

Didaktik slawischer Sprachen



**DIE ALLERERSTE STUNDE IM UNTERRICHT SLAWISCHER SPRACHEN ALS
FREMD- UND HERKUNFTSSPRACHEN
THE VERY FIRST LESSON IN TEACHING SLAVIC LANGUAGES
AS FOREIGN AND HERITAGE LANGUAGES**

Langtitel der Zeitschrift

Didaktik slawischer Sprachen

Kurztitel

DiSlaw

Publikationsort

Innsbruck, Österreich

Erscheinungshäufigkeit

Zweimal im Jahr

Publikationsmedium

Ausschließlich elektronisch

Publikationswebseite

<https://dislaw.at/ds>

Jahr der Erstpublikation

2021

Gründer der Zeitschrift

Wolfgang Stadler

Themenschwerpunkt von Heft 3 | 2025

Die allererste Stunde

Herausgeber*innen dieses Hefts

Jule Böhmer

Wolfgang Stadler

Redaktionsteam

Siehe *Editorial Board* und Impressum

Offenlegung nach § 25 MedienG und Angaben gemäß § 5 ECG**Medieninhaberin**

Universität Innsbruck

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID):
ATU57495437

Rechtsform: Juristische Person des öffentlichen Rechts

Gesetzliche Aufgaben der Universität Innsbruck: § 3 Universitätsgesetz

Vertretungsbefugte Organe des Medieninhabers:
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

Universitätsrat: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Aufsichtsbehörde: Die Universität Innsbruck unterliegt gemäß §§ 9, 45 Universitätsgesetz 2002 der Rechtsaufsicht des Bundes.

Anwendbare Vorschriften: Universitätsgesetz 2002, Mediengesetz, E-Commerce-Gesetz, Telekommunikationsgesetz; siehe Rechtsinformationsservice des Bundeskanzleramtes.

Grundlegende Richtung des Medienwerks: Wissenschaftliche Beiträge zur Didaktik slawischer Sprachen

Full Journal Title

Didaktik slawischer Sprachen

Abbreviated Title

DiSlaw

Publisher Location

Innsbruck, Austria

Publication Frequency

Biannually

Publication Medium

Electronic only

Publication Website

<https://dislaw.at/ds>

First Year Published

2021

Founder of the Journal

Wolfgang Stadler

Thematic focus of Issue 3 | 2025

The Very First Lesson

Editors of this Issue

Jule Böhmer

Wolfgang Stadler

Editorial Board

See *Editorial Board* and Legal Notice

Disclosure according to § 25 Austrian Media Act and information pursuant to § 5 ECG**Media owner**

Innsbruck University

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Value added tax identification number (VATIN):
ATU57495437

Legal form: legal entity of public law

Legal obligations of Innsbruck University: § 3 University Act

Authorised representatives of the media owner:
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

University council: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Supervisory authority: The University of Innsbruck is subject to the legal supervision of the federal government according to §§ 9, 45 University Act 2002.

Applicable regulations: University Act 2002, Media Act, E-Commerce Act, Telecommunication Act; for further information, please see legal information system of the Federal Chancellery

Main focus of the journal: scientific papers on teaching and learning Slavic languages



INHALTSVERZEICHNIS – TABLE OF CONTENTS

Jule Böhmer & Wolfgang Stadler

Editorial i

Maria Bondarenko

Нейролингвистический подход на первом уроке РКИ с акцентом на устной практике

В поисках лингводидактики начального уровня 1

Olena Vasylchenko

Mit mehreren Sprachen ins Thema starten

Impulse für eine gelungene Einstiegsstunde 27

Lisa-Maria Goroš & Elizabeta M. Jenko

Ich kann kein Wort Slowenisch – oder doch?

Originaltexte zum Einstieg in eine neue Sprache am Beispiel von Zeitungsartikeln 40

Nataliia Oberste-Berghaus

Phonetik, Kognaten und Kultur

Ein ganzheitlicher Ansatz für die erste Ukrainischstunde 49

Henrike Reuther & Anna Ryndin

Sprachanimation für die erste Russischstunde

Vier Spielideen für einen motivierenden Start 63

Tatjana Kurbangulova

Wenn die erste Stunde fehlt oder abgebrochen wird

Herkunftssprachlicher Unterricht zwischen Erwartungen, Herausforderungen und Potenzialen
..... 80

Wolfgang Stadler & Jule Böhmer

(Not Yet) In Focus: The Neglected First Lessons in Slavic Language Teaching

An Editorial Reflection 95

Natalia Schwarzl

Rezension – Eva Binder & Magdalena Kaltseis: Audiovisuelle Medien im Russischunterricht.

Tübingen: Narr-Francke-Attempo, 2025 98

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 Praxis-handreichungen 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., Matuskevych, 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-Attempto. (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-Attempto.
- 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 (**Vasylichenko**) – 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 Vasylichenko** 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-Bursać, 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., Matuskevych, 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.

Maria Bondarenko, Université de Montréal, Canada

Нейролингвистический подход на первом уроке РКИ с акцентом на устной практике

В поисках лингводидактики начального уровня

This article examines how the application of the Neurolinguistic Approach (NLA) in the first lessons of Russian as a foreign language (RFL) addresses common beginner-level challenges within the communicative-actional teaching paradigm and provides a solid methodological foundation for Beginner L2 Pedagogy. Originally developed in the late 1990s and early 2000s for French language instruction in intensive school programs in English-speaking Canada (Germain, 2018), the NLA has since been adapted for teaching different languages in diverse contexts. We present three instructional modules implemented in the first RFL lessons at the Université de Montréal. These modules serve as the basis for discussing the principles of NLA-based instructional design, its adaptation to RFL teaching, and theoretical foundation based on two neurolinguistic concepts. To highlight the advantages of the NLA in the first RFL lessons, we also compare it with the traditional PPP (*Presentation–Practice–Production*) model, particularly with the version developed within the Soviet-Russian Communicative-Actional approach (Passov & Kuzovleva, 2010). The article demonstrates that the NLA facilitates the development of oral proficiency from the very first RFL lesson — independently of students' reading and writing skills and explicit grammatical knowledge — while simultaneously fostering them on the basis of oral competence.

Keywords: Beginner L2 Pedagogy; neurolinguistic approach; natural approach; PPP model; Soviet communicative-actional approach; the declarative/procedural model of memory; the limbic system.

В статье обсуждается, как применение Нейролингвистического подхода (НЛП) на первых уроках русского как иностранного (РКИ) помогает преодолеть трудности начального этапа обучения в рамках коммуникативно-акционального преподавания, и может служить методологической основой для лингводидактики начального уровня. Разработанный в конце 1990 – начале 2000 годов для преподавания французского языка в интенсивных школьных программах англоязычной Канады (Germain, 2018), НЛП был адаптирован для обучения разным языкам в разных учебных контекстах. На примере трех учебных модулей на основе НЛП, использующихся на первых занятиях РКИ в Монреальском университете, в статье анализируется дизайн НЛП, его адаптация к преподаванию РКИ и теоретические принципы, базирующиеся на двух нейролингвистических идеях. Преимущества НЛП для первых уроков РКИ демонстрируются через сравнение с традиционной моделью урока PPP (*Presentation–Practice–Production*) на примере ее разновидности, предложенной в рамках советско-российского Коммуникативно-деятельностного подхода (Пассов & Кузовлева, 2010). Статья показывает, что НЛП позволяет не только развивать навыки устного общения на первых уроках РКИ независимо от навыков чтения, письма и эксплицитного знания грамматики, но и ускоряет развитие последних на основе первых.

Ключевые слова: лингводидактика начального уровня; нейролингвистический подход; естественный подход; модель PPP; советский коммуникативно-деятельностный подход; декларативная/процедурная модель памяти; лимбическая система.



1. Введение

В данной статье проблематика первого урока русского как иностранного (РКИ) рассматривается в более широкой перспективе **лингводидактики начального уровня** (*Beginner L2 Pedagogy*), особой ветки лингводидактической теории и практики, цель которой — адаптировать коммуникативно-акциональные стратегии преподавания к трудностям начинающих студентов на основе данных когнитивной и нейрокогнитивной науки. Во введении мы предлагаем краткий обзор проблематики первого урока РКИ в свете лингводидактики начального уровня, заостряя внимание на *Нейролингвистическом подходе к преподаванию языков* (НЛП) (*Neurolinguistic approach to teaching languages*). Последний служит методологической основой лингводидактики начального уровня, предлагая эффективные решения для проведения первых уроков. В следующих двух частях мы проанализируем лингводидактические и теоретические принципы, а также преимущества НЛП на примере конкретного случая его применения на первом уроке РКИ в Монреальском университете и через сравнение с более традиционными подходами.

1.1 Объективные и ложные трудности начального уровня в коммуникативно-акциональной парадигме

Изучение иностранных языков на раннем начальном этапе¹ отличается от более продвинутых уровней в плане автономии², обусловленной нейрокогнитивными факторами усвоения языковой информации. Продвинутое студенты обладают большей способностью самостоятельно идентифицировать семантику и лингвистическую природу встречаемых в речи новых языковых структур и интегрировать их в собственную речь. В то время как начинающие имеют дело с массой незнакомых и слабо усвоенных элементов, для многоуровневой когнитивной обработки которых, а также ингибции первого языка им требуются большие когнитивные ресурсы, что делает их более зависимыми от лингводидактического сопровождения. Также существует естественный порядок усвоения лингвистических структур (Pienemann, 1997), не позволяющий продвигаться дальше (например, к синтаксису простого предложения) пока не усвоены элементы предшествующих фаз (такие как грамматическое оформление слов). Задача усложняется в случае языков со сложной морфологией, далеких от первого языка студентов, как славянские языки для носителей европейских и азиатских. Данные факторы сильно затрудняют одновременный контроль формы и смысла при производстве и восприятии речи (VanPatten, 1990), особенно устной, на начальном уровне. Однако, именно этот навык требуется от учащихся в рамках методов, ориентированных на развитие коммуникативной компетенции. Поэтому многие считают, что коммуникативно-

¹ Под «ранним начальным уровнем» имеется в виду уровень A1 в системе CEFR, «элементарный» в системе ТРКИ, он же Novice Low/MidHigh, Intermediate Low в системе ACTFL.

² Развитие языковой автономии является конечной целью при обучении второму языку как средству коммуникации (Germain & Netten, 2004, 3).

акциональные подходы мало подходят для начального уровня³ и рекомендуют на первых уроках РКИ сосредоточиться на лингвистической компетенции (грамматике, словаре, алфавите) (Campbell, 2018; Comer, 2012; Corin, 1997, 2022; Isurin, 2013; Kempe & Brooks, 2008; Leaver & Campbell, 2020). Этой позиции часто сопутствует мнением о том, что для развития устной речи необходима письменная поддержка, а значит, до освоения чтения и письма студенты не могут участвовать в полноценном общении⁴.

В свете сказанного, центральный вызов, стоящий перед преподавателем на первом уроке РКИ, состоит в том, чтобы совместить работу над формированием первичных навыков устной речи с началом систематического освоения грамматики, параллельно с графикой, орфографией, навыками чтения и письма, а также работой над произношением.

1.2 Лингводидактика начального уровня и ее применение к РКИ

Преодолеть реальные трудности и ложные установки (зависимость говорения от чтения) помогают специальные техники, в поисках которых лингводидактика начального уровня обращается к данным (нейро)когнитивных исследований. Эти техники обеспечивают лингводидактическую поддержку на всех этапах усвоения языка, таких как: инпут и интейк⁵ (ввод и обнаружение новых паттернов), осознание связи между формой и значением/функцией (*form-meaning mapping*), систематизация новых паттернов и их интеграция в систему языковых представлений (долгосрочное запоминание) и аутпут (вывод в спонтанную речь). Систематическая поддержка когнитивных механизмов обработки и усвоения языковой информации в ходе коммуникативно-акционального обучения получила название *processing instruction* (VanPatten, 2004), или преподавание с акцентом на форме (*focus on form*), т. е. на формальном выражении коммуникативных функций, в противоположность акценту на самих грамматических формах (*focus on forms*) (Doughty & Williams, 1998; Long, 1991).

Некоторые шаги в сторону лингводидактики начального уровня РКИ отражены в недавних публикациях (Krasner, 2025; Nemchinova, 2023; Bondarenko & Klimanova, 2023a, 2023b; Klimanova & Bondarenko, 2018). Например, Бондаренко и Коган (Bondarenko, 2025; Kogan & Bondarenko, 2022) предлагают *Спиральную модель урока (Модель-матрешка)* для коммуникативно-задачного и контентного преподавания на первых занятиях РКИ. Опираясь на когнаты и возвращающиеся и постепенно усложняющиеся языковые структуры, Спиральная модель позволяет создавать учебные модули, ориентированные на устный разговор и выполнение задач в ходе исследования социокультурного контента

³ См. дискуссию о применении на начальном уровне задачного метода в Duran & Ramaut (2006, 47) и Erlam & Ellis (2019, 491).

⁴ Это заблуждение широко распространено среди преподавателей иностранных языков. На семинаре преподавателей французского в рамках интенсивной программы Francisation (для нефранкоязычного взрослого населения Квебека) из уст методиста мне довелось слышать утверждение, что установку на приоритетное развитие устной речи и использование полных фраз трудно реализовать, пока студенты не освоили чтение.

⁵ Мы считаем целесообразным использовать заимствования *инпут*, *интейк* и *аутпут* как альтернативу несколько громоздким и терминологически неустоявшимся русскоязычным парафразам.

(например, бытовых российских реалий), опираясь на рекомендованный нейролингвистами принцип распределенного тестирования памяти (*spaced retrieval practice*) (Ullman & Lovelett, 2018, 51–54), а металингвистические дискуссии, интегрированные в коммуникативную практику, помогают рационализировать и систематизировать лингвистический материал.

1.3 Нейролингвистический подход на начальном уровне обучения РКИ

Упомянутая Спиральная модель вдохновлена *Нейролингвистическим подходом к преподаванию языков*, НЛП (*Neurolinguistic approach to teaching languages*). Подход был разработан в конце 1990–начале 2000 годов в ответ на низко эффективное преподавание французского языка в интенсивных школьных программах англоязычной Канады (Netten, 2020) и адаптирован к другим языкам и учебным контекстам (Allain et al., 2013; Chang, 2017; Germain et al., 2015).⁶ С 2017 года НЛП используется в Монреальском университете для преподавания РКИ франкоязычным студентам-нерусистам на начальном уровне в неинтенсивном (три или шесть часов в неделю) очном и дистанционном форматах. Также элементы НЛП использовались в интенсивных летних программах РКИ в двух американских университетах и во вводном видеокурсе РКИ для франкофонов (Bondarenko, 2019).

Опираясь на этот опыт, ниже мы проанализируем применение НЛП на самом первом уроке РКИ. Вторая часть посвящена дизайну НЛП, проиллюстрированному на примере транскрипта трех учебных модулей (см. Приложение), а также адаптации НЛП к первому уроку РКИ. В третьей части анализируются принципы НЛП, базирующиеся на двух нейролингвистических идеях, и демонстрируются преимущества НЛП для первых уроков РКИ через сравнение метода с разновидностью традиционной модели урока PPP (*Presentation–Practice–Production*), разработанной в рамках советско-российского Коммуникативно-деятельностного подхода.

Главный тезис, который мы стремимся обосновать, заключается в том, что **НЛП не только делает возможным развитие устной речи на самом первом уроке РКИ, независимо от навыков чтения, письма и эксплицитного знания грамматики, но и способствует развитию последних на основе первой.**

2. Дизайн урока на основе НЛП

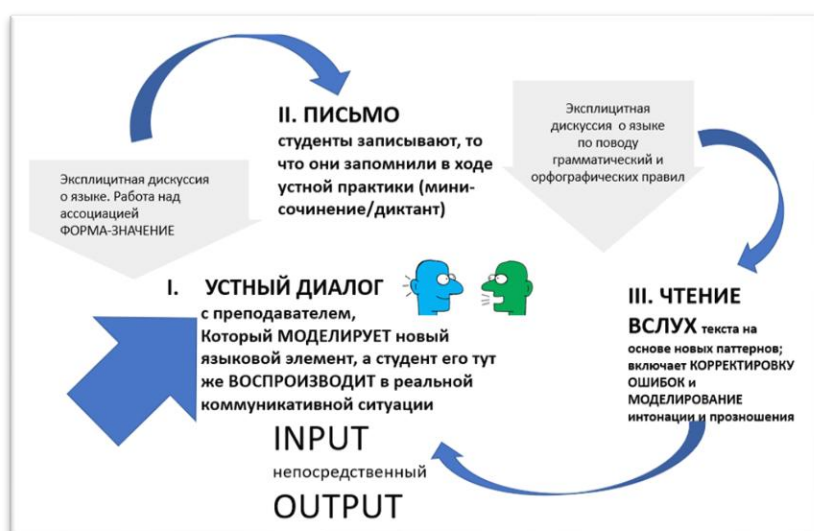
Представленные в Приложении три учебных модуля были использованы на самом первом уроке РКИ.⁷ Они иллюстрируют принципы педагогического дизайна в рамках НЛП, которые мы обобщили ниже, опираясь на Germain (2018, 16–27). Для лучшего понимания нижеизложенного мы рекомендуем предварительно ознакомиться с Приложением.

⁶ Истории и текущему состоянию НЛП посвящены специальные номера *Les Cahiers de L'APREFLE* (Gettliffe, 2020) и *Révue de linguistique et de didactique des langues* (Guedat-Bittighoffer et al., 2023).

⁷ Урок длится 2 часа 50 минут, что является стандартным форматом занятий, включая языковые, в Монреальском университете. При работе в других форматах речь пойдет о нескольких первых уроках.

2.1 Приоритет устной речи в контексте диалога преподаватель–студент

В основе дизайна НЛП лежит принцип **цикличной сменяемости видов речевой деятельности** (*cycle of literacies*). Цикл начинается с устной речи. Чтение и письмо вводятся позже, на базе уже освоенных структур (Germain, 2018, 21). НЛП практикует **комбинированный устный инпут-аутпут**. Инпут/интейк и аутпут совершаются одновременно в ходе **устного диалога между преподавателем и студентами**. Это ключевой элемент урока, который может занимать до половины его времени. Преподаватель моделирует новые структуры, помогая студентам тут же вывести их в устную речь, и дает **моментальную корректирующую** обратную связь через переспрос и ре-моделирования (Фигура 1).



Фигура 1: Структура модуля НЛП, адаптированного к преподаванию РКИ.

Металингвистическая дискуссия. Каждый устный раунд сопровождается металингвистической дискуссией: через диалог с преподавателем студенты рационализируют и систематизируют свой опыт использования новых паттернов в устной речи. В ходе дискуссии вводятся лингвистические понятия и формулируются правила. Здесь же студенты могут задать вопросы на языке-посреднике. Отдельные металингвистические элементы также интегрированы в последующие этапы письма и чтения.

Письмо. Студенты фиксируют на письме усвоенные устно структуры, фокусируясь на графической передаче речи и нюансах грамматики. В Модулях 1 и 2 (см. Приложение) предметом дискуссии на этапе письма являются буквы кириллицы, единообразное написание корней, корреляция Я→МЕНЯ, ВЫ→ВАС и нюанс, касающийся замены окончания у слов женского рода (на примере предложного падежа).

Чтение. Заключительный этап цикла – чтение. Манера чтения – важный элемент НЛП. Текст читается вслух и хором. Преподаватель «дирижирует» чтением с помощью указки или курсора, моделируя произношение, ритм, членение на синтагмы и интонацию. Поскольку семантика и произношение целевых речевых сегментов уже усвоены, то

студенты могут полностью сосредоточиться на соотношении между произношением и написанием. Таким образом, обучение чтению в рамках НЛП максимально приближено к обучению чтению на первом языке: студенты, как дети, используют ещё малознакомые кириллические буквы как опоры-триггеры для активации языковых структур, усвоенных устно.

На первом уроке тексты для чтения практически совпадают с текстами, отработанными на этапах говорения и письма. В дальнейшем тексты усложняются, включая больше элементов инпута и лингвострановедческой информации (ср. появление множественного числа и реалий в мини-проекте 1 в Модуле 3 в Приложении). В качестве аутентичных текстов с социокультурной информацией на первых уроках используются заголовки, вывески, надписи и мемы, отражающие реалии разных русскоязычных сообществ и текущие политические и культурные события.

2.1.1 Первичная роль имплицитной грамматики

Все виды учебной деятельности в уроке НЛП направлены на формирование интуитивных коммуникативных навыков – так называемой «внутренней грамматики» (*Internal grammar*) (Germain, 2018, 16–18) – через многократное использование новых элементов в рамках естественного общения. «Внешняя грамматика» (*External grammar*) – то есть эксплицитные грамматические объяснения – сведены к минимуму и вводятся после формирования устных навыков, на этапе их рационализации и систематизации. Приоритет «внутренней грамматики» определяют выбор и группировку языковых структур.

Ориентация на функции. Каждое занятие строится на основе нескольких языковых функций. Они вводятся и отрабатываются через короткие диалоги, а после комбинируются в более сложных видах речевой деятельности (ср. мини-проекты Модуля 3 в Приложении). Языковые функции и структуры подбираются под конкретные коммуникативные задачи. Поэтому совершенно нормально, что металингвистические комментарии не являются исчерпывающими: правило может вводиться без исключений, а грамматический феномен может быть введен на примере одной модели или даже одной формы, вместо полной парадигмы. Так, в модулях, представленных в Приложении, студенты получают лишь частичную информацию о маркерах рода, избегая разговора о наличии существительных женского рода на -ь и о фонетических твёрдом-мягком вариантах, знакомятся только в одной модели предложного падежа (на -е), только с редукцией безударных *о* и *е*, и с множественным числом только на примере модели на -ы. Они получают сведения о согласовании имен только на примере мужского и женского рода (*мой русский паспорт, моя русская матрёшка*), а их знакомство с личными местоимениями ограничено словами Я, Вы, Он, Она, Оно.

Принцип спирали (Модель-матрешка). Циклическая смена речевой деятельности на основе устного инпута и дозированный ввод информации обеспечивают возврат тем, языковых функций и структур, постепенно повышая их сложность и разнообразие. Так, в последующих уроках развиваются темы и языковые функции первого урока: приветствие, вежливый вопрос, языковой регистр (ты vs. вы), происхождение и семья (*Вы/ты канадец, у вас есть брат*), местонахождение (*Где вы/ты сейчас? Где вы живёте? Во Франции?*) и т. д.

2.1.2 Аутентичная коммуникация и социальное взаимодействие

НЛП ориентирован на социальное взаимодействие в аутентичных контекстах. Базовым контекстом является **устный диалог между преподавателем и студентами**, обеспечивающий языковое моделирование и корректировку, не прерывая естественного общения. Коммуникативный запрос (необходимость ответить на заданный преподавателем вопрос) или поставленная интеллектуальная задача стимулируют языковое действие (устный ответ) и привлекают внимание к новым паттернам. Предметом обсуждения в диалогах становятся сюжеты, связанные с личным опытом студентов и преподавателя (семья и ее история, работа, учеба, хобби, планы, мнение по разным вопросам, мультикультурный бэкграунд, опыт изучения языков и т. д.). На начальном этапе обращение к социальной и языковой личности студентов и преподавателя служит более сильным мотиватором, чем обсуждение фиктивных персонажей. Помимо диалога с преподавателем, студенты общаются друг с другом в рамках простых заданий (ср. отработку функции передачи слова собеседнику *А вы? А вас?* в Модуле 1) и в рамках мини-проектов (Модуль 3).

2.1.3 Проектное/задачное обучение

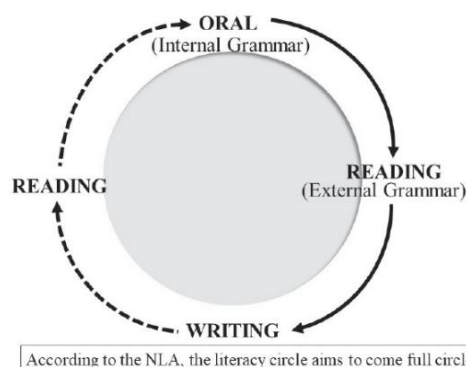
Модули, комбинирующие уже отработанные функции, принимают форму мини-проектов или игр, где студенты применяют свои знания, решая коммуникативные задачи и/или исследуя социокультурный контент. Ср. Модуль 3 в Приложении.

2.2 Адаптация НЛП к первым урокам РКИ

Адаптация НЛП к первым урокам РКИ потребовала внести небольшие изменения в изначальную модель НЛП (Germain, 2018; Germain & Netten, 2005; 2013). Изменения касаются (1) порядка этапов и (2) металингвистической дискуссии.

2.2.1 Порядок этапов. Письмо после устной практики

В изначальной версии НЛП (Фигура 2) после устного диалога следует чтение, где студенты обсуждают «внешнюю грамматику» и фонетико-графическую корреляцию. Затем следует этап письма, после которого студенты читают тексты друг другу, что мотивирует их к устному обсуждению написанного, замыкая цикл на устном диалоге (Germain, 2018, 21).



Фигура 2: Структура модуля НЛП (оригинальная версия).
Источник: Germain, 2018, 21

Этот порядок этапов вполне применим к преподаванию РКИ на начальном уровне. Однако на самых первых уроках, когда студенты еще не освоили кириллицу, целесообразнее вводить этап письма сразу после металингвистической дискуссии, сопровождающей устный диалог, тем самым предоставляя студентам возможность исследовать фонетико-графическую корреляцию через запись (а не чтение) и уделяя особое внимание каждой новой букве и фонетико-графическому феномену. Кроме того, запись по памяти подразумевает активное проговаривание, а следовательно, лучше, чем чтение, способствует запоминанию и осознанию новых структур.

2.2.2 Металингвистическая дискуссия

В изначальной модели НЛП лингвистический комментарий не выделяется как отдельный этап: обсуждение «внешней грамматики» интегрировано в чтение и ведется на целевом языке (см. Фигура 2). Это связано со специфическим контекстом, для которого НЛП был разработан: преподавание французского языка англоговорящим школьникам в иммерсивной программе *Français intensif/Intensive French* (Germain & Netten, 2004; Netten, 2020), где близость родного и целевого языков, возраст учащихся и большое количество учебных часов позволяют обходиться без языка-посредника и специально выделенного этапа комментариев. Однако преподавание РКИ во взрослой франко/англоязычной аудитории в неиммерсивном формате и больших классах (до 32 студентов в Монреальском университете) делает необходимыми регулярные остановки для осмысления материала. Исследования показывают, что четкое осознание (*Noticing*) языковых структур помогает взрослым быстрее их усвоить и интегрировать в речь (Ellis, 2005; Schmidt, 1993; VanPatten, 1990).

Дополнительные металингвистические дискуссии не превращают урок в ориентированный на грамматику: студенты активно участвуют в дискуссиях, опираясь на уже приобретенный речевой опыт. С целью как можно быстрее перевести эти дискуссии на целевой язык, на самом первом уроке вводятся элементы метаязыка по-русски: *буква, слово, вопрос, проблема, как сказать по-русски*. На следующих уроках к ним добавятся *у меня есть вопрос, скажите, пожалуйста, что значит слово, почему, надо, можно, использовать, правило, исключение*.

Таким образом, адаптируя дизайн НЛП к самым первым урокам РКИ, мы сохранили его базовые параметры, лишь увеличив степень участия (помощи) преподавателя в процессе установления связи форма-смысл за счет введения дополнительных металингвистических комментариев на этапе устного инпута-аутпута.

3. Теоретические основы НЛП

В данной части анализируются основные принципы НЛП и их связь с предшествующими лингводидактическими и психолингвистическими концепциями. Особое внимание уделяется когнитивным и нейробиологическим основаниям метода, объясняющим эффективность НЛП на начальном этапе обучения РКИ.

3.1 Традиция «естественного» преподавания

Принципы дизайна НЛП восходят к лингводидактической традиции преподавания второго языка по аналогии с первым, что выражается в установке на комбинированный устный инпут-аутпут в рамках спонтанного диалога между преподавателем и студентами. Так, НЛП во многом наследует принципы Прямого метода (*Direct Method*), Аудио-лингвального метода и особенно Естественного подхода (*Natural Approach*) (Krashen, 1982). Как и НЛП, последний, промодулирует принцип многоразового и интуитивно понятного обучающимся инпута (*Comprehensible Input*) (ibid., 20–25), вторичную роль «внешней грамматики» как временного инструмента самоконтроля (*Monitor Hypothesis*) на пути развития спонтанных речевых навыков (ibid., 10), а также роль эмоционального фона, выступающего «фильтром» для усвоения языка (*Affective Filter*): негативный фон понижает когнитивную чувствительность к новым структурам и мотивацию к коммуникации (ibid., 30–32). Также НЛП наследует лингводидактические идеи, вдохновленные исследованиями роли внимания и осознания в усвоении языка, включая концепцию «понятного аутпута» (*Comprehensible Output*). Последняя подчеркивает важность незамедлительного вывода новых структур в спонтанную речь: в момент аутпута студент проверяет и корректирует свои гипотезы о новых структурах, что способствует их осознанию и усвоению (Swain, 1995; 2000). Не менее важным источником НЛП стала культурно-историческая психология Выготского (Vygotskij, 1934), повлиявшая на все лингводидактические концепции, рассматривающие развитие языковых навыков как прямое следствие социокультурного взаимодействия со средой (Lantolf, 1993; Pavlenko, 2002; van Lier, 1988; 2004), а общения между преподавателем и студентами и социо-лингвистическую личность преподавателя – как обучающий инструмент (Morgan, 2004).

Инновация НЛП состоит в том, что его авторы не только реализовали лингводидактические идеи своих предшественников в виде логичной, легко воспроизводимой и открытой к адаптациям пошаговой модели урока, но и обосновали эту модель, опираясь на идеи современной нейролингвистики, чему подход обязан названием (Germain, 2018). Наиболее важные из этих идей: (1) роль двух механизмов памяти и (2) роль лимбической системы в процессе усвоения языка.

3.2 Два механизма памяти и взаимодействие между ними

Современная нейролингвистика развивает известную в когнитивной науке идею о двух механизмах хранения информации, по-разному вовлеченных в усвоение и использование языка. Традиционно речь идет о **декларативной (эксплицитной) и процедурной (имплицитной)** памяти. Изучая двуязычных пациентов, страдающих афазией и болезнью Альцгеймера, канадский нейролингвист Парадис (Paradis, 1994; 2004; 2009), на работы которого опирается НЛП (Germain, 2018), подтверждает существование двух типов языковой компетенции, имеющих разную нейрональную природу:

- **Эксплицитное знание языка**, связанное с механизмом декларативной памяти, — это знание изолированных слов и их значений (*Как сказать по-русски “day”*), нерегулярных форм и разнообразных фактов о языке (например, правил). Языковая информация, оперируемая декларативной памятью, получила название «словарь» (*Vocabulary*) (Paradis, 2004, 247) или «внешняя грамматика» (в терминах Germain, 2018, 16–17). Она связана с когнитивной способностью рационализировать и часто является ее продуктом: в школе дети учатся рационализировать спонтанное знание родного языка. Внешняя грамматика обслуживает металингвистический дискурс, необходимый для самоконтроля речевой продукции, включая использования письменного языка (например, применение правил орфографии).
- **Имплицитная языковая компетенция** — это спонтанное использование языка, контролируемое нейрональным механизмом процедурной памяти. Такая информация усваивается, хранится и воспроизводится в виде «лексикона» (*Lexicon*) (Paradis, 2004, 247) или «внутренней грамматики» (Germain, 2018, 16–17). Это набор языковых фрагментов, сочетающих в себе лексическо-грамматические характеристики и информацию о сочетаемости (дистрибуции) элементов (ср. зависимость формы *меня* от *зовут* и окончания *-е* от триггера *В* или *НА*)⁸. Имплицитная компетенция необходима для спонтанного владения языком.

Для педагогического дизайна решающим является вопрос о том, как взаимодействуют два механизма памяти: может ли эксплицитное знание трансформироваться в имплицитную компетенцию? На этот вопрос, получивший название *Interface position* (Ellis, 2005; Richards & Schmidt, 2011, 292), возможны два противоположных ответа, определяющие два разных подхода к построению урока.

3.2.1 Гипотеза процедурализации и модель урока PPP

Сторонники когнитивистической теории адаптивного контроля мышления (*Adaptive Control of Thought*) (Anderson, 1983) полагают, что трансформация возможна: декларативные знания

⁸ Нейролингвистическое описание языка совпадает с представлениями о языке в современной лингвистике (Germain, 2018, 10). Отказываясь от идеи четкой границы между лексикой и грамматикой, функциональная и когнитивная лингвистики рассматривают в качестве фундаментальных единиц языка комбинации языковых паттернов с комплексными лексико-грамматическими значениями, привязанными к определенному контексту использования. Так, нейролингвистическому понятию *лексикона* соответствует понятие *лексико-грамматического паттерна* (*lexicogrammatical pattern*) в функциональной лингвистике (Bondarko, 1987; Halliday, 1985) и понятие *конструкции* (*Construction*) в когнитивной лингвистике (Goldberg, 1995).

процедурализируются, или автоматизируются, через упражнения, направленные на их консолидацию (DeKeyser, 2007; DeKeyser & Criado, 2013).

Эта позиция находит воплощение в традиционной модели коммуникативно-ориентированного урока PPP (*Presentation–Practice–Production*), включая ее разновидность, разработанную в рамках советско-российского *Коммуникативно-деятельностного подхода* (КПД), который оказал большое влияние на философию и практику преподавания РКИ (Passov, 1985). Согласно этой модели урока, новые языковые структуры вводятся в коммуникативном контексте, затем студенты автоматизируют их в серии упражнений, и, когда структуры автоматизированы, применяют их в спонтанной речи (Criado, 2013; Jones et al., 2015). Так, авторы КПД поддерживают идею устного инпута, но не поддерживают его комбинацию с аутпутом, полагая, что обучающиеся не способны моментально вывести в речь новую структуру (например, ответить на устный вопрос преподавателя, содержащий новый паттерн) и должны пройти через несколько этапов «автоматизации» (имитация, подстановка, трансформация, репродукция) (Passov & Kuzovleva, 2010, 298, 300, 593). При этом инпут и два первых этапа процедурализации должны иметь письменную поддержку: студенты читают вопросы и модели ответов (*ibid*). Эффективность этой модели на первых уроках РКИ вызывает сомнения. Упражнения на консолидацию «внешней грамматики», осуществляющиеся с письменной поддержкой, требуют наличия навыков чтения. При использовании таких упражнений на первом уроке кириллическое письмо будет не опорой, как предполагает КПД, а, скорее, помехой. Таким образом, этап коммуникативного производства речи (*Production*) неизбежно откладывается до усвоения алфавита, укрепляя стереотип о том, что коммуникативное преподавание мало подходит для начального уровня, включая самые первые уроки, а устная речь невозможна без навыков письма и чтения.

3.2.2 Нейролингвистическая гипотеза о невзаимодействии механизмов памяти и модель урока НЛП

Современные нейролингвисты (Paradis, 2009; Ullman, 2020) склоняются к тому, что эксплицитные знания и имплицитная компетенция – представляют собой два независимых аспекта функционирования нейронов. Развитие первых осуществляется через механизм рационализации, а второй – через механизм, получивший название *статистического, или дистрибутивного, обучения* (*Statistical or Distributional Language Learning*) (Aslin & Newport, 2014; Saffran, 2003). Он состоит в интуитивном улавливании паттернов в окружающей речи и формировании на их основе разного типа прототипов, которые служат ориентирами (триггерами) при воспроизведении языковых структур в аналогичных ситуациях.

Аллман (Ullman, 2001; 2005; 2020), уточняет, что механизм развития имплицитных навыков медленный, в то время как механизм рационализации быстрый: понять идею предложного падежа можно за несколько минут, однако на выработку навыков его спонтанного использования требуются недели и месяцы интенсивной практики. При рождении детям доступен только механизм статистического обучения. Взрослые же имеют в распоряжении оба. Рациональный механизм активируется первым и играет

важную роль в усвоении языка у взрослых: рациональное осознание запускает и ускоряет долгосрочный процесс выработки имплицитных навыков через статистическое обучение, служа инструментом корректировки собственной речевой продукции («мониторинг» в терминах Крашена). Однако, если имплицитная компетенция может быть рационализирована, то знание правил и отдельных слов не «конвертируются» в навыки речи. Поэтому без систематического и интенсивного задействования имплицитного нейронального механизма усвоение языка у взрослых так же невозможно, как и у детей. Кроме того, развитие навыков письменной речи на втором языке у взрослых (как на первом языке у детей) напрямую зависит от навыков спонтанного говорения: невозможно спонтанно написать текст, не будучи способным проговорить его (Germain & Netten, 2005). В этой связи можно упомянуть проговаривание, которое у многих сопровождает письмо на первом языке.

Отсюда следует вывод о нецелесообразности обучающих стратегий, задействующих рациональный механизм усвоения языковой информации в качестве основы построения языкового урока. Такие стратегии не только не приводят к развитию имплицитной компетенции, но и блокируют ее, переключая на себя когнитивные ресурсы (Germain, 2018, 11). Для развития имплицитной компетенции нужно отвлечься от грамматики и письма и сосредоточиться на коммуникативной задаче (ibid., 11).

3.3 Роль лимбической системы в развитии языковых навыков

Также НЛП опирается на нейролингвистические исследования, подтверждающие гипотезу о роли контекста для усвоения языка (ср. понятие «эмоционального фильтра» у Крашена). На начальном этапе нейрональной обработки языковая информация кодируется вместе с элементами контекста, в котором она была воспринята, что требует активного участия лимбической системы (гиппокампа). Только спустя месяцы и годы хранения информации это участие ослабевает (Segalowitz, 2010). Кроме того, нейробиологические исследования (Paradis, 2009) показывают, что лимбическая система, в частности миндалевидное тело, отвечающее за мотивацию, стресс и эмоциональный фон, также регулируют желание общаться и удовольствие от общения (Germain, 2018, 11–12). Жермен (ibid., 11) видит в этом весомый аргумент в пользу того, чтобы вводить и практиковать новые элементы в контекстах, которые максимально близки к тем, в каких эти элементы с наибольшей вероятностью встретятся в реальном общении (т. е. устный диалог без визуальной опоры), и которые требуют личной вовлеченности говорящих. Это активирует лимбическую систему и стимулирует мотивацию к общению, что особенно актуально для первого урока РКИ, где студенты впервые знакомятся с языком, методом преподавания и преподавателем.

С точки зрения изложенной нейролингвистической концепции, наилучшая обучающая стратегия на языковом уроке (включая самый первый) – это практика распределенного извлечения из памяти (*spaced retrieval from memory practice*), т. е. распределенное во времени регулярное тестирование памяти в различных аутентичных контекстах (Ullman &

Lovelett, 2018, 51–54). В рамках этой практики повторяющиеся с определенным интервалом аналогичные речевые ситуации заставляют обучающегося извлекать из памяти ранее встреченные и обнаруживать новые языковые паттерны в реальных коммуникативных условиях, в устной форме, с использованием полных предложений и без визуальной поддержки. Эта установка находит воплощение в представленном выше цикличном дизайне урока НЛП на основе комбинированного инпута-аутпута в рамках устного диалога (Germain & Netten, 2013; Germain, 2018).

4. Заключение

Успешный опыт многолетнего применения Нейролингвистического подхода (НЛП) на первых уроках РКИ, а также анализ теоретических оснований метода, позволяет заключить, что НЛП способен ответить на вызов самых первых уроков РКИ, предлагая решение для того, как совместить развитие навыков коммуникативной устной речи с формированием грамматических понятий, а также усвоением алфавита, письма, чтения и произношения. Поэтому НЛП является достойным кандидатом, чтобы стать методологической базой лингводидактики начального уровня. Переосмысляя идеи когнитивных и социокультурных направлений лингводидактики последних десятилетий в свете данных современной нейролингвистики, НЛП реализует эти идеи на практике в виде логичной и открытой для адаптаций пошаговой модели урока.

Главное преимущество НЛП заключается в том, что, в отличие от других моделей, он поощряет и научно обосновывает **комбинированный устный инпут-аутпут, отрицая зависимость развития навыков устной речи от письменной поддержки и пошаговой процедурализации «внешней грамматики»**. НЛП предлагает отличное от традиционного понимание взаимосвязи языковых компетенций, где **навыки письма и чтения и осмысление грамматических структур развиваются как производные от уже сформированных навыков устного общения, а не наоборот**.

По нашим наблюдениям, студенты, начавшие свое обучение РКИ на уроках в стиле НЛП, с самых первых занятий демонстрируют способность поддерживать спонтанное устное и письменное общение, используя полные фразы не только в формате ответа на вопрос, но и иницируя разговор в рамках изученных тем и структур, а также прибегая к трансферу. Они демонстрируют высокую точность (фонетическую и грамматическую) и беглость речи. Однако для оценки эффективности таких уроков требуются дальнейшие эмпирические тестирования, включающие контрольные и экспериментальные группы и количественный анализ прогресса по аналогии с исследованием Germain et al. (2015).

Литература

- Allain, A., Demers, P. & Pelletier, F. (2013). Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. *Cahiers DIALOG*, 03, 7–24.
- Anderson, J. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 261–295.
- Aslin, R. & Newport, E. (2014). Distributional Language Learning: Mechanisms and Models of Category Formation.

- Language Learning*, 64(2), 86–105.
- Bondarenko, M. (2014). *Tandem. Manuel de langue russe. Partie 1 (A.1.1). Я учусь читать, писать и говорить по-русски*. ÉPublisher.
- Bondarenko, M. (2019). *Langue russe. Cours de découverte pour les novices (en capsules vidéo)*. Capsule # 9. Les genres dans la langue russe. <https://www.youtube.com/watch?v=lqoH9ocekL8>
- Bondarenko, M. (2021). Материалы авторского курса Didaktik des Russischen als Fremdsprache: von der Praxis zur Theorie. (Universität Heidelberg, SS2021).
- Bondarenko, M. (2022). A foreign accent modeling activity based on learner-led contrastive analysis: L1-as-pedagogy in action, *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 2(2), 45–67.
- Bondarenko, M. & Klimanova, L. (2023a). Pathways to digital L2 literacies for text-based telecollaboration at the beginning level. In E. Nemchinova (ed.), *Enhancing Beginner-Level Word Language Education for Adult Learners* (149–166). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003058441-13>
- Bondarenko M. & Klimanova, L. (2023b). The dialogic conception of beginning L2 writing via social networking and telecollaboration. In J. Qin & P. Stapleton (eds.), *Technology in second language writing: Advances in composing, translation, writing pedagogy and data-driven learning* (114–132). Routledge.
- Bondarenko, M. (2025). Spiral-like Design for Teaching Inflectional Languages at Novice Level in an OACD-enabled Content-Based Instruction Course. In A. Corin, C. Campbell & B. L. Leaver (eds.), *Open Architecture Curricular Design in World Language Education* (177–189). Georgetown University Press.
- Bondarko, A. V. = Бондарко, А. В. (1987). *Теория функциональной грамматики*. Наука.
- Campbell, C. (2018). Introduction to Proceedings of the Actualizing Open Architecture in the Classroom. *Dialog on Language Instruction*, 28(1), 27–28.
- Chang, Ch.-H (2017). L’approche neurolinguistique (ANL) à Taïwan. *Revue japonaise de didactique du français*, 12, 29–45.
- Comer, W. (2012). Communicative language teaching and Russian: The current state of the field. In V. Makarova (ed.), *Russian Language studies in North America: New perspectives from theoretical and applied linguistics* (133–159). Anthem.
- Corin, A. (1997). A Course to Convert Czech Proficiency to Proficiency in Serbian and Croatian. In S.B. Stryker & B.L. Leaver (eds.), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods* (78–104). Georgetown University Press.
- Corin, A. (2022). Kurikulum sa otvorenom arhitekturom za učenje srpskog i drugih jezika u SAD. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 51, 17–27.
- Criado R. (2013). A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. In R. Monroy (ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Diez* (97–115). Murcia.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & Williams J. (eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (94–112). Routledge.
- DeKeyser, R. & Criado, R. (2013). Automatization, skill acquisition, and practice in second language acquisition. In C.A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (1–8). Blackwell.
- Doughty, C. & Williams, J. (eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Duran, G. & Ramaut, G. (2006). Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In K. Van den Branden (ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (47–75). Cambridge University Press.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Erlam, R. & Ellis, R. (2019). Input-based tasks for beginner-level learners: An approximate replication and extension of Erlam & Ellis (2018), *Language Teaching*, 52(4), 490–511.
- Fillmore, C. (1968). The Case for Case. In E. Bach & R. Harms (eds.). *Universals in Linguistic Theory* (1–88). Holt, Rinehart, and Winston.
- Germain, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages, Theory and Practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Germain, C. & Netten, J. (eds.) (2004). Intensive French/Français intensif au Canada, *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 60(3).
- Germain, C. & Netten, J. (2005). Place et rôle de l’oral dans l’enseignement/apprentissage d’une L2, *Babylonia*, 2, 7–10.
- Germain, C. & Netten, J. (2013). Pour une nouvelle approche de l’enseignement de la grammaire en classe de langue: grammaire et approche neurolinguistique. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), 172–187.
- Germain, C., Liang, M. & Ricordel, I. (2015). Évaluation de l’approche neurolinguistique (ANL) auprès d’apprenants chinois de français en première et en deuxième année d’université. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l’Acedle*, 12(1), 55–81.
- Gettliffe, N. (2020). L’approche neurolinguistique : historique et développements actuels, *Cahier de l’AREFL*, 1(1).
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.

- Guedat-Bittighoffer, D., Bel, D., Dat, M.-A. & Rançon, J. (dir.) (2023). *Enseigner avec l'Approche neurolinguistique. Quel apport pour l'apprentissage des langues? Special Feature on the Neurolinguistic Approach for Learning and Teaching Foreign Languages, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 68 <https://doi.org/10.4000/lidil.11845>
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Isurin, L. (2013). Hits and Misses in Teaching Russian in the US: The Perspectives of Instructors, Students, and Enrollment. *Russian Language Journal*, 63, 25–49.
- Jones, C., Lees, M., Donohue, N. & Smith, K. (2015). Teaching spoken English at junior high school: a comparison of TPR and PPP. *The Language Teacher*, 39(1), 3–9.
- Kempe, V. & Brooks, P. J. (2008). Second language learning of complex inflectional systems. *Language Learning*, 58(4), 703–746.
- Klimanova, L. & Bondarenko, M. (2018). Problematizing the notion of the beginning L2 Writer: The case of text-based telecollaboration. In J. Demperio, M. Deraïche, R. Dewart & B. Zuercher (eds.), *L'Enseignement-Apprentissage de l'Écrit / Current Trends in the Teaching and Learning of Written Proficiency* (64–89). UQAM Press.
- Kogan, V. & Bondarenko, M. (2022). Russian and Russia Through Tasks for Beginners: Applying Task-based Language Teaching at a Low Proficiency Level. In S. Nuss & W. Martelle (eds.), *Russian through Task: Task-Based/Task Supported Instruction of Russian Foreign Language* (77–97). Routledge.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krasner, I. (2025). Preparing Novice Learners for Open Architecture Learning. The Gradual Release of Responsibility Model. In A. Corin, C. Campbell & B.L. Leaver (eds.), *Open Architecture Curricular Design in World Language Education* (41–52). Georgetown University Press.
- Lantolf, J. P. (1993). Sociocultural theory and second language development: The lesson of strategic interaction. In J. E. Alatis (ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice and research* (220–233). Georgetown University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. deBot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (39–52). Benjamins.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 172–188.
- Netten, J. (2020). La conception de l'approche neurolinguistique et son rapport avec le français intensif: historique et mise en œuvre en contexte scolaire. *Les cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 9–22.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. In N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (393–419). Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamins.
- Passov, E. = Пассов Е.И. (1985). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Просвещение.
- Passov, E. & Kuzovleva, N. = Пассов, Е. & Кузовлева, Н. (2010). *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Русский язык: Курсы.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 user* (277–302). Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Richards, J. & Schmidt, R. (2011). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Routledge.
- Saffran, J. (2003). Statistical language learning: mechanisms and constraints. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 110–114.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (124–144). Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (97–114). Oxford University Press.
- Ullman, M. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37–69.
- Ullman, M. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. In C. Sanz (ed.), *Mind and context in second language acquisition* (141–178). Georgetown University Press.
- Ullman, M. (2020). The declarative/procedural model: A neurobiologically motivated theory of first and second language. In B. VanPatten, G. Keating & S. Wulff (eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (128–161). Routledge.
- Ullman, M. & Lovelett, J. (2018). Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*, 34(1), 39–65.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Longman.

- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in second language acquisition*, 12(3), 287–301.
- VanPatten, B. (ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotskij, L. = Выготский, Л. (1934). *Мышление и речь. