit und Grenzen zu erfahren, seine Leistungskraft zu erleben. Spiel [hier gemeint: gestaltetes Sprechen] schließt dem jungen Menschen seelische Bereiche auf, macht ihn innerlich reicher und weit schauender, es führt zum Kennenlernen auch gefährlicher Abgründe und Leidenschaften.“ (Kreps, 1960, S. 85).

Nicht nur für sich selbst als LeserIn kann Lyrik Vorteile bringen, auch im Klassenverband wird das gemeinsame Interpretieren und Analysieren von Gedichten, laut Payrhuber (1993, S. 17), als wesentliche Fähigkeit gedeutet. Anderen seine eigene Interpretation und sein Textverständnis näherzubringen, als auch diese vor anderen Deutungen zu verteidigen sowie das Argumentieren und die Hinterfragung des Deutungsversuchs werden mit den anderen Lernenden untersucht und möglicherweise revidiert, sodass sie ihre Interpretationen womöglich überprüfen müssen. Bei diesen Diskussionen können die Lernenden ihre sozialen Kompetenzen schulen.

Für die Lehrkräfte ist die Behandlung von Lyrik im Unterricht mit etwas Aufwand verbunden. Auf der anderen Seite sollte ein Gedicht möglichst störungsfrei dargeboten werden können. Dazu zählt eine gute Vorbereitung der Lehrkraft, ein Sich-Einlassen auf ein Gedicht und die

psychische Voraussetzung der Lernenden, das Gedicht verarbeiten zu können (Payrhuber, 1993). Payrhuber (1993, 15ff) besteht auf Freiheit der Gedanken, auf entspanntes Darauf-Zugehen und auf das Lassen eines Interpretationsspielraums. Dann kann Lyrik ein Instrument der Selbst- und Ich-Findung sein, eine Option der Welterschließung sein und bewusstseinsstärkend wirken. Spinner (1995, 4f) schreibt über die klärende Funktion von Lyrik für die RezipientInnen über die Auseinandersetzung mit der Umwelt und dem Welt- und Selbstverstehen.

2.2 Übersetzungen und Nachdichtungen

Die Beschäftigung mit Übersetzungen oder Nachdichtungen bringen, neben den originalen lyrischen Texten, Vorteile für die RezipientInnen und schulen die Kompetenzen der Lernenden in vielen Bereichen. Übersetzungen und Nachdichtungen haben in Russland lange Tradition und sollen in diesem Kapitel näher erläutert werden. Es wird erklärt, wie Nachdichtungen in Russland gehandhabt werden und was SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht daraus lernen können.

Bereits im 17. Jahrhundert wurden Handschriften aus der westlichen (lateinischen) Kultur nach Russland gebracht und für diese LeserInnen adaptiert (Städtke, 2011, S. 37). Diese Übersetzungen wurden von orthodoxen Geistlichen übernommen und stellten eine Grundlage für die orthodoxe Schriftlichkeit dar. Auch (natur-)wissenschaftliche Schriften wurden vom Westen übernommen und ins Russische übersetzt. Wichtige Bibelübersetzungen aus Kiev und Moskau ermöglichten die Verbreitung des orthodoxen Glaubens (Städtke, 2011, S. 41).

Volksbücher vom Westen wurden auf slawische Sprachen übersetzt, wurden jedoch in mittelalterlichem Stil adaptiert, sodass die Fabeln und Geschichten auf das russische Volk passten (Städtke, 2011, S. 58).

Die Zeit Peters des Großen war geprägt von Übersetzungsliteratur aus westeuropäischen Sprachen. Kantemirs Wirken steht im Zeichen der europäischen Bildung. Aufklärerische Schriften von französischen Frühaufklärern wurden von Kantemir ins Russische übersetzt und brachten die Aufklärung und die „Herausbildung einer russischen Wissenschaftssprache“ nach Russland (Städtke, 2011, 71f). Auch Trediakovskij folgte dem petrinenischen Bildungsauftrag der westeuropäischen Bildung und lieferte einen Übersetzungskanon, der westliche Kultur nach Russland brachte (Städtke, 2011, S. 78).

Žukovskij, der unter anderem Schiller, Goethe oder Hebel übersetzt hat, ist in Russland bekannt für seinen Übersetzungskanon in der russischen Romantik.

Jahre später wurde Pasternak in der russischen Moderne als Übersetzungskünstler wichtig. „Die Übersetzung von Kleists *Zerbrochenen Krug* (Razbityj kuvšin)“ brachte Pasternak großen Ruhm (Städtke, 2011, S. 268).

Die Tradition des Übersetzens in Russland bringt hervor, dass bei Übersetzungen der Inhalt des zu übersetzenden Textes im Vordergrund stehen kann, der Transport von sprachlicher Vielfalt und die Durchgängigkeit von Metrik oder Reim jedoch hier nicht im Fokus stehen muss. Bei der Nachdichtung steht die Erhaltung der Stimmung und des sprachlichen Ausdrucks im Vordergrund.

Um den Unterschied zwischen Original und Übersetzung zu illustrieren, wird im Folgenden das Gedicht „Der Fischer“ von Goethe mit der Übersetzung von Žukovskij verglichen.

Das Gedicht „Der Fischer“ von J.W. Goethe stammt aus dem Jahr 1778 und Žukovskijs Übersetzung aus dem Jahre 1818. Es handelt von einem Fischer, der am Ufer eines nicht näher definierten Wassers sitzt und von einer Wasserfrau, oder Nixe, die auch nicht näher beschrieben ist, in die Fluten gezogen wird. Die Ballade besteht aus Kreuzreimen und aus vier Strophen, die jeweils acht Verse umfassen. Es herrscht durchgehend ein sich abwechselnder 3- und 4-hebiger Jambus, der auch in der Übersetzung von Žukovskij eingehalten wird.

In der Originalfassung von Goethe wird das Tun des Fischers beschrieben („sah nach dem Angel ruhevoll“), jedoch ist in der Übersetzung die Befindlichkeit des Fischers in den Vordergrund gerückt worden („prochladoj tišinoj“) (Kahlenborn, 1985, S. 216).

Žukovskij präzisiert den Ort des Geschehens, indem er den Fischer „nad rekoj“ sitzen lässt, wohingegen in Goethes Ballade das Gewässer nicht näher definiert wird. Auch der Grund des Gewässers, wo die Fische leben, ist in Žukovskijs Ballade stärker einprägsam, da die Fische „privol’no“ (frei) sind, und sich in Goethes Werk nur „wohl“ fühlen. Es gibt ganz deutlich eine Verschiebung zwischen dem Original und der Übersetzung. Einerseits wird das „feuchte Weib“ in Žukovskijs Fassung als „krasavica“ dargestellt, andererseits ist die „Brust“ als „narod“ übersetzt worden. Auffällig ist außerdem, das „Locken“ der Nixe in der russischen Fassung. Besonders in der letzten Strophe ist eine nicht wörtliche Übersetzung offensichtlich: „Sie sprach zu ihm, sie sang zu ihm“ zu „Ona pët, ona manit“. Die Nixe lockt und singt nicht mehr wie bei Goethes Original.

Betrachtet man die Übersetzung und das Original, so wird deutlich, dass die inhaltliche Interpretation und die sprachliche Vielfalt vom Deutschen ins Russische abweichen. Dies ist bei der Arbeit mit Lernenden sehr wichtig anzusprechen, einerseits, da sonst Vokabel vielleicht falsch gelernt werden, andererseits um aufzuzeigen, wie vielfältig Übersetzungen und Nachdichtungen gehandhabt werden können.

Bei der Beschäftigung mit Übersetzungen muss außerdem angemerkt werden, dass die Lernenden darauf hingewiesen werden müssen, ob eine sinngemäße Übersetzung oder eine lautsprachliche, lautmalerische Übersetzung vorliegt. Wurde bei der Übersetzung im Vergleich zum Original mehr Wert auf Reim oder Sinn gelegt? Wurden die Bilder des Originals in die Übersetzung überführt oder wurde das Gedicht nur sinngemäß übersetzt, damit der Inhalt verständlich wird?

Möchte man Gedichte nun sprachlich präsentieren, ist es möglich, das Original parallel zur Übersetzung vorzutragen. Durch geschickte Inszenierung kann es möglich sein, auf lautmalerische oder inhaltliche Gegebenheiten hinzuweisen. So wäre es bei dem angeführten Beispiel des „Rybak“ möglich, den lautmalerischen Vokal „a“ sprecherisch in Szene zu setzen.

Nachdichtungen und Übersetzungen sind ein breiter Fundus, um den SchülerInnen Unterschiede in der Sprache und der Reimkunst aufzuzeigen. Die Varietäten der Übersetzungen zum Original sind eine gute Möglichkeit, den Lernenden die Zielsprache noch näher zu bringen, da die Unterschiede zwischen originalem und übersetztem Text einen bemerkenswerten Kontrast bieten können.

2.3 Besonderheiten der russischen Lyrik

Die russische Lyrik hat nicht nur in Russland einen hohen Stellenwert, sondern genießt auch in der westlichen Welt hohes Prestige. Die besondere Geschichte der Entwicklung der gedichtlichen Literatur und der kulturhistorischen Umstände, die die russische Lyrik zu dem gemacht hat, worauf wir heute zurückschauen können, ist für das Verständnis der Gedichte unumgänglich zu bearbeiten. In diesem Kapitel wird die Besonderheit der Entwicklung der russischen Literatur aufgezeigt.

Mit der mittelalterlichen Literatur der „Slavia orthodoxa“, also den unterschiedlichen Sprachen der slawischen Orthodoxie, und den ersten schriftlichen Überlieferungen hatte die russische Literatur ihre Anfänge gemacht. Diese Schriften inkludierten kirchliche Literatur (Städtke, 2011, S. 1). Durch die Christianisierung ausgehend von der bulgarischen Orthodoxie, durch Kyrill und Method (9. Jht.), wurde die Kyrilica in Bibelübersetzungen in das russische Reich gebracht (Städtke, 2011, S. 2). Die Literatur wurde vom Klerus stark geprägt und die entwickelte Sakralsprache des Altkirchenslawischen ließ keine anderen Themen zu. Dadurch waren die Weichen der Literatur für die nächsten Jahrhunderte sehr eng gestellt und bieten nur einen eng gefassten Kanon. Nur Motive der Apropyphen, der Ikonographie und Texte von Predigten und hagiographische Schriften waren von der Kirche erlaubt. Weltliche Texte waren stark an die biblischen Motive angelehnt und das *Igorlied* ist der einzige Vertreter des höfischen Epos (Städtke, 2011, S. 18).

In den nächsten sieben Jahrhunderten dominierten geistliche Texte, nur teilweise wurden historiographische oder geschichtliche Texte wie die *Nestorchronik* verhandschriftlich (Städtke, 2011, S. 16).

Erst im 17. Jahrhundert, das geprägt war von Revolten, Kriegen und Aufständen, wurden Volkslieder und profane Literatur dem Volke nähergebracht. Die Volkslieder wurden nach und nach in den Reim gesetzt und zahlreiche Vers- und Akzentreformen ebneten den Weg für die russische barocke Dichtung (Zelinsky, 2002, S. 4).

Simeon Polockij (1629-1680) war als Hofdichter des Zaren federführend in der Hofdichtung der Versdramen und gab maßgebend den weiterführenden Ton der Dichtung an (Zelinsky, 2002, S. 4). Kirchliche Themen sind bei Polockij vorherrschend und stehen im Zeichen des „strengen metrischen System[s] der Syllabik (Versdichtung mit regelmäßiger Silbenzahl)“ (Städtke, 2011, S. 54).

Kantemir (1708-1744) ist ein Vertreter der Literatur der damaligen Reformzeit Peters des Großen (1672-1725). Die „Schwerfälligkeit des russischen silbenzählenden Systems“ wurde, einerseits durch westliche Einflüsse und andererseits durch die Sprachreinigung der petrinischen Sprachreform, auf die russische Sprache angepasst (Zelinsky, 2002, S. 7). Kantemirs schwierige Sprache, seine Aspekte der petrinischen Epoche verknüpft mit aufklärerischen und klassizistischen Motiven, zeigen die Schwierigkeit, den Dichter einer Epoche zuzuordnen (Städtke, 2011, S. 71).

Die petrinische Zeit eröffnete der Literatur neue Wege, besonders die Rechtfertigung des La-

chens und der irdischen Liebe im petrinischen Russland förderten neue Möglichkeiten. Da im Alten Russland das Lachen als verpönt und die irdische Liebe als etwas Teuflisches angesehen wurde, veranlasste Peter der Erste die Legitimierung dieser *Laster* mit der öffentlichen Heirat seiner Geliebten Martha Skavronskaja (Zelinsky, 2002, S. 66). Durch die öffentliche Rechtfertigung der Liebe florierte die Gattung der Liebeslieder, die vorherrschend im syllabischen Vers geschrieben wurden. Das sakral verwendete Kirchenslawisch wurde in den petrinischen Liebesliedern mehr und mehr dem gesprochenen Russisch angenähert (Städtke, 2011, 67f).

Das barocke Russland wurde durch die klassizistischen Literaturregeln, von Europa eingeführt, abgelöst. Diese galten hier als allgemeine Gesetze. „Die klassizistische Regelpoetik forderte natürliche Einfachheit, Klarheit, Reinheit, Einheitlichkeit, Schicklichkeit“ (Städtke, 2011, S. 75). Der Klassizismus in Russland beinhaltet Kulturimport in großem Stil. Nachahmungen standen im Fokus der Literatur und westeuropäische Gattungen, Formen und Texte wurden ins Russische übersetzt und in die russische Kultur eingebürgert (Städtke, 2011, S. 74).

Dennoch sind der Klassizismus und die Romantik in ihrer Vielfalt schwierig abzutrennen und es muss geschlussfolgert werden, dass die beiden Strömungen teilweise parallel existiert und sich gegenseitig beeinflusst haben, denn mit Deršavin (1743-1816) wurde das Ich-Motiv, der „Ausdruck der Selbstentdeckung des modernen Individuums“ ähnlich wie im westlichen Gebiet des „Sturm und Drangs“, in Russland modern.

Das Erlebnisgedicht Deršavins ist den Werken Goethes um nichts nach und bietet Erzählungen von den banalsten Gegebenheiten wie eine „Einladung zum Mittagessen oder eine Kahnfahrt“, die jedoch in das „Allgemeine und Gültige [überführt wurden]“ (Zelinsky, 2002, S. 13). Dies war jedoch erst möglich, als die Kirche und der allmächtige Gott an Bedeutung verloren und die Natur und der „freie Geist“ an Wichtigkeit zunahmen (Zelinsky, 2002, S. 13). Die Gattungsvermischungen der Romantik und der Klassik wurden in Deršavins Ode „Felicia“ sichtbar. Dies war die Wegebahn zur natürlichen russischen Sprache, in der triviale Wörter und spöttische Wendungen ebenso vorhanden sind wie fürstliche Huldigung und Tadel (Zelinsky, 2002, 11f).

Deršavin ist Bindeglied zwischen der russischen Klassik und der Romantik und wird von Vasilij Žukovskij (1783-1852) als starker Vertreter der Romantik abgelöst (Zelinsky, 2002, S. 14). Der Wegbereiter der russischen Romantik, bei der der Gefühlsausdruck und die Verbindung zwischen dem lyrischen Ich und der Natur im Vordergrund standen, brachte die elegische Dichtung, ähnlich wie in der westlichen Romantik, durch Žukovskij zu „höchster künstlerischer Reife“ (Zelinsky, 2002, S. 14).

Das Besondere dieser Epoche sind wohl die Übertragungen der westlichen Werke von beispielsweise Goethe oder Schiller auf russische Umgebung und Zeitgeist; so wurde der *Fischer* von Goethe im Russischen zu *Rybak* und ist äquivalent zur westlichen Romantik zu sehen (Zelinsky, 2002, S. 15). Die Hinwendung zum Nationaldenken, zum Volkstum und das Ansprechen des damaligen russischen Zeitgeistes sind typische Themen der russischen Romantik (Städtke, 2011, S. 128).

Mit Trediakovskij (1703-1769) begann eine neue Ära der russischen Dichtung, da er eine Versreform durchgesetzt hatte, die sich ca. 150 Jahre lang hielt (Städtke, 2011, S. 79). Der

syllabische Vers wurde von metrisch regulierten Zeilenlängen sowie den verschiedenen Positionen der Wortakzente abgelöst (Städtke, 2011, S. 79).

Der Sentimentalismus, als Zwischenströmung, wurde von Puškins (1799-1837) Motiven der Sehnsucht, Schwermut und Trauer zum virtuosen Schreiben erkoren (Zelinsky, 2002, S. 18). Die „Formvollendung gedanklicher Tiefe“ Puškins macht ihn zum bedeutendsten Schöpfer russischer Dichtung. Karamzin (1766-1826) ist hier ebenfalls als Vertreter sentimentaler Motive zu nennen. Die Empfindsamkeit und elegisch-melancholische Bilder bezeichnen diese Strömung und Karamzins Wirken dieser Zeit (Städtke, 2011, 118f).

Katharina II. (1729-1796), als aufgeklärte Herrscherin und Förderin von Literatur und Kunst bekannt, lebte in der Zeit der literarischen Romantik, in der die Frauen immer wichtiger für die Literatur wurden. In den nächsten hundert Jahren sollten die Frauen bis in die späten 1840er-Jahre als Literatinnen salonfähig und die Gesellschaft kosmopolitisch eingestellt sein (Städtke, 2011, S. 122). Die Frauen wurden federführend in der „geschmacksbildenden Funktion“ der Gesellschaft und trugen zur literarischen Tätigkeit bei (Städtke, 2011, S. 122). Autorinnen wie Anna Bunina oder die Fürstin Zinaida Volkonskaja sind hier als federführende Literatinnen aufzuzählen (Städtke, 2011, S. 123).

Die neuen Verssysteme des jambischen Metrums ermöglichten neue Stilideale, die eine hohe semantische Dichte aufweisen und von Dichtern wie Griboedov (1795-1829) oder Puškin aufgenommen wurden (Städtke, 2011).

Gogol' (1809-1852) oder Lermontov (1814-1841) prägten mit ihren teilweise grotesken und fantastischen Werken die russische Literatur maßgeblich. Der Zusammenhang zwischen Geschichte, Kunst und Religion ist in diesen Werken sehr deutlich zu erkennen (Städtke, 2011). Das zentrale Werk der Romantik ist die Verserzählung *Demon* von Lermontov, deren Motiv des gefallenen Engels „Psychologie und Metaphysik, die Polarität von Liebe und Tod, der bodenlose subjektive Zweifel an der Weltordnung, heidnische und biblische Traditionen“ miteinander vereint (Städtke, 2011, S. 154).

Die neuen Möglichkeiten der Freiheit der Romantik ausnützend, begannen sprachliche Experimente mit „Melodik, Intonation und Rhythmik“ (Zelinsky, 2002, S. 25). Afanasij Fet (1820-1892) schrieb ein Liebesgedicht völlig ohne Verben (Zelinsky, 2002, S. 25). Der Übergang vom Ideal der sprachlichen Schönheit und die Erweiterung des sprachlichen Ausdrucks ebnete somit den lückenlosen Weg zum Symbolismus, der an die Romantik und Klassik anschließt (Zelinsky, 2002, S. 25). Das Goldene Zeitalter der Romantik wird vom Silbernen Zeitalter des Symbolismus und der Moderne abgelöst.

Im frühen Symbolismus wurden Ideen von E.T.A. Hoffmann oder Nerval aus dem „philosophischen oder okkultistischen Denken übernommen“ und gelangten nach Russland (Zelinsky, 2002, S. 27). Die Grenzen zwischen dem „dichterischen Symbol und dem mythischen oder religiösen Symbol verschwammen. Dichtung war dabei, in Mythologie und Religion überzugehen“ (Zelinsky, 2002, S. 27). Der Symbolismus in Russland ist wohl der am schwersten zu fassende Inhalt der russischen Dichtung, da eine Vielzahl an Motiven „spezifische Symbole elementarer Dynamik“ (Zelinsky, 2002, S. 29) sein können. Sinnbilder, die in der Literatur immer wiederkehren,

sind die „Verkörperung des leidenden, unterdrückten und aufrührerischen russischen Volkes“ (Zelinsky, 2002, S. 29). Dieser Zeitgeist kann somit in Kunst und Literatur ausgedrückt werden und entspricht dem tiefreliösen russischen Geist des Volkes. Typische Vertreter, die diese Epoche wesentlich beeinflussten, sind Aleksander Blok (1880-1921), Vjačeslav Ivanov (1866-1949) und Andrej Belyj (1880-1934). Ossip Mandel'stam (1891-1938), als Futurist, schaffte ein komplexes, assoziatives Bild, das sich in die Forderung nach Klarheit und Eindeutigkeit der Futuristen, ohne Verzicht auf Bildlichkeit, fügte (Zelinsky, 2002, S. 32). Anna Achmatovas (1889-1966) Dichtung ist die Offenlegung der tiefgehenden Schichten persönlichen Schicksals und der eigenen Seele, die im Stil des Akmeismus ohne Symbole, dafür mit Struktur und einfachen Bildern der Umwelt auskommt (Zelinsky, 2002, 33f). Maßgeblich für diese Zeit ist auch die Dichterin Marina Cvetaeva (1892-1941), deren Wirken durch „gedankliche Sprünge, unerwartete[] Wendungen und rasch wechselnde[r] Bildern geprägt ist“ (Zelinsky, 2002, S. 34). In Pasternaks Lyrik dominiert das pulsierende Leben, wo das lyrische Ich in den Hintergrund tritt und das Sein an sich leben lässt (Zelinsky, 2002, S. 35). Durch Pasternaks Lyrik wird die russische Dichtung auf ein neues sprachliches Niveau gehoben. Der famose Umgang mit Vers und Reim prägt die russische Dichtung maßgeblich (Zelinsky, 2002, S. 36).

In der russischen Moderne ist Vladimir Majakovskij (1893-1930) als unverhüllter Dichter und öffentlichkeitssuchender Anführer maßgeblich für nachfolgende Dichtergenerationen zu nennen, der die Gesellschaft mit seinen direkten und expressionistischen Metaphern prägte und die Revolution für seinen Dichter-Kanon ausnutzte (Zelinsky, 2002, S. 36).

Durch die Auflockerung der strengen Macht in der Tauwetterperiode nach dem Tod Stalins, begann eine Zeit der sich öffnenden Literatur, in der sich die LiteratInnen in eine Vielzahl von Richtungen entwickelten. Zahlreiche Strömungen existierten nebeneinander und der lyrische Kanon erweiterte sich maßgeblich. Iosif Brodskij (1940-1996) war wohl einer der letzten LyrikerInnen, der in der „ästhetischen, ideologischen und nicht zuletzt lebenspraktischen Facetten“ Machart gedichtet hat. Besonders die Elegie, „die den passenden Gattungsrahmen für sein reflexiv orientiertes und um philosophische Fragestellung kreisenden Dichten“ gibt, ist für Brodskij essentiell (Zelinsky, 2002, S. 43).

Die russische Lyrik ist ein facettenreiches Gebilde von Menschen und Werken, die sich durch die Jahrhunderte beeinflusst haben. Neuerungen in Versmaß, Experimente in Metrik, Melodik und Reim und die neuartigen Wortschöpfungen, als auch gesellschaftlich-politische Umstände sowie Russifizierungen westlicher Gedichte machen die russische Lyrik zu einem farbenreichen abwechslungsreichen Fundus an Gedichten, die von religiösen Motiven bis zur seelischen Befreiung reichen. Die Lyrik fungiert als Spiegel der Empfindungen und Nöte des Volkes, als Ausdrucksmöglichkeit von Politik und Macht, von Natur und Liebe, als auch von Nationalstolz und russischer Landschaft und bietet somit einen weitgefassten und erfahrungsreichen Schatz an Gedichten, die es wert sind, gelesen und bearbeitet zu werden.

2.4 Relevanz von Inszenierung im Unterricht

Inszenierung wird in dieser Arbeit kurz behandelt, um den Gesamtzusammenhang von der Darbietung von Lyrik im Fremdsprachenunterricht darzulegen. Inszenierung in all ihren Facetten gehört zu einem gestalteten Gedichtvortrag dazu und soll in dieser Arbeit daher nicht außer Acht gelassen werden.

Das sprecherische Darbieten von Lyrik, sei es nun im Original oder in der Übersetzung, kann als Inszenierung gedeutet werden. Obwohl die Methode der Inszenierung vielfältig gedeutet werden kann, soll in diesem Kapitel auf die Didaktisierung der Methode eingegangen werden. Die Vorteile von Inszenierungen im Unterricht, als auch die zugehörigen Teilaspekte von Inszenierung, wie Körpersprache, Stimme, als auch die künstlerischen Einflüsse, wie Bilder oder Kunst mit dem Körper, werden im folgenden Kapitel präsentiert.

Theaterspielen, wovon in vielen Literaturangaben die Rede ist, ist im Falle einer Inszenierung von Lyrik nur bedingt anzuführen. Bei der Inszenierung können nur Teile der Theaterarbeit in der Schule verwendet werden. Viele Elemente von Körper- und Textarbeit können bei der Arbeit mit Inszenierung verwendet werden. Inszenierung soll ein Prozess und ganzheitliches Lernen sein. Es darf nicht *nur* ergebnisorientiert sein, denn für die Lernenden sollte das Ziel nicht alleiniger Grund für ihre Beschäftigung damit sein. „Die Förderung von Achtsamkeit für den [im] Augenblick ablaufenden Prozess des Denkens und Fühlens und leiblich-sinnlicher Wahrnehmung ist genauso wichtig, wie die Orientierung am Zielprodukt des Handelns.“ (Moegling, 1998, S. 43). Weiter schreibt Moegling, dass die Ausbalancierung des Lernprozesses und der Zielorientierung wichtig ist, damit „lustvolles und effizientes“ Lernen entstehen kann.

Ein solches sinnliches Lernen kann jedoch auch ohne Didaktisierung vonstatten gehen. Theaterspielen, das Vorbereitung und Aufführen von Inszenierungen fördert viele Kompetenzen der Jugendlichen und sollte daher nicht außer Acht gelassen werden. Lyrik bzw. die Inszenierung davon nur wegen der Lyrik willen wird im Unterricht kaum gelebt und stellt keine nennenswerte Methode dar. So ist dies auch mit Inszenierungen im Unterricht. Jede Szene, jeder Sketch, der im Unterricht eingesetzt wird, soll einen didaktischen Sinn erfüllen. Einerseits sollen Vokabel dargestellt werden, andererseits sollen kulturelle Eigenheiten behandelt werden. Inszenierungen nur wegen des Spielens wird in den Schulen marginal bis gar nicht verwendet, dabei werden soziale, fachliche und auch sprecherische Kompetenzen geschult. Wie bei der Bearbeitung von Lyrik gelten auch hier die Gesetze des Sich-in-Szene-setzen-Lernens oder die Rollenfindung durch das Spielen von inszenierten Text. Durch die Tatsache, dass gestaltetes Sprechen Text und Inszenierung verknüpft, ist es daher naheliegend, dass die Vorteile bei der Erarbeitung von Lyrik sehr stark mit jenen von Inszenierung in Verbindung stehen.

Um auf das Wort der Inszenierung näher einzugehen, wird als Inszenierung

[...] der Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien verstanden, nach denen die Materialität einer Aufführung performativ hervorgebracht werden soll, wodurch zum einen die von ihr hervorgebrachten Ereignisse als gegenwärtige in Erscheinung treten und zum anderen eine Situation geschaffen wird, die Frei- und Spielräume für nicht-geplante, nicht-inszenierte Handlungen, Verhaltensweisen und Ereignisse eröffnet [...] (Fischer-Lichte, Kolesch & Warstat, 2014, S. 152).

Inszenierungen sind also ein Zeigen einer einstudierten Vorstellung, die in ihrer Gesamtheit mehrere Ebenen umfasst. **Vertonungen als Teil einer Inszenierung** sind eine dieser Sparten. Lyrik und Musik verbindet seit der Antike ein starkes Band, wie auch Stankovski (2018) treffend formuliert hat:

Musikalische Lyrik ist, auf den kleinsten gemeinsamen Nenner ihrer zahllosen Ausformungen gebracht, als Darstellung lyrischer Texte mit musikalischen Mitteln beschreibbar. (...) Text und Musik müssen aneinander anschlussfähig sein. Die Konstruktion solcher Rahmen könnte auf drei Arten erfolgen:

- (1) ein gemeinsamer Rahmen für Text und Musik
- (2) der Text als Rahmen für die Musik
- (3) die Musik als Rahmen für den Text (Stankovski, 2018).

Diese „symbiotische Beziehung“, wie Stankovski (2018, S. 1) es ausdrückt, beinhaltet das Intensivieren der gegenseitigen Wechselwirkung von Musik und Lyrik. Somit können auch gereimte Liedtexte zum ‚gestalteten Sprechen‘ verwendet werden. Lieder besitzen ihre eigene Kraft, den Unterricht zu gestalten, und sind dazu geeignet, die Lernenden zu motivieren (Gärtner, 1961, S. 130). Schmitt (2017) ist auch der Ansicht, dass Lieder

„zum Leben fast aller Menschen [gehören]. Als ein Teil der Kultur und damit der Landeskunde eines Landes. [...] Mit Musik können alle Fertigkeiten trainiert werden und kreative Methoden zum Einsatz kommen, durch die die Lernenden offene Herangehensweisen an verschiedenste Fragestellungen einüben.“ (Schmitt, 2017, S. 500).

Musik ist besonders dafür geeignet, mündliche oder schriftliche Äußerungen zu produzieren (Badstübner-Kizik, 2006, S. 47). Die Emotion, die oft in Liedern mitschwingt, begünstigt den Lernprozess und kann als Methode des kreativen Schreibens genutzt werden. Durch Methoden wie Mit- oder Nachsingen, oder durch rhythmisches Begleiten werden sprachrezipientische Elemente eingebunden.

Die Sparte der Gitarrenlyrik, auf die später noch einmal eingegangen wird, bietet nicht nur landeskundlichen Hintergrund, sondern schult unter anderem vielseitige Kompetenzen der Lernenden. Für den Unterricht sind diese Texte der Gitarrenlyrik insofern wichtig, da sie die gesellschaftlichen Zustände und Gegebenheiten aufzeigen. In der Zeit nach Stalins Tod 1953 stand in der UdSSR eine Zeit des Umbruchs an. Okudžava und seine Dichterkollegen nutzten die Lyrik als Mittel zur gesellschaftlichen Neubesinnung. Die Musik lebte von der Verbreitung ihrer Texte durch die Menschen, die als Protest gegen das stalinistische Gesellschaftssystem fungierten. Durch die Gitarrenlyrik bekamen die unzufriedenen Menschen ein Sprachrohr, um ihre Erfahrungen, Gedanken und ihren Unmut auszudrücken (Lebedewa, 1991, S. 231). Trotz des Versuchs des Staates, die Gitarrenlyrik mit Zensur zu belegen, konnte sich diese Art der musikalischen Lyrik durchsetzen und gab den Menschen Hoffnung und Zuversicht.

Eine Reflexion der damaligen Verhältnisse und die Beschäftigung mit der Musik macht es den Lernenden möglich, Kultur und Musik mit Landeskunde und Geschichte zu verknüpfen und zu erfahren. Es wird möglich, aufzuzeigen, dass eine gespaltene Gesellschaft durch Musik und Lyrik ein Stück weit zusammengeführt wurde (Lebedewa, 1991, S. 236).

Kunst als Teil von Inszenierung ist eine weitere Möglichkeit, ein Stück oder Texte wirkungsvoll zu inszenieren, denn Kunst ist aus einer Inszenierung kaum wegzudenken. Bildlyrik, definiert als Lyrik zu einem Bild oder Gemälde, oder Lyrik in Form eines Bildes, ist Teil von

schriftlichen und bildlichen Künsten und somit relevant für den Unterricht. Für den Sprachunterricht gibt es einige Möglichkeiten, diese künstlerische Sparte in eine Inszenierung einzubeziehen. Texte, die in speziellen Formen geschrieben werden, um den Inhalt des inszenierten Gedichts zu illustrieren, sind eine Form, wie an Bildgedichte herangetreten werden kann. Seit dem russischen Barock im 18. Jahrhundert sind Bildgedichte, wie in Abbildungen 2.1 und 2.2 zu sehen, in dieser Form bekannt. Die Synthese zwischen Schrift und Bild und der Anordnung der Verse oder der Grapheme zeigt die Bildhaftigkeit der Gedichte (Lauer, 2002, S. 455).

Bilder, die zur Lyrik von den Lernenden geschaffen werden, die den Inhalt des Gedichts veranschaulichen, wären eine weitere Möglichkeit, Lyrik und Kunst miteinander zu verknüpfen. Diese Bilder können bei der Aufführung/ Inszenierung der Lyrik als Bühnenbild oder Flyer o.ä. fungieren.

Bei dieser Methode haben die Lernenden die Chance, ihrer Fantasie freien Raum zu lassen und das Gedicht mittels Collage, Zeichnung o.ä. darzustellen. Dazu sind die Lernenden angehalten, ihren Prozess schriftlich festzuhalten (Wicke, 2004, S. 110). Dabei ist zu sehen, wie die Lernenden das Gedicht interpretieren, wie das Verstehen des Inhalts prozessiert wird und die sprachlichen Fähigkeiten geschult werden.

Eine weitere Form, Inszenierung mit dem Körper und Kunst zu realisieren, sind **Standbilder und Pantomime**, da Gegenstände oder Sachverhalte nicht nur von Texten abgebildet werden können. Eine beliebte Methode unter Drama- und TheaterpädagogInnen ist das Standbild und das Üben mit Pantomime. Die Arbeit mit Standbildern erleichtert den Zugang zu Gefühlen, Begriffen oder bestimmten Situationen (Schaller, 2006, S. 28). Es wird nicht nur sprachliches Lernen gefördert, es wird auch emotionales und haltungs- und erfahrungsbezogenes Lernen geschult (Hallet & Surkamp, 2015, 205f). Durch szenische Arbeit werden dialogische Sprech-Kompetenzen erweitert, differenzierte Sprachstrukturen erlernt, die in einer realen Sprach-umgebung genutzt werden können. Des Weiteren können die Lernenden fremde Perspektiven, Sichtweisen oder Perspektiven für sich ausprobieren und erfahren. „Emotionen, Wertvorstellungen und subjektive Haltungen [werden] aktiviert (...) und [können] in ihrer Wirkung reflektiert werden“ (Hallet & Surkamp, 2015, S. 206).

Im Prinzip funktioniert diese Methode so, dass die Lernenden bestimmte Gefühle, Situationen oder Inhalte von Gedichten in einem Bild darstellen. Standbilder können einerseits durch Einfrieren von gespielten Situationen entstehen, oder speziell auf eine Situation angewendet werden, in der Gefühle oder Sachverhalte analysiert und reflektiert werden sollen. In anderen Worten kann ein Standbild dazu eingesetzt werden, um

„Gefühle oder Gedanken zu zeigen, die mit Worten nur ungenau wiedergegeben werden können, Selbst- und Fremdbild [zu] erkunden, Wirkung von Körpersprache und Haltungen klar[zumachen], Einstellungen und Werthaltungen gegenüber anderen Personen [zu] erkunden, kritische Situationen, Wünsche, Fantasien, Träume bildlich dar[zustellen], Training der Ausdrucksfähigkeit“ (Schaller, 2006, S. 29).

