

Editorial

Die allererste Stunde im Unterricht slawischer Sprachen als Fremd- und Herkunftssprachen

Liebe Leser*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

Die allererste Stunde im Sprachunterricht gilt seit jeher als ein besonderer Moment. Sie ist weit mehr als nur ein organisatorischer Auftakt: In ihr werden Erwartungen erfüllt oder enttäuscht, Lernhaltungen angebahnt und die Basis für Motivation und Beziehungsgestaltung gelegt. Gerade im Unterricht slawischer Sprachen – sei es als Fremd- oder Herkunftssprachen – kann diese erste Stunde von besonderer Bedeutung sein. Einerseits eröffnet sie Fremdsprachenlernenden den Zugang zu einer neuen, oft fremden sprachlich-kulturellen Welt, andererseits markiert sie für viele Herkunftssprecher*innen den Beginn einer bewussten Auseinandersetzung mit der Standardsprache ihrer familiären Herkunft. Damit ist die erste Stunde nicht nur ein pädagogischer Startpunkt, sondern zugleich ein symbolischer Akt der Begegnung, des Wiedererkennens oder der Neuverortung.

Obwohl bereits zahlreiche Forschungsarbeiten zur Qualität von Sprachunterricht sowie viele Praxisbeispiele zu seiner Gestaltung und Durchführung vorliegen, besteht hinsichtlich des Aufbaus der allerersten Unterrichtsstunde(n) sowohl theoretischer als auch praktischer Forschungsbedarf. Ein Aufruf an Russischlehrkräfte in Deutschland, einer kurzen Befragung zur Gestaltung der ersten Russischstunde nachzukommen, stieß bedauerlicherweise auf keinerlei Resonanz, was den Eindruck vermittelt, als würden Lehrkräfte der allerersten Stunde wenig Bedeutung beimessen. Auch in der Lehrkräfteausbildung [werde] „selten thematisiert, wie Studierende beim Planen erster Unterrichtsstunden vorgehen könnten“ (Knorr, 2015, 23).

Hinzu kommt ein forschungspraktisches Problem: Literatur, die sich explizit mit der allerersten Unterrichtsstunde in slawischen Sprachen als Fremd- oder Herkunftssprachen befasst, ist nahezu nicht vorhanden. Stattdessen finden sich Hinweise auf Lehrwerke oder Einstiegskapitel in eine Fremdsprache, jedoch kaum empirisch oder theoretisch fundierte Analysen dieses Unterrichtsmoments. Eine Recherche im Internet zeigt, dass Studien zur allerersten Unterrichtsstunde in slawischen Sprachen bislang nur vereinzelt vorliegen. Vorhandene Arbeiten stammen entweder aus der Herkunftssprachenforschung (z. B. Kagan & Dillon, 2003; Valdés, Kagan & Rifkin, 2008; Polinsky, 2014; Brehmer & Mehlhorn 2018), aus übergeordneten L2-Analysen zum Unterricht(sbeginn) (z. B. De Oliveira & Tudge, 2014; Epimakhova, 2019; Bereza et al., 2021; Pryshchepa, 2023¹) oder es handelt sich schlicht und einfach um

¹ Bereza et al. (2021) schlagen den Einsatz von interkulturellen Lernszenarios vor, um die Aktivierung und Intensivierung der ukrainischen Sprachkompetenz der Lernenden zu fördern; Pryshchepa (2023) empfiehlt am Beginn des (Distanz-)Unterrichts im Ukrainischen einen kommunikativ-handlungsorientierten Ansatz mithilfe von Audio-CDs, Podcasts und Film(sequenz)en.

Lehrwerke verschiedener slawischen Sprachen auf A1-Niveau (z. B. Jura, 2022, für das Ukrainische oder um Einstiegslektionen wie die *prva lekcija* „Kako se zoveš?“ in Alexander & Elias-Bursač (2006) für BKS). Eine systematische fachdidaktische Auseinandersetzung mit der ersten Stunde fehlt weitgehend, so dass viele Routinen auf sprachenspezifisches subjektives Erfahrungswissen der Unterrichtenden und ihre verwendeten Lehrbücher beruhen – und nicht auf belastbarer Forschung.

Der bescheidene Umfang des vorliegenden Heftes (sechs Beiträge und ein (Noch nicht) Im Fokus-Aufsatz) spiegelt diese Situation wider und macht zugleich die eingereichten Arbeiten umso wertvoller.

Die eingegangenen Beiträge – darunter drei *Best Practice*-Beispiele (**Goroš und Jenko**, **Oberste-Berghaus**, **Reuther und Ryndin**), zwei wissenschaftlich-theoretische Aufsätze (**Bondarenko**, **Kurbangulova**) und eine theoriegeleitete Praxisstudie (**Vasylenko**) – greifen erste Unterrichtsstunden aus unterschiedlichen Perspektiven für das Slowenische, Ukrainische und Russische auf.

Die *Best Practice*-Beiträge präsentieren konkrete Stundenentwürfe, Unterrichtsmaterialien und methodische Modelle, die für die Praxis entwickelt, teils bereits erprobt bzw. für den eigenen Unterricht adaptierbar sind.

Lisa-Maria Goroš und **Elizabeta M. Jenko** setzen beim Einstieg ins Slowenische den Schwerpunkt gezielt auf das Verstehen, bevor sie einfache Konversation oder Grammatik einführen und so den Einsatz autonomer Lernstrategien anhand authentischer Texte ermöglichen.

Henrike Reuther und **Anna Ryndin** legen den Fokus auf Mehrsprachigkeit und Ressourcenorientierung, wobei *Translanguaging* von Beginn an alle Sprachen der Lernenden einbezieht und den Unterricht zu einem inklusiven Raum macht.

Nataliia Oberste-Berghaus verbindet Kognatenarbeit mit phonetischen Übungen und zeitgenössischen kulturellen Bezügen, wobei sie stereotype Darstellungen der ukrainischen Kultur vermeidet.

Olena Vasylenko richtet in ihrer theoriegeleiteten Studie aus der Unterrichtspraxis das Augenmerk auf den Abbau von Hemmungen und Ängsten, die gezielte Aktivierung der Lernenden, die Verbindung von Sprache und Kultur sowie auf die Wertschätzung der sprachlich-kulturellen Ressourcen der Lernenden.

Die wissenschaftlich-theoretischen Beiträge ergänzen diese Praxisperspektiven:

Maria Bondarenko zeigt, wie der neurolinguistische Ansatz typische Anfängerprobleme überwindet und den mündlichen Sprachgebrauch von Beginn an fördert – unabhängig von Lese-, Schreib- und Grammatikkenntnissen.

Tatjana Kurbangulova beleuchtet die Nichtteilnahme im Herkunftssprachenunterricht Russisch und liefert neue empirische Einblicke in bisher kaum erforschte Faktoren: Was geschieht, wenn Lernende gar nicht erst an einer Probestunde teilnehmen oder wenn sie den Unterricht wieder abbrechen?

Dieses kleine Spektrum an Arbeiten belegt, dass es keinen universellen Zugang zur ersten Stunde gibt. Vielmehr eröffnet sich ein buntes Kaleidoskop an Ansätzen: spielerisch-aktivierend, identitäts- und verstehensorientiert, phonologisch-kulturell, mehrsprachig oder neurolinguistisch fundiert. Dabei treten auch strukturelle Fragen nach Motivation, Nichtteilnahme und institutionellen Rahmenbedingungen zutage.

Dennoch bleiben aus unserer Sicht wesentliche Aspekte offen: Ein vergleichender Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen slawischen Sprachen könnte stärker herausgearbeitet werden. Bisher fehlen uns Erste-Stunden-Entwürfe für das Polnische, Bosnische, Kroatische oder Serbische. Auch die Rolle der Lehrkraft – als Gestalter*in der Atmosphäre, als Moderator*in von Erwartungen und als Vermittler*in zwischen unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergründen –

verdiente weitere Aufmerksamkeit. Schließlich wäre auch die empirische Untersuchung der nachhaltigen Wirkung erster Stunden ein lohnendes Feld: Welche langfristigen Effekte haben spielerische Einstiege, Identitätsarbeit oder *Translanguaging*-Ansätze auf Lernmotivation und Sprachkompetenz? Ebenso ließe sich fragen, ob die hier vorgestellten Beiträge innovative didaktische Impulse bieten – oder ob sie Bewährtes in neuer Rahmung präsentieren. Diese Vermutung soll keineswegs die Qualität der Beiträge schmälern, sondern vielmehr auf die produktive Spannung zwischen Tradition und Innovation im Bereich der Sprach(en)didaktik verweisen: *Сохранить старое или творить новое?* Besonders deutlich manifestiert sich dieses Spannungsfeld im aktuellen Diskurs zum Erwerb des kyrillischen Alphabets – sowohl in der Sekundarstufe als auch im tertiären Bereich. Dabei stellt sich zunehmend die Frage, ob, wann und in welchem Umfang Druck- und Schreibrschrift angesichts fortschreitender Digitalisierung noch vermittelt werden sollen.

Ergänzt werden die Fachbeiträge durch einen „(Not Yet) In Focus“-Beitrag der Herausgeber*innen **Wolfgang Stadler** und **Jule Böhmer**. Dieser rahmt das Heft, indem er die allererste Stunde quasi als Moment fachdidaktischer, gesellschaftlicher und ethischer Relevanz herausstellt – gerade vor dem Hintergrund aktueller geopolitischer Entwicklungen. So hat der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine dazu geführt, dass Lehrer*innen und Fachdidaktiker*innen die inhaltliche Ausgestaltung und Zielsetzung von Russischunterricht kritisch reflektieren. Dazu gehört auch, wie die erste Begegnung mit dieser Sprache gestaltet wird, welche Sensibilität dabei gefordert ist und welches Verständnis von „Russisch“ damit vermittelt wird (vgl. Bergmann 2023). Unsere Überlegungen verdeutlichen, dass die erste Stunde nicht nur ein methodisches, sondern auch ein politisch-gesellschaftlich verortetes Ereignis ist.

Über die didaktische Ebene hinaus verdeutlicht das Heft eben diese gesellschaftlich-soziale Relevanz. Im deutschsprachigen Raum sind slawische Sprachen nicht nur Fremdsprachen, sondern auch Sprachen der Migration, der Mehrsprachigkeit und der familiären Zugehörigkeit. Die erste Stunde ist daher ein Moment, in dem Fragen nach Integration, Akzeptanz, Anerkennung von sprachlicher Vielfalt, nach der Rolle von Herkunftssprachen im Bildungssystem und dem Umgang mit geopolitisch sensiblen Sprachräumen sichtbar werden. Die Beiträge zeigen, wie in diesen frühen Begegnungen Grundlagen für Motivation, Partizipation und Wertschätzung gelegt werden und sie bieten Impulse, die allererste Stunde als Raum von Offenheit, Neugier und nachhaltigem Lernen zu gestalten. Der „(Not Yet) In Focus“-Beitrag unterstreicht zudem, dass die Gestaltung dieser Stunde stets im Spannungsfeld öffentlicher Diskurse und institutioneller Rahmenbedingungen zu sehen ist. Er erinnert daran, dass Unterricht nie losgelöst von politischen und sozialen Kontexten stattfindet und dass gerade der Einstieg in eine neue Sprache besondere Sensibilität, Transparenz und Reflexionsbereitschaft verlangt. Dieser Impuls verbindet alle Beiträge des Heftes und lädt dazu ein, die erste Stunde künftig noch bewusster als Ort verantwortungsvoller Begegnungen zu verstehen.

Abschließend sei auf die Rezension von **Natalia Schwarzl** hingewiesen, die das in diesem Jahr bei Narr-Francke-Attempto erschienene Studienbuch *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht* von Eva Binder und Magdalena Kaltseis einer kritischen Analyse unterzogen hat. Auch wenn diese Publikation nicht ausschließlich auf die allererste Stunde ausgerichtet ist, ergänzt sie das thematische Feld des Heftes in überzeugender Weise. Denn die Autorinnen verfolgen mit ihrer Publikation das Ziel, Lehrende an Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen durch fundierte und prägnante Informationen über die gegenwärtige russischsprachige Film- und Medienlandschaft zu informieren und sie zugleich anzuregen, authentischen audiovisuellen Materialien im Unterricht mehr Raum zu geben. Auf

Grundlage der bereitgestellten Materialien sollen sowohl die Sprach- und Medienkompetenz als auch die Lerner*innenautonomie gefördert werden. Besonders relevant ist dabei die Orientierung an den Prinzipien der *Kritischen Fremdsprachendidaktik* nach Gerlach (2020): Sie stößt die Auseinandersetzung mit Sprache, Medien und Gesellschaft an – eine Reflexionsebene, die auch für Einstiegsstunden von Bedeutung ist, da sie Lehrenden wie Lernenden frühzeitig ermöglicht, über Sprache hinaus in den Dialog über Kultur, Geschichte und gesellschaftliche Diskurse einzutreten. Die Rezension fügt sich somit in die Gesamtintention dieses Heftes ein: Sprachunterricht als Raum der Motivation, der Reflexion und des kritischen Lernens zu gestalten.

Wir danken den Autorinnen für ihre Beiträge und die Zusammenarbeit bei der Finalisierung. Unser besonderer Dank gilt den Gutachter*innen für die kritische Durchsicht der Aufsätze vor der Veröffentlichung sowie den Mitgliedern des *Editorial* und des *Advisory Boards* von *DiSlaw* für ihre konstruktive Unterstützung. Ein besonderer Dank gebührt Lea Berger, die uns bei dem mühsamen Redaktionsprozess geduldig und kompetent begleitet hat.

Die Herausgeber*innen der neunten Ausgabe

Jule Böhmer (Humboldt-Universität zu Berlin / Universität Hamburg) & Wolfgang Stadler (Universität Innsbruck)

Literaturverzeichnis

- Alexander, R. & Elias-Bursac, E. (2006). *Bosnian, Croatian, Serbian: A textbook with exercises and basic grammar*. 2. Aufl. The University of Wisconsin Press. <https://tinyurl.com/37txre7>
- Bereza, L., Vrublevska, T., Matushevych, L., Mykytyn, I. & Fedorova, O. (2021). Features of teaching Ukrainian as a foreign language. *Laplace em Revista*, 7, 339–349. <https://tinyurl.com/bdeujabh>
- Bergmann, A. (2023). Russland führt Krieg. Wie geht es dem Russischunterricht? *Die neueren Sprachen*, 11/12, 15–30.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr-Francke-Attempo. (Linguistik und Schule, 4).
- Chaput, P. (1991). TA training in Slavic languages: goals, priorities, practice. *The Slavic and East European Journal*, 35(3), 390–402. <https://doi.org/10.2307/308657>
- De Oliveira, L. & Tudge, C. (2014). *The First Day of Lessons in L2 Classrooms: A Discourse Perspective*. Language Teaching Research.
- Epimakhova, E. (2019). Difficulties in teaching Russian as a foreign language. *Proceedings of Atlantis Press*, 119, 255–261.
- Gerlach, D. (Hrsg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr.
- Gomide, B.M. (2021). Window on Slavic Studies in Lisbon. Guide to Research and Teaching, *Slavonica* 26(1), 58–75, DOI: 10.1080/13617427.2021.1919824
- Jura, M. (2022). *Let's Learn Ukrainian! (Вивчаймо українську мову!) Beginner coursebook*. Jura Press. <https://www.lets-learn.eu/ukrainian>
- Kagan, O. & Dillon, K. (2003). A new approach to the first class with heritage learners. *Foreign Language Annals*, 36(3), 421–432.
- Kagan, O. & Rifkin, B. (2000). *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Slavica Publishers.
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrer*. (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Narr-Francke-Attempo.
- Lauersdorf, M. (2000). Training teachers of Slavic LCTLs: student profiles and program design. *Linguistics Faculty Publications* 54. https://uknowledge.uky.edu/lin_facpub/54
- Montrul, S. & Polinsky, M. (Hrsg.) (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics).
- Nedashkivska, A. & Sivachenko, O. (2017). Student motivational profiles: Ukrainian studies at the postsecondary level in Canada. *East/West: Journal of Ukrainian studies*. 4(1). <https://doi.org/10.21226/T23G6C>

- Oktray, S., Sadikoglu, S. & Memedova, K. (2018). Methodology of teaching Russian language and literature. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)* 8(3), 484–490. <https://mjltm.org/article-1-194-en.pdf>
- Polinsky, M. (2014). *Heritage Languages and the First Day of Instruction*. Annual Review of Applied Linguistics. Practitioner Guides / Teacher Blogs (z. B. *The Crucial First Lesson: What to Do in Class 1*). <https://tinyurl.com/yx5ap2vb>
- Pryshchepa, O. (2023). Teaching the Ukrainian language as a foreign language under conditions of distance learning. *MANS, (Zeszyty Naukowe)*, 91(3), 29–40. <https://tinyurl.com/58b4js4a>
- Valdés, G., Kagan, O. & Rifkin, B. (2008). *Heritage language education: A new field emerging*. Routledge.
- .

Editorial

The very first lesson in teaching Slavic languages as foreign and heritage languages

Dear readers!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

The very first lesson in language teaching has long been regarded as a particularly significant moment. It is far more than a mere organisational starting point: it is a moment in which expectations are met or disappointed, learning dispositions begin to develop, and the foundations for motivation and rapport are laid. Especially in the teaching of Slavic languages – whether as foreign or heritage languages – this first lesson can be of special importance. For foreign language learners, it opens the door to a new and often unfamiliar linguistic and cultural world; for many heritage speakers, it marks the beginning of a conscious engagement with the standard language of their family background. Thus, the first lesson is not only a pedagogical starting point but also a symbolic act of encounter, recognition, or re-orientation.

Although extensive research exists on the quality of language instruction and numerous practical guides address its design and implementation, there remains a need – both theoretical and practical – for research on how the very first lesson(s) in language teaching are structured. A call to Russian teachers in Germany to participate in a brief survey on the design of their first Russian lesson unfortunately received no response, giving the impression that teachers may attach little importance to this initial moment. Moreover, even in teacher education, “it is seldom addressed how student teachers might approach planning their first lessons” (Knorr, 2015, 23).

A further challenge is methodological: literature that explicitly examines the very first lesson in Slavic languages as foreign or heritage languages is scarce. Instead, one finds references to textbooks or introductory chapters of foreign-language courses, yet rarely any empirically or theoretically grounded analyses of this moment in instruction. An online search shows that studies on the first lesson in Slavic languages exist only in isolated cases. Existing work stems either from heritage language research (e.g. Kagan & Dillon, 2003; Valdés, Kagan & Rifkin, 2008; Polinsky, 2014; Brehmer & Mehlhorn 2018), from broader L2 analyses of teaching and lesson beginnings (e.g. De Oliveira & Tudge 2014; Epimakhova 2019; Bereza et al., 2021; Pryshchepa, 2023¹) or consists simply of beginner-level textbooks in various Slavic languages (e.g. Jura 2022, for Ukrainian, or initial textbook lessons such as the *prva lekcija* “Kako se zoveš?” in Alexander &

¹ Bereza et al. (2021) propose the use of intercultural learning scenarios to promote the activation and intensification of learners’ Ukrainian language competence; Pryshchepa (2023) recommends starting (distance) instruction in Ukrainian with a communicative-activity approach using audio CDs, podcasts, and films (or film sequences).

Elias-Bursać (2006) für BCS). A systematic, subject-specific engagement with the first lesson is largely missing – meaning that many routines rely on teachers’ language-specific experiential knowledge and the textbooks they use rather than on robust research.

The modest size of this issue (six articles and one (Not Yet) In Focus essay) reflects this situation while simultaneously underscoring the value of the contributions we received.

The submitted contributions – three best-practice examples (**Goroš & Jenko**; **Oberste-Berghaus**; **Reuther & Ryndin**), two theoretical articles (**Bondarenko**; **Kurbangulova**), and one theoretically informed practice-based study (**Vasylchenko**) – approach first lessons from diverse perspectives in the contexts of Slovene, Ukrainian, and Russian.

The best-practice contributions provide concrete lesson plans, teaching materials, and methodological models developed for practice, some of which have already been tested or are adaptable for teachers’ own classrooms.

Lisa-Maria Goroš and Elizabeta M. Jenko place a deliberate emphasis on comprehension as the starting point for Slovene before introducing simple conversation or grammar, thereby enabling the use of autonomous learning strategies with authentic texts.

Henrike Reuther and Anna Ryndin foreground multilingualism and resource orientation, integrating all of the learners’ languages through translanguaging from the very beginning and transforming the classroom into an inclusive space.

Nataliia Oberste-Berghaus combines cognate work with phonetic exercises and contemporary cultural references while avoiding stereotypical depictions of Ukrainian culture.

In her theoretically framed practice-based study, **Olena Vasylchenko** focuses on reducing inhibitions and anxiety, activating learners, connecting language and culture, and valuing learners’ linguistic and cultural resources.

The theoretically oriented articles complement these practice-based perspectives:

Maria Bondarenko demonstrates how the neurolinguistic approach helps overcome typical beginner challenges and promotes oral language use from the very beginning – independent of reading, writing, or grammar knowledge.

Tatjana Kurbangulova examines non-participation in Russian heritage language classes and provides novel empirical insights into factors that have so far received little scholarly attention: What happens when learners do not attend a trial lesson in the first place, or when they discontinue the course later on?

Taken together, this small spectrum of contributions shows that no universal approach to the first lesson exists. Rather, a multifaceted kaleidoscope of approaches emerges: playful and activating, identity- and comprehension-oriented, phonological-cultural, multilingual, or neurolinguistically grounded. Structural questions concerning motivation, non-participation, and institutional conditions also come into view.

Nonetheless, key aspects remain open from our perspective: A comparative examination of similarities and differences among Slavic languages could be elaborated more fully. So far, we still lack first-lesson concepts for Polish, Bosnian, Croatian, or Serbian. The role of the teacher – as creator of atmosphere, moderator of expectations, and mediator between diverse linguistic and cultural backgrounds – also deserves further attention. Finally, the empirical study of the lasting impact of first lessons remains a promising area: What long-term effects do playful beginnings, identity-focused approaches, or translanguaging have on learning motivation and language

competence? One might also ask whether the contributions in this issue offer innovative didactic impulses – or whether they present established practices in a new framework. This is not to diminish their quality but rather to highlight the productive tension between tradition and innovation in language pedagogy: *Сохранить старое или творить новое?* (Preserve the old or create the new?) This tension becomes particularly evident in current debates on the acquisition of the Cyrillic alphabet – both at the secondary and the tertiary level. Increasingly, the question arises whether, when, and to what extent print and cursive writing should still be taught in the face of ongoing digitalisation.

The scholarly articles are complemented by a “(Not Yet) In Focus” contribution by the editors, **Wolfgang Stadler** and **Jule Böhmer**. This essay frames the issue by presenting the very first lesson as a moment of language-specific, societal, and ethical relevance – particularly against the backdrop of current geopolitical developments. Russia’s war of aggression against Ukraine has prompted teachers and language-pedagogy specialists to critically reconsider both the content and the aims of Russian language education. This also includes reflecting on how the first encounter with the language is designed, what forms of sensitivity such lessons require, and what understanding of “Russian” is conveyed (cf. Bergmann 2023). Our reflections underscore that the first lesson is not only a methodological moment but also a politically and socially situated event.

Beyond the language-pedagogic level, this issue also highlights the broader societal relevance of Slavic languages. In German-speaking contexts, these languages are not only foreign languages but also languages of migration, multilingualism, and family heritage. The first lesson, therefore, is a moment in which questions of integration, acceptance, recognition of linguistic diversity, the role of heritage languages within educational systems, and the handling of geopolitically sensitive linguistic spaces become visible. The contributions show how these early encounters lay foundations for motivation, participation, and appreciation, and they offer impulses for designing the first lesson as a space of openness, curiosity, and sustainable learning. The “(Not Yet) In Focus” contribution further emphasises that the design of this lesson must always be viewed within the broader context of public discourse and institutional frameworks. It reminds us that teaching never occurs in isolation from political and social contexts and that entering a new language demands particular sensitivity, transparency, and willingness to reflect. This impulse connects all contributions in the issue and invites readers to understand the first lesson even more consciously as a site of responsible and meaningful encounters.

Finally, we draw attention to **Natalia Schwarzl’s review** of *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht* by Eva Binder and Magdalena Kaltseis, published 2025 by Narr-Francke-Attempo. Although this book is not exclusively focused on the very first lesson, it enriches the thematic scope of this issue in convincing ways. The authors aim to provide teachers in schools, universities, and other educational settings with concise, well-grounded information about the contemporary Russian-language film and media landscape and to encourage them to make greater use of authentic audiovisual materials in instruction. The materials provided aim to strengthen learners’ language and media competence as well as their autonomy. Particularly relevant is the orientation toward the principles of *Kritische Fremdsprachendidaktik* [Critical Foreign Language Didactics] following Gerlach (2020): it fosters engagement with language, media, and society – a level of reflection that is also crucial for introductory lessons, as it enables teachers and learners to

enter an early dialogue about culture, history, and societal discourses. The review thus aligns seamlessly with the broader intention of this issue: to conceptualise language teaching as a space for motivation, reflection, and critical learning.

We thank the authors for their contributions and their collaboration during the finalisation process. Our special thanks go to the reviewers for their careful reading of the articles before publication, and to the members of the Editorial and Advisory Boards of *DiSlaw* for their constructive support. We extend particular gratitude to **Lea Berger**, who accompanied us with patience and expertise throughout the demanding editorial process.

The Editors of the Ninth Issue

Jule Böhmer (Humboldt University of Berlin / University of Hamburg) & Wolfgang Stadler (University of Innsbruck)

References

- Alexander, R. & Elias-Bursač, E. (2006). *Bosnian, Croatian, Serbian: A textbook with exercises and basic grammar*. 2nd ed. The University of Wisconsin Press. <https://tinyurl.com/37txre7>
- Bereza, L., Vrublevska, T., Matusevych, L., Mykytyn, I. & Fedorova, O. (2021). Features of teaching Ukrainian as a foreign language. *Laplage em Revista*, 7, 339–349. <https://tinyurl.com/bdeujabh>
- Bergmann, A. (2023). Russland führt Krieg. Wie geht es dem Russischunterricht? *Die neueren Sprachen*, 11/12, 15–30.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr-Francke-Attempo. (Linguistik und Schule, 4).
- Chaput, P. (1991). TA training in Slavic languages: goals, priorities, practice. *The Slavic and East European Journal*, 35(3), 390–402. <https://doi.org/10.2307/308657>
- De Oliveira, L. & Tudge, C. (2014). *The First Day of Lessons in L2 Classrooms: A Discourse Perspective*. Language Teaching Research.
- Epimakhova, E. (2019). Difficulties in teaching Russian as a foreign language. *Proceedings of Atlantis Press*, 119, 255–261.
- Gerlach, D. (Hrsg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr.
- Gomide, B.M. (2021). Window on Slavic Studies in Lisbon. Guide to Research and Teaching, *Slavonica*, 26(1), 58–75, DOI: 10.1080/13617427.2021.1919824
- Jura, M. (2022). *Let's Learn Ukrainian! (Вивчаймо українську мову!) Beginner coursebook*. Jura Press. <https://www.lets-learn.eu/ukrainian>
- Kagan, O. & Dillon, K. (2003). A new approach to the first class with heritage learners. *Foreign Language Annals*, 36(3), 421–432.
- Kagan, O. & Rifkin, B. (2000). *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Slavica Publishers.
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Narr-Francke-Attempo.
- Lauersdorf, M. (2000). Training teachers of Slavic LCTLs: student profiles and program design. *Linguistics Faculty Publications* 54. https://uknowledge.uky.edu/lin_facpub/54
- Montrul, S. & Polinsky, M. (Hrsg.) (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics).
- Nedashkivska, A. & Sivachenko, O. (2017). Student motivational profiles: Ukrainian studies at the postsecondary level in Canada. *East/West: Journal of Ukrainian studies*. 4(1). <https://doi.org/10.21226/T23G6C>
- Oktray, S., Sadikoglu, S. & Memedova, K. (2018). Methodology of teaching Russian language and literature. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)* 8(3), 484–490. <https://mjltm.org/article-1-194-en.pdf>
- Polinsky, M. (2014). *Heritage Languages and the First Day of Instruction*. Annual Review of Applied Linguistics.

Practitioner Guides / Teacher Blogs (z. B. *The Crucial First Lesson: What to Do in Class 1*). <https://tinyurl.com/yx5ap2vb>
Pryshchepa, O. (2023). Teaching the Ukrainian language as a foreign language under conditions of distance learning.
MANS, (Zeszyty Naukowe), 91(3), 29–40. <https://tinyurl.com/58b4js4a>
Valdés, G., Kagan, O. & Rifkin, B. (2008). *Heritage language education: A new field emerging*. Routledge.