Im Unterricht gibt es vielfältige Weisen, wie Standbilder eingesetzt werden können. Eine Variante wäre, dass die Lernenden, wenn man sie berührt, einen Ton oder ein Wort sagen dürfen,



Abbildung 2.1: Bildgedicht „Budyłka” 1811 (Lauer, 2002, S. 457)

XII./ БУТЫЛКА./ Какою силой/ Непостижимой/ Напитокъ милой/ Въ бутылкѣ сей/ Людей/ плѣняетъ,/ Прельщаетъ,/ Манитъ/ Сей видъ/ Прелестной/ (Магнитъ/ Чудесной),/ Влечетъ/ И мудрецовъ/ И простяковъ,/ И въ свѣтъ нѣтъ,/ Никто не существуетъ,/ Надъ кѣмъ вино не торжествуетъ!/ Оно все горе насъ заставитъ забывать/ И жизни трудной путь цветами устилаетъ;/ Предъ нимъ оружие сама любовь бросаетъ,/ Чтобъ силу удвоя, сильнѣй потомъ сражать,/ И часто счастливой успѣхъ увѣнчивается.../ Чѣмъ не обязаны мы Нектару сему!/ Какое придаетъ парение уму!.../ И сколько лучшихъ бы творений свѣтъ лишился,/ Когдабъ иной Поэтъ съ виномъ не подружился;/ Но мнѣ его, но мнѣ достойно возхвалить -/ Когда во всѣхъ странахъ Поэты знамениты,/ Имѣя лаврами съ плочемъ главы обвиты,/ Во всѣхъ вѣкахъ ему старались дань платить,/ И научали насъ, чтобъ мы не забывали,/ Что сладостной огонь палящий нашу кровь,/ Веселѣе, роскоши и самую любовь/ Всегда отъ онаго себѣ мы получали.

Abbildung 2.2: Zugehöriger russischer Text zum Bildgedicht „Budyłka” 1811 (Lauer, 2002, S. 457)

damit die anderen SchülerInnen die Situation besser interpretieren können. Anders wäre es möglich, dass die Lernenden nur still dastehen dürfen, und die anderen SchülerInnen erraten müssen, worum es in dem Standbild geht. Diese pantomimische Darbietung wäre auch möglich, indem man Gegenstände zur weiteren Verwendungsmöglichkeit untersuchen lässt. Die Lernenden müssen eine kurze Szene einstudieren, während die anderen herausfinden müssen, wozu der Gegenstand gebraucht wurde (Hallet & Surkamp, 2015, S. 315).

Um diese Methode wirkungsvoll darstellen zu können, ist es wichtig, mit den Lernenden auf die Körpersprache einzugehen. Körpersprache inkludiert nicht nur Pausen, auch Mimik und Gestik sind hierbei für den gesamtheitlichen Sprachprozess unumgänglich. Erst durch die Erfahrung von Bewegung können die Lernenden das Gedicht reproduzieren (Ertmer, 1996a).

Doch nicht nur für Pantomime oder Standbilder sind Körpersprache und Mimik essentiell. Natürlich gehören zu einer gesprochenen Inszenierung Intonation, Stimmführung oder Artikulation und die Kenntnis über den Text. Nicht umsonst schreibt Ertmer (1996a), dass es vor allem wichtig ist, *wie* man etwas sagt, damit es beim Publikum ankommt. Die gefühlsmäßige Bedeutsamkeit, der Sinn der dichterischen Absicht, fungiert als Anzeiger, mit welcher Stimmung der Satz bei den ZuhörerInnen ankommen soll. Sprechen als gesamtheitlicher Prozess, dessen Faktoren wie das Körperbewusstsein, der Sinn und das Sprachverständnis, oder das „Versinnlichen von Sprache“ beeinflussen den Sprechakt wesentlich (Ertmer, 1996b, S. 44).

Lyrik ist also ein adäquates Mittel zur Erlernung von ausdrucksstarkem Sprechen, da bei einem wirkungsvollen Rezitieren eines Gedichts die angesprochenen Aspekte geschult werden. Rhetorik inkludiert also unter anderem das Mienenspiel und Gebärden, die nicht unterdrückt werden sollen. Dadurch werden nicht nur der Text und die Inhalte transportiert, sondern auch Sprech- und Körperausdruck der SchauspielerInnen wahrgenommen (Abraham, 2017, S. 55).

Allein das Wort „Körpersprache“ beschreibt schon die Kernessenz des Wortes und impliziert die Interferenz zwischen Sprechen und Körper (Eckert, 2004, S. 28). Wichtig hierbei ist, die Lernenden darauf hinzuweisen, dass eine schlaaffe Körperhaltung nicht nur zu Desinteresse beim Publikum führt, sondern auch der Überzeugungskraft unzuträglich ist (Eckert, 2004, S. 28). Dies zeigen auch die Ergebnisse der Allensbach-Studie 2007, die die AutorInnen im Beitrag *Leseokino* von Abraham (2017, S. 28) vorgestellt haben: Die Gesamtwirkung einer Rede gliedert sich in 19% stimmliche Kommunikation, 22% textliche Kommunikation und 59% körperliche Kommunikation. Jedoch muss angemerkt werden, dass die richtige Körperhaltung von Person zu Person individuell gefunden werden muss und der Prozess des Erlernens der stimmigen Körperhaltung geübt und erprobt werden muss (Eckert, 2004, S. 28).

Zu einem gelungenen Gedichtsvortrag kommen auch die Erarbeitung von Elementarprozessen hinzu. Ertmer (1996a, 47f) beschreibt Elementarprozesse als Sprechkunde, die Kenntnisse von Atmung, Stimme und Artikulation beinhaltet.

Daraus schließend ist zu sagen, dass Inszenierungen von Lyrik im Fremdsprachenunterricht ihre Berechtigung haben, denn erst durch das Vorlesen, Darbieten oder Rezitieren werden Texte wirkungsvoll (Payrhuber, 1993).

Ganz grundsätzlich gesagt, hat der Sprachprozess seinen Ausgang im Körper, d.h. ohne At-

mung wird kein Luftstrom produziert, der im Kehlkopf Laute erzeugt und den Menschen eine Stimme verleiht (Fiukowski, 2004, S. 31). Fiukowski unterscheidet „eine primäre Vitalfunktion und eine sekundäre Sprechfunktion“ (2004, S. 5). Das Atmen, im Gegensatz zum Sprechen, ist also die lebenswichtige Funktion. Weiter heißt es, dass die Vitalatmung (die Primäratmung) unbewusst geschieht, während die Sekundäratmung (Stimmatmung) halbautomatisch verläuft. Dies macht es notwendig, mit der vorhandenen Luftmenge gut hauszuhalten, was den MuttersprachlerInnen meist unbewusst gelingt. Die „Führung der Luftmenge“ ist laut Fiukowski (2004, S. 19) entscheidend. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass der vortragende Mensch gut über den Inhalt Bescheid wissen muss, um den Luftstrom angemessen verwerten zu können. Der Sinn des Vortrags muss klar sein, es ist daher wichtig im Fremdsprachenunterricht die Problematik zwischen Atmung und Textkenntnis zu thematisieren (Stover-Blahak, 2012, S. 18).

Es ist nicht nur ausreichend, einen Laut zu produzieren, um zu sprechen. Um eine sinnstiftende Äußerung zu tätigen, muss man auch auf Artikulation und Phonetik achten (Stover-Blahak, 2012, S. 20). Phonetik wird laut Keunecke, Kölling, Streit und Wolf (1995, S. 3) als „Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die die Beschreibung von Lauten einer beliebigen Sprache zum Gegenstand hat“ definiert. Weiters werden die in der Sprache befindlichen Laute und die Artikulationsstelle und -werkzeuge dieser Laute unterschieden.

Wird in der Sprach- und Sprechförderung kein Wert auf die Aspekte der Elementarprozesse gelegt, kann es sein, dass Kinder abgehakt oder zu schnell und undeutlich sprechen (Ertmer, 1996a, 32f). Daher ist es notwendig, dass die Lernenden Kenntnisse und Übung in diesen Aspekten des Sprechens erlangen. Insbesondere Lernende des Russischen sollten eine phonetische Ausbildung erfahren, da das „richtige Hören, Verstehen und Sprechen“ essentiell für das Erlernen einer Fremdsprache ist (Keunecke et al., 1995, S. 1). Fernerhin gibt Abraham eine passende Bemerkung dazu: „Intersubjektive Sprachwahrnehmung spielt beim sprachlichen Lernen bislang nur eine untergeordnete Rolle, obwohl sie für kulturelle und interkulturelle Begegnung von grundlegender Bedeutung ist: Sprechen, Hören, aber auch Lesen und Schreiben sind ethische Akte, in denen Subjekte für einander wahrnehmbar werden.“ (Abraham, 2017, S. 15). Durch die gesprochene Sprache, durch Handbewegungen, durch Mimik oder Stimmelmelodie wird der Text interpretiert, sodass mehrere Ebenen an Informationen lebendig werden: „Die Stimme gilt als Faszinosum, als Index lebendiger Präsenz und ist das performative Mittel par excellence.“ (Abraham, 2017, S. 14).

Als weiteren Teilaspekt des Sprechprozesses im Fremdsprachenunterricht sind Intonation und Prosodie zu nennen (Stover-Blahak, 2012, S. 22). Besonders im Russischen ist die Intonation (also die Satzmelodie (Stover-Blahak, 2012)) als auch die Sprachmelodie (Prosodie) einer besonderen Betrachtung wert, da sie sich vom Deutschen stark unterscheiden. Unter anderem gibt es im Russischen vier große Intonationskurven, die im Speziellen bedeutungsunterscheidend sein können (Kirschbaum, 2012, 699ff). Die Intonation mit der Prosodie sollte nicht unbeachtet bleiben, bedenkt man die zusammengezogenen Satz- und Wortverbindungen bzw. das Vorhandensein des Knacklauts (Lampl, Cavic-Podgornik & Solonina, 2014, S. 26). Daher ist es essentiell, diese Thematiken im Fremdsprachenunterricht anzuführen und mit den Lernenden zu erarbeiten.

Ertmer (1996a) versteht unter Stimmklang ein „intonatorisches Mittel in expressiver Funktion“, was bedeuten soll, dass nicht nur die Sprachmelodie und die Betonung Ausdrucksmöglichkeiten sind, sondern auch Tonfall, Zeitmaß und eingesetzte Pausen zum gestalteten Sprachprozess hinzuzählen (1996a, S. 42). Lyrik ist dazu wunderbar geeignet, wie auch Stover-Blahak postuliert, da Dichtung sprechend erfasst wird, und somit auch der „angemessene Einsatz von ‚Sprech‘-pausen. Atempausen fallen mit dem Ende eines Sinnabschnitts zusammen und die Länge des folgenden Gedankens bestimmt die zu erneuernde Atemkapazität“ (2012, S. 19). Dichtung eignet sich somit für den Fremdsprachenunterricht, da die Lernenden sich mit dem Inhalt des Gedichts befassen und dieses ihrer Persona entsprechend, gut und angemessen atmend, interpretieren können (Stover-Blahak, 2012, S. 19).

Inszenierungen von Lyrik sind, wie schon erwähnt, Vorgänge mit Darstellungsscharakter. Lyrik wird bei dem In-Szene-Setzen erst erfahrbar. Bei der Aufführung von Gedichten ist der Sprecher also „Rezipient des ‚Prä-Textes‘ und Produzent des Sprechtextes“ (Abraham, 2017, S. 55). Hierbei wird deutlich, dass der Inhalt des Textes und die Darstellung sich gegenseitig interdependieren. Will man eine gelungene und in sich geschlossene Performanz eines Gedichtes vollbringen, muss die Balance zwischen Inhalt und Darstellung stimmen.

Inszenierungen integrieren sowohl Körpersprache und expressionistische Möglichkeiten, als auch werden „Fantasie und Imagination, die eigene Geschichte der Lernenden und Empathie geschult“ (Haack, 2015, S. 52). Hallet und Surkamp (2015, S. 89) verweisen auf die Förderung der Handlungs- und Kommunikationskompetenzen, die durch performative Methoden geschult werden. Damit diese Kompetenzen jedoch erfolgreich beschritten werden können, sind Grundkompetenzen vonnöten, die die SchülerInnen erlernen müssen: Kenntnisse über ihren Körper, wie Stimme und Atmung, wie Rhetorik und Körperspannung zusammenhängen und eine Inszenierung beeinflussen können.

Ertmer (1996b, 59f) gibt folgende Thesen zum „gestaltendem Sprechen“ wieder:

- „Die Entwicklung der Fähigkeit zu ‚gestaltendem Sprechen‘ trägt zur Entfaltung der Persönlichkeit bei.
- ‚Gestaltendes Sprechen‘ fördert durch Erfahrungen auf kognitiver, emotionaler und behaviouraler Ebene die kommunikative Kompetenz der SchülerInnen und Schüler.
- ‚Gestaltendes Sprechen‘ geschieht situationsgebunden, intentional und hörerbefogen, ereignet sich, der Unterrichtssituation entsprechend, in direkter Kommunikation.
- Bei der Realisierung ‚gestalteten Sprechens‘ stehen Sprech- und Hörsituationen in einem dialektischen Verhältnis zueinander, bedingen sich gegenseitig[...]
- Sprech- und Körperausdrucksmerkmal werden als Kommunikationsmittel sinnerschließend und sinnvermittelnd eingesetzt [...]
- ‚Gestaltendes Sprechen‘ von Dichtungstexten und analytische Textarbeit stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Textsprechen ist dabei eine Methode der Interpretation. [...]“ (Stover-Blahak, 2012, S. 107)

Im folgenden Zitat werden die angesprochenen Thematiken sehr treffend zusammengefasst: „Ein Sprecher [spricht] immer über Inhalt. Er spricht immer mit seinem Körper, er spricht immer in einer emotionalen Gestimmtheit. Er spricht immer zu jemandem.“ (Stover-Blahak, 2012, S. 40).

Eine weitere Möglichkeit, den SchülerInnen darstellendes Sprechen nahezubringen, ist, sich die Performance von **professionellen SchauspielerInnen** anzuschauen und gemeinsam zu analysieren, welche Methoden, welchen Ausdruck oder Fertigkeit diese besitzen, um das vorgestellte Gedicht möglichst wirkungsvoll darbieten zu können.

Die neuen Medien wie YouTube bieten hier eine Vielzahl von Aufnahmen von bekannten DarbieterInnen, die Lyrik sprachlich in Szene setzen. Durch die Videoaufnahme ist es möglich, die Körpersprache, Stimmführung, Pausen und Intonation zu analysieren.

Beispielsweise gibt es einige Videos der Schauspielerin Alena Kulik, die Gedichte von Cvetaeva vorträgt. Weiters sind Darbietungen von der russischen Serie „Doktor Šivago“ vorhanden, sowie zahlreiche Lesungen diverser russischer Gedichte.

2.5 Fächerübergreifender Unterricht

Das Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts (FU) soll laut Moegling (1998, 46ff) „[i]n Zusammenhang lernen, Ethik der Vernunft und Selbstständigkeit“ darstellen. Andererseits sollen Kompetenz zur Leiblichkeit, kritische Reflexionsfähigkeit, lebensweltliche Kompetenz und lebensgeschichtliche Kompetenz gefördert werden. Mittels fächerübergreifenden Unterrichts ist es möglich, die Lernenden die starren Fächergrenzen überwinden zu lassen, sie in das selbstständige Denken und Reflexion zu entlassen und ihnen für das Leben wichtige Aspekte beizubringen. Besonders interessant ist der Aspekt der Kompetenz zur Leiblichkeit, bei der es darum geht, dass „Bewegung, Sinnlichkeit und Körpererfahrung mit fachlichem und überfachlichem Lernen“ verbunden werden (Moegling, 1998, S. 47). Dies inkludiert das Lernen durch Theater, da hier das sinnliche Erleben und die Körperlichkeit der Lernenden mit überfachlichem in Verbindung stehen.

Im Bezug auf die Tätigkeit der Lehrkräfte ist zu sagen, dass sie als Team fungieren sollen. Gemeinsame Stunden im Team-Teaching fördert auch bei den Lehrkräften das Kooperationsdenken und die Teamfähigkeit. Außerdem sollte bei der Planung des FU die Unterrichtsumgebung mit einbezogen werden, um das Gruppengefühl zu stärken (Moegling, 1998, S. 145). Durch die nicht alltägliche Durchführung des FU sind die Lernenden aufmerksam, und der FU hebt sich durch bestimmte Merkmale vom „normalen“ Fächerunterricht ab (Kyburz-Graber et al., 2009, S. 11). Diesbezügliche Merkmale dazu sind: andere Sitzordnung und Unterrichtsmethoden, Themen in einem Projekthalbtag o.ä., fächerübergreifende Lernziele und Leistungsbeurteilung (Kyburz-Graber et al., 2009).

Zum Thema Theater bzw. Inszenierung im Unterricht wird die Wichtigkeit zur „Ausgewogenheit von Hand- und Kopfarbeit“ (1998, S. 43) gefordert. Die praktische und sinnliche Tätigkeit des „Theaterspielens“ soll zu einer erfahrbaren Erfahrung werden und zu einer bewussten und pädagogischen Vernetzung führen (Moegling, 1998, S. 43).

Nur Riegel (2004) beschäftigt sich in einem Kapitel mit diesem Themenbereich. In diesem Kapitel wird Theaterspielen in die Schule implementiert, da Theater in dieser Schule für Weiterentwicklung der Lernenden, aber auch der Lehrenden, Entstehungsprozesse und Arbeiten mit schulfremden KünstlerInnen steht. Hier wird Theater um des Theater willens gespielt.

In dieser Schule gibt es Intensivphasen von vier Wochen, wo kein Unterricht, keine Schularbeiten und keine Hausübungen stattfinden. Es gilt der Grundsatz „Nichts außer Theater“ (Riegel, 2004, S. 110). Dies ist nur möglich, da die gesamte Schule auf dieses Projekt ausgerichtet ist.

Um sich an diesem Projekt zu orientieren, wäre es auch in andern Schulen möglich, Theater oder Inszenierungen um derentwillen zumindest in den Unterricht zu inkludieren. Natürlich wäre es auch möglich, den Unterricht so zu gestalten, dass es Intensivphasen gibt, in denen nur an dem Darstellen der lyrischen Texte gearbeitet wird. Ferien oder Wochenenden werden bei hoher Motivation gerne dafür geopfert.

Das ernsthafte Theaterspielen oder in diesem konkreten Fall besser gesagt, lyrische Inszenierung, verändert Sichtweisen nicht nur für die Lernenden, sondern für Schule allgemein. Es ist ein ganzheitliches Projekt, an dem die gesamte Schule involviert ist. Es werden Plakate erstellt und gedruckt, Presseeinladungen verschickt, es gibt eine Premierenfeier und Fotos. Alle SchülerInnen der Schule sind verpflichtet, die Aufführung zu besuchen und bezahlen Eintritt. Die Aufführung findet während der Unterrichtszeit statt und zeigt somit die Wertschätzung der Projektarbeit.

2.6 Zusammenfassung

Lyrik ist ein probates Mittel zur Erlernung vielfältiger Kompetenzen. Nicht nur, dass sie soziale und körperliche Vorteile bringt, bedenkt man die Förderung von freiem (gestaltendem) Sprechen oder den Mut des Aus-sich-Heraustretens. Lyrik ist auch eine Methode zur Aneignung von Inhalten, Texten und sprachlichen Äußerungen, die gestaltendes Sprechen, Kenntnisse über Körper, Stimme und Artikulation beinhalten. Das Inszenieren von Gedichten ermöglicht die Förderung von körpersprachlichen Expressionen, persönlichkeitsbildenden Elementen und verknüpft das Annehmen und Kennenlernen von Wert- und Weltvorstellungen. Interkulturelles Lernen durch fremdsprachliche Medien, wie das Gedicht und zugehörige Hintergrundinformationen, bieten den Lernenden die Erlangung von sozialen, inhaltlichen und analytischen Kompetenzen. Die Arbeit mit vielfältigen Herangehensweisen an Lyrik, wie die Bearbeitung von Original und Übersetzung, bieten den Lernenden die Möglichkeit der Konfrontation ihrer Muttersprache mit der Zielsprache und die Auseinandersetzung mit der Sprache an sich. Durch fächerübergreifenden Unterricht ist es möglich, den Lernenden aus fixen Stundenabläufen neue Chancen zur Aneignung von Inhalten und Zusammenhänge zu offerieren. Mittels Bildlyrik oder dramapädagogischen Elementen, wie das Standbild, ist es möglich, den Lernenden ein breites Spektrum zur sinnlichen und körperlichen Erfahrung von Lyrik zu bieten.

Kapitel 3

Der aktuelle Forschungsstand

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit der aktuellen Forschungslage bezüglich der Themen Methodenvielfalt von Lyrik im Fremdsprachenunterricht, Inszenierung in fächerübergreifendem Unterricht, der als Methode zur Vermittlung von Theater im Unterricht herangezogen und beschrieben wird. Außerdem soll aufgezeigt werden, dass Theater bzw. Lyrik und Inszenierungen in Schulen didaktisiert und an einen Zweck gebunden sind. Hinzu kommt ein Überblick von Methoden, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Darauffolgend wird eine Lehrbuchanalyse durchgeführt. Es werden drama- und theaterpädagogische Elemente erklärt, die notwendig sind, um Lyrik im Fremdsprachenunterricht sinnstiftend einzusetzen, und Formen von Inszenierungen vorgestellt, die relevant für eine Lyrik-Inszenierung sein können. Als letzter Punkt werden Leitfäden vorgestellt, die in der Literatur zum Thema Lyrik und Inszenierungen gefunden wurden.

3.1 Überblick der Methodenvielfalt und Lehrbuchanalyse in Russisch, Deutsch als Fremdsprache und Englisch

In diesem Teil der Arbeit werden Methoden vorgestellt, die im Fremdsprachenunterricht anwendbar sind. Andere Methoden im Fachunterricht zur Vermittlung von Theater und Inszenierung werden präsentiert.

Betrachtet man die didaktische Literatur im Bereich Russisch, Deutsch als Fremdsprache (DAF) und Englisch, so wird man schnell auf die große Bandbreite und das weite Spektrum an Büchern, Zeitschriften oder Journalen aufmerksam, die für DAF und Englisch vorhanden sind. Es ist offensichtlich, dass zur allgemeinen Fachdidaktik und zur Methodik im Unterricht eine Vielzahl an Literaturvorschlägen existieren: Thaler (2012), Klein-Landeck (2014), Kieweg, Kutý, Müller-Hartmann und Weisshaar (2016), Timm (1998), Bauch (2015) oder Walther (2006) sind nur wenige Beispiele für fachdidaktische Literatur im englischen Bereich. Zum Thema Theater, szenisches Spiel und Lyrik ist das Exempel von Bernstein (2014) zu nennen, in dem die Ästhetik der verschiedenen Kunstformen im Fremdsprachenunterricht behandelt wird. Das sinnliche Wahrnehmen im Lernprozess wird hierbei in den Fokus gerückt und bietet Beiträge zur praktischen Anwendung der Kunstformen an.

Ebenso im DAF-Sektor sind einschlägige Literaturvorschläge zu finden, wie zum Beispiel AutorInnen wie Kempe und Winkelmann (1998), Müller (2008) oder Bernstein (2014). Gehring

(2018) beinhaltet methodische Vorgehensweisen bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. Rösler (2011, 2012, 1994), Bredel (2014) oder Dittmar (1995) sind hier zu verzeichnen und beinhalten z.T. Analysen von mündlichen Texten, bis hin zu Unterrichtsplanungen und Reaktionen auf Lehr- und Lernprobleme. Ein weiteres Beispiel liefert Wicke (2004) in Form praktischer Inputs zum Thema Kunst und Lyrik im DAF-Unterricht.

All die erwähnten AutorInnen beschreiben in Beiträgen oder in detailreichen Aufschlüsselungen auf theoretischem Wissen praktische Tipps, Tricks und Methoden, die man im Fremdsprachenunterricht anwenden kann. Für den Sektor Slawistik können fünf Exemplare angeführt werden: Stohler und Henseler (2011), Bergmann, Caspers und Stadler (2016), Mehlhorn und Meyer (2011), Gärtner (1961) und Mehlhorn (2014). In dem Beitrag von Stohler und Henseler werden konkrete Beispiele zur Erarbeitung von russischer Lyrik gegeben. Übungen wie

1. „Einen Text visualisieren
2. eine Textstelle laut lesen
3. zwei Gedichte trennen
4. die Perspektive wechseln
5. den Epochenstil ändern
6. ein Standbild gestalten
7. eine Textsorte in eine andere Textsorte umwandeln
8. ein Textelement verändern
9. ein Gedicht zusammensetzen“ (2011, 152f).

Auf den folgenden Seiten werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis zu den Übungen 1., 2., 4., 6., 8. und 9. vorgestellt.

Der Rest der angesprochenen Forschungsliteratur behandelt allgemeine didaktische Themen. Die Themen Lyrik, Landeskunde oder gar Theater als Selbstzweck scheinen leider hierbei nicht auf.

Um das Thema weiter zu fassen, bieten Spinner (1995), Wicke (2004) oder Payrhuber (1993) einen breit gefächerten Katalog an Übungen für Deutsch als Fremdsprache an, mit denen Gedichte im Unterricht eingebunden werden können. Wieder sei hier angemerkt, dass Theater als Selbstzweck nicht behandelt wird. Im Folgenden wird ein überblicksmäßiger Auszug von Unterrichtsmethoden gegeben:

SCHREIBEN:

- einzelne Textstellen erläutern
- Gedichte vergleichen (Spinner, 1995, S. 36-42)
- Gedichte aus verwürfelten Verszeilen rekonstruieren
- Gedicht aus alternativen Textangeboten zusammensetzen
- unvollständige Gedichte ergänzen (Payrhuber, 1993, S. 24-96)
- Titel finden
- Teile eines Gedichts in die richtige Reihenfolge bringen (Wicke, 2004, S. 106-111)

SPRECHEN:

- freie SchülerInnenäußerung
- Analogien zur eigenen Erfahrungswelt geben
- Ein Gedicht mithilfe von Zusatzinformationen über Autor erschließen
- Abschnittsweises lautes Vorlesen (Spinner, 1995, S. 32-61)

LESEN:

- Text lesen: SchülerInnen geben Eindrücke, Empfindungen, Assoziationen (Spinner, 1995, S. 32)

KREATIV:

- Collagen aus Gedichten basteln
- ein Bild zu einem Gedicht malen
- Standbilder zu einem Gedicht bauen
- Schattenspiele zu Gedichten aufführen (Spinner, 1995, S. 32-61)
- rhythmisches, musikalisches Erspielen
- metrisches Schema des Gedichts klopfen
- Gedichte inszenieren (Payrhuber, 1993)
- Stimmungen des Gedichts wiedergeben (Collage, Zeichnung, andere Arbeiten...) (Wicke, 2004, S. 106)

Mehlhorn (2014, S. 221) beschreibt vergleichende Arbeitsweisen, die im fächerübergreifendem Unterricht eingesetzt werden können. Möglich wären hier die Verbindung von Geschichte und Literatur, durch die im Unterricht mittels Lyrik historische Gegebenheiten vermittelt werden können. Ein ähnliches Beispiel hierfür gibt Mehlhorn (2014, S. 221): „Verbindung ausgewählter Ereignisse der russischen Geschichte mit den fünf Persönlichkeiten Peter der Erste, Kutuzov, Stalin, Gagarin und Putin“. Im Bezug auf Lyrik wäre es möglich, Gedichte über diese Personen oder über diese Zeit in Verbindung zur Geschichte zu bringen.

Lyrik im Fremdsprachenunterricht kann auf vielfältige Weise behandelt werden, doch wie und ob Lyrik in den Lehrbüchern verwendet wird, wird in der nachstehenden Lehrbuchanalyse behandelt.

Trotz der opulenten Möglichkeiten, Lyrik im Unterricht einzusetzen und Theater in der Schule zu implementieren, stellen das breite Spektrum an Methoden im Unterricht, die vielfältigen Themenbereiche und das exemplarische Bearbeiten der Felder, besonders im Bereich von Lyrik, viele Lehrkräfte vor eine Herausforderung (Payrhuber, 1993). Payrhuber (1993, 12f) schreibt weiter, dass Gedichte im Unterricht nur noch selten verwendet werden, da einerseits ein Nicht-Wissen der Lehrkräfte um gutes Material, andererseits die Angst vor „Gesichts- und Imageverlust“ besteht und Lyrik „keinen praktischen Zweck, keinen unmittelbaren Nutzeffekt und keinen sogleich einsehbaren Lernprofit hat“. Auch Wicke (2004) und Stover-Blahak (2012, S. 99) haben festgestellt, dass Lyrik im Unterricht unterrepräsentiert ist. Zu dem systematischen Vergleich wurden

folgende Lehrbücher untersucht:

RUSSISCH:

- „Okno 2“, (Gerber et al., 1994)
- „Dialog 2“, (Atze, Hoffmann, Wapenhans, Wolter & Kirschbaum, 2006)
- „Konečno! 2“, (Amstein-Bahmann et al., 2013)
- „Russisch für Fortgeschrittene (die es noch besser lernen wollen)“, (Lampl et al., 2014)

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE:

- „Sicher!“, (Schlotter & Dahmen, 2016)
- „Der grüne Max“, (Krulak-Kempisty, Reitzig, Piechocki & Endt, 2013)
- „Das DaZ-Buch“, (Reinke, Schwarz & Zimmermann, 2017)

ENGLISCH:

- „Make your way 7“, (Ireland, 2011)
- „Prime Time 7“, (Hellmayr, Waba & Mlakar, 2009)
- „Prime Time 8“, (Hellmayr, Waba & Mlakar, 2008)

Bei der Analyse dieser Lehrwerke wurden folgende Kategorien aufgestellt, die miteinander verglichen wurden (die zugehörigen Tabellen sind im Anhang B zu finden).

- Titel des Gedichts
- Seite
- Autor
- Zeitraum, in dem das Gedicht entstanden ist
- Auszug oder ganzes Gedicht
- Wie wurde das Gedicht verwendet? (Übungen)
- Gibt es weiterführende Übungen?
- Zu welchem Thema ist das Gedicht?
- Gibt es zusätzliche Informationen zum Gedicht/der Autorin bzw. dem Autor etc.

In der Abbildung 3.1 wird die Häufigkeit von Gedichten in den Lehrbüchern illustriert. Auffällig ist, dass das Lehrbuch „Russisch II“ aus dem Jahre 1948 die höchste Anzahl an Gedichten aufweist, wohingegen ein neueres Buch aus dem Jahr 2013 (Konečno 2) nur ein Gedicht im Lehrbuch enthält. Bei dem Vergleich der oben genannten Kategorien wurden folgende Tendenzen festge-

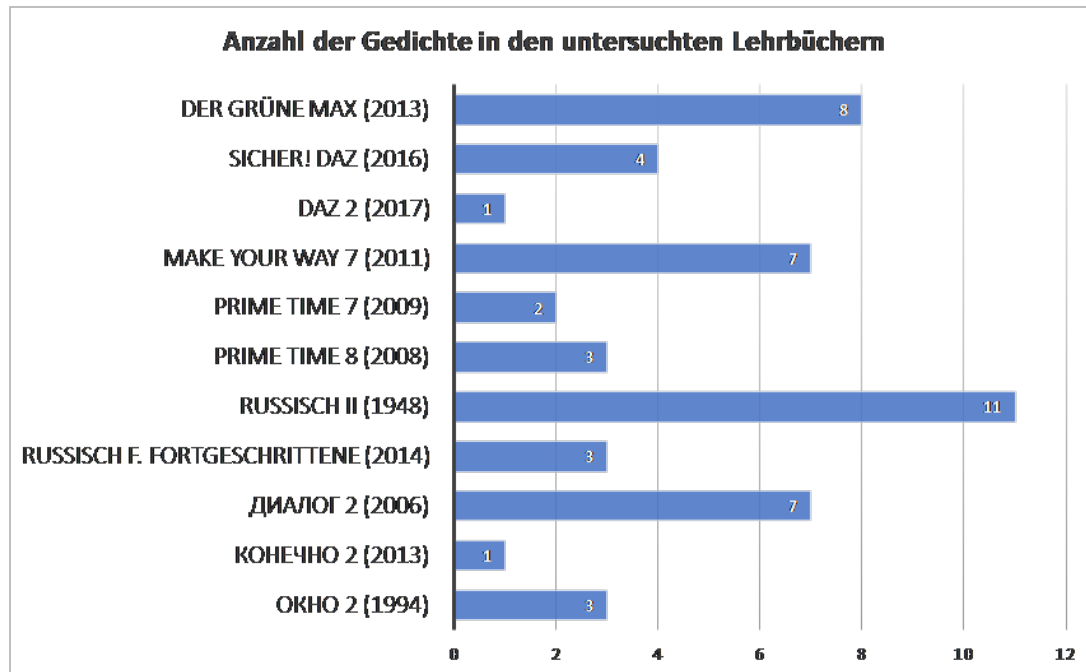


Abbildung 3.1: Anzahl der Gedichte in den analysierten Lehrbüchern

stellt: Bei den verglichenen *Russisch-Lehrbüchern* waren bei mehr als 70 % der Gedichte keine weiterführenden Übungen angegeben. Lediglich Übungen wie Meinung bilden, Personen beschreiben, Gedicht übersetzen oder mit einem deutschen Gedicht vergleichen oder ähnliche Gedichte schreiben konnten als weiterführende Übungen aufgefunden werden. Bei mehr als 80 % wurden keine Angaben über den Autor, die Autorin gemacht. Wenn Angaben gemacht wurden, waren es Lebe- und Sterbedaten der Autorin oder des Autors. Außerdem muss festgestellt werden, dass die Methodenvielfalt von den Kompetenzen Lesen und Hören signifikant dominiert wird, wie in Abbildung 3.2 gezeigt wird.

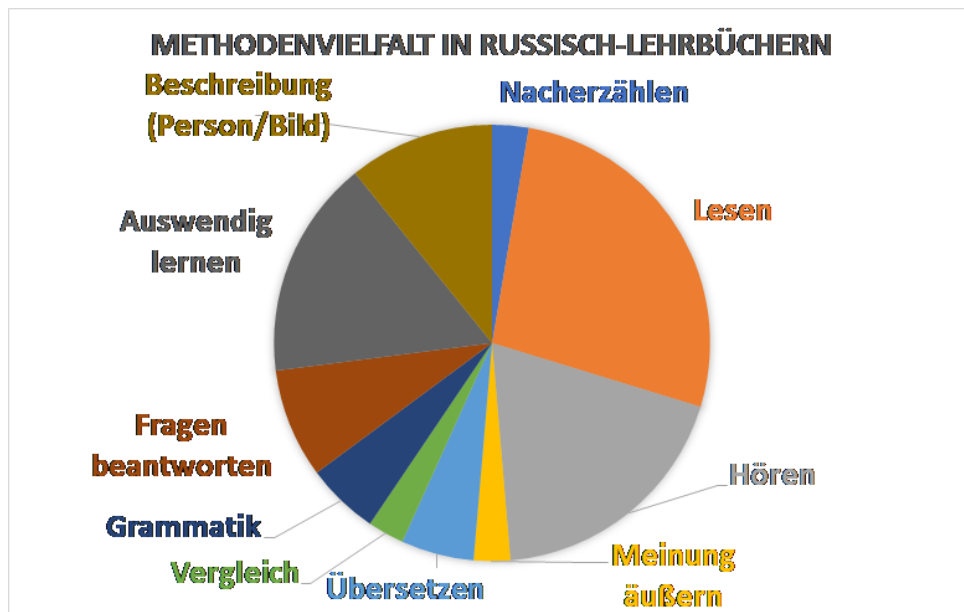


Abbildung 3.2: Methodenvielfalt in Russisch-Lehrbüchern

In *Englisch-Lehrwerken* zeichnet sich ein anderes Bild. Nur bei 40 % der Gedichte wurden keine weiterführenden Übungen angegeben. Das Spektrum der Übungen erstreckt sich von Beschreiben des Eindrucks, nochmaligem Lesen und Textarbeit hin zu Nachforschungen anstellen, Fragen diskutieren und Gedichtsanalyse. Auch ist zu verzeichnen, dass bei den verglichenen Englisch-Lehrbüchern bei mehr als 80 % keine Informationen über die DichterInnen bereitstellen. Die Methodenvielfalt bezüglich der Behandlung von Lyrik im Unterricht umfasst, im Vergleich zu Russisch, auch Gruppenarbeiten. Lesen und Hören sind jedoch auch hier die vorherrschenden gefragten Kompetenzen (s. Abbildung 3.3).

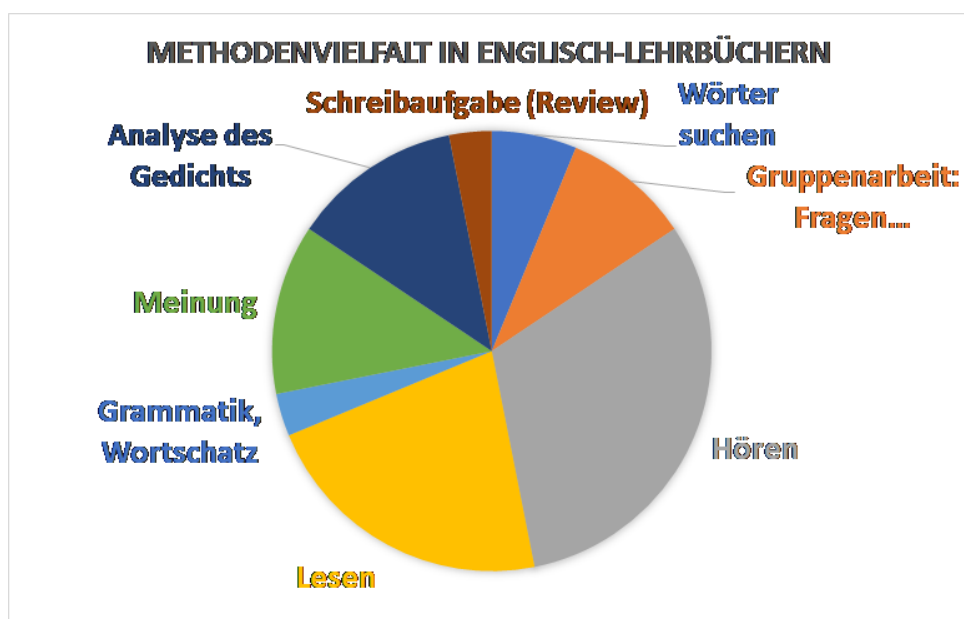


Abbildung 3.3: Methodenvielfalt in Englisch-Lehrbüchern

Auch im *Deutsch als Fremdsprache-Bereich* muss festgestellt werden, dass in den verglichenen Büchern lediglich 25 % an weiterführenden Übungen vorhanden sind. Die angebotenen Übungen beinhalten Aussprache-Training, Textarbeit, Lückentext und eine Hörübung mit Betonung. Informationen über die Autorin bzw. den Autor wurden nur in einem Fall die Lebe- und Sterbedaten angegeben. Bei dem Rest der Gedichte wurde keine Angabe des Autors oder der Autorin gemacht. Auch bei den DAF-Lehrbüchern wird klar, betrachtet man Abbildung 3.4, dass Lesen und Hören einen signifikanten Anteil einnehmen. Hier muss angemerkt werden, dass auf Aussprache ebenso eingegangen wird wie auf das Vortragen.

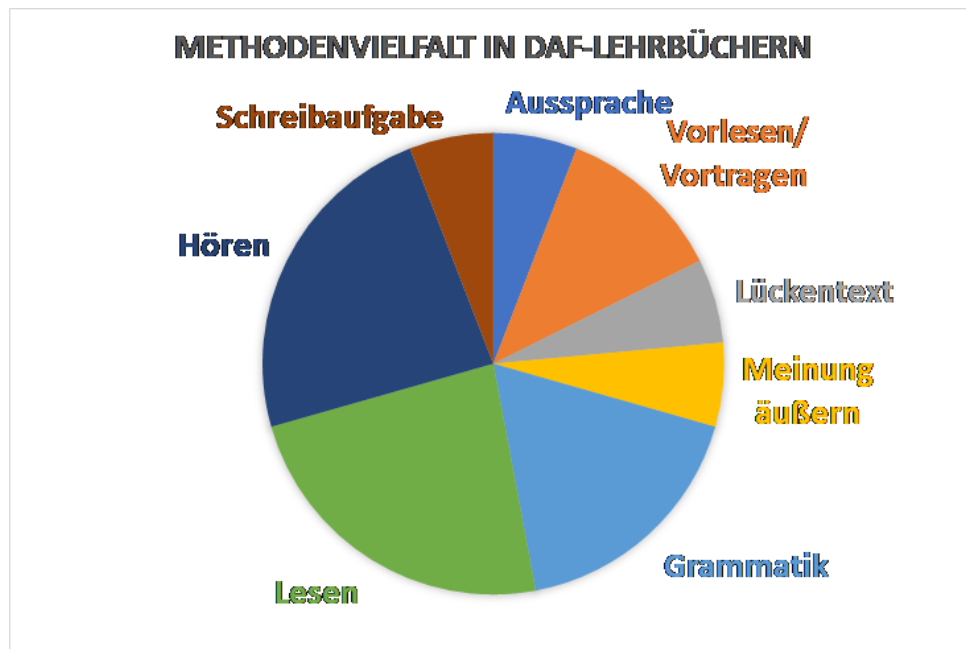


Abbildung 3.4: Methodenvielfalt in Deutsch als Fremdsprache-Lehrbüchern

Die Analyse der Lehrwerke legt die Unterrepräsentation von Lyrik nahe. Die Einseitigkeit der Methoden und die geringe Anzahl der Gedichte in manchen Lehrbüchern zeigt den Tenor der „Nicht-Wichtigkeit“ von Lyrik im Fremdsprachenunterricht. Außerdem muss festgehalten werden, dass die weiterführenden Übungen keine performativen Gegebenheiten und somit auch kein szenisches Erarbeiten zulassen. Die Ausführlichkeit und Intensität liegen in der Hand der verantwortlichen Lehrperson.

3.2 Inszenierte Lyrik im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht

Wie aus der Lehrbuchanalyse hervorgegangen ist, ist Lyrik in den Russisch-Lehrbüchern zwar vorhanden, wird jedoch methodisch nicht weiter behandelt, dabei gibt es für Lyrik performative Methoden, wie die Inszenierung, die besonders auch im fächerübergreifenden Unterricht einsetzbar sind. Inszenierungen beinhalten nicht nur Text, sondern behandeln auch Musik und Kunst. Im weiteren Fortgang wird auf Inszenierungen von Lyrik, Vertonungen und künstlerische Inszenierungen eingegangen. Inszenierungen werden in diesem Abschnitt behandelt, um aufzuzeigen, welche Methoden den Lehrkräften vorliegen, um eine inszenierte Lyrik im Fremdsprachenun-

terrichtet zu realisieren. Es werden Methoden beschrieben, die im Fremdsprachenunterricht zur Beschäftigung mit Lyrik eingesetzt werden können.

Die Arbeit mit Lyrik und dem In-Szene-Setzen ebendieser stellt die Lehrpersonen wie die Lernenden vor eine Herausforderung – sei es die Arbeit mit den Rollen, mit dem Darstellen von Inhalten oder die Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt. Um diesen Prozess zu erleichtern, bietet **Drama- und Theaterpädagogik** ein breites Spektrum an Übungen, Taktiken und Methoden.

Der breite Übungspool von theater- und dramapädagogischen Elementen kann in einschlägiger Literatur nachgelesen werden. Im Folgenden soll ein kleiner Überblick von Übungen genannt werden, die zur Inszenierung von Lyrik hilfreich sein können und aus dem Beitrag von Britta Freitag Hild in (Hallet & Surkamp, 2015, 210ff) entnommen sind:

- **Rollentexte:** von den SpielleiterInnen entworfen, beinhalten Informationen über Biographie, Lebenssituation, Perspektive der Figur, Bereitstellung von kulturellem Kontextwissen
- **Habitus- und Haltungsübungen:** unterstützen Rollenübernahme durch Erkundung von Körpersprache und -gefühl.
- **szenisches Lesen:** Entwicklung der Sprechhaltung einer Figur zur Erkundung einer geeigneten Sprechhaltung, Experimentieren mit Lautstärke, Intonation
- **szenische Improvisation:** Erprobung Sprech- und Handlungsweisen der Figur
- **Standbilder:** bildliche Fixierung von sozialen Situationen oder Beziehungskonstellationen

Die nächste Kunstform, die in einer Inszenierung eine große Rolle spielen kann, ist die **Musik**. Zu diesem Thema ist in der Forschungsliteratur leider wenig Output zu finden. Das Beispiel in dem bereits mehrfach erwähnten Beitrag von Mehlhorn (2014, S. 221) zeigt hier ein Exempel auf, wie im Unterricht mit der Verbindung von Kunst und Lyrik umgegangen werden kann: Zum Beispiel mit der „Vorstellung von Merkmalen russischer Volkslieder, des Musikinstruments Balalajka sowie russischer Komponisten und ihrer Werke“. Diese Elemente könnten in einer Inszenierung im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht eingebaut werden.

Hinzu kommen die vielzähligen Vertonungen von russischer Lyrik, die das breite Spektrum an Möglichkeiten für den Sprachunterricht repräsentieren. Hier werden nur einige genannt, um einen Einblick zu gewähren:

- Jelena Firssowa, „Herbstlieder“, nach Alexander Blok, Ossip Mandel'stam, Boris Pasternak, Marina Cvetaeva
- Lera Auerbach, „Russisches Requiem“, für Knabensopran, Mezzosopran, Bass, Knabenchor, Chor und großes Orchester, nach Texten von Puschkin, Blok, Mandel'stam, Pasternak, Achmatowa, Lermontow u.a.
- Dimitri Šostakovič, „Sieben Romanzen nach Gedichten von Alexander Blok“, op. 127 für Sopran und Klaviertrio (Sikorski & Sikorski, 2011, Sikorski Magazin)

Viele der angesprochenen Vertonungen wurden durch **klassische Musik** vertont. Einer dieser Künstler ist Šostakovič, der mit seinen Vertonungen von Cvetaeva große Anerkennung genießt (Grönke, 1996, S. 300-308). In der Vertonung von Šostakovič aus dem Jahre 1973, „Sechs Gedichte der Marina Cvetaeva“ für Alt/Klavier, op. 143., ist das Gedicht „Woher solche Zärtlichkeit“

geeignet, um im Musikunterricht interpretiert und im Russisch-Unterricht in die Inszenierung eingebaut zu werden (Grönke, 1996, 299ff).

In Abraham (2017) beschreibt Sabine Pfäfflin die Vertonung von Lyrik an einer Hochschule. In dem beschriebenen Projekt zu diesem Thema wurden die Studierenden dazu angehalten, sich prozesshaft mit der Wirkung von Text und Melodie zum Gedicht inspirieren zu lassen. Zum lyrischen Text sollten wirkungsvolle Klangbilder produziert werden. Themen, mit denen die Lernenden ihre Vertonung bearbeiten können, sind:

Hörbares im Gedicht, Stimmungen im Textverlauf, Grundstimmung, Stille als Gestaltungsmittel, Spannung vs. Entspannung, klangliche Gestaltungsmöglichkeiten, Rhythmus passend zum Text, Instrumentenwahl, Melodie (Dur vs. Moll), Gestaltung zwischen Sprechen und musikalischer Ebene (Abraham, 2017, S. 67).

Eine weitere Möglichkeit, Lyrik in musikalisches Gewand zu kleiden sind die **Vertonungen durch die Autorin bzw. den Autor – die Gitarrenlyrik**. Ein wichtiger Vertreter dieses Genres ist Bulat Okudžava, der mit seiner Dichtung in der Zeit der UdSSR Mitte der 50er-Jahre das erste Signal einer neuen inoffiziellen, fast schon revolutionären (Musik-)Kultur setzte (Lebedewa, 1991, S. 229).

Für die Schule ist dieses Genre eine gute Möglichkeit, den lyrischen Text in Verbindung zu Musik zu bearbeiten. Nicht nur das musikalische Herangehen an ein, unter Umständen, politisches Thema, auch die textuelle Komponente bietet ein breites Anwendungsspektrum der sowjetischen Gitarrenlyrik.

Nicht nur Musik, auch **Kunst** kann auf vielfältige Weise inszeniert werden, sei es durch Bildgedichte, durch Gedichte für Kunstwerke, durch Pantomime, oder Collagen. Viele KünstlerInnen haben sich in der Verschriftlichung von Bildmaterial versucht. Die Forschungsliteratur zeigt im europäischen Bereich eine Vielzahl an AutorInnen, die Bildlyrik an sich als stilistisches Mittel genutzt haben. Personen wie Wangerin (2004), Leuwer (1953), Winkler (1998), Allmer (1994), Schmalzriedt (1999), Holzmüller (2015), Wittmer (2016) oder Martin (2010) zeigen das breite Spektrum der Beschäftigung mit Bildlyrik in diesem Bereich. Im russischen Sektor bewegt man sich in einer schmalen Schaffenswelt des Genres Bildlyrik. Dies wird auch von der Studie von Kafitz (2008) aufgezeigt. Bildlyrik ist wenig in der russischen Kultur verankert, denn „das Bildgedicht [weist nur] rund 70 Bildgedichte von 47 russischsprachigen Autoren [auf]; ein wertvolles, wenn auch leicht zu ergänzendes Korpus“ (2008, S. 10). Auch Charnichenka (2012) stellt das Defizit und die Lücke in der Forschung mit folgenden Worten fest: „[...] ist die in der literarischen Praxis seit Langem florierende Gattung von der Forschung bis heute nur wenig beachtet worden“ (2012, S. 24).

Besonders im Bezug auf die Bearbeitung dieser Themen im Fremdsprachenunterricht ist das Forschungsdefizit stark zu sehen.

Im Weiteren werden einige Möglichkeiten gezeigt, wie die Synthese von Kunst und Lyrik inszeniert werden kann.

Sprachartistische Lyrik beschreibt die Lyrik, die zu bekannten Kunstwerken verfasst wurde (Kafitz, 2008, S. 4). Eine andere Definition fordert den lyrischen Text als Umsetzung der bildenden

Kunst in textlichen Mantel (Charnichenka, 2012, 20f). Der Begriff „Bildlyrik“ im weitesten Sinne weist ein breites Spektrum an Definitionen auf, da zu diesem Genre nicht nur „Gemäldegedichte, Skulpturengedichte, Gedichte zu Druckgraphik, Zeichnungen, Glasmalerei, [sondern auch] Bildteppiche, Mosaik, Vasenbilder, oder auch Schmiedearbeiten gehören“ (Kafitz, 2008, S. 5). Jede Form des Bildes, oder der Kunst kann für eine lyrisch-textliche Verschriftlichung herangezogen werden. Typisch für diese Art der Bilddichtung in der Zeit der Romantik waren religiöse oder antike Motive wie das Gedicht „Verena Mil’oskaja“ von D. S. Merežkovskij, das sich auf die Statue „Aphrodite von Melos“ bezieht (Kafitz, 2008, 24f). Diese Werke geben einen Definitionsüberblick, reichliche Interpretationen und Darstellungen von Bildgedichten. Die Entwicklung der Bildgedichte steht hier im Fokus und werden anhand Beispielen beschrieben.

Auch Puškins Gedicht des ehernen Reiters, das auf das Denkmal Peter des Großen in St. Petersburg verweist, wäre hier als Beispiel zu nennen (Kafitz, 2008, S. 6). Ebenso die bekannten Sphinxen an dem Ufer der Neva in St. Petersburg wurden von V. I. Ivanov in seinem Gedicht „Sfinksy nad Nevoj“ als Vorbild für seine Lyrik herangezogen (Kafitz, 2008, 78f). Es ist nicht verwunderlich, dass Aleksandr A. Blok, ein bedeutender Lyriker des Symbolismus des 20. Jahrhunderts, eine Vielzahl von Bildgedichten in seinem Schaffenswerk verzeichnet. So hat er das bekannte Gedicht „Demon“ dem Werk des Dämons-Motivs des Künstlers Vrubel’ gewidmet (Kafitz, 2008, S. 146). „U Nesterova“ von Vladimir Lenonovič zu „Die Vision des Knaben Varfolomej“ von Michail Nesterov soll als weiteres Bildgedicht angeführt werden (Charnichenka, 2012, 109ff). In den angeführten Werken werden zwar die Gedichte in Bezug zu Lyrik gebracht, jedoch fehlt hier der Zugang für Lehrkräfte. Die Literatur ist nicht für den Schulalltag bzw. den Fremdsprachenunterricht ausgelegt. Die Lehrkräfte sind daher selbst dazu angehalten, sich Unterrichtsmethoden oder -zugänge zu erdenken. Zur Auseinandersetzung mit dem Umfeld und Hintergrund des Stücks kann im schulischen Umfeld der Beitrag von Mehlhorn (2014) Beispiele zur Methodenfindung in diesem Bereich geben: Der eben erwähnte Beitrag folgt der Auseinandersetzung mit russischer Architektur im Kunstunterricht. „Anfertigungen von Zeichnungen, z.B. fantasievolle Zwiebeltürme, Samowarstillleben“ könnten als Beispiele angegeben werden (Mehlhorn, 2014, S. 221). Dies kann man in Verbindung mit Behandlung von lyrischen Texten, die sich mit den Bauten in Russland beschäftigen, setzen.

Im fächerübergreifenden Unterricht gibt es also eine Reihe an Möglichkeiten, Inszenierungen zu implementieren. Die Drama- und Theaterpädagogik bietet einen reichen Fundus an Übungen, die die Fächer Darstellendes Spiel und Fremdsprachenunterricht verknüpfen. Musik, als zweiter Berührungspunkt von Lyrik und einer Kunstform, bietet ebenfalls ein Spektrum an Methoden, die im Unterricht verwendet werden können, an. Allein die Beschäftigung mit lyrischen Texten, die vertont wurden, können im Musik-Unterricht als auch parallel im Russisch-Unterricht behandelt werden. Auch Kunst kann mit Sprachunterricht gut kombiniert werden, da Bildlyrik die Beschäftigung mit Lyrik impliziert. Ob nun Gedichte oder Texte zu vorhandenen russischen Gemälden verfasst oder Gedichte in passende Formen geschrieben werden, Kunst lässt sich in jedem Fall mit Sprache verknüpfen.

3.3 Leitfäden zur Anleitung von Inszenierungen im Unterricht

Soll nun eine lyrische Inszenierung im (fächerübergreifenden) Fremdsprachenunterricht implementiert werden, so steht so manche Lehrkraft vielleicht vor einer Herausforderung. Dieser Teil der Arbeit geht daher auf Leitfäden ein, die helfen sollen, eine Inszenierung von Lyrik auf die Beine zu stellen. Die Forschung zu diesem Thema wird in Form von Leitfäden und Projektbeschreibungen dargestellt und kurz beschrieben.

Im Zuge der Recherche wurde nach Leitfäden für Lyrik im Sprachunterricht gesucht, jedoch muss festgehalten werden, dass zu dieser Thematik ein Forschungsdefizit vorhanden ist. Es wurden weder keine systematischen Überlegungen gefunden, wie Lyrik im Fremdsprachenunterricht am sinnvollsten einsetzbar ist, noch wurden Leitfäden gefunden, wie Lyrik inszenierbar wird. Da die Suche in dieser Sparte keine Ergebnisse geliefert hat, wurde in der Theaterpädagogik nach Überlegungen gesucht, die hier im Folgenden aufgelistet sind.

Die Leitfäden sind zum Teil aus Handreichungen, teils aus Büchern oder Dissertationen entnommen, da hier ebenfalls kaum Literatur vorhanden ist. Da inszenierte Lyrik ein sehr spezielles Thema ist, wurden Handreichungen oder Bücher zum Vergleich herangezogen, um im späteren Verlauf einen adaptierten Leitfaden zur Inszenierung von Lyrik erstellen zu können.

3.3.1 „Hinter den Kulissen“: Theaterproduktion als Schulprojekt: Ein Leitfaden für Schulen der Sekundarstufe I

Leitfadenvorstellung: „Hinter den Kulissen“ ist eine Handreichung eines Leitfadens und wird als ein Projekt beschrieben, das in Schulen eingesetzt werden kann, um den Lernenden einen umfassenden Einblick in die Theaterproduktion zu bieten. Der Leitfaden bietet Inhalte zum Erstellen und Bearbeiten eines Theaterprojekts, das in fächerübergreifender Form in Semester- oder Jahresplanung angewandt werden kann. Es wurde kein Thema vorgegeben, sondern ist allgemein einsetzbar. Die Hauptaufgabe des Leitfadens ist die Durchführung eines ganzjährigen Projekts mit vielen Tipps und Tricks zur Bewältigung der Aufgaben. Er bietet schematische Abläufe, die jedoch, wenn notwendig, variiert werden können.

Leitfragen wie „Welche Themen interessieren die SchülerInnen? Was möchte ich mit dem Stück erreichen? Ist der Zeitrahmen für das Einstudieren ausreichend? Wie komme ich zu Aufführungsrechten?“ helfen bei den Überlegungen und Vorbereitungen. Kategorien des Musicals und Theaters werden angesprochen. Das Inhaltsverzeichnis beinhaltet die Kapitel *Stückauswahl*, *Projektplanung*, *Aufgabenverteilung*, *Bearbeitung & Komposition*, *Rollen & Einstudierung*, *Budget*, *Buchtipps* und *Links* und beschreiben in allgemeiner Form das Projekt. Eine zeitliche und inhaltliche Abfolge von „To Do“-Punkten führt durch den Leitfaden (s. Abbildung 3.5). Weiterführende Literaturangaben und Tipps vervollständigen die Broschüre.

Fazit: Dieser Leitfaden gibt ausführliche Informationen zum Ablauf eines Projekts, weist aber gewisse Defizite auf. Für die Beschäftigung mit Lyrik ist dieser Leitfaden nur bedingt geeignet, da er Theater an sich beschreibt. Dennoch sind viele hilfreiche Informationen vorhanden, die in einem adaptierten Leitfaden Platz finden und wesentlich sind.

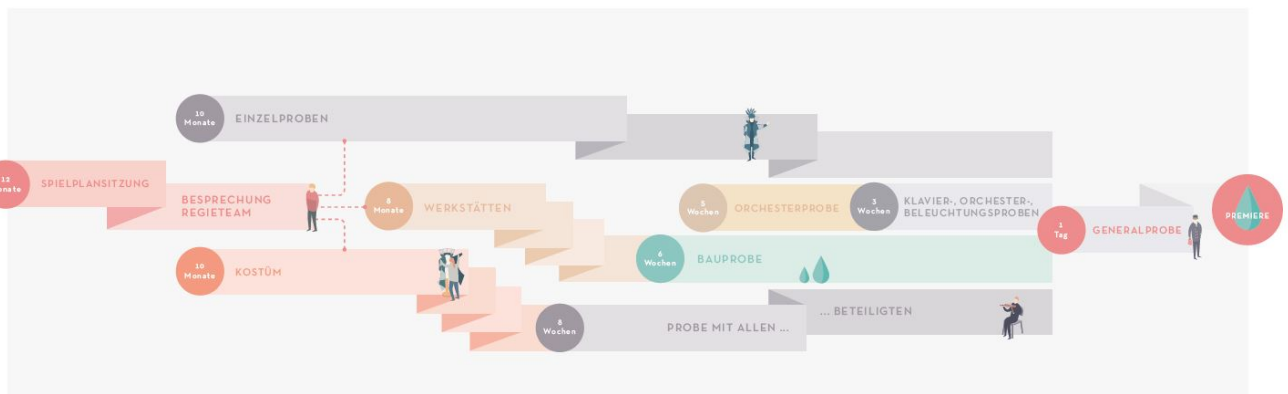


Abbildung 3.5: Projektplanung aus dem Leitfaden „Hinter den Kulissen“

3.3.2 „Handy ein – das Spiel beginnt“: Leitfaden für Theaterinszenierungen zur Förderung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen

Leitfadenvorstellung: Diese Broschüre vom Herausgeber aebi-hus aus dem Jahr 2016 behandelt eine Inszenierung zum Thema digitale Medien und deren Umgang. Der Leitfaden zielt darauf ab, die Jugendlichen mit dem sensiblen Thema auseinandersetzen zu lassen. Die Erarbeitung kann mittels einer Theaterpädagogin bzw. eines Theaterpädagogen erfolgen, die bzw. der die Theaterumsetzung, innerhalb des Projekts „Jugend und Medien“, begleitet. Die Jugendlichen sollen eine kritische und sensibilisierte Haltung gegenüber neuen Medien erlangen.

Der Leitfaden beinhaltet folgende Überthemen: *Worum es geht, Digitale Medien: Nutzung, Chancen und Risiken, Theater von Jugendlichen für Jugendliche, Die Rollen werden verteilt, Das Theaterprojekt auf die Beine stellen, Die Theatersitzungen: Tipps & Tricks, Rund um die Aufführung, Talk: Theatercrew, Talkmaster/in und Publikum im Gespräch, Projekterfahrungen: Reflexionen über Gelingen und Stolpern und zitierte Literatur.* Der Leitfaden startet mit einer Hinführung zum Thema und dessen Wichtigkeit im Leben der Jugendlichen. Die Vorteile von Theaterarbeit mit Jugendlichen und die Erklärung der jeweiligen Rollen im Theatergenre werden ebenso aufgezeigt wie grundsätzliche Rahmenbedingungen für ein Theaterstück. Voraussetzungen wie Projektdauer, Aufführungsort und Organisation werden erklärt. Zu Theateraufführungen werden Tipps und Tricks, wie man zu einem Skript kommen kann, genannt. Als letzter Punkt werden Aspekte des Gelingens aufgelistet, über die man im Projektteam reflektieren sollte.

Fazit: Diese Handreichung ist zwar aus dem Jahr 2016, ist jedoch im Stil der alten Schule geschrieben und bietet kaum neue Informationen; eher finden sich hier Punkte, die mit Hausverstand beantwortbar sind. Auch das Thema ist für eine Inszenierung für Lyrik nicht geeignet, da die Medienkompetenz mit Lyrik kaum in Einklang zu bringen ist.

3.3.3 Drama und Theater als eine Methode im Fremdsprachenunterricht (Ronke, 2005)

Leitfadenvorstellung: Ronke (2005, S. 251-271) beschreibt in ihrer Dissertation die wichtigsten Schritte, die zu einer erfolgreichen Theaterproduktion führen. Der erste Punkt, der zu beachten

ist, ist die *Art der Produktion* und das *Genre*. Nicht jedes Genre ist geeignet für einen speziellen Zeitrahmen, daher ist es unablässig, sich als Lehrperson den zeitlichen Rahmen und das Genre gut zu überlegen. Das *Textmaterial* sollte Potenzial für das sprachliche Lernen, für die historische Einbettung, als auch für Durchführbarkeit und Angemessenheit bieten. Natürlich ist der motivationale Faktor nicht außer Acht zu lassen. Die *Kooperation mit Institutionen* kann für einen Aufführungsort, Bereitstellung von Technik und Kostümen oder MitarbeiterInnen aufkommen und dem Projekt stützend unter die Arme greifen. *Budget* und *finanzielle Unterstützung* sind ein wesentlicher Teil eines Theaterprojekts und sollten wohlüberlegt sein, um Kosten zu sparen bzw. gut kalkulieren zu können. Als letzter, nicht unwesentlichen Punkt wird noch die *Benotung* angesprochen. Die Autorin gibt drei Beispiele, wie das Theaterprojekt in die Note mit einfließt. Da nicht nur in Amerika, sondern auch in Österreich die Notenvergabe und die Gewichtung der einzelnen Teile bei der Lehrkraft liegt, muss dieses Thema sensibel behandelt werden und gut überlegt sein. Der Prozess des Theaterspielens kann in die Note mit einfließen, auch die Gruppenarbeiten, Mitarbeit und Proben und Textkennnen können Bewertungspunkte sein, jedoch nicht die Art des Schauspielens, da hier nur subjektive Meinungen möglich sind, und daher nicht in die Note mit einfließen sollten.

Fazit: Die in englischer Sprache verfasste Dissertation bietet vorhersehbare Punkte, die in einer Theaterproduktion wichtig sind. Dennoch wurden einige essentielle Punkte angesprochen, die in einem Leitfaden für eine inszenierte Lyrik nicht unwesentlich sind. Besonders Informationen zur Benotung eines solchen Projekts sind hilfreich und können als Grundlage dienen.

3.3.4 Theater spielen (Beispiele aus der Projektarbeit) (Lippert, 1998)

Leitfadenvorstellung: Hans-Wolfgang Nickel beschreibt in Schlünzen (1998, S. 69-87), wie man Theater gestalten kann. Es ist nicht direkt ein Leitfaden, jedoch werden essentielle Teilgebiete bei der Erarbeitung eines Theaterstücks beschrieben.

Als Erstes muss man ein Thema, eine Idee des Stücks entwickeln. Es kann ein eigenes Skript verfasst oder ein vorhandenes gewählt werden.

Daher soll bei der Textauswahl stets auf die Eignung des Stoffes auf die Gruppe und das Interesse geachtet werden. Außerdem wird die Frage nach der Gestaltfindung gestellt. Die Gruppe soll sich Gedanken über Provokation, Verletzung, Ausdruckswillen, Behandlung eines Problems, Publikum, das angesprochen werden soll, und die Entwicklung der eigenen Gruppe machen. Um die abgebildete Wirklichkeit erfahren zu können, muss man Prozesse wie Gesten, Bewegungen, Handlungen und Figurenanalyse durchlaufen. Man muss die eben genannten Dinge mit Bedeutung aufladen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Hinter-sich-Lassen des Alltags, wenn man in die Theaterwelt eintaucht. Initiationsriten helfen den Lernenden, den Alltag von der Rolle abzugrenzen.

Als die letzten wichtigen Punkte beschreibt Nickel die Gruppendynamik und die Flow-Erlebnisse. Um eine sinnstiftende Probe und letztlich Aufführung zu realisieren, muss das Gruppenklima produktiv sein. Die Verbindung zwischen den Menschen in einer Gruppe sind wesentlich

für das Gelingen der Aufführung. Das Flow-Erlebnis wird beschrieben als Erlebnis eines Menschen, der völlig aufgeht in der Selbstvergessenheit und der Konzentration bei dem, was er oder sie tut. Dieses Außerhalb-der-Box-Denken und die Aktivität bieten Fantasie und Imagination Raum und schaffen somit neue Denkweisen.

Fazit: Da dieser „Leitfaden“ lediglich eine Ausführung von Theatergestaltung ist, ist die Bezeichnung „Leifaden“ eher irreführend. Es werden in dieser Quelle die Grundlagen des Theaterspiels, „Spiel-Räume“ und Theaterpädagogik beschrieben. Daraus können für eine lyrische Inszenierung gewisse Themen herangezogen werden, sind jedoch nicht explizit auf diese Thematik zugeschnitten und gehören sicher adaptiert.

3.3.5 Theater lesen sehen spielen (Ein Unterrichtsmodell am Beispiel von Georg Büchners „Woyzeck“) (Haas & Willenberg, 1988)

Leitfadenvorstellung: Dieses Buch beschreibt ein Unterrichtsmodell am Beispiel von Georg Büchners Woyzeck. In einem Unterkapitel werden kurze Sequenzen vorgestellt, wie man Unterrichtsvorschläge realisieren kann (Haas & Willenberg, 1988, 37f). Angefangen von der Lektüre des Textes über offene Gespräche über Beobachtungen, Deutungen und Schwierigkeiten bis zur Beschreibung der Charaktere der Hauptpersonen, Aussehen, Verhaltensweisen werden die drei maßgeblichen ersten Punkte aufgezählt. Das Spielen einer Szene (+ vorher Aufwärmspiele) und das Entwerfen eines Bühnenbilds sind die letzten Vorgangsschritte des Modells. Ein weiteres Modell bietet folgende Unterpunkte:

1. Lektüre des Textes und erstes Gespräch
2. philologische Position zum Stück (Texte zum Stück lesen, z.B. historische Fakten etc.)
3. Ausarbeitung eines Regiekonzepts
4. Diskussion des Konzepts
5. Entwürfe von Typiken der Hauptfiguren
6. Diskussion der Spielvarianten und deren Aussagen
7. Schlussdiskussion und Einigung

Fazit: Diese Unterrichtsmodelle sind für eine Theaterinszenierung gedacht, die jedoch in einigen Punkten für eine inszenierte Lyrik herangezogen werden können. Besonders der Ablauf eines solchen Projekts und die Meilensteine sind ein hilfreiches Werkzeug, das für einen allgemeinen Leitfaden nützlich ist.

3.3.6 Praxisbuch Theater (Pederson, 2004)

Leitfadenvorstellung: Folgendes Buch beschreibt die Theaterarbeit eines Pastors in der Gemeinde (Pederson, 2004). Hierbei finden sich hilfreiche Ideen zur Umsetzung eines Theaterstücks. Themen wie die *Motivation für das Theaterspielen*, *Training des Teams*, *Teambuilding*, *Regie* und ein *gelungenes Stück* werden in diesem Werk besprochen. Als essentiell beschreibt Pederson (2004, S. 136-195) das gute Skript. Das Um und Auf eines guten Theaterstücks sind der Konflikt, der Realitätsfaktor, Identifikation des Publikums, die Struktur, die Kunst der Darstellung und

der sparsame Umgang mit Worten. Hat man ein gelungenes Stück, so müssen Spannung und Überraschungseffekte, die Gruppendynamik und der zeitliche Ablauf überprüft werden. Überaus wichtig sind, nach Pederson, auch das wirkungsvolle Regieführen. Das Kapitel „Wirkungsvoll Regie führen“ Pederson (2004, S. 166-195) handelt von den möglichen Fehlerquellen, die beim Regie führen möglich sind. Ein wesentlicher angesprochener Punkt ist die Schnelligkeit des Spiels der SchauspielerInnen, da das Theater von der rasche Abfolge lebt. Dadurch bekommt das Stück eine Dynamik, die auf das Publikum überschwappen kann. Natürlich kommen das Bühnenbild, wirkungsvoll eingesetzte Requisiten und passende Bewegungen zum effektvollen Gelingen eines Stückes hinzu.

Fazit: Dieses populärwissenschaftlich geschriebene Buch eines Pastors kann nur sehr bedingt für eine inszenierte Lyrik verwendet werden, auch wenn nicht unwesentliche Punkte für die Regie aufgeführt werden. Es werden Teilbereiche der Regiearbeit behandelt, die in einem Leitfaden bestimmt wesentlich sind.

3.3.7 Theaterregie (Schmelcher, 2018)

Leitfadenvorstellung: Dieser Artikel stammt von der Website „Chris Cuhls- Eventregie“, einsehbar unter „<http://ablaufregisseur.de/>“, und ist ein Gastbeitrag von Susanne Schmelcher, die als freiberufliche Theaterregisseurin in Deutschland und Österreich tätig ist. In ihrem kurzen Beitrag beschreibt sie die Entstehung eines Theaterstücks von der Feder bis zur Premiere. Ein gelungenes Theaterstück entsteht ausgehend von einer großen Idee zu kontrekten Idee, die viel Vorbereitung und ein gutes Konzept benötigt. Weiters beschreibt sie die Arbeit mit den Schauspielerinnen, die Vorbereitungen und Ausarbeitungen der Bühne und Kostüme. Des Weiteren nimmt sie Stellung zu den letzten Probephasen und zur Rolle des Regisseurs im Theater.

Fazit: Dieser sehr kurze Artikel über Eventregie aus dem Internet ist eine prägnante, informative Quelle, die mit Meilensteinen bezüglich Theaterregie punktet. Obwohl nur wenige inhaltlich verwertbare Punkte vorhanden sind, bringt diese Art Interview einen Einblick in die Theaterregie, die für inszenierte Lyrik durchaus auch Verwendung finden kann.

3.4 Zusammenfassung

Zieht man nun das Resümee aus der Recherche über den aktuellen Forschungsstand, so ist einerseits das Bild der vernachlässigten Forschung bezüglich der Russisch-Didaktik und andererseits das Literatur-Defizit in Hinblick auf Inszenierung im Bezug auf Lyrik bescheinigt worden. Das Defizit des Ausbaus der Fachdidaktik Russisch zeigt sich anhand der Methodenvielfalt, die mit knappen 20 konkreten vorgestellten Übungen lange nicht an das Spektrum der Englisch- oder DAF-Didaktik heranreicht, da bereits die Anzahl der Bücher in dem Bereich die Anzahl der Übungen im Russisch-Sektor weit übertrifft. Im Bereich Englisch und DAF ist Literatur zu den Themen Theater, szenisches Spielen mit Signifikanz vorhanden. Im Sektor des Russisch-Unterrichts wird dieses Thema marginal behandelt. Die vorgestellten Werke beinhalten keine Unterrichtsvorschläge oder Übungen zu den genannten Themen. Die Beschäftigung mit Lyrik

im Fremdsprachenunterricht ist auf vielfältige Weise möglich, wie man aus dem Bereich für Deutsch als Fremdsprache oder Fremdsprachenunterricht Englisch erkennt. Hier gibt es dazu nämlich eine Mehrzahl an Unterrichtsmethoden, die auf die Bearbeitung von lyrischen Texten eingehen. Beschäftigt man sich mit der Literatur im Bereich der russischen Didaktik, findet man vergleichsweise wenige Beispiele, die sich mit Lyrik im Unterricht auseinandersetzen. Die traditionelle Erarbeitung von Gedichten erfolgt unter wohlüberlegter Vorbereitung und unterliegt institutioneller, physischer und psychischer Einflussfaktoren, die mit in die Planung einbezogen werden müssen. Jede Methode, jeder Sketch, jede Inszenierung dient im Unterricht einem gewissen Zweck. Inszenierung um der Inszenierung willen oder gar ein Gedicht zu lesen, nur um den Klang eines Gedichts zu hören, wird in der Literatur völlig außen vor gelassen. Nur vereinzelt findet man Reformpädagogische Züge in Hinblick auf Theater, wird doch Lyrik in diesem Bezug vergeblich gesucht. In diesem Bereich besteht großes Forschungspotenzial. Die vielen positiven Eigenschaften von Theater wegen des Theaterwillens, bzw. etwas zu tun, nur um die Tätigkeit an sich kennen und lieben zu lernen, wurde nur in wenigen Fällen, wie in der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, erkannt und umgesetzt. Die Dedidaktisierung von Lyrik im Unterricht bietet viele Möglichkeiten, die jedoch in der Forschungsliteratur nicht aufscheinen.

Die untersuchten Leitfäden lassen den Schluss zu, dass noch keine Forschung im Bereich der Inszenierung von Lyrik im Unterricht vorliegt. Nur zwei von acht Leitfäden waren Handreichungen mit dem Inhalt einer Projektbeschreibung zum Thema Inszenierung. Die oberflächliche Beschreibung der Handreichungen macht das Forschungsdefizit offensichtlich. Zwar sind in einigen Quellen hilfreiche Informationen vorhanden, wie ein ganzheitliches Theaterprojekt in der Schule funktioniert, und wie man gewisse Punkte am besten anlegt, dennoch fehlen wichtige Punkte, die nur bei dem Vergleich der Leitfäden aufscheinen. Die Leitfäden gehören für ein Projekt der inszenierten Lyrik adaptiert. Lyrik wurde in keiner Quelle behandelt. Die vorliegende Arbeit soll den Ansatz der nicht-didaktisierten Lyrik verfolgen und aufzeigen, wie ein solches Projekt in einem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht möglich wird.

Kapitel 4

Systematischer Vergleich von Leitfäden und Projektbeschreibungen zur Erstellung eines allgemeinen Leitfadens

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Vergleich der vorgestellten Leitfäden und Projektbeschreibungen. Im nachstehenden Teil wird der Einfachheit halber nur von „Leitfäden“ gesprochen, obwohl auch Projektbeschreibungen inkludiert sind.

Im ersten Schritt wurden die Leitfäden nach den beinhaltenden Kategorien analysiert und aufgeschlüsselt. Darauffolgend wurden Überkategorien gefunden, die Unterkategorien gruppiert und eine Übersicht erstellt, die alle Kategorien für alle Leitfäden visualisiert. Als letzter Schritt wurde die Verteilung der Einträge in den Sparten der Leitfäden als Diagramm dargestellt.

4.1 Kategoriebildung

Die beinhaltenden Kategorien der einzelnen Leitfäden werden im Folgenden beschrieben:

Der Leitfaden „Hinter den Kulissen: Theaterproduktion als Schulprojekt: Ein Leitfaden für Schulen der Sekundarstufe I“ 2014 beinhaltet folgende Kategorien: Stückauswahl, Projektplanung, Leitung, zeitlicher Ablauf, Spielplansitzung, Einzelproben, Werkstätten, Proben mit allen Beteiligten, Bauprobe, Orchester, Klavier, Beleuchtung, Generalprobe, Aufgabenverteilung, Bearbeitung und Komposition, Rollen, Einstudieren und Budget.

„Handy ein – das Spiel beginnt: Leitfaden für Theaterinszenierungen zur Förderung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen“ Späni (2016) inkludiert Kategorien wie Institution, Rollenverteilung, Leitung, SchauspielerInnen, Projektdauer, Theatersitzungen, Auseinandersetzung mit Thema, Szenen entwickeln, Rahmenprogramm, Reflexion, Ergänzungen, inhaltliche Inputs, Motivation, Improvisation, Warm-up, Marketing, Rahmen, Institution und Organisation.

Ronke (2005) berücksichtigt in ihrer Dissertation „Drama and Theater as a Method for Foreign Language“ die Art der Produktion, das Genre, das Textmaterial, die Durchführung und Angemessenheit, die Motivation, Kooperation mit Institutionen, den Aufführungsort, die Technik, Kostüme, MitarbeiterInnen und Budget, als auch finanzielle Unterstützung und die Benotung.

Schlünzen (1998) bezeichnet in dem Beitrag von Lippert „Theater spielen“ folgende Kategorien als wichtig: Thema des Stücks, Eignung des Stoffs auf die Gruppe, Interesse, Gestaltfindung, Arbeiten mit dem Körper, Hinter-sich-Lassen des Alltags, Gruppendynamik, Flow.

Haas und Willenberg (1988) beschreiben in ihrem Unterrichtsentwurf folgende Kategorien bei der Umsetzung einer Inszenierung im 1. Entwurf: Lektüre, offene Gespräche über Beobachtungen,

Beschreibung der Charaktere, Aussehen, Verhaltensweisen, Spielen einer Szene, Aufwärmspiele, Entwerfen eines Bühnenbilds. Im 2. Entwurf: Lektüre, philologische Position zum Stück (historische Fakten etc.), Regiekonzept, Diskussion des Konzepts, Hauptfiguren entwerfen, Diskussion der Spielvarianten und Aussagen, Schlussdiskussion und Einigung.

Motivation, Training, Teambuilding, Regie, ein gutes Skript, Regie führen (Schnelligkeit), Bühnenbild, Requisiten sowie passende Bewegungen werden in „Praxisbuch Theater“ von Pederson (2004) als wesentlich angesehen.

Der Gastbeitrag von Susanne Schmelcher inkludiert die Idee zum Stück, Vorbereitung, SchauspielerInnen, ein Konzept, Bühne und Kostüme, Probephasen als auch eine Regisseurin bzw. einen Regisseur als wesentlichen Beitrag zum Gelingen eines Theaterstücks (Schmelcher, 2018).

Die nachfolgende Tabelle in Abbildung 4.1 zeigt einen Überblick der Kategorien in den analysierten Leitfäden. Die Überkategorien *Vorbereitungen mit SuS*, *Regie*, *Organisation* und *Soziales* spalten sich in die bereits in Kapitel 4 vorgestellten Kategorien auf. Das Vorkommen einer Kategorie wird mit einem „x“ in der jeweiligen Spalte verzeichnet.

		Hinter den Kulissen (2014)	Handy ein (Hsg. aebi-hus, 2016)	Drama and Theater as a Method for Foreign Language (Ronke, 2005)	Theater spielen (Hsg. Lippert, 1998)	Theater lesen sehen spielen (Haas & Willenberg, 1988)	Praxisbuch Theater (Pederson, 2004)	Theaterregie (Schmelcher, 2018)
Soziales	Durchführbarkeit			x				
	Angemessenheit			x	x			
	Motivation, Interesse		x	x	x		x	
	Warm-up		x			x		
	Körperarbeit				x	x	x	x
	Gruppendynamik				x		x	
	Improvisation		x					
	Reflexion		x		x			x
	Flow				x			
Organisation	Diskussion				x	x		
	Projektplanung, -dauer	x	x	x				
	Aufgabenverteilung							x
	Leitung	x	x					
	Institution, Kooperation		x	x				
	finanzielle Unterstützung			x				
	Budget			x				
	Rahmenprogramm		x					
	Marketing		x					
Regie	Benotung			x				
	Konzept	x				x	x	x
	zeitlicher Ablauf	x						
	Aufführungsort			x				
	Werkstätten			x				x
	Bauprobe	x						x
	Orchester, Lichttechnik	x		x				x
	Bühne	x		x		x	x	x
	Requisiten						x	
	Kostüm			x		x	x	x
	MitarbeiterInnen			x				
Vorbereitung mit SuS	Generalprobe	x	x					x
	Stückauswahl,	x	x	x	x	x	x	x
	Auseinandersetzung mit Thema							
	Spielplansitzung	x						
	Art der Produktion			x				
	philologische Position zum Stück (Hintergrundinfos)		x			x		
	Szenen entwickeln		x			x	x	
	Rollenverteilung,							
	SchauspielerInnen	x				x	x	x
	Bearbeitung, Komposition	x					x	x
	Ergänzungen					x		x
	inhalt. Inputs		x					

Abbildung 4.1: Überblick der Kategorien der Leitfäden

4.2 Analyse

Vergleicht man nun die Kategorien der Leitfäden, so wird deutlich, dass *Stückauswahl* und *Auseinandersetzung mit dem Thema* in allen Leitfäden vorkommt und somit zentrale Themen in der Produktion einer Inszenierung sind. Essentielle Kategorien, die jedoch nur in zwei von sieben Leitfäden vorkommen, sind: *Angemessenheit*, *Warm-up*, *Gruppendynamik*, *Diskussion*, *Leitung*, *Institution*, *Kooperation*, *Werkstätten*, *philologische Position zum Stück* und *Ergänzungen*. In drei Leitfäden sind die Kategorien *Reflexion*, *Projektplanung und -dauer*, *Lichttechnik*, *Generalprobe*, *Szenen entwickeln*, *Bearbeitung* und *Komposition* zu finden. Vier von sieben Leitfäden enthalten die Klassen *Motivation*, *Körperarbeit*, *Bühne*, *Kostüm*, *Stückauswahl*, *Rollenverteilung* und *SchauspielerInnen*. Da die Kategorien in der Hälfte der Leitfäden enthalten sind, wird die Bedeutsamkeit der Klassen aufgezeigt. Auffällig ist jedoch, dass bestimmte Kategorien nur einmal vorkommen. *Benotung* und *inhaltliche Inputs*, als auch die *Art der Produktion*, *Aufgabenverteilung*, *Rahmenprogramm* und *Marketing* sind nur in jeweils einem Leitfaden verzeichnet. Ebenso *Flow*, *Improvisation* und *Durchführbarkeit* sind nur in jeweils einem Leitfaden beinhaltet, obwohl die Wichtigkeit dieser Kategorien nicht auszuschließen ist. Interessant ist auch die Anzahl der Unterkategorien der einzelnen Leitfäden. „Handy ein – Das Spiel beginnt“ Späni (2016) hat mit 17 Kategorien die meisten aller betrachteten Leitfäden. Obwohl „Theater spielen“ Haas und Willenberg (1988) eine größere Seitenanzahl aufweist, hat es mit sieben Kategorien die wenigste Anzahl. Bei den restlichen fünf Leitfäden variiert die Anzahl der Klassen von sieben bis fünfzehn. Betrachtet man die Betitelung der Kategorien genauer, so fällt auf, dass bei den Leitfäden von Haas und Willenberg (1988), Pederson (2004) und Schmelcher (2018) mehrere Kategorien als eine Art Überkategorie fungieren, die eine Mehrzahl an Inhalten implizieren (vgl. Gestaltung, Konzept, Regie). Ebenso eine Betrachtung wert ist der Fokus der jeweiligen Leitfäden. Jeder Leitfaden hat einen inhaltlichen Fokus. Die Verteilung der Einträge ist in Abbildung 4.2 vermerkt.

„Hinter den Kulissen, von der Idee zur Theaterpremiere, Theaterproduktion als Schulprojekt: Ein Leitfaden für Schulen der Sekundarstufe 1“ (2014) verzeichnet in der Sparte *Soziales* keinen Eintrag, wohingegen bei *Vorbereitung mit SuS* und *Regie* die meisten (zehn von zwölf) Einträge zu sehen sind.

Der Fokus bei „Handy ein“ von Späni (2016) liegt, vergleichsweise, bei der *Organisation*, wo fünf Einträge vermerkt sind, bei *Soziales* (vier Einträge) und *Vorbereitung mit SuS*, wo ebenfalls vier Punkte einen Eintrag bekommen haben.

Organisation und *Regie* bekommen in der Dissertation „Drama and Theater as a Method for Foreign Language“ von Ronke (2005) mit fünf und sechs Einträgen in den jeweiligen Kategorien einen signifikanten Fokus.

Der Beitrag in „Theater spielen“ (Schlünzen, 1998) stützt sich im Vergleich eher auf den Sektor *Soziales*, wo sechs von acht Einträgen zu vermerken sind.

„Praxisbuch Theater“ von Pederson (2004) zeigt eine Aufteilung der Kategorien in die Sparten *Soziales* (drei Einträge), *Regie* und *Vorbereitung mit SuS* (vier Einträge).

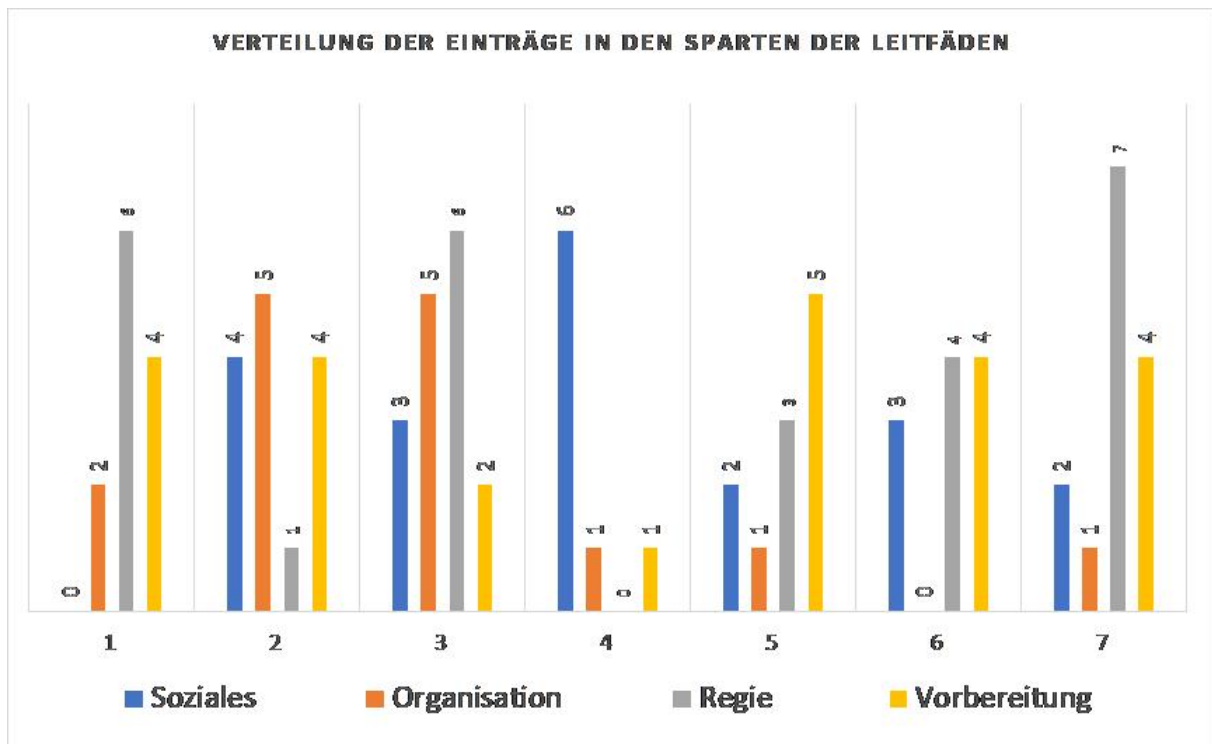


Abbildung 4.2: Verteilung der Einträge in den Sparten der Leitfäden

Betrachtet man die Vermerke der Sparten beim Leitfaden „Theaterregie“ von Schmelcher (2018), so wird die Signifikanz der Einträge in der Sparte *Regie* mit sieben Einträgen deutlich.

4.3 Fazit

Wie man aus der Analyse feststellen kann, sind bestimmte Kategorien wie *Stückauswahl* oder *Thema des Stücks* fester Bestandteil eines jeden Leitfadens. Zudem hat jeder Leitfaden einen bestimmten Schwerpunkt, auf den eingegangen wird. Viele der Leitfäden implizieren Kategorien, die mit Hausverstand beachtet werden können. Essentielle Aufgaben wie differenziertes Projektmanagement oder wie man Texte möglichst gut erarbeitet, fehlen jedoch gänzlich. Auch Kategorien wie Aussprachetraining, Intonation etc. werden in den vorgestellten Leitfäden ausgeklammert. Auch die Frage, wer nach der Premiere z.B. zusammenräumt, was nicht unüberlegt sein soll, wird nicht behandelt. Die angesprochenen Kategorien sind sehr oberflächlich beschrieben und benötigen in der praktischen Umsetzung noch eine Menge Vorbereitung. Möchte man daher einen allumfassenden Leitfaden erstellen, muss man die bestehenden Leitfäden kombinieren, um alle Kategorien und Eventualitäten anzusprechen. Dieser allgemeiner Leitfaden wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

Kapitel 5

Visualisierung und Beschreibung des allgemeinen Leitfadens für inszenierte Lyrik

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Beschreibung des allgemeinen Leitfadens, der aus der Analyse von bestehenden Leitfäden entstanden ist. Durch die Analyse wurden Kategorien ersichtlich, die in einem Leitfaden unabdinglich sind und beachtet werden müssen. Diese Sektoren werden im Folgenden beschrieben.

Szenische Lyrik - Projektplan

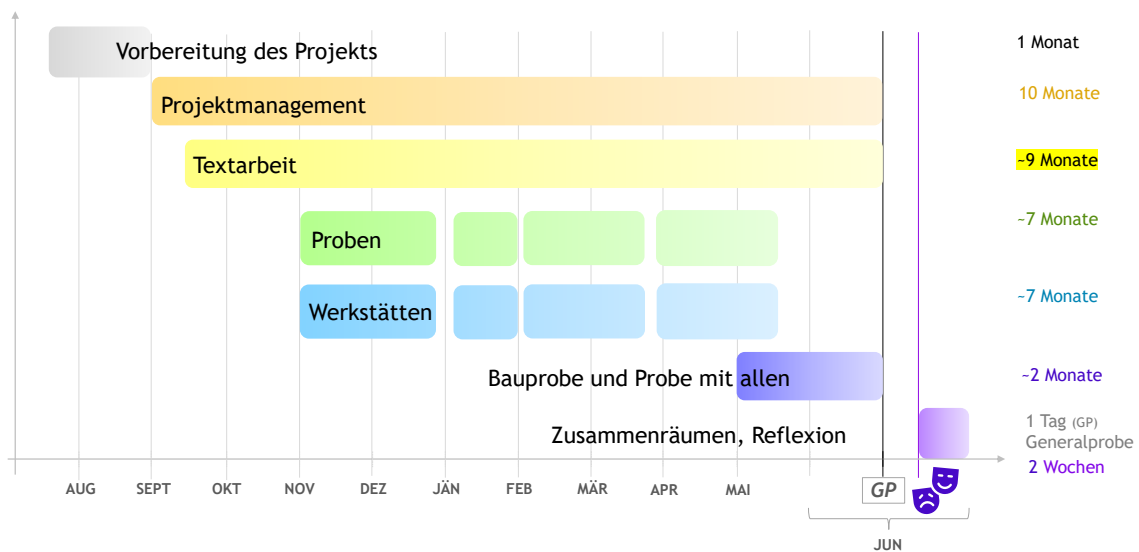


Abbildung 5.1: Projektverlauf des allgemeinen Leitfadens

Die Abbildung 5.1 lässt den Projektverlauf der inszenierten Lyrik erkennen. Auf den Achsen des Diagramms sind die Schulmonate gegen die einzelnen Projektstränge aufgetragen. Die Zeitachse geht von August (Start des Projekts) bis Juni (Premiere und Reflexion). Der Monat Juni wurde mit einer geschwungenen Klammer in drei Phasen aufgeteilt. Der erste Abschnitt zeigt den Beginn des Monats Juni an, die schwarze Linie kennzeichnet die Generalprobe einen Tag vor der Premiere und die violette Linie mit den typischen Masken des Theaters illustrieren die Premiere an sich. Die ungefähren Monatsangaben auf der rechten Seite des Diagramms zeigen die Dauer der einzelnen Arbeitsphasen noch einmal an.

Wie gut aus der Grafik erkennbar ist, laufen viele Dinge bei der Planung und Durchführung

einer Inszenierung parallel. Durch das Diagramm ist die Aufteilung der Projektphasen gut gekennzeichnet. Die einzelnen Phasen gliedern sich in Vorbereitung des Projekts, die vor Schulbeginn im August beginnt, Projektmanagement, das von September bis Juni läuft, Textarbeit, die ca. neun Monate vonstattengeht sowie Werkstätten und Proben, die parallel sieben Monate zueinander laufen. Die Bauprobe und die Probe mit allen ist die letzte intensive Phase, die ca. acht Wochen vor der Premiere situiert ist. Nach der Premiere im Juni folgen weitere Aufführungen, eine Phase des Zusammenräumens sowie der Reflexion.

Schaut man sich die einzelnen Projektphasen an, so gliedern sich die Kategorien in einzelne Aufgaben, die erledigt werden müssen.

Beginnend bei der Vorbereitung ist zu sagen, dass die Absegnung des Projekts schon im Vorjahr von der Schulleitung und den Eltern eingeholt werden sollte. Die konkrete Vorbereitung startet für die involvierten Lehrkräfte bereits im August. Hierbei sollte die generelle Organisation zwischen den mitarbeitenden Lehrkräften aufgeteilt werden. Aufgaben wie künstlerische Leitung, Organisation, institutionelle Rahmenbedingungen (Aufführungsort) und der Rahmen des Genres des Stücks sollten gesetzt werden. Das Stück, das mit den Lernenden erarbeitet wird, sollte auf Durchführbarkeit, Angemessenheit und auf die Motivation geprüft werden.

Die Benotung sollte konkret ausgearbeitet sein und transparent den Lernenden mitgeteilt werden können. Außerdem sollten die Aufgaben des Projektmanagements (PM) gut aufgeteilt werden. Da in der Schule meist nicht die notwendigen MitarbeiterInnen bzw. Personen zur Verfügung stehen, ist es meist *eine* Lehrkraft, die viele Teile in sich selbst vereint (Schlünzen, 1998). Wenn mehrere Personen in einem Projekt mitwirken, ist es möglich, die Aufgaben besser zu verteilen. Somit wird der Druck auf eine Person etwas gemindert. Zum Beispiel könnte das Projektmanagement auch SchülerInnen beinhalten, die der Leiterin des PMs zur Hand gehen. Da nicht jede Schülerin bzw. jeder Schüler für die Bühne geboren ist, können diese Lernenden in andere Aufgabenprozesse sehr wohl eingebunden werden. Alle SchülerInnen muss eine Aufgabe übernehmen. Lernende, die nicht vor dem Vorhang stehen wollen, können Aufgaben im Marketing, im künstlerischen Bereich, in der Technik oder im Bühnenbau übernehmen. Jede Aufgabe ist gleichwertig und sollte auch in der Benotung so berücksichtigt werden.

Ist die anfängliche Phase abgeschlossen, hat das Schuljahr bereits begonnen und die Phasen des Projektmanagements und die Textbearbeitung können erfolgen.

Das Projektmanagement inkludiert Aufgaben wie die organisatorische Leitung und das sogenannte Controlling. Die Projektmanagerin bzw. der Projektmanager ist dazu angehalten, die Zügel des Marketings, der Finanzierung, des Coachings und des allgemeinen Fortschritts des Projekts im Auge zu behalten und die Verantwortlichen der anderen Arbeitspakete auf die Deadlines hinzuweisen. Hinzuzählen z.B. die Verfügbarkeit der Proberäume zu organisieren, dafür zu sorgen, dass die notwendigen Materialien für Kostüme o.ä. verfügbar sind, oder dass zeitliche Rahmenbedingungen eingehalten werden. Die genauen Aufgabenfelder der involvierten SchülerInnen sollten vorab erklärt werden.

Die Bearbeitung des Texts ist wesentlicher Teil der Textarbeit. Die Erarbeitung des Inhalts durch landeskundlichen Hintergrund und Vokabel sowie Aussprachetraining, Intonation

und Atemtechnik fallen in diesen Prozess hinein.

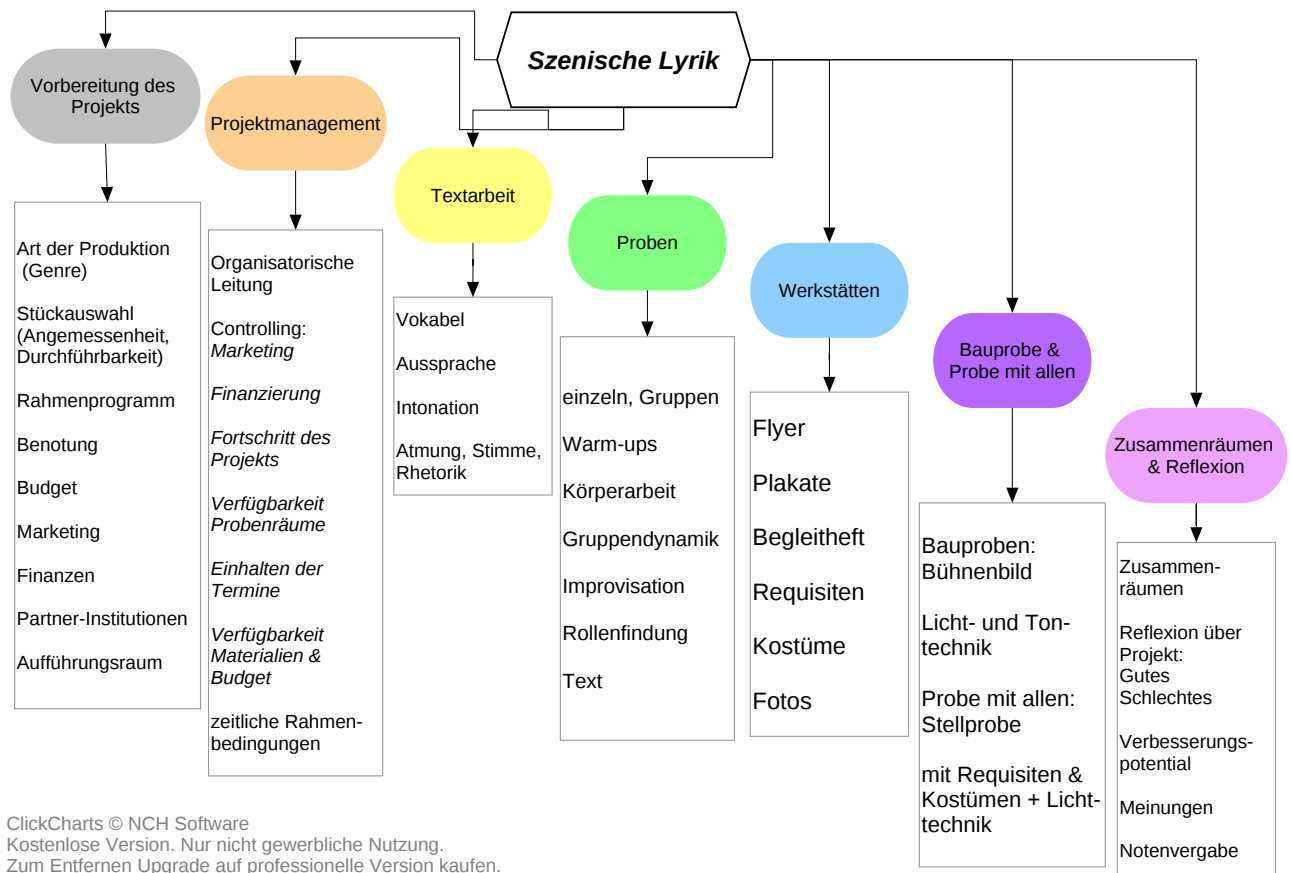


Abbildung 5.2: Liste der Aufgaben im Projekt auf einen Blick

Ab November sollten die Textproben und die Werkstätten beginnen. In den Proben sind Körperarbeit, das Kennenlernen von der Gruppe und sich selbst durch Warm-Ups oder das Hineinfinden in die Rolle durch geeignete Spiele, wesentlicher Bestandteil der Phase. Die Gruppendynamik und die Kompetenz der Improvisation sowie natürlich das Texterlernen sollten auch im Fokus dieses Prozesses stehen. Die Proben bestehen unter anderem aus Einzel- und Gruppenproben, wo Textstellen gemeinsam erarbeitet und gelernt werden.

Parallel dazu sind in den Werkstätten die Flyer, Plakate, Einladungen und das Begleitheft im Kunstunterricht zu erstellen. Die Kostüme und Requisiten, das Bühnenbild und die zugehörige Technik sollten in dieser Phase mit den Lernenden und den MitarbeiterInnen bearbeitet werden.

Das Projektmanagement ist dafür zuständig, dass das Marketing für das Stück vorangetrieben wird. Weitere Aufgaben sind das Delegieren des Drucks der Plakate und Flyer und des Begleithefts ab drei Monate vor der Premiere.

Bis 8 Wochen vor der Premiere sollten die Bau- und Stellproben sowie die Lichttechnik und die Probe mit allen ausgeführt werden. Am Tag vor der Premiere sollte die Generalprobe über die Bühne gehen.

Wenn die Nachfrage besteht, so können weitere Aufführungen vonstattengehen. Dies sollte

jedoch bereits mit den SchülerInnen abgesprochen sein.

Nach der Premiere wird zusammengeräumt und danach findet die Reflexion des Projekts statt. Punkte, die im Entstehungsprozess besser gemacht werden können, Sachen, die schief gegangen sind, und Positives als auch Negatives sollten besprochen werden. Als letzter Punkt wird noch über die Benotung gesprochen.

In Abbildung 5.2 sind die genaueren Aufgaben in den jeweiligen Projektphasen noch einmal auf einen Blick dargestellt.

Meilensteinplan					
<i>MS</i>	<i>Phase</i>	<i>Phasenergebnis</i>	<i>Plan- Termin</i>	<i>Ist-Termin</i>	<i>Erläuterung Abweichung</i>
1.		Budget	August		
2.		Stückauswahl	August		
3.		Aufgabenverteilung	August		
4.		Benotung	August		
5.		Organisation Aufführungsraum	August		
6.		Technik und MitarbeiterInnen	August		
7.		Marketing vorantreiben, Einladungen, Flyer etc.	Jänner		
8.		Text in Einzelproben sitzt	Februar		
9.		Bühnenbild fertig	April		
10.		Lichttechnik fertig	April		
11.		Kostüme und Requisiten fertig	April		
12.		Druck Plakate, Flyer, Begleitheft	April		
13.		Marketing: Promoten der Premiere	Mai		
14.		Text in Gruppenkonstellation sitzt	Mai		
15.		Bau- und Stellprobe	Mai		
16.		Generalprobe	Juni		

Abbildung 5.3: Meilensteinplan Szenische Lyrik

Um einen genaueren Einblick in die Abläufe des Projekts zu bekommen, ist in Abbildung 5.3 ein Meilensteinplan nach Litke, Kunow und Schulz-Wimmer (2015) angeführt. Hierbei werden Meilensteine, also Punkte im Projekt, die erreicht werden sollen, dargestellt. Meilensteine dienen dazu, die erwarteten Ziele kontrollieren zu können und etwaige Abweichungen vom Plan, Budget o.ä. frühzeitig zu erkennen und als ProjektmanagerIn dagegen vorzugehen (Litke et al., 2015). Die Plan-Termine für die einzelnen Meilensteine sind in der Vorbereitungsphase und mit den SchülerInnen auszudiskutieren und festzulegen. Der Ist-Termin soll nachgetragen werden. Für die Reflexion am Ende des Projekts gibt es im Meilensteinplan eine Spalte, in der festgehalten werden kann, warum sich Meilensteintermine verzögert haben, oder was gut gelaufen ist.

Kapitel 6

Anwendung des Leitfadens als praktisches Beispiel anhand drei ausgewählter AutorInnen

In diesem Kapitel werden die Bedeutsamkeit der ausgewählten AutorInnen und ihrer Werke erläutert. Außerdem wird auf die Biographien der einzelnen InterpretInnen eingegangen und die Relevanz der Verbindung der AutorInnen beschrieben.

6.1 Grundlagen und Motivation für diese Autoren

Die AutorInnen Marina Cvetaeva, Boris Pasternak und Rainer Maria Rilke wurden nicht zufällig ausgewählt. Diese drei AutorInnen verband eine tiefe Freundschaft und eine intensive platonisch-romantische Beziehung (Y. Pasternak, Pasternak & Azadovsky, 2001). Im Sommer 1926 begann eine Brieffreundschaft der drei Menschen, die ein kurzes, aber intensives Aufflammen von romantischen Gefühlen implizierte (Y. Pasternak et al., 2001). Der Beginn lag in einem Brief von Pasternak, der ein großer Bewunderer Rilkes war. Leonid Pasternak, Boris' Vater, war mit Rilke in engem Kontakt (Razumovsky, 1994, S. 209). Erst 1900 traten Rilke und der junge Pasternak das erste Mal in Kontakt (Y. Pasternak et al., 2001, S. xi). Boris Pasternak schrieb Rilke einen bewundernden Brief, der die Einbindung von Cvetaeva beinhaltet. Er schreibt:

„Großer, geliebtester Dichter! Ich weiß nicht, wo dieser Brief endete und wodurch er sich vom Leben unterschiede, gäbe ich den Gefühlen der Liebe, Bewunderung und Erkenntlichkeit, die zwei Jahrzehnte zählen, volle Sprache. [...] Erlauben Sie mir, dass ich auch über einen anderen [Zufall] spreche, umsomehr [...] dass es eine Dichterin betrifft, die sie nicht weniger und nicht anders liebt als ich [...].“ (Razumovsky, 1994, S. 209).

Pasternaks Idee, Cvetaeva in diese Konversation einzubinden, wurde von Rilke mit großer Begeisterung und Bewunderung aufgenommen. Cvetaeva war von seiner Zuwendung sehr angetan, denn sie schreibt: „Ich bin so erschüttert durch die Fülle und Stärke seiner Zuwendung.“ (Razumovsky, 1994, S. 210). Rilke und Cvetaeva haben sich nie gesehen, sich aber in einer Vielzahl an Briefen ihre Sympathie und Liebe zum Ausdruck gebracht.

Rilkes Beziehung zu Russland war eine sehr tiefgehende und er betitelte Russland als „sein Heimatland“ (Y. Pasternak et al., 2001, S. 8). Durch seine Besuche in Russland, Anfang des 20. Jahrhunderts, vertiefte sich die Liebe zu diesem Land und die Kultur, als auch Kunst und Literatur wurden ihm geläufig. Selbst seine Frau, Clara Westhoff, wollte er mit nach Russland nehmen, um dort mit ihr zu leben. Im letzten Jahr seines Lebens, 1926, schrieb er seine Memoiren. Die briefliche Konversation mit Pasternak und Cvetaeva war für ihn eine schöne Überraschung und schenkte ihm neuen Lebensmut (Y. Pasternak et al., 2001, S. 22).

Pasternak und Cvetaeva, beide zirka gleich alt, und eine ähnliche Biographie aufweisend, entwickelten sich in unterschiedliche Richtungen. Cvetaeva kultivierte ihre künstlerische Art mit melancholischen, romantisch-tragischen oder destruktiven Elementen umzugehen, wohingegen Pasternak stets dafür arbeitete, diese Themen zu umgehen (Y. Pasternak et al., 2001, S. 26). Pasternak und Cvetaeva lernten sich auf einer Lesung kennen, jedoch waren sie nicht voneinander angetan. Erst später, 1926, begann eine zugetane Atmosphäre. Erst ab diesem Zeitpunkt honorierten die Poetin und der Schriftsteller einander.

Pasternak und Cvetaeva waren von Rilkes Poesie und Werken sehr angetan. Cvetaeva meinte zu Rilke, dass er die „Inkarnation der Poesie“ sei und drückt somit ihre Bewunderung aus (Y. Pasternak et al., 2001, S. 33). Verständnis, mit wenigen Worten, Bewunderung und platonische Anziehung herrschte zwischen den drei Korrespondierenden. Sie mussten ihre Beweggründe nicht näher beschreiben, konnten ihre Mystiken und inneren Konflikte offen darlegen. Besonders die romantischen Gefühle werden in Elegien oder Gedichten zum Ausdruck gebracht.

Doch die liebevolle Konversation und die anfängliche Euphorie bekam mehr und mehr einen verzweifelten Ton. Pasternak verliebte sich in sein Idol, sinnierte über das *Poem vom Ende*, von Cvetaeva und glaubt, „eine schwesterliche Dichterseele“ in Marina erkannt zu haben (Razumovsky, 1994, S. 211). Er schrieb über die Vielzahl der angefangenen Briefe an Cvetaeva und meint dann: „[...] zerstör mich nicht, ich will mit Dir leben, lange, lange leben...“ (Razumovsky, 1994, S. 211). Die Verzweiflung Pasternaks vertiefte sich mit einem scheinbar lieblosen Brief Rilkes, wobei er übersah, dass Rilke an seinem Leiden zugrunde ging. Pasternak schrieb: „Rilke werde ich jetzt nicht mehr schreiben, Ich liebe ihn nicht weniger als Du [...]“ (Razumovsky, 1994, S. 211).

Die pathetischen Briefe von Cvetaeva an Rilke und dessen Antwort sind in den literarischen Himmel aufgestiegen, beachtet man Rilkes Elegie an Marina Cvetaeva: „O die Verluste ins All, Marina, die stürzenden Sterne! Wir mehren es nicht, wohin wir uns werfen, zu welchem Sterne hinzu [...]“ (Razumovsky, 1994, S. 213). Rilke und Cvetaeva wollten sich treffen, jedoch kam es nicht dazu, da Rilke seiner Krankheit zu bald erlag. Cvetaeva schrieb daraufhin das allseits bekannte „Neujahrsgedicht“, das auch „Brief an Rilke“ genannt wird. Pasternak war während der Konversation zwischen Rilke und Cvetaeva rastlos: „Ich könnte nicht mir Dir leben [...] zu leiden an Schuldlosigkeit- diese Erniedrigung könnte ich nicht ertragen [...]“ (Razumovsky, 1994, S. 215). Mit dem Tod Rilkes verebbte der Briefwechsel zwischen den zwei Schriftstellern und Cvetaeva.

Der literarische Wert des Briefwechsels ist unleugbar, denn „die Verbindung zwischen der russischen und der deutschen Literatur“ wurde hierbei geknüpft (Hepp, 2000, S. 15). Durch den regen Austausch und das Lesen der gegenseitigen Werke wurden die drei Menschen voneinander beeinflusst. Die Briefe bedeuten intensive Emotionalität der drei in Korrespondenz Stehenden und beschreiben das Kommen und Gehen von Leidenschaft (Hepp, 2000, S. 16).

6.2 AutorInnen und Werke

Marina Cvetaeva soll hier etwas detaillierter beschrieben werden, um auf die Hintergründe des praktischen Beispiels eingehen zu können. Um hier etwas vorzugreifen: im praktischen Beispiel wird Marina Cvetaevas Biographie durch Gedichte dargestellt. Um diesen Bezug besser zu verstehen, werden im folgenden Kapitel die notwendigen Zusammenhänge beschrieben.

6.2.1 Marina Cvetaeva

Marina Ivanovna Cvetaeva wurde 1892 geboren. Als Tochter einer strengen Mutter litt Marina oft unter der harten, aber dennoch liebevollen Erziehung. Ihre Mutter versuchte stets, Marinas Phantasie in geordnete Bahnen zu lenken. Marinas Vater, ein Akademiker an der Moskauer Universität, vermittelte ihr Tugenden wie „Fleiß [und] die Liebe zur russischen Sprache. Von ihrer Mutter erbte sie die „Begeisterung für alles Deutsche“ (Razumovsky, 1994, S. 18). Mit ihrer Schwester Assja verband sie anfangs ein starkes schwesterliches Band, das mit der Heirat Cvetaevas mit dem Offizierskadetten Serjoša Efron, 1912, ein jähes Ende fand. Als Abschiedsgedicht „Weggeleit für die Unzertrennliche“ brachte Cvetaeva ihren Schmerz zum Ausdruck. Die autobiografischen Elemente in Cvetaevas Werken sind unumstritten. So auch das Gedicht, das ihrem Ehemann Serëša gewidmet ist: „Ich trage seinen Ring voll Stolz und bin[...]“ (Razumovsky, 1994, S. 87). In Cvetaevas Laufbahn hat sie mit vielen Gleichgesinnten Kontakt gepflegt, unter anderem Max Wološin, Alexandr Blok oder Osip Mandel'stam.

Die Revolutionsjahre erlebte Cvetaeva aus erster Hand. Die Februarrevolution traf unter anderem St. Petersburg hart. Hungernde Frauen, verärgerte und wütende Menschen stürmten die Villen der Adligen, Chaos brach aus. Die Regierung versagte, der Zar dankte ab und kein Nachfolger bestieg den Thron (Razumovsky, 1994, 109f). Cvetaeva verbildlichte die Situation mit dem Gedicht „Lager der Schwäne“. Sergeij Efron, Cvetaevas Ehemann, hielt bei diesem Aufstand zur Intelligenzija, die dem Adel treu war. Cvetaeva und Sergeij Efron hielten somit zwei unterschiedlichen Lagern die Treue, denn Marina stellt sich „hinter jene, die nun von den neuen Herrschern verfolgt wurden“ (Razumovsky, 1994, S. 112). Die folgenden Jahre waren geprägt von Hunger, Leid und Erschöpfung. Marinas Kinder litten unter der Abwesenheit ihres Vaters und der Ausgelaugtheit ihrer Mutter. Sergeij war in der weißen Armee im Bürgerkrieg eingerückt. Marina widmete ihrem Mann Serëša mehrere Gedichte, denn sie wusste nichts von seinem Verbleib.

1922 musste Marina aufgrund politischer Umwälzungen ins Ausland emigrieren. Station machte sie, unter anderem, in Berlin und in der Tschechoslowakei (Prag), wo sie das „Poem vom Ende“ schrieb. Paris wurde für längere Zeit ihre Heimat, wo sie mit vielen Dichterkollegen und -kolleginnen verkehrte. Sie und ihre Familie litten Not, es mangelte ihnen an dem Nötigsten. Nur der Briefwechsel mit Rilke brachte Cvetaeva noch Lebensfreude.

Als Efron, ihr Mann, 1930 an einer alten Lungenkrankheit litt und sich nahe der Schweizer Grenze in einem Sanatorium erholte, hatte sich die finanzielle und gesellschaftliche Situation der Familie nicht geändert. Cvetaeva versuchte sich mit Übersetzungen über Wasser zu halten, war jedoch von der Gesellschaft verachtet (Razumovsky, 1994). Die Weltwirtschaftskrise hatte

auch Cvetaeva und ihre Familie fest im Griff. Efron wurde wieder brennender Sowjet und wollte zurück in die Heimat.

In den nächsten Jahren siedelte die Familie in Frankreich etliche Male um, da Geld Mangelware war und sie sich die Wohnungen ohne Unterstützung von FreundInnen kaum leisten konnten. Wenige Monate Erleichterung an der Küste verschafften Cvetaeva wieder etwas Auftrieb von dem sonst trostlosen Leben.

1937 und die kommenden Jahre wurden eine Zerreißprobe für Cvetaeva. Efron als Geheimagent engagiert, ständig von zu Hause weg und an Geldnot leidend, als auch politische Gegebenheiten ließen Cvetaeva in ein Loch stürzen. Der deutsche Einmarsch in Prag und somit der Krieg in ihrer geliebten Tschechoslowakei und die zwanghafte Rückkehr nach Russland setzten ihr sehr zu. Das Leben auf der Dača in der Nähe Moskaus war eine Qual für Cvetaeva, Efron war schwer krank. Hinzukommt, dass ihre Tochter verhaftet wurde – die Familie stand auf der Straße. Durch Hilfe von FreundInnen gelang es ihr, eine neue Wohnung zu finden. Lebenswillen war nur noch bedingt vorhanden.

1941 wurde Cvetaeva mit ihrem Sohn Mur evakuiert. Sie kamen bei einem Ehepaar unter, doch wenig später sagte sie, sie könnte nicht mit zur Arbeit und erhängte sich in der Stube.

„Als die achtzehnjährige Marina [Cvetaeva] am Strand von Koktebel ihren zukünftigen Mann traf und gelobte, ihm zu folgen, was immer auch geschehen möge, konnte sie nicht ahnen, wohin dieser Schwur sie führen und wie viel Standhaftigkeit und Heldentum er ihr abverlangen würde (Razumovsky, 1994, S. 313).“

6.2.2 Boris Pasternak

Boris Pasternak wurde 1890 geboren. Leonid Pasternak, Boris' Vater war bekannter Maler und Kunstpädagoge, seine Mutter, Rosa Kaufmann, eine erfolgreiche Konzertpianistin, die ihre Karriere für die Familie aufgab. Musik und Malerei waren beherrschende Komponenten in Boris' Welt. Malerei und Musik wurden als bewusst gestaltende, künstlerische Arbeiten angesehen (Ruge, 1958, S. 6-14). B. Pasternak wurde schon früh in die Welt der Literatur, der schönen Künste und der Lyrik hineingezogen. Seine Verehrung für Rilke kam von einem kleinen Büchlein, „Mir zur Feier“, das er in der Bibliothek seines Vaters fand. Er lernte Klavier und sah sich als großer Konzertpianist.

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auch in der Literatur niederschlugen, kündigte sich ein neues Zeitalter an. Der Symbolismus mit seiner Lyrik beeinflusste Pasternak maßgeblich. Die Revolutionsjahre wurden auch von der Literatur aufgenommen. 1905 wurde die erste Revolution niedergeschlagen. Pasternak, umgeben von LiteratInnen, lebte sein Leben beinahe unbedacht ob der Gefahren weiter (Ruge, 1958, S. 14-20).

Der Einfluss der Berliner Kunstwelt beeinflusste den jungen Pasternak ebenfalls. Da in seiner Familie auch Deutsch gelernt wurde, war es für ihn ein leichtes, sich in Deutschland wohlfühlen. Pasternak war im Ausbruch der Kunst keinem Schema zuzuordnen. Er suchte seine Richtung, beeinflusst von einer Vielzahl an KünstlerInnen. In seinen Studien in Moskau war die Philosophie

sein liebstes Fach. Er studierte später an der Universität Marburg, bis er weiter nach Italien reiste. Er beendete sein Philosophiestudium und schloss sich, kaum zuordbar, Schriftstellergruppen an. Am ehesten ist er dem gemäßigten Flügel zuzuordnen, „der sich an dem Bemühen, alle überkommene Kunst in aufgeregter Geschäftigkeit für sinnlos und veraltet zu erklären, nicht recht beteiligt. [...] schon gar nicht die Parteinahme gegen die große Dichtung der Symbolisten, der sein erster Gedichtband zufließt verbunden ist.“ (Ruge, 1958, S. 30). Majakovskij, Pasternaks anfänglicher Feind, wurde für ihn bald zum Freund. In den Kriegsjahren des ersten Weltkriegs schlangen sich Pasternaks Dichtungen in revolutionäre Töne auf. Den Krieg bekam Pasternak jedoch nur von der Ferne mit, da er als untauglich eingestuft wurde. In der nachfolgenden Zeit der Februarrevolution wendete sich Pasternaks Dichtung von dem romantisch-verklärten Stil, der nie der seine war, zu einem Ausdruck der „ethischen oder moralischen Menschlichkeit, nach den einfachen Gesetzen des Lebens und Erlebens“ (Ruge, 1958, S. 41).

Boris Pasternak war mit dem Westen tief verbunden und konnte den Entwicklungen Russlands, der Abschirmung gegenüber dem Westen, nicht positiv gegenüberstehen. Pasternak vergrub sich in seiner Dichtung, ohne auf die Wirren seiner Umwelt einzugehen, oder seiner Dichtung romantische Züge angelehnen zu lassen (Ruge, 1958, S. 57).

Pasternak, der zum „Literarischen Manifest“ gehörte, hält sich mit der Aussage seiner Literatur sehr zurück. Das Versepos „Das Jahr 1905“ als auch seine Darstellung seines Leutnant Schmidts ist kein typisches Revolte-Werk, sondern ist auffallend menschlich und allgemein (Ruge, 1958, S. 60).

Pasternaks Kunst war stets dazu bedacht, kritisch und distanziert zu sein, als „Selbstbehauptung des Individuums gegen alle wie auch immer gearteten Ansprüche von Macht und Kollektiv“ (Menzel, 1992, S. 375).

Sein Gedichtband „Zweite Geburt“ schildert die Schönheit der Landschaft im Kaukasus, wo er mit seiner zweiten Frau einen Freund besucht. Nach diesem Buch sollte lange keines mehr erscheinen. Durch Stalins gesellschaftliche Umwälzungen und den „Sozialistischen Realismus“, der 1934 eingeläutet wurde, hatte Pasternaks Dichtung keinen Platz mehr.

Die nächsten Jahre hielt sich Pasternak, der in der Öffentlichkeit nicht mehr hervorgehoben wurde, mit Übersetzungen über Wasser.

In der Zeit der Säuberungen unter Stalin, überlebte der jüdische Pasternak auf wundersame Weise. Er reiste aus Russland aus, ging über Berlin nach Paris, wo er die Frau kennenlernte, „die unter dem Namen ‚Lara‘ die weibliche Hauptfigur des Dr. Živago werden wird.“ (Ruge, 1958, S. 72). In den 1940er-Jahren blieb Pasternak als unparteiischer und unpolitischer Dichter allein zurück. Viele seiner Freunde hatten sich das Leben genommen, so Majakovskij, Jessenin, als auch Cvetaeva, an deren Tod er sich eine Teilschuld gab.

Pasternak veröffentlichte in den wirren Zeiten des Zweiten Weltkrieges einen Gedichtzyklus, der Themen des Krieges behandelt. Durch die Redefreiheit waren viele DichterkollegInnen Pasternaks dazu aufgerufen, den Menschen in Russland Hoffnung und Zuversicht zu schenken. Pasternaks anfängliche Freude über die guten Verkaufszahlen seiner nachkriegszeitlichen Gedichte, die „voll frischer Einsicht und tiefer Menschlichkeit“ waren, wurde bald von neuer „Knebelung

der Sowjetliteratur“ beschnitten (Ruge, 1958, S. 79).

Pasternak konnte diesem Mund-Verbieten nicht tatenlos zusehen. Er überwand seine innere Krise und schrieb über die Wirren der Revolution – Dr. Živago entstand.

In den Auf und Abs der russischen Regierung wurde Pasternak vom Volk geliebt und von der Regierung negiert. Pasternaks Gedichte leben im russischen Volk weiter. Über handgeschriebene Zettel wurden seine Gedichte verbreitet, als es sie nicht zu kaufen gibt (Ruge, 1958, S. 81).

Die Übersetzung von Goethes „Faust“ ins Russische war Pasternaks größtes Anliegen. Dieses Werk wird als „größte Leistung in der Geschichte literarischer Übersetzungen“ bezeichnet (Ruge, 1958, S. 84).

Als Stalin 1953 starb und die Tauwetterperiode anbrach, gab es für Pasternak und seine Frau wieder fröhliche Zeiten. Die Säuberungen überlebt, sammelten sie alte FreundInnen und Bekannte in ihrem Heim und Pasternak hatte wieder die Energie an Dr. Živago zu arbeiten. Die Veröffentlichung des Romans stand unter keinem guten Stern. Viele Stimmen hielten gegen den Druck des Werkes an. In Russland verpönt und als revoltisches Werk abgestempelt, trieb schließlich ein italienischer Verlag die Veröffentlichung voran, bis es im Westen schließlich auf Italienisch gedruckt wurde und später in 18 verschiedenen Sprachen übersetzt wurde. In Russland selbst konnte Dr. Živago erst nach dem Zerfall der Sowjetunion veröffentlicht werden (Ruge, 1958, S. 99-101).

1958 sollte Pasternak der Nobelpreis für Dr. Živago verliehen werden. Er konnte nicht ahnen, welches Ausmaß diese Nominierung in Russland auslösen sollte. Nach vielem Hin und Her der Kommission wurde ihm tatsächlich der Nobelpreis für sein Lebenswerk Dr. Živago verliehen. Durch die Veröffentlichung des Buches im Westen schon in Russland geächtet, wurden die Hasstriaden im Heimatland noch viel größer, als Mütterchen Russland von der Nominierung erfuhr. Hässliche Stimmen stempeln Dr. Živago als „übelriechende Schmähschrift“ ab. „Die Verleihung des Nobelpreises an Boris Pasternak wurde als Akt einer ‚sorgfältig geplanten ideologischen Wühlarbeit‘ gegen die Sowjetunion abgestempelt.“ (Ruge, 1958, S. 118). Durch die offenen Worte Pasternaks in seinem Lebenswerk, das gegen die Wirrungen des Krieges und die russische Gesellschaft bloß legt, wurde Dr. Živago in den Schmutz gezogen. Die Schmähungen lassen sich darauf zurückführen, dass Pasternak, der für die leidenden Menschen in seinem Land in seiner Literatur einstand, wagte, mit diesen Inhalten an die Öffentlichkeit zu gehen. Der Roman spielt während der russischen Revolutionszeit vor und nach 1917. Ein Arzt – Dr. Živago – legt seine Konflikte und seine geistigen und religiösen Überzeugungen bezüglich der revolutionären Bewegung dar.

Äußerungen wie „Ein Schwein besudelt niemals den Ort, wo es frisst und schläft. Wenn man daher Pasternak mit einem Schwein vergleicht, so ist festzustellen, dass ein Schwein nicht getan hätte, was er tat.“ sind noch die harmloseren Beschimpfungen, die Pasternak über sich ergehen lassen musste.

Um einer gezwungenen Ausreise aus seinem Heimatland zu entgehen, wandte er sich persönlich an Chruščov mit der Zurückweisung des Nobelpreises und durfte schließlich in seinem geliebten Russland bleiben, wurde jedoch von der russischen Gesellschaft geschmäht und von dem Schriftstellerverband der UdSSR ausgeschlossen. Pasternak starb 1960 an einem Herzinfarkt und wurde

erst 1987, nach dem Zerfall der UdSSr, rehabilitiert und post mortem in den Schriftstellerverband aufgenommen. In einer eigens angelegten Zeremonie wurde B. Pasternak 1989 der Nobelpreis verliehen, den sein Sohn stellvertretend für ihn annahm, wodurch sein künstlerisches Schaffen anerkannt wurde.

6.2.3 Rainer Maria Rilke

René Karl Wilhelm Josef Maria Rilke, erst später Rainer Maria Rilke genannt, kam 1875 zur Welt. Sein Vater, der die Militärslaufbahn aus gesundheitlichen Gründen nicht bestreiten konnte, wurde Beamter und heiratete eine wohlhabende Bürgerin aus Prag, Sophia – Phia. Rainer wurde die ersten Jahre als Mädchen aufgezogen, da seine Mutter ihn als Ersatz ihrer erstgeborenen, verstorbenen, Tochter wünschte. Phias Interessen, die auch die Schriftstellerei beinhaltete, übertrugen sich wohl auf ihren Sohn. Sein Vater, Josef, bemühte sich um eine männliche, militärische Ausbildung. In der Militärschule in St. Pölten war Rilke oft krank. Nach der Matura ging Rilke nach Prag, später nach München, wo der schriftstellerische Ehrgeiz im Fokus stand (Buddeberg, 1954, S. 1-8).

Über Rilkes Dichtung steht stets die Verarbeitung seines Kindheitstraumas, das er in der Militärschule wohl erlitten haben muss. Erst nach und nach in den Jahren seiner dichterischen Schöpfung gelang es Rilke, seine Kindheit aufzuarbeiten. Die Beziehung zu seiner Mutter wird in einer Vielzahl an Gedichten aufgegriffen (Buddeberg, 1954).

1896 sollte Rilke in München studieren, er jedoch bemühte sich um seine Literatur. In München lernte er seine Liebe Lou Andreas-Salomé kennen, die um vieles älter als er war, der er jedoch große Bewunderung entgegenbrachte. Seine Reisen führten ihn weiter nach Italien und sein kreatives Schaffen widmete er Lou. Das „Florenzer Tagebuch“ steht ganz unter dem Stern der Bewunderung Lous.

1899 begab sich Rilke auf seine erste Russland-Reise. Das erste Buch des „Stundenbuchs“ wurde in dieser Zeit geschrieben und Rilkes künstlerisches Schaffen wurde von Ehrgeiz und positiver Stimmung gepackt. „Rilkes künstlerische Haltung ist von seiner menschlichen und dichterischen Existenz unablösbar. Voraussetzung die ganze von ihm durchlittene Problematik seiner Zeit. Was er daraus an Einsichten gewann und auf dem Wege dichterischer Verwandlung ins Wort fügte, darin gründet das, was uns Heutigen die Dichtung Rilkes unersetzlich erscheinen läßt“ (Buddeberg, 1954, S. 38).

Um die Jahrhundertwende heiratete Rilke Clara Westhoff und reiste bald darauf nach Paris. Einerseits aus wirtschaftlichen Gründen, da Rilke Frau und Tochter ernähren musste, andererseits aufgrund seiner mütterlichseitigen Verbindung zum Elsass (Buddeberg, 1954, S. 68-73).

Gesundheitlich angeschlagen, fuhr Rilke 1903 nach Italien, um sich zu erholen. Der dritte Teil des „Stundenbuchs“ wurde hier fertiggestellt. Weitere Reisen nach Dänemark und Schweden brachten Rilke mehr und mehr zu seiner künstlerischen Seele. Auf Capri, Italien, schrieb Rilke das „Liebes-Lied“, das seiner Gemahlin gewidmet ist (Buddeberg, 1954, S. 101).

6.3 Landeskundlicher und kulturhistorischer Hintergrund

Der Zeitraum zwischen 1890 und 1960 war gekennzeichnet von vielfältigen gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen in Europa und Russland. In diesem Kapitel werden die kulturhistorischen Fakten dargelegt, die für das Projekt der inszenierten Lyrik von Relevanz sind.

Zur Vorgeschichte muss festgehalten werden, dass nach dem Ende des Krimkrieges 1853 wesentliche Lockerungen, wie der Wegfall der Leibeigenschaft, Reformen in der Armee, im Bildungswesen und Justiz, zwar dem Anschein nach Erleichterung, jedoch auf längerfristige Sicht keine wesentliche Entspannung der gesellschaftlich-kritischen Lage brachten. Obwohl die industrielle Revolution langsam auch in Russland Einzug hielt, waren ungebildete Menschen in dem schlecht verwalteten Land in Elend. Ungeachtet dessen passte sich die russische Hochkultur dem europäischen Fortschritt an (Städtke, 2011, S. 164-166). Trotz der schlechten sozialen Lage erfuhr die Literatur und Kultur in dieser Zeit einen großen Aufschwung. Der Realismus in der Malerei, die Gründung einer Musikgesellschaft der Brüder Rubinštein und die Lockerung der Zensur ermöglichten einen kulturellen Aufschwung.

Die Dichtung zwischen der goldenen Ära Puškins und des silbernen Zeitalters symbolistischer Verskunst versierte eine „Darstellung wechselnder und widersprüchlicher Bewusstseinszustände des lyrischen Subjekts“ (Städtke, 2011, S. 173). Dostojewskij, Turgenew, Tolstoj und Belinskij gaben den dichterischen Ton in dieser Zeit an.

In der Zwischenzeit des goldenen und silbernen Zeitalters schwankte die Lyrik zwischen Tradition und symbolistischer Erneuerung. Die Lyrik erfuhr einen Aufwind, der sie von den sozialkritischen und realistischen Traditionen losband (Städtke, 2011, S. 175-213). Während stilistische Traditionen im Prosa des 19. Jahrhunderts von Čechov oder Gor'kij gepflegt wurden, wendete sich die Lyrik mehr und mehr dem Symbolismus zu.

In der Gesellschaft öffnete sich die Schere der gebildeten westlichen Provinzen und den abgeschotteten Siedlungen und Städte in Sibirien mehr und mehr. Mehr als zwei Drittel der Bevölkerung waren nicht alphabetisiert. Viele Religionen existierten in dem großen Vielvölkerstaat nebeneinander und Volksaufstände flackerten immer wieder auf.

Trotz der Unruhen war diese Zeit beseelt von Literatur, Musik, Malerei und bildender Kunst, die nach und nach auch im Westen Anklang fand. Das Streben der LiteratInnen nach der Selbstorganisation und der Selbstreflektivität wird im Symbolismus zur Schau getragen. Die heterogene Strömung, die sich nicht eindeutig klassifizieren lässt, spaltet sich in viele Teilgruppen. Philosophische, religiöse Suchbewegungen, die auf die Krise des Subjekts und der Sprache reagierten, der Bruch mit der positivistischen Weltanschauung und die Kritik am Rationalitätskonzept der Naturwissenschaften brandeten auf. Der Ruf zur eigenständigen Schöpfungskraft und Erkenntniskraft der Dichtung wurde laut (Städtke, 2011, S. 227).

Der frühe Symbolismus „experimentierte mit neuen Ausdrucksformen von Identität und Subjektivität“ (Städtke, 2011, S. 230). Das Spiel mit Metrik, Reim, durch Bilder und Klänge und technisch anspruchsvolle Gedichtformen und mythopoetische Alliterationen sind kennzeichnend für den Symbolismus.

Vertreter hierbei sind unter anderem Aleksandr Blok und Andrej Belyj (Städtke, 2011, S. 244).

Um die Jahrhundertwende brach 1905 die „kleine Revolution“ aus, die auf die Kriegsniederlage gegen Japan zurückzuführen ist. Viele Bauernaufstände und gesellschaftliche Unruhe und Unzufriedenheit kennzeichnen diese Periode. Als Antwort darauf wurde eine *duma*, eine Volksvertretung, ins Leben gerufen, die jedoch vom Zaren kontrolliert und somit wieder aufgelöst wurde. Erst durch ein neues Wahlgesetz konnte sich eine neue Volksvertretung etablieren.

Durch die errungenen Lockerungen wurden neue Massenmedien wie Buch oder Film und die damit verbundenen Veränderungen populär. „Die Lockerung der literarischen Freizügigkeit, Gleichberechtigung der Frau, Ehescheidung, der juristische Status der Prostitution, die Legalität bzw. Illegalität des Abortus oder die Bisexualität gelangten allmählich in die literarische Öffentlichkeit“ (Städtke, 2011, S. 251).

Der Symbolismus war die Zeit, in der Cvetaeva und Pasternak fungieren. Das Erneuern von Metrik, Reim und Wortschatz ist nicht nur im Symbolismus, auch im anschließenden Futurismus sehr zu spüren (Iwinskaja, 1978, S. 14). Cvetaevas Dichtung ist die Suche nach einer Dialogpartnerin bzw. einem Dialogpartner, bevorzugt anderen DichterInnen, anzusehen. Die Widmungen ihrer Werke bestimmter Dichterkollen und -kolleginnen ist durch direkte Reden oder Imperative zu beobachten (Städtke, 2011, S. 253).

Die Motive der Literatur dieser Zeit zeigen

„die Neigung zum Experiment, zur spielerischen Auflösung fester bürgerlicher Regeln und Lebenszusammenhänge von Bedürfnissen der ökonomischen Modernisierung [...] vor allem vom Bedürfnis nach Disponibilität der Individuen, die aus religiösen, sozialen, moralischen und ideologischen Normen und Vorschriften in eine Gesellschaft der Funktionalität entlassen wurden.“ (Städtke, 2011, S. 263).

In der Zeit des Ersten Weltkriegs war das Ende des bürgerlichen Zeitalters für die russischen liberalen LiteratInnen angelangt. Verschärfungen von Nationalismen und Totalitarismen wechselten mit Kriegsbegeisterung und Patriotismus. Der Kampf der Kulturen, dass Russland seine heilige orthodoxe Kirche gegen die germanischen Barbaren verteidigen musste, die Spaltung zwischen Elite und Masse und die Abschottung Russlands gegen den Westen bedeuteten im Land große Spannungen. Zensur über Presse und Literatur verschärften die Lebensbedingungen vieler LiteratInnen. Russischen KünstlerInnen in Europa ist der Weg nach Hause versperrt. (Städtke, 2011, 273ff).

Zu den feindlichen Lebensbedingungen in Russland kamen die verschärften Reglementierungen während der Revolution 1918. Druckereien wurden verstaatlicht und für militärische Zwecke verwendet. SchriftstellerInnen, Interkulturelle und KünstlerInnen kämpften um das Überleben. Sie fanden „Unterschlupf in Museen, Bibliotheken und Bildungsämtern oder tauchten in der Provinz unter.“ (Städtke, 2011, S. 291).

Ein neues Weltbild entstand durch das massenhafte, anonyme Töten auf den Schlachtfeldern. Viele russische Bauern waren in Kampfhandlungen verstrickt, das Land versank in Gewalt. Die Modernisierung Russlands, die Annäherung zum Westen und Ansätze einer Zivilgesellschaft wurden durch die Kriegsjahre gestoppt.

Die großen Lockerungen von Zensur, die Gründungen von Verlagen oder Zeitschriften seit dem 19. Jahrhundert wurden durch die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen mehr und mehr zurückgedrängt. Durch die Revolution und die damit verbundenen Emigrationswellen verlor Russland einen großen Teil seiner künstlerischen Intelligenzija.

1925 war der große Wendepunkt der Blüte der Literatur und Kunst. Durch das „Literarische Manifest“ wurden „der Kunst Zügel angelegt“ (Ruge, 1958, S. 57). Bestimmten, pro Regierung gestimmten LiteratInnen wurde der Rücken gestärkt, anderen der Lebensunterhalt aufgrund der Zensur gestrichen.

Die große Zeit der LyrikerInnen sollte mit dem Machtantritt Lenins zu Ende sein. Die Gattung des Romans stieg aus den Tiefen hervor und brachte neue Gesichter auf den LiteratInnenhimmel (Ruge, 1958).

Ab 1922 bis knapp vor den Zweiten Weltkrieg emigrierten viele Angehörige der russischen Intelligenzija in die umliegenden westlichen Nachbarstaaten. Durch die Emigrationswellen wurde die Exilkultur wesentlich von der Sowjetunion abgeschnitten. Die Literatur hinter den russischen Grenzen war in Russland tabu und wurde negiert. Emigrationszentren waren unter anderem Prag, Berlin und später Paris, wo ganze russische Viertel ein kleines Russland bildeten (Städtke, 2011, S. 276).

Cvetaeva, die ebenfalls emigrierte, siedelt sich, wie in 6.2.1 erwähnt, in Paris an, wo sie eine lange Zeit verbrachte. Nicht nur Cvetaeva, auch die anderen LiteratInnen kämpften stets mit der Legitimierung ihrer Schriften im Ausland, denn die Spaltung der russischen Kultur bewirkte die Eliminierung oder Neutralisierung ihres Seins in der östlichen Heimat, während sie „in der westlichen Emigration sprachlich und kulturell zunehmend isoliert oder assimiliert“ wurden (Städtke, 2011, S. 278).

Die russische Literatur dieser Zeit kann in vier Teile aufgeteilt werden: (1) die Sowjetliteratur, offiziell von Russland genehmigt, (2) die Exilliteratur, (3) die unterdrückte Literatur, die von der Zensur verboten war, oder erst nach dem Tod der LiteratInnen veröffentlicht werden konnte und (4) die Samizdat-Literatur, geschrieben und verbreitet im Untergrund von aktuellen SchriftstellerInnen oder älterer Generationen (Städtke, 2011, 290f).

Die immer wieder aufgelockerten Regeln der Zensur und anderen unterdrückenden Mächten wurden in der Zeit der „neuen ökonomischen Regierung“ in der Zwischenkriegszeit wieder einmal belebt. Der Grund dafür war der Sieg der Roten Armee. Doch durch Aufstände war die Rote Armee jedoch gezwungen, politisch ruhigeres Fahrwasser anzunavigieren (Städtke, 2011, S. 295). Die Literatur dieser Periode ist gekennzeichnet durch Liberalität und Weltoffenheit. Moderne Disziplinen aus Naturwissenschaft und Technik, aus Literatur- und Kunstwissenschaften sind zur Diskussion zugelassen.

Die Lyrik ist bestimmender Tenor der russischen Moderne, doch mit der Zeit kamen die Lyriker wie Pasternak oder Mandel'stam in Bedrängnis. „Einerseits ging es um die Emanzipation der Kunst von allem sogenannten Kunstfremden, von Gegenständlichkeit, Sinn, Psychologie, andererseits um die kulturelle Emanzipation der breiten Massen“ (Städtke, 2011, S. 298).

Nach Lenins Tod übernahm Josef Stalin die Macht. Sein Ziel war der „Sozialismus in einem

Lande" (Städtke, 2011, S. 315). Die Erstellung eines Fünfjahresplans sollte die „Kollektivierung der Landwirtschaft" und Schwerindustrie fördern. Das „russische Bauertum" sollte auf ein „einheitliches Agoproletariat" umgewandelt werden (Städtke, 2011, S. 315).

Die vergleichsweise liberale Periode unter Lenin wurde durch Stalins Machtausbau radikal beschnitten. Durch systematischen Austausch der Regierungsbeamten, durch Unterdrückung und drakonische Strafen und durch „Säuberungen" wurde Russland nun durch Stalin geregelt und unterdrückt (Städtke, 2011, 316f).

Stalins „Sozialistischer Realismus" wurde 1932 angedeutet. SchriftstellerInnen sollten nun zu „Ingenieuren der menschlichen Seele" werden. Somit war der Inhalt der Literatur in der Hand der Partei (Ruge, 1958, S. 69). Russland wurde von unerwünschten SchriftstellerInnen „gesäubert". Um diesem tragischen Schicksal zu entgehen, verschwanden viele SchriftstellerInnen, so wie Achmatova, Bulgakov, Charms oder Pasternak, in russische Provinzen (Städtke, 2011, S. 325). Stalins Machtausübung gipfelte in der „Stalinschen Verfassung", die den Machtmissbrauch Stalins an der russischen Bevölkerung erkennen ließ. Willkürliche Rechtsentziehungen, Monopole und Enteignungen waren täglich Brot. Aufgrund der „Säuberungen" und den verschärften Herausgabebedingungen der Werke unter Stalin kann nur ein schmales Repertoire der russischen Literatur aus dieser Zeit aufgewiesen werden. (Städtke, 2011, S. 315).

Im Zweiten Weltkrieg änderten sich die Zeiten für die LyrikerInnen. Der russische Patriotismus wurde belebt. Redefreiheit verschaffte den LiteratInnen neuen Aufwind (Ruge, 1958). Ideologische Texte, Aufrufe zum Kampf und kriegsbefürwortende Schriften wurden gedruckt. Die Säuberungen Stalins wurden durch den „Großen Vaterländischen Krieg", also den Zweiten Weltkrieg, abgeschwächt, dennoch verbreiten „Verhaftungswellen, Arbeitslager und Massenhinrichtungen" tagtäglich Angst und Schrecken (Städtke, 2011, S. 337). Achmatova oder Pasternak bekamen wieder die Möglichkeit, ihre Schriften zu drucken. Heroische Kriegsdichtung wurde in den Fokus genommen. Kriegslieder, die die Liebe zwischen Soldat und Mädchen beinhalten, aber auch zur Heimat (Mat' rodina), wurden populär (Städtke, 2011, 339ff).

Die Nachkriegszeit und die Anfänge des Kalten Krieges beeinflussten die Innen- und Kulturpolitik Russlands wesentlich.

Die Ždanov-Ära war geprägt durch außerordentlichen Dogmatismus und nationalen Isolationismus in Kunst, Wissenschaft und Volksbildung. [...] Sie machte nahezu alle Modernisierungseffekte des ersten Jahrhundertdrittels zunichte. Auf die russische Kultur legte sich der Mehltau tiefer Provinzialität. Im System des sozialistischen Realismus hatten jetzt ‚Volksverbundenheit' (narodnost') und ‚Parteilichkeit' (partijnost') Vorrang. In der ästhetischen Praxis bildete sich auf fast allen Gebieten eine volkstümelnde Trivialkunst heraus, die auf den Geschmack der breiten Massen zugeschnitten war und den ästhetischen Ansprüchen der stalinistischen Dienstelite genügte." (Städtke, 2011, S. 343).

Der Stalin-Kult war geboren und sollte für viele Jahre herrschen.

Erst in der Tauwetterperiode, nach dem Tod Stalins 1953, war es den LiteratInnen im Sowjet-Gebiet erlaubt, die Vergangenheit aufzuarbeiten. „In Gedichten, Erzählungen, Romanen und Essays setzten sich sowjetische [SchriftstellerInnen] mit der Wirklichkeit ihres Lebens auseinander. Sie wollen nicht die Grundlagen des Sowjetsystems angreifen. Sie wollen dazu beitragen, dass Fehler, Härten und Missstände der Vergangenheit beseitigt werden." (Ruge, 1958, S. 91).

Kapitel 7

Gedichtinszenierung im Fremdsprachenunterricht als schülerInnenorientiertes Projekt

Im Folgenden wird ein praktisches Beispiel einer Gedichtinszenierung dargeboten, das mit Berücksichtigung der Leitfäden erstellt wurde. Dies soll illustrieren, wie Lyrik im Fremdsprachenunterricht als Projekt durchgeführt werden kann. Als Erstes wird das Projekt mit zeitlichem und organisatorischem Rahmen vorgestellt, danach kommen die Beschreibung der einzelnen Szenen und der zugehörigen Requisiten und die beispielhafte Illustration mit den Materialien.

Der Leitfaden wurde nach der Analyse der bestehenden Leitfäden erstellt und soll möglichst viele Bereiche eines Projekts beinhalten. Da dieses Konzept nicht praktisch durchgeführt wurde, kann es daher nur als Beispiel angesehen werden, wie Lyrik im Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden kann.

7.1 Organisation, Institution, Zeit und Umfeld

Die Gedichtinszenierung ist für das dritte Lernjahr Russisch gedacht und verbindet drei Fächer miteinander: Russisch, Deutsch und Kunst. Ziel dieses Projektes soll die fächerübergreifende künstlerische Erarbeitung einer inszenierten Lyrik sein, die schülerInnen-, prozess- und ergebnisorientiert als Jahresprojekt in den Unterricht implementiert wird. Je nach Schule muss der fächerübergreifende Unterricht jeweils geplant und durchdacht werden. Folgende Möglichkeiten stehen zur Auswahl:

- Kurs
- Block
- Studienwoche
- Projekthalbtag
- Intensivphasen

Je nach Schultyp, Organisation und Bereitschaft des Kollegiums und der Schulleitung sollte flexibel auf die Anforderungen des Projekts eingegangen werden.

Natürlich ist es auch möglich, die Wochenstunden der Fächer zu nutzen und die Erarbeitung in diesen Stunden einzuplanen. Dabei muss jedoch angemerkt werden, dass die Organisation auf etwaige Feiertage, Schularbeiten, Projektwochen o.ä. aufmerksam gemacht werden muss und diese Gegebenheiten eingeplant werden sollten.

Das Beispiel, das hier vorgestellt wird, wird als Kombination von Projekthalbtag und Inten-

sivphasen geplant und ist an das Projekt von Riegel (2004) angelehnt.

Bei dem inszenierten Lyrik- Projekt wird davon ausgegangen, dass die Stundenpläne so ausgerichtet sind, dass Russisch, Deutsch und Kunst so günstig zusammen liegen, dass ein Projekthalbtag durchgeführt werden kann. An diesem Projekthalbtag sollen die drei verantwortlichen Lehrenden als Team fungieren und sich organisatorisch beraten, wann welche Tätigkeiten zu machen sind.

Zusätzlich verpflichten sich die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitarbeit auch in den Ferien, sodass der Premierentermin eingehalten werden kann.

Wurde von den Lehrenden und der Schulleitung grünes Licht für das Projekt gegeben, kann die Organisation beginnen. Diese Organisation beinhaltet, wie schon in Kapitel 5 erwähnt, die Auswahl der Gedichte. Hierbei sind die Russisch- und Deutschlehrkräfte gefragt, die die Gedichte auswählen. Besonders in Russisch würde dies zu viel Zeit beanspruchen, wenn SchülerInnen diese Entscheidung überlassen wird. Im Deutschunterricht wäre es möglich, passende Gedichte aus einem Pool auszuwählen.

Die Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften sollte in der Vorbereitungsphase stattfinden. Wer für das Projektmanagement, wer für die künstlerische Leitung und Regie und wer für organisatorische Tätigkeiten einsteht, soll hier geklärt werden. Natürlich verändern sich die Aufgaben im Laufe eines Projekts immer wieder und die Flexibilität der Mitwirkenden wird hier vorausgesetzt.

Während des Schuljahres sollen, wie in Abbildung 5.1 gezeigt, die Tätigkeiten an dem Projekthalbtag ausgeführt werden. Besonders in der Anfangsphase sind hier Augenmerk zu legen auf Textverstehen und Erarbeitung des Inhalts durch Vokabel und landeskundlichen Hintergrund.

Phonetik und die notwendigen sprachlichen und sprecherischen Werkzeuge können hier ebenfalls Anwendung finden.

Die Erarbeitung von flüssigem Text-Sprechen, von theatralen Methoden sowie die Warm-ups, Verbesserung der Gruppendynamik als auch des Gruppengefühls sind in den Probephasen anzupfeilen. Natürlich muss hier sensibel auf die Rollenverteilung zwischen den Schülerinnen eingegangen werden. Manche Gedichte eignen sich gut zur Rollenaufteilung, andere müssen im Monolog gesprochen werden. Diese Tatsache muss mit den Schülerinnen besprochen und abgeklärt werden.

Parallel zu den Proben sollten in den Werkstätten die Flyer, das Begleitheft und die Plakate illustriert werden. Passend zum Thema des Projekts sind zusammen mit der Kunst-Lehrkraft kreative Lösungen gefragt. Außerdem sollte das Bühnenbild, die Kostüme und Requisiten entworfen und produziert werden.

Die Ton- und Lichttechnik kann in den späteren Phasen der Werkstätten bereits montiert und getestet werden.

Das Projektmanagement ist dafür zuständig, dass alle Deadlines eingehalten und die Arbeitspakete durchgeführt werden. Wichtig ist auch noch einmal das Marketing und das Drucken der Flyer, Einladungen, Plakate und des Begleithefts. Die Bekanntmachung der Aufführung und das Verschicken der Einladungen sind ebenfalls wesentliche Punkte.

Wenn es die Zeit und die Möglichkeiten zulassen, kann auch die musikalische Untermalung des Stücks geprobt und ausgedacht werden. Dies ist jedoch kein Muss und soll konkret mit der Klasse abgesprochen und diskutiert werden.

In der letzten Phase, ca. acht Wochen vor der Premiere, gibt es eine Probe für alle. In dieser Phase wird das Bühnenbild fertiggestellt, der Aufführungsraum dekoriert und eingerichtet, die Technik gecheckt und alle, die auf der Bühne stehen, proben die Auf- und Abgänge mit allen notwendigen Requisiten und Kostümen. Alle Mitwirkenden, egal ob BühnentechnikerInnen, die die Requisiten verstellen, LichttechnikerInnen, die ihre Einsätze üben, oder SchauspielerIn – alle proben den Ablauf des Stücks. Jeder Handgriff, jede Geste und jedes Verrücken von Requisiten muss in dieser Phase geübt werden.

Die Generalprobe wird einen Tag vor der Premiere abgehalten. Wie man so schön sagt, je schlechter die Generalprobe, desto besser die Premiere.

Tag der Premiere: Alle Mitwirkenden sind bereits Stunden zuvor vor Ort. Die letzten Änderungen bei Kostümen etc., das nochmalige Überprüfen der Technik und Instrumente und das Stärken des Gruppengefühls sind hier wesentlich.

Nach der Premiere und weiteren Aufführungen kommt das Zusammenräumen. Die Aufgaben sollten auf alle Beteiligten aufgeteilt werden. Bei der darauffolgenden Reflexion werden alle guten und schlechten Seiten des Projekts beleuchtet und Verbesserungsmöglichkeiten besprochen.

7.2 Benotung

Die Benotung sollte wohlüberlegt sein, da nicht alle SchülerInnen vor dem Vorhang zugange sind, muss man als Lehrkraft eine Benotungsform finden, die alle Mitwirkenden gleichermaßen und gleichwertig benotet. Die folgende Benotung kann nur als Vorschlag fungieren, da das Projekt nicht validiert wurde.

Es gibt zwei Sparten der Benotung: einen Teil, der für alle mitwirkenden Lernenden gilt, und ein Segment, das für die verschiedenen Rollen, die eingenommen werden können, verwendet wird.

Für alle:

10% Diskussion, Engagement

30% Textlernen

15% Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit

15% Einhaltung von Deadlines

Insgesamt 70% beträgt der „Für alle“-Teil und beinhaltet einen Großteil für Textlernen, da dies einen großen Zeitaufwand bedeutet. Da alle SchülerInnen von diesem Projekt auch sprachlich profitieren sollen, ist der Textlernen-Teil für alle Mitwirkenden gedacht.

Diskussion und Engagement beinhalten die Mitarbeit im Vorbereitungsteil mit den SchülerInnen. Hierbei sollen die Lernenden die Bereitschaft zeigen, im Projekt mitzuwirken, und sich für das Thema einsetzen, sei es durch Vorschläge zur Technik, Kostümen, Szenen, o.ä. oder aktive Beteiligungen an Diskussionen.

Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Einhaltung der Deadlines sind daher mit 15% betitelt, da ohne diese Punkte eine fristgerechte Premiere kaum möglich sein wird. Die Lernenden sollen die Möglichkeit bekommen, diese Kompetenzen zu üben.

Die folgenden Sparten sind für diejenigen gedacht, die nicht auf der Bühne stehen, jedoch einen gleichwertigen Teil benotet bekommen.

Projektmanagement:

10% Einhalten von Deadlines

20% Marketing

Wie oben schon erwähnt, ist die Einhaltung von Deadlines eine wichtige Kompetenz, ohne derer ein reibungsloser Ablauf eines so großen Projekts kaum möglich ist.

Das Marketing ist aufwendig, daher sind hierfür 20% veranschlagt. Das Marketing inkludiert, wie schon erwähnt, das Organisieren des Drucks der Plakate, Flyer etc., die Werbung für die Premiere durch Verteilen von Flyer, das Aufhängen von Plakaten und die Einladungen für Eltern, SchülerInnen und Presse (wenn gewollt). Hinzu kommen Aufgaben, die von der/dem ProjektmanagementleiterIn (Lehrkraft) auf die SchülerInnen im PM-Team übertragen werden.

Schauspiel: Entwicklung von theatralen Methoden: á 7,5% Sprechtechnik, Phonetik, Rhetorik, Ausdruck

SchülerInnen, die auf der Bühne stehen, werden nach der Entwicklung und der Motivation der Anwendung von theatralen Methoden benotet. Die Umsetzung der gezeigten Übungen zur Stimmbildung und Sprechtechnik, zur Phonetik und zum Ausdruck werden in den Proben und im Unterricht behandelt und sollen von den SchülerInnen umgesetzt werden.

Kunst:

5% Kreativität bzw. Einfallsreichtum

20% Umsetzung des Themas

5% fristgerechte Fertigstellung

Die Umsetzung des Themas ist durch kreative Prozesse als auch aufgrund der handarbeitlichen Arbeit ein zeitintensiver Teil, daher besitzt dieses Segment eine hohe Priorität. Die Umsetzung des Themas inkludiert die Illustration von Flyer, Begleitheft, Plakaten und Einladungen.

Technik:

15% gewissenhafter Bühnenbau

15% Installation und Bedienung Licht-/Tontechnik: aufmerksame Einsätze während der Premiere

Da der Bühnenbau einen großen Zeitaufwand bedeutet, wird hierbei ein größerer Prozentsatz veranschlagt. Natürlich ist hier auch der Sicherheitsfrage eines gewissenhaften Bühnenbaus große Priorität und Verantwortungsbewusstsein einzuräumen.

7.3 Illustration und Materialien

7.3.1 Beispiel eines Begleithefts

Die Abfolge der Gedichte ist ein Beispiel, wie russische und deutsche Lyrik in Symbiose im Projekt verwendet werden können. Die Gedichte wurden zur Biographie Cvetaevas ausgewählt und entsprechen dabei nicht chronologischen Erscheinungsdaten. Es geht allein um den Inhalt der Gedichte.

Das Begleitheft, das in Anhang 7.3.1 einzusehen ist, ist ein Beispiel, wie Gedichte künstlerisch interpretiert werden können. Es ist möglich, Bilder daraus für die Einladungen, Flyer und Plakate zu verwenden. Das Begleitheft dient sozusagen als künstlerisches Programmheft und wird bei der Premiere gegen einen kleinen Betrag an SchülerInnen, den Lehrkörper und Erziehungsberechtigte verkauft.

Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass das Begleitheft im Anhang nicht vollständig ist, sondern lediglich als künstlerisches Beispiel dienen kann. Für ein vollständiges Begleitheft müssen Inhaltsverzeichnis, Hintergrundinformationen zu den AutorInnen sowie zusätzliche Informationen zu den Gedichten und der Zeit verfasst werden. Die Mitwirkenden sollten ebenfalls dankend erwähnt werden. Hier können sich die SchülerInnen an bestehenden Begleitheften von Konzerten o.ä. anhalten.

Das Begleitheft ist also eine Leistung, die die mitwirkenden Schülerinnen konzipieren und realisieren.

Die Gedichte und ihre Übersetzungen, die nicht immer eine Nachdichtung sind und manchmal nur den Inhalt wiedergeben, wurden aus Razumovsky (1994, 1989), B. A. Pasternak (1965) und Rilke (1998) übernommen.

7.3.2 Beschreibung der Szenen

Die Szenen und das In-Szene-Setzen der Gedichte ist, wie erwähnt, nur ein Beispiel, um zu zeigen, wie Gedichte inszeniert werden können.

Die folgende Beschreibung der Inszenierung folgt bloßen Überlegungen und gehört bestimmt in der Praxis verändert.

- **Eingang:**

- **Gedicht:** „Vot opjat’ okno” von Cvetaeva
- *Inszeniert:* Ein Fenster, durch das man zwei Menschen sieht, die mit Kerzen herumgehen, eine Sprechstimme. Der Raum ist dunkel, bis auf Kerzenschein.

- **2. Szene:**

- **Gedicht:** „S.È.” von Cvetaeva
- *Inszeniert:* Licht auf eine Frau mit goldenem Ring am Finger, eine Strophe, dann Licht aus. Frau geht durch die Wohnung. Ein Mann steht starr und hat keine Mimik, Licht auf ihn

- **Gedicht:** „Liebes-Lied“ von Rilke
- *Inszeniert:* Mann und Frau stehen einander gegenüber. Der Mann beginnt mit ersten Fragen, Antwort gibt Frau usw.
- **3. Szene:**
 - **Gedicht:** „Na radost’ ” von Cvetaeva
 - *Inszeniert:* Mann und Frau stehen in Zimmer, Frau spricht zu Mann, dieser ist anfangs skeptisch, dann jedoch mitgerissen von der Freude der Frau
- **4. Szene:**
 - **Gedicht:** „Prošče i prošče” von Cvetaeva
 - *Inszeniert:* jeder liest eine Zeile, Licht wird immer weniger
 - **Gedicht:** „Lebednyj stan” von Cvetaeva
 - *Inszeniert:* Frau sitzt am Tisch und schreibt Gedicht, liest vor, was sie geschrieben hat. Draußen geht die Revolution los (schreiende Menschen, Fackeln, Schüsse etc.)
 - **Gedicht:** „Serěže” von Cvetaeva
 - *Inszeniert:* Frau steht in der Mitte, von Licht angestrahlt. Murrende Stimmen von allen Seiten. Stille. Dann beginnt die Frau mit erster Strophe. Zweite Strophe als Chor (quasi als Gedanken). Dritte Strophe ersten zwei Zeilen Frau wieder allein. Dann nächsten Zeilen wieder im Chor. Frau die letzten Zeilen. Vor der letzten Zeile kurz Stille. Verzweifelt sinkt die Frau zu Boden.
- **5. Szene:**
 - **Gedicht:** „Nerazlučnoj na dorogu” von Cvetaeva
 - *Inszeniert:* Marina und ihre Schwester halten sich an den Händen, stehen bei der Tür. Schwester hat Koffer in der Hand. Erste Strophe spricht Marina. Zweite Schwester. Strophen abwechselnd sprechen.
 - **Gedicht:** „Der Gefangene” von Rilke
 - *Inszeniert:* Alles ist dunkel. Dann ein Scheinwerfer auf Mann. Dieser rezitiert den Text.
 - **Gedicht:** „Svidanie” von Pasternak
 - *Inszeniert:* Mann geht. Es ist kalt. Er ist warm angezogen. Rezitiert Text. Ab 3. Strophe trifft er auf Frau. Die beiden gehen und bleiben dann stehen. Monolog des Mannes. Frau ist stumm.
- **6. Szene:**
 - **Gedicht:** „Zimnjaja noč’ ” von Pasternak
 - *Inszeniert:* Chor aus Stimmen erste Strophe. Platz: im Haus. Ein Fenster. Man sieht eine Kerze im Fenster. Stimmen aus dem Dunkel. Einzelne Strophen werden als Monolog gesprochen, der „Refrain” als Chor.
 - **Gedicht:** „Aus einer Sturmnacht” von Rilke
 - *Inszeniert:* Monolog einer Frau. Es ist dunkel. Ein Scheinwerfer auf die Frau.
 - **Gedicht:** „O slězy na glazach!” von Cvetaeva
 - *Inszeniert:* Revolte-Schilder, Bilder von brennenden Häusern etc. werden gezeigt. Ma-

rina rezitiert den Text. Mann kommt hinzu, doch sie wehrt ihn ab. Schreit ihn an. Marina ist verzweifelt.

- **Gedicht:** „Veter“ von Pasternak
- *Inszeniert:* Marina sitzt am Tisch. Hält Briefe von ihrem Mann in der Hand. Sie rezitiert Text.
- **Gedicht:** „Pora snimat’ ” von Cvetaeva
- *Inszeniert:* Marina nimmt Strick. Alles ist dunkel, bis auf sie. Sie rezitiert Text. Als sie den Strick um den Hals legt, wird es langsam dunkel.

Kapitel 8

Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurden, basierend auf der Untersuchung von Lyrik in Lehrbüchern der Sprachen Russisch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache, untersucht, wie Gedichte im Unterricht verwendet werden und wie eine lyrische Inszenierung im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht aussehen kann. Es wurden dazu Leitfäden in Form von Broschüren, Büchern und Internetquellen verglichen, deren analysierten Kategorien zu einem allgemeinen Leitfaden zusammengestellt wurden. Ein praktisches Beispiel zu einer Inszenierung von Gedichten von M. Cvetaeva, B. Pasternak und R. M. Rilke, wurde zur Illustration erdacht und illustriert. Im Folgenden werden die wesentlichen Aussagen der Arbeit und die Ergebnisse erläutert sowie zukünftige Pläne des Projekts dargestellt.

Setzt man sich mit Lyrik im Fremdsprachenunterricht auseinander, so wird klar, dass sich Lyrik als Gattung in ein landeskundliches Umfeld eingliedern lässt, dies jedoch nur pointiert im Unterricht als kulturhistorisch-sozialpolitischer Hintergrund fungieren kann, um die Gedichte in ein passendes Umfeld zu betten. Wird dies so gehandhabt, kann Lyrik erhebliche Vorteile für die Lernenden bringen. Nicht nur hat sie den Nutzen des interkulturellen Lernens, sondern auch das Kennenlernen des notwendigen Jargons, sowie sprachliche Fähigkeiten werden geschult. Durch die Prägnanz der lyrischen Texte sind die Lernenden dazu angehalten, sich intensiv mit dem Inhalt der Lyrik auseinanderzusetzen, weshalb die Lyrik als Werkzeug des Interpretierens, Analysierens eines Werks und des Diskutierens dient; einerseits mit sich selbst, andererseits mit dem Klassenverband. Dadurch erlernen die SchülerInnen, die vielleicht im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, den Umgang mit ihrer Persönlichkeit, als auch den Mut, aus sich herauszugehen und sich weiterzuentwickeln.

Weitere positive Effekte bringen die Beschäftigung mit Übersetzungen und Nachdichtungen. Das interkulturelle Lernen, als auch die Konfrontation der Muttersprache mit der Zielsprache werden hierbei angesprochen. Die Lernenden entwickeln Kompetenzen, sich mit ihrer eigenen und einer Fremdkultur auseinanderzusetzen, um ihren Platz in der Heimatkultur und den Umgang mit andersartigen Kulturen zu sehen und zu lernen. Diese soziokulturellen Umstände können in zahlreichen Gedichten gedeutet werden und sind durch viele Möglichkeiten darstellbar. Hierbei wird sich mit der „Methode“ der Inszenierung geholfen. Das sinnliche Lernen, das körperliche Tun und das Hineinfühlen in die lyrischen Inhalte kann einerseits durch künstlerische Komponenten wie Musik, mit seinen lyrischen Vertonungen und Kunst, ausgedrückt durch z.B. Bildlyrik, unterstützt, andererseits durch theater- und dramapädagogische Elemente dargestellt werden.

Diese künstlerischen Methoden können den Lernenden helfen, ihre Gefühle bezüglich der lyrischen Texte auszudrücken, oder zu verbildlichen. Körperkunst kann durch die dramapädagogische Methode des Standbilds oder der Pantomime gelebt werden. Dies unterstützt die Lernenden dabei, ihren Körper besser kennenzulernen und einzusetzen. Die Entwicklung der Körpersprache, inkludierend Ausdruck, Mimik und Gestik, steht hier im Fokus. Auch das gestaltende Sprechen wird bei der Beschäftigung mit Lyrik geschult. Aussprache, Phonetik, die im Russischen eine besondere Rolle spielt, Artikulation und Stimmführung sollen zum gelungenen Rezitieren von lyrischen Texten unterstützend beitragen. Das gestaltende Sprechen fördert nicht nur die Entfaltung der Persönlichkeit, da sich die SchülerInnen intensiv mit Rhetorik, Stimme und Inhalt auseinandersetzen müssen, es ist auch Werkzeug zur Vermittlung von Interpretationsarten von Texten, die den Lernenden entsprechende Kompetenzen schulen lassen. Wird ein solches Projekt im fächerübergreifenden Unterricht implementiert, bringt dies den Vorteil, dass Erfahrungen, Inhalte und Zusammenhänge für die Lernenden in einen größeren Kontext gebracht werden können.

Bei der Recherche zur Beantwortung der Frage nach der *Häufigkeit von Lyrik in Lehrbüchern* konnte festgestellt werden, dass Gedichte in den russischen Lehrbüchern zwar insgesamt in ihrer Anzahl mehr vertreten sind, jedoch in ihrer methodischen Auslebung weit hinter Deutsch als Fremdsprache oder Englisch nachstehen. Die Frage nach der *Verwendung von Lyrik und wie Lyrik im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird*, konnte durch die Methoden Lesen und Hören beantwortet werden, die in den untersuchten Russisch-Lehrbüchern gefunden wurden. Die Anzahl der lyrischen Texte in den Russisch-Lehrbüchern wurde ebenfalls über die Jahre vermindert. Betrachtet man die Methoden, die für die Vermittlung von Lyrik vorhanden sind, wird im Kontext Deutsch als Fremdsprache oder Englisch ein breites Spektrum gefunden. Methoden im drama- und theaterpädagogischen Bereich von Rollentexten, über Haltungsübungen, zum szenisches Lesen oder Improvisationen, bis hin zu Methoden wie gedichtliche Vertonungen, oder künstlerische Elemente wie Ausformungen der Bildlyrik sind hier zu finden. Im Feld der russischen Forschung ist hierzu jedoch wenig Output, denn die wenigen Ergebnisse zielen bei der Betrachtung von Lyrik und Kunst die Schule nicht mit ein, sondern behandeln wissenschaftliche Themen. Möchte man als Lehrkraft diese beiden Sparten miteinander verbinden, ist eigenes Engagement gefragt. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird ein breiterer Fundus an Inhalt und Methoden bei der Verknüpfung von Kunst und Lyrik, als auch Theater geboten.

Im russischen Forschungsgebiet wird ein großes Defizit bezüglich Lyrik und Methoden im Unterricht als auch Lyrik als Inszenierung ersichtlich, da die gefundenen Leitfäden zur Generierung eines allgemeinen Leitfadens nur dürftiges Anschauungsmaterial liefern. Nur zwei der acht vorgestellten Leitfäden sind Handreichungen mit dem Thema Theaterinszenierung, die anderen Quellen sind Bücher und Internetseiten, die nur bedingt mit Lyrik als Inszenierung zu tun haben. In den recherchierten Quellen wird auf Theater eingegangen, auf oberflächliche Projektbeschreibungen und allgemeine Beschreibungen, wie Theater und die Vermittlung theatraler Methoden funktioniert.

Die Leitfäden wurden für das Projekt einer inszenierten Lyrik adaptiert. Dies wurde in der Erstellung eines allgemeinen Leitfadens durchgeführt. Der allgemeine Leitfaden umfasst einen

Gantt-Projektplan, der zur Illustration des Projekts über die gesamte Laufzeit fungieren soll, einen Meilensteinplan, der den Projektablauf unterstützt, und eine detaillierte Beschreibung des Ablaufs des Projekts.

Die Hauptfrage dieser Arbeit, wie ein *Leitfaden für eine inszenierte Lyrik aussehen muss*, konnte insofern beantwortet werden, als dass der Leitfaden einen Überblick gibt, welche Aufgaben und welche Hindernisse auf ein solches Projekt zukommen können. Bei der Erstellung des Leitfadens wurden Überkategorien gefunden, die für ein solches Projekt unablässlich sind. Diese Kategorien sind:

- Vorbereitung des Projekts
- Projektmanagement
- Textarbeit
- Proben und Werkstätten
- Bauprobe und Probe mit allen
- Generalprobe und Premiere
- Zusammenräumen und Reflexion

Die Überkategorien sind aufgeteilt in Aufgaben und Meilensteine, die genau beschrieben wurden. Diese Aufgaben helfen der Projektleiterin bzw. dem Projektleiter, den Ablauf im Auge zu behalten und bei der generellen Genese des Projekts zu helfen.

Hindernisse für die Realisierung des Projekts sind einerseits das Arbeiten der Lehrkräfte im Teamteaching, und andererseits die Organisation eines fächerübergreifenden Unterrichts auf gesamtschulischer Basis. Die Organisation der Räumlichkeiten und das aufgeteilte Arbeiten mit den Lernenden in den verschiedenen Unterrichtsfächern ist ebenfalls ein Punkt, der gute Vorbereitung seitens der Lehrkräfte bedarf. Diejenige Lehrkraft, die mit dem Projektmanagement betraut ist, hat einen gewissen Mehraufwand, da die Aufgaben im Projektmanagement vielfältig sind und ein gutes Zeitmanagement und einen guten Überblick bedürfen. Gesamt betrachtet ist das Projekt ein zeitaufwändiges Produkt aus Hingabe für das Projekt, für die SchülerInnen und das Fach, gutes Zusammenspiel zwischen den involvierten Lehrkräften, Motivation seitens aller Beteiligten und produktives Arbeitsklima. Möchte man ein Projekt in dieser Größenordnung auf die Beine stellen, ist die eigene Motivation und die Liebe für die russische Lyrik bestimmt ein großer Einflussfaktor für das Gelingen des Projekts. Dieses Vorhaben ist eine große Verantwortung, nicht nur für das Prestige der Schule, sondern auch für die Entwicklung der SchülerInnen, die dabei betreut werden. Inszenierte Lyrik in diesem gesamtheitlichen Ausmaß kann nur mit großem Erfahrungsschatz, Durchhaltevermögen und hoher Frustrationsgrenze durchgeführt werden. Nicht in jeder Schule gibt es die notwendigen Mittel, Räumlichkeiten oder technischen Hilfsmittel, um ein solches Projekt zu realisieren, daher müssen im Vorfeld diese Gegebenheiten bedacht werden.

Da das Projekt nur eine hypothetische Überlegung ist, muss in der Praxis bestimmt einiges neu überlegt und überdacht werden. Da jede Schule anders und jede Lernenden-Gruppe individuell in ihrem Lernfortschritt und ihrer Motivation ist, sind hier konkrete Adaptionen der Materialien und Einteilungen für das Gelingen einer wirkungsvollen Premiere notwendig, die das Endprodukt der Entwicklungsarbeit mit den Jugendlichen ist. Die Reflexion ist essentiell für die

weitere Entwicklung des Projekts, sollte es erneut umgesetzt werden. Dabei können die involvierten SchülerInnen und Lehrpersonen alle Schwierigkeiten und Unstimmigkeiten, aber auch gut Gelungenes zusammenfassen.

Zukünftige Aufgaben, die für diese Arbeit unabdinglich sind, sind die Ausarbeitung der Materialien für die Vermittlung der Gedichte, die Überarbeitung des Meilensteinplans und die Adaption und Fertigstellung des Begleithefts. Bezüglich des Forschungspotenzials ist es bestimmt sinnvoll, Materialien zu mehreren Inszenierungsformen zu erstellen, um auf die gesamtheitliche Vermittlung von Lyrik und ihren Berührungspunkten einzugehen. Methoden zur Lyrikvermittlung im Russischunterricht und die passenden Materialien sollten in den Fokus der Forschung gerückt werden. Im Zuge dessen sollten Untersuchungen vorangetrieben werden, die sich mehr mit der Wirkung von lyrischen Texten beschäftigen. Lyrik, die um der Lyrik-willen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird, ist momentan nicht in der Aufmerksamkeit der Fachdidaktik-Forschenden angelangt. Hier liegt jedoch großes Potenzial verborgen, da, wie in der Arbeit aufgezeigt, viele Vorteile für die Lernenden zu finden sind. Selbst die Erforschung der Resultate des fächerübergreifenden Unterrichts in Bezug auf ein solches vorgestelltes Projekt beinhaltet noch viel Forschungspotenzial. Der Bearbeitung von Lyrik im Unterricht wird noch wenig Gewicht beigemessen, doch in Zukunft wird diese Rückbesinnung auf alte Tradition hoffentlich mehr Zuspruch finden, da die Wichtigkeit des Themas in dieser Arbeit aufgezeigt wurde.

Капител 9

Резюме

Русская поэзия обладает широким спектром произведений, который стоит прочесть. Особенно в преподавании иностранных языков использование поэзии является одним из самых эффективных средств. Поэзия в преподавании иностранных языков предлагает массу преимуществ. С одной стороны, существует связь с жизненными реалиями, с другой стороны, стихи могут многое рассказать о культурно-историческом фоне.

Если поэзия будет использоваться на занятиях, то и межкультурные темы и межкультурная компетенция будут определяться. Эти страноведческие аспекты включают в себя знания России, о русской литературе, музыки или социологии, и истории. Межкультурное обучение позволяет расширить знания о других языках и культурах. Если поэзия будет отрабатываться на занятиях, то и культурные элементы, ценности и конфликты можно будет обсуждать и сравнивать. Стихи могут отражать поведение других культур. Механизмы поведения других культур и их содержимое можно перенести на свою культуру.

Целевым инструментом для этих процессов являются аутентичные материалы из России. Журналы, книги и тексты помогают читателю лучше познакомиться с иностранной культурой. При работе над поэзией, развиваются навыки анализа произведения. Наряду с ними, необходимый словарный запас, специальные термины, такие как рифма и метрика. А также, языковые навыки. Поэзия может иметь эффект формирования личности для учащихся, так как они должны уметь разбираться в содержании и форме изложения. Кроме того, в стихотворении отражается справочная информация, как, например, политика или культурная информация. Эта информация может быть также предоставлена учителями. Это облегчает работу над стихами. Справочной информацией к стихам могут быть фильмы, газетные статьи, биографии авторов и тому подобное. Поэзия также может помочь учащимся понять, что у обучения не всегда есть «Для чего? Почему?» Поэзия может быть прочитана только ради поэзии. Не все должно быть дидактическим. Поэзия сама по себе развивает у учащихся ценные навыки.

Например, благодаря выразительности поэзии отрабатываются навыки анализа сложных текстов. В стихотворении весь смысл излагается в нескольких словах и это приводит к тому, что ученикам приходится усердно разбираться с его содержанием. Конечно, содержание каждого стихотворения влияет на каждого читателя по-разному. Поэтому, важно разрешить на занятиях любую интерпретацию стихотворения. Каждое объяснение должно быть услышано.

Чем чаще читается стихотворение, тем больше выявляется различных интерпретаций. Это позволяет каждому ученику отождествлять себя с содержанием поэзии. Каждый заметит что-то ещё или обратиться к чему-то еще. Таким образом, поэзия помогает перебороть страх выступать перед публикой и высказывать своё мнение. Поэзия даёт возможность себя сформировать.

В классе стихи также могут рассматриваться. В этом случае, поэзия развивает навыки интерпретации и анализа. Также, учащиеся учатся аргументированию, так как они должны уметь обосновать свои интерпретации. Таким образом, отрабатываются и социальные навыки. Поэзия должна быть хорошо подготовлена учителями перед занятием. Учитель и класс должны без проблем работать над стихотворением.

Не только поэзия, но и в оригинале имеет огромный потенциал. С одной стороны, это работа над интерпретацией перевода и языковое разнообразие. С другой стороны, можно рассмотреть разницу между языком оригинала и родным языком. Также, можно обсудить, чем перевод отличается от оригинала. Был ли перевод точным или некоторые предложения были отображены в тексте иначе. Точны ли рифма и метрика?

Переводы в России имеют в России давнюю традицию. Рукописи западной (латинской) литературы были завезены в Россию ещё в 17 веке и переведены для читателей. Народные книги с Запада были переведены на славянские языки. Особенно во времена Петра Великого было переведено множество книг с западноевропейских языков. Такие Авторы, как Кантемир, Тредиаковский или Шуковский внесли значительный вклад в перевод литературы. В период правления Петра Великого были открыты для литературы новые возможности. Благодаря узаконению «земной любви» процветал жанр любовных песен (серенад).

В русском романтизме были популярны поэмы. Эмоции, описания природы и элегическая поэзия оказались в центре внимания читателей. Даже женщины имели более важное значение в 18 веке. Они внесли огромный вклад в литературную деятельность. Изменение стихов к ямбической системе открыла новые стилистические идеалы.

В русскую литературу постепенно были внесены фантастические элементы. Эти элементы смешиваются с историей, искусством, религией. Особенно знаменитая повесть Лермонтова «Демон» является одним из центральных произведений романтизма.

Рассвет русского символизма связан с приходом в литературу Блока, Белого и Иванова. Каждая метафора может быть интерпретирована как символ. Трудно постижимое понимание этих стихов до сих пор исследуется литературоведами и любителями литературы.

Русский модернизм в литературе включает в себя элементы эстетического и идеологического стиля. Не обходится и без общественной критики. После распада Советского Союза ранее неопубликованные произведения могут быть снова изданы.

Эти культурно-исторические события могут иметь отражение не только в поэзии, также они могут быть и инсценированными. Инсценировка поэзии имеет огромные преимущества для учеников. Например, физическое восприятие и концентрация внимания. Однако, постановку такой работы не следует путать с театральной. Могут быть использованы только некоторые элементы театральной деятельности. Инсценировка поэзии включает в себя раз-

личные художественные дисциплины, например, такие как музыка и искусство. При этом обстановкой руководит классическая музыка и сам автор. Рамка для текста и музыки, текст в качестве рамки для музыки, музыка в качестве рамки для текста могут быть тремя возможными вариантами. С помощью музыки можно внедрить и творческие элементы. Посредством музыки можно выразить множество различных эмоций. Одним из хороших примеров является гитарная лирика.

Искусство с точки зрения инсценировки является важным средством выражения лирического текста. Лирический текст может быть выражен в какой-нибудь форме или поэзия может появиться в картинке. В этом случае, ученики имеют возможность дать волю своему воображению.

Одной из возможностью может быть «неподвижное изображение» или пантомима. Здесь содержание стихотворения будет представлено с помощью тела. Работа с неподвижными изображения облегчает доступ к ощущениям или к конкретным ситуациям. Кроме того, учащиеся могут просмотреть на ситуацию с различных точки зрения. Более того, могут быть отражены эмоции, ценности и субъективные установки.

При инсценировке очень важна выразительность речи, поэтому следует тренировать с учащимися риторику и язык тела. Дыхание, чувство языка, голос и артикуляция также очень важны. В русском языке особенно необходимы знания фонетики. Также, на занятиях следует рассматривать различные интонационные конструкции в русском языке. При инсценировке поэзии отрабатываются физические и разговорные навыки.

Комплексную инсценировку можно практиковать и на междисциплинарных занятиях. При этом, учащиеся имеют возможность заниматься самостоятельным обучением. Кроме того, они могут размыть жёсткие границы между предметами. Работая с разнообразием методов в отношении поэзии на занятиях, становятся очевидными различные факты. Существует множество методов на английском и немецком языках. Например, такие методы как «визуализация текста, разделение двух стихов, изменение перспективы» и т.д. В русских учебниках практически нет подобной информации.

При рассмотрении, оказалось, что поэзия встречается на страницах учебников крайне редко. Сравнивались русские, немецкие и английские учебники. В учебниках английского и немецкого языков стихотворений гораздо меньше, но зато они хорошо подготовлены методически. В русском разделе поэзия дальше не рассматривается. Рассматриваются только навыки чтения и аудирования. Однако, есть и русские методы, которые хорошо подходят для поэзии. Ценные методы предлагает театральная педагогика. Например, ролевая игра, сценическое чтение или импровизация.

Кроме того, можно использовать озвучивание с помощью музыки. Существует множество возможностей для озвучивания поэзии. Например, Елена Фриссова «Осенние песни», а также Александр Блок, Осип Мендельштам, Борис Пастернак и Марина Цветаева. Для занятий идеально подходит гитарная лирика. Окуджава, например, сочинил множество простых песен. Искусство может быть выражено через иллюстрации к поэзии. Многие европейские деятели искусства имели опыт с этим стилем. Однако, в российской области

здесь наблюдается дефицит исследований. Только несколько человек занимались исследованием этой темы. Все исследовательские работы содержат научные темы, о школе речи не идёт.

При этом существует множество возможностей. Огромное количество стихотворение, например, такие как «Медный всадник» Пушкина, со ссылкой на статуя Петра Великого в Санкт Петербурге. Блок посвятил своё стихотворение «Демон» работам М. Врубеля, которые изображали демонизм. На занятиях могут быть представлены иллюстрации к известным стихотворениям.

Таким образом, комплексное инсценированные включает в себя музыку, искусство и текст. Это может озадачить учителя, поэтому происходили поиски руководства, которые могли бы организовать работу над инсценированные. Всего было найдено пять руководств, такие как описание проектов, раздаточные материалы, диссертация и интернет источник. В двух раздаточных материала описываются театральные проекты, которые могут быть выполнены с подростками. Основной задачей руководства является проведение годового проекта. Он содержит в себе множество советов и хитростей и показывает организацию этих проектов схематически.

Второе руководство описывает театральную постановку. Тема постановки «Новые средства массовой информации». Основной задачей было привлечь внимание молодёжи к средствам массовой информации и отнестись к ним критически. Руководство содержит в себе категории, которые описывают постановку. В диссертации тема театральной постановки рассматривается лишь кратко. В ней описываются основные советы к постановке, жанру и организации, также описывается и оценивание.

Следующие руководства в общих чертах описывают как функционируют театр и режиссура. В них обсуждаются определённые моменты, которые могут помочь в организации театральной постановки. Тематами для обсуждения являются язык тела, а также динамика самой группы. Кроме того, наглядно объясняется как должна быть организована театральная постановка. Другое руководства описывает тему «Режиссура». Здесь рассматриваются такие понятия, как режиссура, мотивация, представление. Последнее руководство даёт краткий обзор работы режиссёра. Вся работа от идеи до готового спектакля описывается в нескольких словах. Упомянутые руководства являются основой для систематического сравнения. На первом этапе сравнения, все руководства были проанализированы и разбиты по категориям. Вследствие этого, были выделены подкатегории, которые были сгруппированы. Кроме того, был создан обзор, который визуально демонстрирует все категории для всех руководств. В заключении была составлена диаграмма.

Проведённый анализ показал, что некоторые темы присутствовали во всех руководствах. Эти категории являются центральными темами в организации театральной постановки. Особенно поразительны некоторые задачи, на которые руководства обращают особое внимание. Были выбраны четыре подразделения, по которым можно охарактеризовать эти руководства: Социальный аспект, Организация, режиссура и подготовка. Два руководства уделяли особое внимание режиссуре. Другое руководство ставило на первое место социаль-

ный аспект, но в нём отсутствует режиссура. Остальные руководства достаточно сбалансированы. Только в одном из них совсем не упоминается об организации. Подготовка была рассмотрена во всех руководствах.

Объединение всех руководств даёт понять, что все руководства вместе охватывают все категории. Поэтому, становится ясно, что руководства должны быть адаптированы перед инсценировкой поэзии. Для инсценировки поэзии подходят далеко не все категории. Таким образом было подготовлено общее руководство.

Это общее руководство представляет собой последовательную инструкцию к инсценировке поэзии. Этот процесс был представлен в диаграмме. На осях диаграммы находятся школьные месяцы, с августа (начало проекта) и до июня (премьера и рефлексия). Каждый к отдельному проектному требованию. Генеральная репетиция и премьера также представлены в диаграмме. Примерные данные за месяц в правой части диаграммы показывают продолжительность отдельных этапов работы.

При планировании и подготовке к театральной постановке многие вещи идут параллельно. Отдельные этапы разделяются на подготовку к проекту, который начинается ещё до начала школы в августе и на управление проектом, который проводится с сентября по июнь. Текстовая работа, которая занимает около девяти месяцев, а также подготовка декораций и репетиции, которые идут параллельно друг с другом в течении семи месяцев со всеми. Пробные репетиции и репетиции со всеми-это последняя и самая интенсивная фаза. После премьеры в июне планируются дальнейшие выступления, на этом этапе, особое внимание уделяется размышлениям и выводам о проделанной работе.

Задачи к проекту должны быть разнообразны и хорошо распределены между учениками. Подготовка к проекту, управление проектом, текстовая работа и её отработка, а также подготовка декораций, репетиции и рефлексия входят в рабочий процесс.

Перед началом проекта участвующим в нём учителям следует обратить особое внимание на организацию и оценивание. Учителям следует распределить между собой обязанности и решить кто и за что несёт ответственность в проекте. Например, Кто отвечает за управлением проектом? Кто занимается организацией помещения? Управляющие проектом несут ответственность за общую организацию.

С ноября месяца должны были репетиции со словами. При работе с текстом необходимо создать флайеры, плакаты, приглашения. Маркетинг также должен контролироваться руководством проекта. Текстовая работа должна включать в себя, расширение словарного запаса, отработку произношения и интонации, риторику. На репетициях также проводится работа с телом, импровизация, поиск подходящих ролей и, конечно же, изучение текста. К репетиции со всеми участвующими должны быть готовы все костюмы, реквизиты и текст, а также должны работать все звуковые и световые устройства. Затем, проводится репетиция таким образом, что все знали где, как и когда стоять на сцене.

За день до премьеры проводится генеральная репетиция. После премьеры все собираются вместе и проводят обсуждения о проделанной работе, при этом должны быть рассмотрены все аспекты. Например, всё ли было хорошо? Что пошло не так? Почему и как это

можно улучшить в дальнейшем?

Для того, чтобы рассмотреть руководство в действии был проиллюстрирован практический пример. Этот практический пример был написан, выбранными авторами, такими как Марина Цветаева, Борис Пастернак и Райнер Мария Рильке. Они не были выбраны случайным образом. Эти три автора смогли объединить глубокую дружбу и платоническо-романтические отношения. Летом 1926 года началась переписка трёх человек.

Идея Пастернака об участии Цветаевой в этой переписке была воспринята Рильке с большим энтузиазмом и восхищением. Рильке и Цветаева никогда не встречались, но выразили свою симпатию и любовь друг к другу большим количеством писем.

Рильке очень любил Россию и называл её своей Родиной. Его друзья по переписке Пастернак и Цветаева впечатлены поэзией и произведениями Рильке. Между ними возникла особенная глубокая дружба. Они много философствовали о мире, выражали своё восхищение и симпатию друг к другу.

Переписка этих трёх авторов является очень ценной для литературы. Многие письма содержат стихи и элегии, которые впоследствии стали всемирно известными. Была установлена связь между российской и немецкой литературой.

Биографии авторов также очень интересны. Марина Цветаева родилась в 1892 году. Её юность была наполнена творческими стихами. Марина Цветаева всё принимала близко к сердцу, многие её стихи наполнены страданием. В 1912 году она вышла замуж за офицера Эфрона. Цветаева пережила революционные годы. Особенно тяжелой была февральская революция. Голодные женщины, злые и свирепые люди атаковали особняки дворян, разразился хаос. Царь отрёкся от престола и ни один преемник не взошёл на престол. Последующие годы были отмечены голодом, страданием и истощением. Дети Марины Цветаевой страдали от отсутствия отца и от изнеможения их матери. Сергей учувствовал в гражданской войне на стороне белой армии.

В 1922 году Марине пришлось эмигрировать за границу. Сначала она была в Берлине, а потом в Праге. Жизнь Марины была наполнена страданием, она чувствовала себя изгнанной. Долгое время Марина жила в Париже. Её семья находилась в плохом финансовом положении. Только её переводы приносили в семью небольшой доход. Благодаря хорошим друзьям, Марина всегда находила хорошее место для проживания. В 1941 году Марина повесилась в своей комнате. Борис Пастернак родился в 1890 году. Музыка и живопись занимали особое место в жизни Бориса Пастернака. Б. Пастернак стал ярким поклонником творчества Рильке, после прочтения книги «Мне на праздник», которую он нашел в библиотеке своего отца. Кроме того он, играл на пианино и считал себя великим пианистом. Символизм очень сильно повлиял на творчество Пастернака. Революционные года нашли своё отражение в литературе.

Берлинский мир искусства оказал на молодого Пастернака огромное влияние. Он искал свое направление под влиянием огромного количества деятелей искусства. Позже он учился в Марбургском университете, до тех пор пока не отправился в Италию. Борис Пастернак оказался непригодным для военной службы по состоянию здоровья. Он был тесно связан

с Западом и тяжело воспринимал противостояние России и Запада. В это время Пастернак всё больше погружался в творчество, не обращая внимание на события, происходящие вокруг.

В своём творчестве Пастернак всегда старался быть критичными и отдалённым. Во времена Сталина, Пастернак был отчуждён от официальной литературы, ему приходилось заниматься переводами, чтобы оставаться на плаву.

Пастернак чудом пережил сталинские репрессии. Он покинул Россию и отправился через Берлин в Париж. Там он начал работу над произведением всей своей жизни «Доктор Живаго». Одной из самой главной задачей Пастернака был перевод «Фауста» Гёте на русский язык. Эта работа стала «величайшим достижением в истории литературных переводов». После многочисленных комиссий и проверок, в 1958 Пастернак получил нобелевскую премию за своё произведение «Доктор Живаго». На Западе Пастернак имел большой успех, но был запрещён в России. Он подвергся сильной критике со стороны соотечественников. Пастернак избежал принудительного изгнания из России, написав личное письмо Хрущёву.

Райнер Мария Рильке родился в 1875 году. В ранние годы мама воспитывала его как девочку, так как потеряла своего первенца-девочку. Его отец сделал всё возможного, чтобы дать ему «мужское» воспитание. Он обучался в военном училище в Санкт Пёльтене. После окончания училища Рильке отправился в Прагу, затем в Мюнхен, где он активно занимался литературной деятельностью.

Детские травмы, которые он перенёс, учась в военном училище, нанесли огромный отпечаток на его творчество. Постепенно за долгие годы своего поэтического прошлого, Рильке удалось пережить последствия детских потрясений. Также, отношения с мамой нашли своё отражение в стихах Рильке.

Он поехал через Мюнхен в Италию, а затем в Париж. В конце 19 века Рильке отправился в своё первое путешествие по России. В это время он женился на Кларе Вестхов и уехал обратно в Париж. Путешествия по Европе позволили Рильке найти свой собственный стиль. Он умер от рака в 1926 году в Швейцарии.

Говоря о культурно-историческом контексте, необходимо указать следующее. В середине 19 века промышленная революция постепенно вошла в Россию. Многие люди находились за чертой бедности в плохо управляемой стране. Тем не менее, русская высокая культура адаптировалась к европейскому прогрессу. Несмотря на плохое социальное положение, в это время начинается расцвет культуры и литературы. Реализм в живописи, основание музыкального общества Рубенштейнов и ослабление цензуры способствовали культурному подъёму.

Поэзия между золотой эрой Пушкина и серебряным веком символизма была полна противоречий. Поэзия колебалась между традицией и символическими новшествами. В обществе разрыв между образованными западными провинциями и изолированными поселениями и городами в Сибири становился всё больше. Более двух трети населения было неграмотным. В великом многонациональном государстве сосуществовало множество религий, поэтому народные восстания вспыхивали снова и снова. Благодаря смягчению цензуры

стали популярны новые средства массовой информации, книги и фильмы. Также и в поэзии проводились смелые эксперименты. В литературе стандарты и правила были нарушены, границы распущены.

Россия была сильно потрясена многочисленными войнами и революциями. К суровым условиям жизни в России, добавилось ещё и ужесточение порядка. Многие писатели боролись за выживание. В результате, многие из них эмигрировали. Россия потеряла большую часть российской интеллигенции.

Русскую литературу 1922 года можно разделить на четыре части: (1) советская литература, официально одобренная властями, (2) литература изгнания, (3) литература, которая была запрещена цензурой, и была опубликована только после смерти писателей, (4) литература самиздата, написанная и распространённая в подполье писателей-современников или старших поколений.

Великая отечественная война Ленин и Сталин внесли большие изменения в страну. Сталин со своими репрессиями погубил множество писателей. Результатами этих репрессий были только страх и угнетение. Послевоенный период был отмечен началом холодной войны, национальным отчуждением в искусстве, науке и народном образовании.

Только в период оттепели, после смерти Сталина в 1953 году, литераторы смогли возродить прошлое на советской территории. Писатели способствовали устранению ошибок, невзгод и обид прошлого.

Бали заложены первые основы. Далее описан практический пример инсценировки стихов. Инсценировка описывается на основе культурно-исторических фактов и руководств. Инсценировка стихотворения предназначена для студентов третьего курса, изучающих русский язык и объединяет три предмета: русский, немецкий и искусство. Это длительная работа.

На занятиях стихи сначала должны быть разобраны, а потом отработаны. Ученикам следует тренировать творческую речь. Распределение ролей должно осуществляться под чутким руководством. Параллельно с репетициями должна проходить подготовка реквизитов и декораций, например, должны быть представлены листовки, буклеты и плакаты. Учителя также могли бы помочь с творческими заданиями по заданной теме тематике. Кроме того, декорации, костюмы и реквизиты должны быть разработаны и подготовлены. Руководители проекта несут ответственность за соблюдение всех сроков и выполненную работу. Реклама также имеет очень важное значение, следует распечатать листовки, приглашения, подготовить плакаты и буклеты. Объявление о спектакле и рассылка приглашений являются немаловажными моментами.

Согласно руководству, следует все важные сроки, проводить репетиции, а также представить генеральную репетицию.

Оценивание должно быть хорошо продумано. Не все ученики будут выступать на сцене, поэтому учителям следует продумать как они будут оценивать всех учеников, участвующих в постановке. Изучение текста является первоочередной задачей для всех учеников. Обсуждение, активность, сотрудничество очень важны. Немало важную роль играют пунктуаль-

ность, добросовестность и соблюдение всех сроков. Также, отдельно следует оценивать, которые занимаются какой то отдельной деятельностью, например, управление проектом, актерская игра, творчество и техника.

Буклет представляет собой, пример того, как будет происходить театральная постановка. Иллюстрации из буклета можно использовать для приглашений, листовок и плакатов. Буклет - это так называемая «программка». В день премьеры она продаётся за небольшую сумму всем зрителям.

Во время проекта могут возникнуть препятствия, такие как взаимодействие между учителями или организация. Кроме того, управление проектом также может быть трудным. В целом, подготовка проекта – это трудоёмкий процесс, требующий самоотдачи. Более того, взаимодействие между учителями, мотивация со стороны всех участников проекта и продуктивный рабочий климат имеют важное значение.

Рефлексия имеет важное значение для дальнейшего развития проекта, в том случае, если он будет реализован снова. Ученики и учителя могут сделать выводы о возникших трудностях, несоответствиях, а также о том, что получилось особенно хорошо.

В дальнейшем для этой работы ещё многое предстоит сделать. Очень важным моментом была бы, к примеру, разработка материалов для работы со стихотворениями. Также должны быть упомянуты пересмотр плана, адаптация и завершение буклета.

К сожалению, работа с поэзией, не занимает такое огромное место в учебном процессе как это показано в данной работе. Я надеюсь, что в будущем интерес к старым традициям возрастет, так как, очевидно, что эта тема очень важна.

Bibliographie

- Abraham, U. (2017). *Kultur des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht* (1. Auflage) (I. Brendel-Perpina, Red.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Allmer, I. [(1994). *Gabriel Faures Vertonungen französischer Lyrik*. Wien: Univ.- Verlag, Dipl-Arb.
- Amstein-Bahmann, C., Borgwardt, U., Brosch, M., Gentsch, D., Ossipova-Joos, N., Reichert-Borowsky, G. & Zenker, J. (2013). *Конечно 2*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Atze, C., Hoffmann, N., Wapenhans, H., Wolter, M. & Kirschbaum, E.-G. (2006). *Диалог 2* (T. 4. Druck). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Badstübner-Kizik, C. [(2006). *Fremde Sprachen - fremde Kunst?* Gdansk: Wydawn. Uniw. Gdanskiego.
- Bauch, M. A. (2015 ноябрь). *Textarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe: Bedeutung, Methoden und Unterrichtsentwürfe*. Diplomica Verlag.
- Bergmann, A., Caspers, O. & Stadler, W. (2016). Didaktik der slawischen Sprachen Beitrag zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016), 274.
- Bernstein, N. (2014). *"Ästhetisches Lernen im DaF- /DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Google-Books-ID: QrbwrQEACAAJ. Universitätsverlag Göttingen.
- Bredel, U. (Red.). (2014). *Zur Sprache.kom : Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ; 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*. Göttingen: Univ.- Verlag.
- Buddeberg, E. (1954). *Rainer Maria Rilke*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Burwitz-Melzer, E. (2006). *Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen Texten*. Fremdsprachen Lehren und Lernen.
- Charnichenka, N. (2012). *Russische Bildgedichte der postsowjetischen Epoche*. Studien zur Slavistik. Hamburg: Dr. Kovac.
- Dittmar, N. (Red.). (1995). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache : Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main: Lang.
- Eckert, H. (2004). Atmung und Stimme. B. M. Papst-Weinschenk (Red.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprechererziehung* (c. 20–31). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Ertmer, C. (1996a). *Gestaltendes Sprechen in der Schule*. Sprechkommunikation. Münster: Lit Verlag.

- Ertmer, C. (1996b). *Gestaltetes Sprechen in der Schule*. M"unster: Lit Verlag.
- Fischer-Lichte, E., Kolesch, D. & Warstat, M. (Ред.). (2014). *Metzler Lexikon- Theatertheorie*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Fiukowski, H. (2004). *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. T"ubingen: Max Niemeyer.
- G"artner, M. (Ред.). (1961). *Russischunterricht- Methodisches Handbuch f"ur den Lehrer*. Berlin: Volk und Wissen- Volkseigener Verlag Berlin.
- Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte Methoden f"ur DaF und DaZ*. UTB.
- Gerber, M., Groh, R., Jakowlewa, L., L"ucke, W., Pocha, H.-C., Salzl, C., ... Schuster, M. (1994). *Окно 2*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Gr"onke, K. (1996). Kunst und K"unstler in Schostakovic sp"aten Gedichtvertonungen. *Franz Steiner Verlag*. 53. Jahrg., H. 4, 290–335.
- Haack, A. (2015). *Dramap"adagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung* (Dissertation). Wiesbaden: J.B. Metzler.
- Haas, R. & Willenberg, H. (1988). *Theater lesen/sehen/spielen*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hallet, W. & Surkamp, C. (Ред.). (2015). *Handbuch Dramandidaktik und Dramap"adagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. Handb"ucher zur Literatur- und Kulturdidaktik.
- Hellmayr, G., Waba, S. & Mlakar, H. (2008). *Prime Time 8* (1. Auflage). Wien: "Osterreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Hellmayr, G., Waba, S. & Mlakar, H. (2009). *Prime Time 7* (1. Auflage). Wien: "Osterreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Hepp, U. (2000). *Untersuchungen zur Psychostilistik am Beispiel des Briefwechsels Rilke-Cvetaeva-Pasternak*. Opera Slavica. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Hinter den Kulissen, von der Idee zur Theaterpremiere, Theaterproduktion als Schulprojekt: Ein Leitfaden f"ur Schulen der Sekundarstufe 1. (2014). **retrieved from** <https://www.edugroup.at/medien/news/detail/hinter-den-kulissen.html>
- Holzm"uller, A. (2015). *Lyrik als Klangkunst* (1. Aufl.). Rombach Wissenschaften : Reihe Litterae ; 212. Freiburg i. Br. Wien [u.a.]: Rombach.
- Ireland, S. (2011). *Make Your Way 7* (1. Auflage). Wien: "Osterreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Iwinskaja, O. (1978). *Lara- Meine Zeit mit Pasternak*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Kafitz, V. (2008). *Sprachartistische Lyrik*. K"oln, Weimar, Wien: B"ohlau Verlag GmbH & Cie.
- Kahlenborn, U. (1985). *Goethes Lyrik in russischer "Ubersetzung*. Slavistische Beitr"age ; 185. M"unchen: Sagner.
- Kempe, A. & Winkelmann, U. (1998). *Das Klassenzimmer als B"uhne: dramenp"adagogische Unterrichtseinheiten f"ur die Sekundarstufe*. Auer.
- Keunecke, E., K"olling, E., Streit, G. & Wolf, I. (1995). *Russische Phonetik* (3. Auflage). Hamburg: Helmut Buske Verlag GmbH.

- Kieweg, W., Kutý, M., Müller-Hartmann, A. & Weisshaar, H. (2016). *Fachdidaktik Englisch: Tradition - Innovation - Praxis. Buch + Online-Angebot* (2-е изд.) (F. Haß, Ред.). Stuttgart: Klett.
- Kirschbaum, E.-G. (2012). *Grammatik der russischen Sprache* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Klein-Landeck, M. (2014). *55 Methoden Englisch : einfach, kreativ, motivierend (5. bis 13. Klasse)* (1.). Hamburg: Auer Verlag.
- Kreps, M. (1960). *Wege zu lebendiger Dichtung*. Wien: "Osterreichicher Bundesverlag.
- Krulak-Kempisty, E., Reitzig, L., Piechocki, R. & Endt, E. (2013). *Der gr"une Max* (1. Auflage). M"unchen: Klett-Langenscheidt.
- Kyburz-Graber, R., Caviola, H. & Locher, S. (2009). Guter fächerübergreifender Unterricht: Ein Forschungsprojekt am Gymnasium Liestal zeigt, wie die neuen Anforderungen des MAR erfüllt werden können. University of Zurich.
- Lampl, E., Cavic-Podgornik, N. & Solonina, Z. (2014). *Russisch für Fortgeschrittene (die es noch besser lernen wollen)* (5. Auflage) (). Horn/ Wien: Verlag Berger & S"ohne GesmbH.
- Lauer, R. (2002). Russische Bildgedichte - Bildpoetischer Toast für Gerhard Griesemann. B U. Jekutsch (Ред.), *Slavica litteraria : Festschrift für Gerhard Giesemann zum 65. Geburtstag* (с. 455—463). Wiesbaden : Harrassowitz.
- Lebedewa, L. (1991). Russische Gitarrenlyrik und die Tonbandrevolution. *Zeitschrift für Slawistik, Band 36, Heft 2*, S. 229—237.
- Leuwer, R. (1953). *M"orike-Lyrik in ihren Vertonungen : ein Beitrag zur Interpretation*. Bonn: Univ.- Verlag, Diss.
- Litke, H.-D., Kunow, I. & Schulz-Wimmer, H. (2015). *Projektmanagement* (3.). Freiburg im Breisgau: Haufe.
- Martin, 1., Dieter (Ред.). (2010). *Lied und Lyrik um 1900*. Klassische Moderne ; 16. W"urzburg: Ergon.
- Mehlhorn, G. (2014). Interkulturelle Kompetenz entwickeln. B A. Bergmann (Ред.), *Fachdidaktik Russisch*. T"ubingen: narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG.
- Mehlhorn, G. & Meyer, C. (Ред.). (2011). *Russisch und Mehrsprachigkeit Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. T"ubingen: Stauffenberg Verlag. Forum Sprachlehrforschung.
- Menzel, B. (1992). V.V. Majakovskij und B. L. Pasternak. Zur Geschichte und Rezeption einer schwierigen Beziehung. (T. 37, с. 369—377). *Zeitschrift f"ur Slawistik*. Akademie Verlag.
- Moegling, K. (1998). *Fächerübergreifender Unterricht- Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- M"uller, B. (2008). *Szenisches Lernen: Texte und Theater im Deutschunterricht*. Sch"oningh.
- Pasternak, B. A. (1965). *Gedichte von Jurij Schiwago*. Deutschland: Possev-Verlag.
- Pasternak, Y., Pasternak, Y. & Azadovsky, K. M. (Ред.). (2001). *Pasternak, Tsvetaeyeva, Rilke-Letters: Summer 1926*. New York: New York Review Books.

- Payrhuber, F.-J. (1993). *Gedichte im Unterricht- einmal anders*. Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Pederson, S. (2004). *Praxisbuch Theater*. Stuttgart: Projektion J.
- Razumovsky, M. (1989). *Marina Zwetajewa*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Razumovsky, M. (1994). *Marina Zwetajewa- eine Biographie* (6. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reinke, K., Schwarz, E. & Zimmermann, U. (2017). *Das DaZ-Buch* (1. Auflage) (). Das DaZ-Buch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Riegel, E. (2004). *Schule kann gelingen! wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Rilke, R. M. (1998). *Gedichte und Prosa Rainer Maria Rilke*. Köln: Parkland Verlag.
- Ronke, A. (2005). Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the united states, 328.
- Rosler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rosler, D. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademischer Verlag.
- Rosler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache : eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Ruge, G. (1958). *Pasternak*. Kindlers klassische Bildbiographien. München: Kindler.
- Schaller, R. (2006). *Das große Rollenspiel-Buch* (2.). Weinheim Basel: Beltz.
- Schlotter, C. & Dahmen, S. (2016). *Sicher! DaZ* (1. Auflage). München: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.
- Schlunzen, W. (1998). Beispiele aus der Projektarbeit. B. E. Lippert (Red.), *Theater spielen* (1. Auflage, T. Band 12). Themen- Texte Interpretationen. Bamberg: cc. Buchner.
- Schmalzriedt, S. (1999). *Meiner Seele Saiten streift. Franz von Schobers Lyrik in Franz Schuberts Vertonungen*.
- Schmelcher, S. (2018, 3. ноябрь). Regie am Theater [Chris Cuhls Eventregie]. **retrieved from** <http://ablaufregisseur.de/theaterregie/>
- Schmitt, A. (2017). Lieder im DaF-Unterricht- Konzepte und Lehrmaterialien. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 32(5).
- Sikorski, D. & Sikorski, A. (2011). *Dichter, Texte und Vertonungen- Lied Oper Vokalwerke. Ausgabe 3*. Hamburg: Internationale Musikverlage Hans Sikorski GmbH und Co. KG Redaktion: Peters, Helmut.
- Späni, M. (2016). *Handy ein- das Spiel beginnt. Leitfaden für Theaterinszenierungen zur Förderung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen*. swisscom.
- Spinner, K. H. (1995). *Umgang mit Lyrik* (2. Auflage). Göttingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Stadtke, K. (Red.). (2011). *Russische Literaturgeschichte*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Stankovski, A. (2018). Stankovski - Lyrik - Musik Annäherung - Entfremdung [Alexander Stankovski]. **retrieved 14. июль 2018 from** www.alexander-stankovski.info/texte/artikel/
- Stohler, U. & Henseler, D. (2011). Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur, 20.

- Stover-Blahak, A. (2012). *Sprechen und vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht*. Fremdsprachendidaktik Inhalts- und lernorientiert. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten : Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Timm, J. (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Cornelsen. **retrieved from** <https://books.google.at/books?id=shXIPQAACAAJ>
- Vollmer, H. J. (1995). Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachlernkonzept. B. L. Bredella (Ред.), *Verstehen und Verstärkung durch Sprachenlernen?* (T. Band 3). Beitrage zur Fremdsprachenforschung. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Walther, A. (2006). *Spielend Englisch lernen: Möglichkeiten eines schülerorientierten landeskundlich-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts an Grund-, Haupt- und Realschulen, analysiert am Beispiel der neuen Bundesländer*. Google-Books-ID: _wVIxK5zknEC. Frank & Timme GmbH.
- Wangerin, W. (2004). *Die ganze Welt der Schmerzen muss ich tragen. Liebe, Einsamkeit, Tod in Schuberts Vertonungen zeitgenössischer Lyrik*. München: Medien- Deutschunterricht-Asthetik.
- Wicke, R. E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen* (1. Auflage). Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Winkler, B. (1998). *Zwischen unendlichem Wohllaut und infernalischem Chaos : Vertonungen von Georg Trakls Lyrik*. Salzburg, Wien: Müller.
- Wittmer, F. (2016). Eine Recherche zu Vertonungen von Paul Celan.
- Zelinsky, B. (Ред.). (2002). *Die russische Lyrik*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag GmbH. Reihe A: Slavistische Forschungen.

Anhang A

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit beschreibt den Nutzen und die Vorteile von inszenierter Lyrik im Fremdsprachenunterricht. Es wird angesprochen, wie die verschiedenen Formen der künstlerischen Inszenierung eingesetzt und welche Formen der Kunst für eine lyrische Inszenierung wichtig sein können.

Außerdem wird mit einer Lehrbuchanalyse gezeigt, dass Lyrik im Fremdsprachenunterricht marginal verwendet wird, und darauf aufbauend ein Projekt entwickelt, das Lehrkräften im Sprachunterricht helfen soll, ein ganzheitliches Projekt von inszenierter Lyrik im fächerübergreifenden Unterricht zu realisieren. Die Hauptfrage in dieser Arbeit ist also, wie ein solcher Leitfaden aussehen muss, um Lyrik im Fremdsprachenunterricht in einer Inszenierung umzusetzen. Es wird der Frage nachgegangen, welche Anforderungen an ein solches Projekt gestellt werden und wie die praktische Umsetzung eines ganzheitlichen Projekts aussehen muss. Bezugnehmend auf die systematische Lehrbuchanalyse wird die Frage behandelt, wie Lyrik in den Lehrbüchern der Sprachen Russisch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache verwendet und wie die Gattung der Lyrik im Unterricht eingesetzt wird. Auf Basis von Leitfäden wurden Kategorien gebildet, die zur Erstellung eines allgemeinen Leitfadens verwendet wurden. Darauf stützend wurde ein praktisches Beispiel illustriert, um aufzuzeigen, wie ein solches Projekt realisiert werden kann.

Aus dem Resümee dieser Arbeit wird deutlich, dass Lyrik im Fremdsprachenunterricht deutlich wenig zum Einsatz kommt, denn Lyrik wird hauptsächlich zur Didaktisierung von Unterrichtsmethoden verwendet. Aus der Literaturrecherche bezüglich der Leitfäden zur Inszenierung von Lyrik geht klar hervor, dass Leitfäden in dem Literaturkanon fehlen und nur teilweise im Bereich der Theaterpädagogik vorhanden sind. In Bezug auf Lyrik in einer Inszenierung ist in der Forschungsliteratur nichts zu finden.

Anhang B

Lehrbuchvergleich

Окно 2			
<i>Titel</i>	Кошки	из дома вышел человек	Немецкий
<i>Seite</i>	65	69	101
<i>Autor</i>	Д. Хармс	Д. Хармс, Selbstportrait	Валентин Берестов
<i>Zeitraum</i>	20-21 Jhd.	1937	-
<i>Auszug, oder ganzes Gedicht</i>	ganz	ganz	ganz
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	Nacherzählung über Gedicht Übung mit Verwendung von Verben	Beschreibung des abgebildeten Menschen Personenbeschreibung Meinungsabfrage Übersetzung des Gedichts in Prosa oder Gedicht Vergleich mit „Hänschen klein“ (Wo Unterschiede)	zum Lesen, keine Übungen
<i>weiterführende Übungen?</i>	Meinung über Gedichte allg. lesen, eigene Meinung bilden mit vorgegebenen Hilfswörtern, Überschrift finden	Personenbeschreibung, Fragen zu Gedicht beantworten, Meinung bilden, Gedicht übersetzen (als Prosa, Gedicht), Gedicht mit Hänschen klein vergleichen	-
<i>zu welchem Thema?</i>	Писатели и их произведения	человек- корабль	русский немецкий
<i>Wo im Kapitel</i>	Anfang	Anfang	Titel
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	-	-	-

Конечно 2	
<i>Titel</i>	Kein Titel
<i>Seite</i>	kein Autor angegeben
<i>Autor</i>	-
<i>Zeitraum</i>	-
<i>Auszug, oder ganzes Gedicht</i>	-
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	durchlesen und übersetzen
<i>weiterführende Übungen?</i>	ähnliche Gedichte schreiben, если бы verwenden
<i>zu welchem Thema?</i>	из прошлого в будущее
<i>Wo im Kapitel</i>	Anfang, Mitte
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	-

Диалог 2							
<i>Titel</i>	людоед и принцесса или всё наоборот	Когда возшло твоё лицо	кем быть?	дерево	из Гёте	молодость... Старость...	людей неинтересных в мире нет
<i>Seite</i>	86	115	122	150			
<i>Autor</i>	Генрих Сапгир	Евгений Евтушенко	Владимир Маяковский	Виктор Цоя	Михаил Ю. Лермонтов	Вероника Тушнова	Евгений Евтушенко
<i>Zeitraum</i>	20. Jhd.	21. Jhd.	20. Jhd.	20 Jhd.	19 Jhd.	20. Jhd.	20. Jhd.
<i>Auszug, oder ganzes Gedicht</i>	ganz	ganz	Auszug	ganz	Auszug	Auszug	ganz
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	durchlesen Fragen dazu beantworten	Durchlesen, anhören	durchlesen, anhören	durchlesen, anhören Fragen dazu beantworten	durchlesen, anhören	durchlesen und anhören	durchlesen, anhören
<i>weiterführende Übungen?</i>	-	-	-	-	-	-	-
<i>zu welchem Thema?</i>	Kleidung Menschen	Menschen	Menschen	Natur	Kaleidoskop	Menschen, Heimat	Menschen
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	-	-	Jahreszahl des Gedichts, Lebedaten des Autors	-	Sterbedaten	.	-

Russisch für Fortgeschrittene			
<i>Titel</i>	из дома вышел человек	чёрный кот	Парус
<i>Seite</i>	27	83	119
<i>Autor</i>	Д. Хармс, Selbstportrait	Буллат Окуджава	Михаил Ю. Лермонтов
<i>Zeitraum</i>	20. Jhd.	20 Jhd.	19. Jhd.
<i>Auszug, oder ganzes Gedicht</i>	ganz	ganz	ganz
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	anhören	-	anhören
<i>weiterführende Übungen?</i>	-	-	-
<i>zu welchem Thema?</i>	Menschen		
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	Kurze Info	-	Sterbedaten

[illegible]

Prime time 8			
<i>Titel</i>	Westerning home S. 8	Thousands are sailing.	In the year 2525
<i>Seite</i>	S. 8	S. 8	S. 96
<i>Autor</i>	Bernard O'Donoghue	Philip Chevron, The Pogues	Rick Evans
<i>Zeitraum</i>	20-21. Jhd.	1988	-
<i>Auszug, oder ganzes Gedicht</i>	ganz	ganz	ganz
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	Listen tot he recording of"---- Wo ist he lyrical I an what are their thoughts about Ireland? Typical characteristics of the Irisch accent are Listen tot he recording again and identify these elements.	Read the song lyrics written by the irish band The Pogues and underline words and phrases that refer tot he USA Summarise the lyrics oft he song and speculate about reasons for emigration tot he US. Do you know people who have left Autria and live abroad now? Tell your classmates about their new lives and experiences as foreigner in a different country.	read the lyrics of this song and make notes oft he main points Now write a review of this song for a teenage magazine. in your review, you should:
<i>weiterführende Übungen?</i>	-	-	-
<i>zu welchem Thema?</i>	„Home seen from abroad“	„home seen from abroad“	Science and technology, genetic and engineering
<i>Wo im Kapitel</i>	ganz am Anfang, als Einführung	auch	Reading and writing, im Unterkapitel ganz hinten
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	-	-	-

Prime time 7		
<i>Titel</i>	New York	In my country
<i>Seite</i>	S. 38	S. 132
<i>Autor</i>	Edward Field	Jackie Kay
<i>Zeitraum</i>	20-21 Jht	20-21 Jh
<i>Auszug, oder ganzs Gedicht</i>	ganz	ganz
<i>Lied vs. Lyrik</i>	Lyrik	Lyrik
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	• Read poem in small groups • Read the poem „New York“ again: was is unusual about the poem's form? • What image does the lyrical I have of the city? Scan the poem of particularly significant words or phrases that create a certain image of NY.	• Listen to the following poem by Jackie Kay.... • Who is the lyrical I, What do you know about this person? • What is the meaning of the following extract? Does it relate to the topic of the poem? • Look at the VIP file and the title and explain the message of the poem in a few sentences.
<i>weiterführende Übungen</i>	• First impressions ◦ Read again, unusual about form ◦ lyrical I • Working with the text ◦ anaphoras, find them, function ◦ ...	• Research Activity Jackie Kay
<i>zu welchem Thema?</i>	• Regional identities, New York, the city that never sleeps	• Ethnic and cultural diversity, Unterkapitel: The UK: Living together separately
<i>Wo im Kapitel</i>	• im Unterkapitel ganz am Anfang	• im Unterkapitel ganz am Anfang
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	• zum Autor einen kurzen Auszug aus seinem Leben • zum Historischen Background kurzer Überblick	• VIP file, Über den Autor eine kurze Übersicht über ihr Leben

make your way 7							
<i>Titel</i>	I wandered lonely as a cloud	Why Dorothy Wordsworth is not as famous as her brother	Cinema Poem	Death is not the end	Do not go gentle into that good night	IX.: stop all the clocks	Remember
<i>Seite</i>	S. 8	S. 8	S. 30	S. 89	S. 95	S. 96	S. 96
<i>Autor</i>	William Wordsworth	Lynn Peters	Roger McGough	Nick Cave	Dylan Thomas	W.H. Auden	Christina G. Rossetti
<i>Zeitraum</i>	18-19. Jht	21. Jht	20-21 Jht	20-21 Jh	20. Jht	20 Jh	19. Jh
<i>Auszug oder ganzes Gedicht</i>	ganz	ganzes	ganz	ganz	ganz	ganz	ganz
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	Listen to the poem by William Wordsworth...	Listen tot he poem The poem gives one half oft he dialogue. Together with a partner, write Williams's side oft he dialogue. Read it out loud, change partner	Listen tot he following poem, what do you think the message is?	Listen tot he song. work in groups and talk about the lyrics. Consider: What view of death does he offer	Read the poem and then listen to it	Listen tot he poems, analyse them	Listen tot he poems, analyse them
<i>weiterführende Übungen</i>	-	-	-	talk about the topic, discuss following questions in small groups	Learning strategies: analysing a poem	Analysing a poem	Analysing a poem
<i>zu welchem Thema?</i>	• „Herstory“	Herstory	Why I like violence	Death		Life and death	Life and death
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	-	-	-	-		-	-

make your way 7					
<i>Titel</i>	Ye tradeful merchants	My mistress' eyes are nothing like the sun	to Helen	She walks in beauty	a red red rose
<i>Seite</i>	S. 81	S. 81	S. 82	S. 82	S. 82
<i>Autor</i>	Edmund Spenser	William Shakespeare	Edgar Ellen Poe	George Gordnon Byron	Robert Burns
<i>Zeitraum</i>	16 jht	16 h	19 jht	18-19 Jh	18 jt
<i>Auszug oder ganzes Gedicht</i>	ganz	ganz	ganz	ganz	ganz
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	Wörter aus text suchen, in Tabelle eintragen	gleich wie links	work in groups of four and make questions about it. Then pass the questions to another group. They have to answer the questions. When you have finished, listen to the poems.	work in groups of four and make questions about it. Then pass the questions to another group. They have to answer the questions. When you have finished, listen to the poems.	work in groups of four and make questions about it. Then pass the questions to another group. They have to answer the questions. When you have finished, listen to the poems.
<i>weiterführende Übungen</i>	-	-	-	-	-
<i>zu welchem Thema?</i>	mirror mirror on the wall	„“	„“	„“	„“
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	ganz am anfang der Übung gibt es zu ihm einen kurzen Text über sein Leben.	-	-	-	-

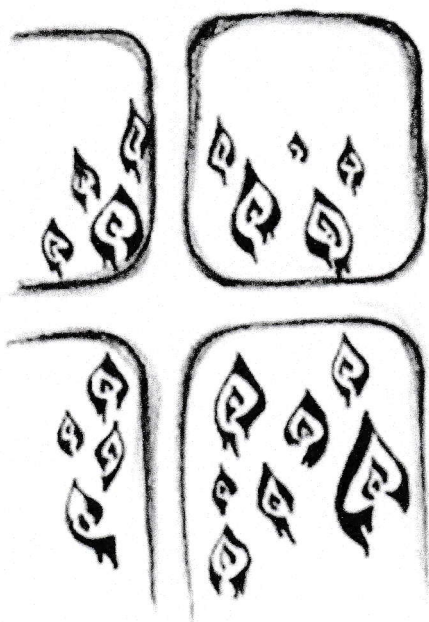
Lehrwerk	DAZ 2	Sicher Daz	Sicher		
<i>Titel</i>	Märchen	Das Buch	Der Panther	Schreiben (2 Varianten)	Lesen (2 Varianten)
<i>Seite</i>	S. 14	s. 129	S. 162	s. 166	S. 166
<i>Autor</i>	-	Robert Gernhardt	Rilke	-	-
<i>Zeitraum</i>	-	20-21. JH	20. Jh	-	-
<i>Auszug, oder ganzes Gedicht</i>	-	ganzes	ganz	-	-
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	in Gruppe Aussprache: Hört mehrmals. Sprecht leise mit und achtet auf die Endungen. Lest vor und spricht ganz leise	Gedicht als Lückentext, Lesen Sie den Anfang des Gedichts, was wir über Buch gesagt?	Lesen sie Gedicht Ergänzen sie die Gedichtteile.	hören sie das Gedicht in zwei Varianten. Ergänzen sie jeweils die fehlenden Satzzeichen and en Stellen, an denen sie Pausen hören	Lesen sie das Gedicht in zwei Varianten, in welcher Stelle die Satzzeichen an inhaltlich passender Stelle. Tragen sie diese Variante laut vor.
<i>weiterführende Übungen?</i>	Übungen zur Reduktion von Endung „en“	Was fällt an der Textform auf? Markieren sie: nachfolgende Sätze, wo man Kästchen anhaken muss, Ergänzen Sie folgende Wörter in den - Lücken, womit wir das Buch verglichen und welche Empfehlungen werden ausgesprochen Lesen von Zeile 8.-10: Schreiben der präpositionalen Formulieren mit im/beim, Grammatikübungen Schreibwerkstatt für Gedichte (Elfchen	hören sie nun das Gedicht und kontrollieren sie, lesen sie das Gedicht noch einmal laut und versuchen sie, es richtig zu betonen Schlagwörter passend zum Gedicht auswählen (anhaken)	hören: Gedicht hören und Zusammenhänge erfassen	Hören sie beide Varianten aus a und Vergleichen sie die inhaltlich sinnvollere mit ihrem eigenen Vortrag
<i>zu welchem Thema?</i>	Märchen	Lesen/Bücher	zum Schreiben, Ein Gedicht	-	-
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	--	-	Nur, wann er gelebt hat (1875-1926)	-	-

Lehrwerke	der grüne Max	deutsches buch						
<i>Titel</i>	Auf der Mauer, Auf der Lauer	Wohnung	Wo manche Worte wohnen	Was haben wir für ne schule	Ohren spitzen	Das Kinderlied vom Geld	Wir sind Sportsfreunde	Wie wohnen die Kinder der Erde?
<i>Seite</i>	S. 24	S. 25	s. 25	s. 48	s. 73	s. 76	s. 104	s. 110
<i>Autor</i>	Volksgut	Jürgen Spohn	Vera Ferra-Mikura	Volksgut	-	Text: Detlef Cordes	Text: Schmiedlecher, Musik: Chris Novak	James Krüss
<i>Zeitraum</i>	-	-	-	-	-	-	-	20. Jhd.
<i>Auszug, oder ganzes Gedicht</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>wie verwendet? (Übungen etc.)</i>	Mitsingen	hören	hören	mitsingen	zuhören und Liedtext ergänzen, zusammen singen	mitrappen, Gesten und Schritte dazu, selbst eigene Version davon aufnehmen	zuhören, mitsingen	zuhören, wie gefällt dir das Gedicht, wie wohnst du, erzähle
<i>weiterführende Übungen?</i>	-	-						
<i>zu welchem Thema?</i>	Kleine Reime	wohnen						
<i>Zusätzliche Informationen zum Hintergrund des Gedichts, Zeit, Autor etc. (Landeskunde)</i>	-	-						

Anhang C

Begleitheft

Öname ÖHO
Fenster der Nacht
Lyrik
in Wort & Szene



Вот опять окно,
Где опять не спят.
Может - пьют вино,
Может - так сидят.
Или просто - рук
Не разнимут двое.
В каждом доме, друг,
Есть окно такое.

Н_е от свеч, от ламп темнота зажмась: От бессонных глаз!

Крик разлук и встреч -
Пы, окно в ночи!
Может - сотни свеч,
Может - три свечи...
Нет и нет уму
Моему покоя.
И в моем дому
Зависло такое.



Помолись, дружок, за бессонный дом, за окно с огнем!

М. Цытаева

1916

Aus dem Fenster dort
dringt noch Lampenschein.
Sei's, man sitzt bloß da,
Sei's, zwei trinken Wein,
Sei's, verschlung'ne Händ'
halten sichs aufs Engsk.
Jedes Haus, mein Freund,
hat ein solches Fenster.

Nicht der Lampe Licht
ist's, das Nacht durchbricht:
Schlaflos Auge wacht.

Fenster in der Nacht -
Freuden - Trennungsschrei ...
Ist's ein Kerzenmeer?
Oder sind es drei?

Rastlos kommt mein Geist
nicht und nicht zur Ruh'
Legt sich auch mein Haus
so ein Fenster zu?

Wenn ihr vorbeigeht
Licht in Fenstern seht,
flüstert ein Gebet!



Я с вызовом ношу его кольцо!
- да, в Вечности жена, не на
бумаге. -

Его презмерно узкое лицо
Подобно шпаге.

Безмолвен рот его, углами вниз,
Мурлычливо-великопленные
Брови.

В его лице трагически слились
Две древних крови.

Он тонок первой тонкостью
ветвей.

Его глаза прекрасно -
беспользны!

Под кривизной раскинутых
бровей -
Две бездны.

В его лице я признаю верна,
- Вам вам, кто жил и умирает
без страха! -
Плакие в роковые времена -
Слапают стансы и идут на плаху.

М. Цветаева

Ich trage seinen Ring voll Stolz und bin
für immer sein, nicht nur auf dem Papier.
Sein schmales, ungewöhnliches Gesicht
gleicht dem Papier.

Ein schweigsam Mund, die Winkel senken sich,
fast qualvoll schön die Brauen hingeschrieben.
Zwei Ströme alten Bluts mischen tragisch sich
In seinen Zügen.

Er ist biegsam wie ein schlanker Zweig,
die Augen leuchten zwecklos-wunderbar:
Zwei Tiefen unter edlem Brauenschwung
nicht auslotbar.

In ihm bin ich dem Rittertume treu,
das furchtlos hinnahm Leben und den Tod.
In schweren Zeiten schreiben Menschen zur Art
Gedichte - und besägen das Schafott!

M. Gretaeva



На радость

Идут нас пыльные дороги,
Шалаш на нас
И звериные берлоги
И старинные чертоги...
Милый, милый, мы как боги:
Целый мир для нас!

Встоду дома мы на свете,
Все зовя своим.
В шалаше, где шипят сети,
На сияющем паркете...
Милый, милый, мы как дети:
Целый мир двоим!



Солнце жжёт, - на север с юга,
Или на луну!
Или отаг и время пуга,
Нам простор и зелень пуга...
Милый, милый, друг у друга
Мы навек в плену!

М. Цветаева

1911

Zur Freude

Auf uns warten staub'ge Wege,
Hütten, flüchtig aufgestellt.
Uns erwarten Tierverstecke
Oder glänzende Parkette...
Liebster, Liebster, gleich den Göttern:
Uns gehört die Welt!

Überall sind wir zu Hause,
alles steht uns zu Gebrauch.
Ob wir uns in Hütten finden,
ob uns Prachtgemächer winken...
Liebster, Liebster, wie zwei Kinder
teilen die Welt wir auf!

Sonne brennt - von Nord nach Süden
oder auf dem Mond, wenn's passt!
Heim und Pflugschar bleib' den andern -
uns lass durch die Weiten wandern...
Ewig sind bei einander,
Liebster in Gefangenschaft!

M. Cvetaeva, 1911

Liebes - Lied

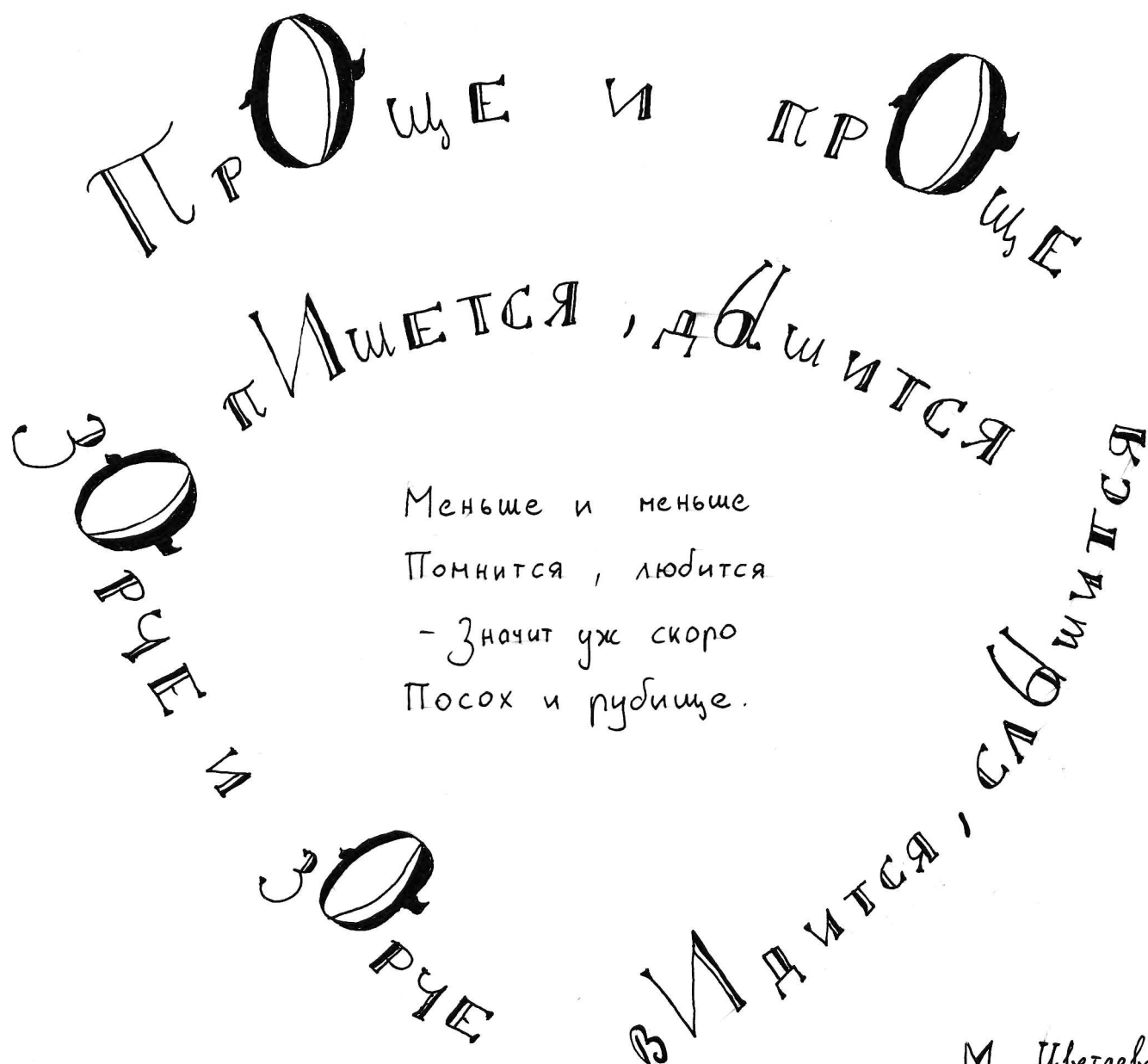
Wie soll ich meine Seele halten, daß
sie nicht an meine rührt? Wie
soll ich sie hinheben über
dich zu andren Dingen?

Ach gerne möcht ich sie bei irgendwas
Verlorenem im Dunkel
bringen an einer unter-
stelle, die nicht fremden
schwingt, wenn weiter-
Tiefen schwingen.



Och alles, was uns anrührt, dich und mich,
nimmt uns zusammen wie ein Bogenstrich,
der aus zwei Saiten eine Stimme zieht.

Auf welches Instrument sind wir gespannt?
Und welcher Spieler hat uns in der Hand?
O süßes Lied.



Меньше и меньше
Помнится , любитсЯ
- Значит уж скоро
Посох и рубище.

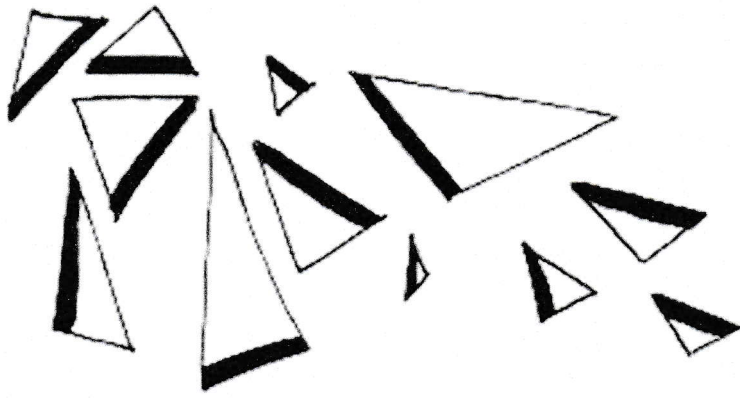
М. Цыбаева , 1918

Leichter und leichter
schreibt es sich , atmet sich's.
Klarer und klarer
hört das Ohr , wird der Blick.

Weniger , weniger
denkt man dran , wird die Lieb.
- Treibsand und Lumpen bald,
alles was blieb.

M. Czetaeva , 1918

Леденый стан



Над церковкой - голубые облака,
Крик вороний...
И проходят - цвета пепла и песка -
Революционные войска.
Ох ты Барская, ты царская моя тоска!

Нет лиц у них и нет имен, -
Песен нету!



М. Цветаева, 1918

Заблудился ты, кремлевский
звон,
В этом ветреном лесу знамен.
Помолись, Москва, ложись,
Москва, на вечный сон!

Das Lager der Schwäne

Überm Kirchlein stehen Wolken blau,
schreit die Kräh...

Es marschieret, so gelb wie
Sand, wie Asche grau
Revolutions-Armee.

Ach, mein
herrisches,
mein
königliches
Weh!



Haben kein
Gesicht,
sind namenlos,
kein Gesang.

Hast verirrt dich,

Kreml-Glockenton

in dem Fahnenwald, der zieht davon.
Bete Moskau, leg dich Moskau,
Hin zu ewigem Traum.

M. Цветаева

Сереже

Дашенный бой

Где-то в Кремле.

Где на земле,

Где -

Крепость моя,

Кротость моя,

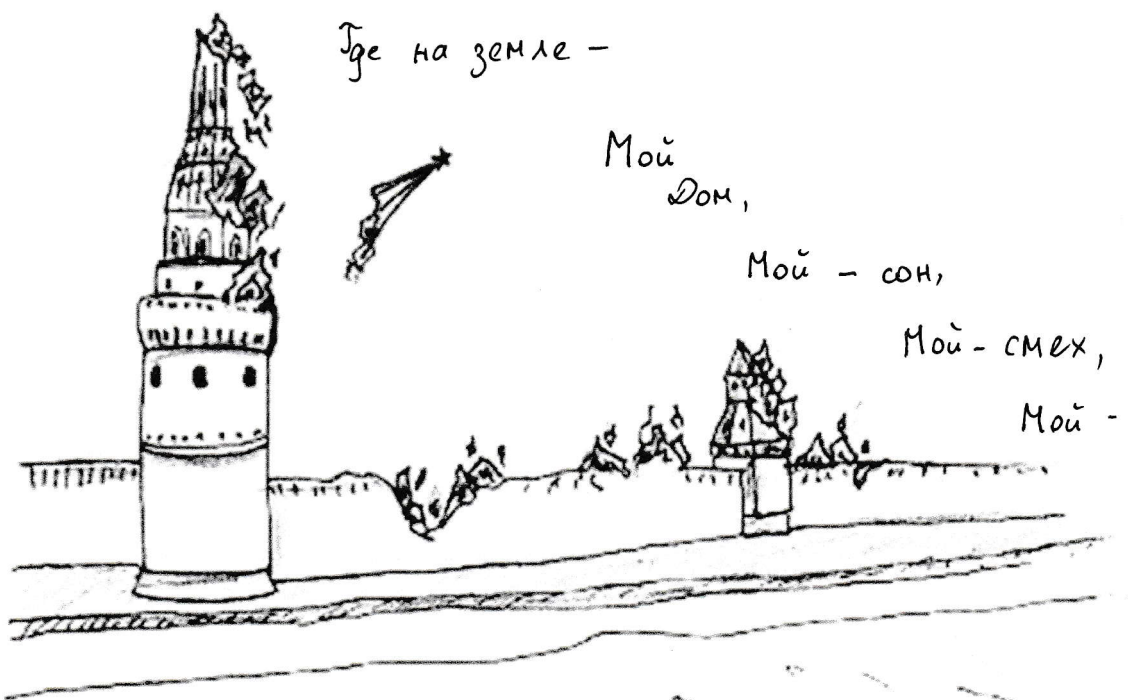
Доблесть моя,

Святость моя.

Дашенный бой.

Прошанный бой.

Где на земле -



Мой
дом,

Мой - сон,

Мой - смех,

Мой - свет

Узких подолв-
след.

Точно рукой
Сброшенный в ночь -
Бой.

М. Цветаева, 1921

- Прошанный мой!

An Serjoscha

Kreml - Glocke

im Turm irgendwo.

Wo bist auf Erden du,

wo -

Festigkeit mein,

Zärtlichkeit mein,

Tapferkeit mein,

Heiligkeit mein.

Kampf um den Turm,

verloren, vorbei.

Wo auf Erden nun

Mein

Haus

mein Traum,

mein Licht,

meine frohe Natur

schmaler Fußsohlen Spur.

Klang, gleichsam achtlos

verloren, verstreut,

im Dunkel der Nacht -

du verlassener mein!

M. Gretaeva, 1921

Der Gefangene

Meine Hand hat nur noch eine
Gebärde, mit der sie verscheucht;
auf die alten Steine
fällt es aus Felsen feucht.

Ich höre nur dieses Klopfen
und mein Herz hält Schritt
mit dem Gehen der Tropfen
und vergeht damit.

Tropften sie doch schneller,
käme doch wieder ein Tier.
Irgendwo war es heller-
Aber was wissen wir.

R. M. Rilke, 1906



Неразлучной в дорогу

Стоишь у двери с саквояжем.
Какая грусть в лице твоём!
Пока не поздно, хочешь, скажем
В последний раз стихи вдвоем.

Пусть повторяет общий голос
Двойные общие слова,
Но сердце на два раскололось.
И общий путь — на разных два.



Пока не поздно, над роялем,
Как встарь, головку опусти.
Двойным улыбкам и печалям
Спойем последнее прощанье.

Пора! Завязаны картонки,
В ремни давно затянут плед...
Храни Господь твой голос звонкий
И мудрый ум в шестнадцать лет!

Когда над лесом и над полем
Все небеса закружат в звездах,
Две неразлучных к разным долям
Помчатся в разных поездах.

М. Цветаева, 1911

Weggeleit für die Unzertrennlche

Da stehst du bei der Tür und hältst die Tasche,
wie traurig, schmerz erfüllt ist dein Gesicht.
Solange Zeit bleibt, lass uns nochmals sprechen
wenn du es willst, gemeinsam ein Gedicht.

Lass uns nochmals mit gleicher Stimme sagen, was bisher für beide von uns galt. Jetzt trennen sich die Wege, und im Herzen, das bisher eins nur war, klappt nun ein Spalt.	Zum letzten Mal lass uns über dem Klavier den Kopf uns neigen wie in alter Zeit. Lass Lebewohl zum letzten Male uns singen dem Lachen und dem Schmerz, die wir geteilt.
---	--

Nun denn, 's ist Zeit! Gepackt sind schon die Koffer,
Geschnürt das Plaid. Der Augenblick ist da!
Dass Gott behüte deine klare Stimme
und deinen weisen Sinn von sechzehn Jahren!

Wenn Sterne aufgehen über Wald und Feldern,
dann werden wir, die unzertrennlich waren,
in Zügen in die andre Richtung gehen,
getrenntem Schicksal nun entgegen fahren!

M. Cvetaeva, 1911

Свидание

Засыпет снег дороги,
Завалит скаты крыш.
Пойду размять я ноги:
За дверью ты стоишь.

Одна, в пальто осеннем,
Без шляпки, без капош,
Ты борешься с волнением
И мокрый снег жуёшь.

Деревья и ограды
Уходят вдаль, во мглу.
Одна средь снегопада
Стоишь ты на углу.

Печёт вода с косынки
По рукаву в обшлаг,
И каплями росинки
Сверкают в волосах.

И прядью белокурой
Озарены: лицо,
Косынка, и фигура,
И это пальтецо.

Снег на ресницах влажен,
В твоих глазах Тоска,
И весь твой облик сложен
Из одного куска.

Как будто бы железом,
Обмокнутым в сурьму,
Тебя вели нарезом
По сердцу моему.

И в нем навеки засело
Смиренье этих черт,
И оттого нет дела,
Что свет жестокосерд.

И оттого губится
Вся эта ночь в снегу,
И провести границы
Меж нас я не могу.

Но кто мы и откуда,
Когда от всех тех лет
Остались пересуды,
А нас на свете нет?



Ж.Л. Пастернак, 1949

Das Wiedersehen

Der Schnee wird alles decken,
will Haus und Dach verwehen.
Ich gehe, mich zu strecken,
und seh dich draußen stehn.

Nicht Hut noch Überschuhe,
dein Mantel ist nicht warm -
Du wartest in Erregung
und haust der Flocken Schwarm.

Die Häuser und die Hecken
vergehen im Dämmerchein.
Es schneit - und an der Ecke
wartest du ganz allein.

Die Tropfenbäche rinnen,
Mantel und Tuch sind nass.
Der Schnee in deinen Haaren
leuchtet wie Tau im Gras.

Und eine blonde Strähne
senkt ihre Helligkeit
dem Antlitz und dem Tüchlein,
des Mantels Dürftigkeit.

Voll Trauer sind die Blicke,
die Wimpern voller Schnee.
Du bist aus einem Stücke
wie ich dich vor mir seh.

Als habe man Eisen
in Antimon gelegt
und damit meinem Herzen
dich selber eingepägt.

Die Stille deiner Züge
tief in das Herz mir fällt,
deshalb soll mich nicht kümmern,
die Grausamkeit der Welt.

Ein zweifaches Erleben
ist darum diese Nacht.
Für mich kann es nichts geben,
was je uns trennen mag.

Doch wer, woher gekommen
sind wir, wenn uns seither
des Zweifels Fragen blieben,
war aber sind nicht mehr?

B.L. Pasternak, 1949

Мело, мело по всей земле
Во все пределы.
Свеча горела на столе,
Свеча горела.

Как летом роем мошкара
Летит на пламя,
Слетались хлопья со двора
К оконной раме.

Зимняя ночь

Метель лепила на стекле
Кружки и стрела.
Свеча горела на столе,
Свеча горела.

На озаренный потолок
Ложились тени,
Скрещенья рук, скрещенья ног,
Судьбы скрещенья.

И падали два башмачка
Со стуком на пол.
И воск слезами с ночника
На платок капал.

И все терялось в снежной мгле
Седой и белой.
Свеча горела на столе,
Свеча горела.

Ф. Пастернак

На свечку дуло из угла,
И жар соблазна
Вздыхал, как ангел, два крыла
Крестообразно.

Мело весь месяц в феврале,
И то и дело
Свеча горела на столе,
Свеча горела.



Winternacht

Es stob der Schneesturm durch die Welt
stob durch die Lande.

Die Kerze, auf den Tisch gestellt,
die Kerze brannte.

Wie Sommers Mücken dicht zu Haut
zur Flamme kamen,
flogen vom Hofe Flocken auf,
zum Fensterrahmen.

Der Schneesturm auf des Fensters Feld
ein Muster brannte.

Die Kerze auf den Tisch gestellt,
die Kerze brannte.

Es spielten auf der hellen Wand
als Schattenzeichen,
der Füße Kreuz, das Kreuz der Hand,
des Schicksals Kreuzeszeichen.

Zwei kleine Schuhe fielen dann
zur Erde nieder.

Das Wachs wie eine Träne rann
auf Kleider und Mieder.

Des Schneesturms Finsternis verschwamm
ins Unbekannte.

Die Kerze, auf den Tisch gestellt,
die Kerze brannte.

Ein Luftzug traf des Lichtes Schein-
heißes Begehren
dem Engel gleich die Flügel hob,
um zu gewähren.

Es stürmt der Februar mit Macht
im ganzen Lande.

Die Kerze, auf den Tisch gestellt,
die Kerze brannte.

B. L. Pasternak, 1946

Aus einer Sturmnacht
Titelblatt

Die Nacht, vom wachsenden Sturme bewegt,
wie wird sie auf einmal weit-,
als bliebe sie sonst zusammengelegt
in die kleinlichen Falten der Zeit.
Wo die Sterne ihr wehren, dort endet sie nicht
und beginnt nicht mitten im Wald
und nicht an meinem Angesicht
und nicht mit deiner Gestalt.
Die Lampen stammeln und wissen nicht:
lügen wir Licht?
Ist die Nacht die einzige Wirklichkeit
seit Jahrtausenden...

R. M. Rilke, 1901



О слёзы на глазах!

Плач гнева и любви!

О Чехия в слезах!

Испания в крови!

О, черная гора,

Затмившая весь свет!

Пора - пора - пора

Поворцу вернуть билет.

Отказываюсь - быть.

В Бедлане нелюдей

Отказываюсь - жить.

С волками площадей.

Отказываюсь - быть.

С акулами равнин

Отказываюсь плыть

Вниз - по теченью сгин.

Не надо мне ни дур

Ушных, не веших глаз.

На твой дезунный мир

Ответ один - отказ.

М. Цветаева, 1939

О Tränen im Auge

aus Liebe und Wut!

O Böhmen in Tränen,

O Spanien im Blut!

О schwarzer Berg, der verdunkelt,

Verstellt mir die Welt so weit

die Karte des Leben dem Schöpfer

Zurückerstatten - längst Zeit!

Ichweigere mich, zu leben

im anti-humanen Wirrwarr.

Ichweigere mich, zu heulen

im Chor mit der Wölfe Schar.

Ichweigere mich, zu schwimmen

zusammen mit den Haien

mit der Strömung, den Rücken flussabwärts.

Ichweigere, länger zu sein.

Was brauch ich noch meine Ohren,

was brauch ich mein Augenlicht!

Auf deine verrückte Welt gibt es

nur eine Antwort: Verzicht!

М. Цветаева, 1939

Ветер

Я кончился, а ты жива.

И ветер, жалуясь и плача,

Раскачивает лес и дачу.

Не каждую сосну отдельно,

А полностью все деревья

Со всею далью беспредельной,

Как парусников кузова

На глади бухты корабельной.

И это не из удалства

Или из ярости бесцельной,

А чтоб в тоске найти слова

Мне для песни колыбельной.

Ф.И. Пастернак, 1953

Ich bin nicht mehr, doch du, du lebst.

Der Wind mit seinen Klage Liedern

wiegt das Haus und Bäume hin und wieder,

nicht einzeln jeder Fichte Zweig,

sondern der ganzen Wipfel Meer,

die volle, grenzenlose Weite,

so wie der Segler leichtes Meer

über die stillen Wasser gleitet-

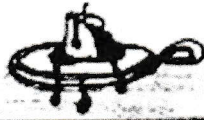
mit des Übermutes Ziel,

oder von blindem Zorn verleitet,

nein, um in Wehmut Worte still

zum Wiegenlied dir zu bereiten.

B. L. Pasternak, 1953



Пора снимать янтарь,
Пора менять словарь,
Пора гасить фонарь
Наддверный...

М. Цветаева, 1941

Gekommen die Zeit
abzulegen den Schmuck,
abzuschließen den Text,
auszulöschen das Licht
über der Tür.

М. Цветаева, 1941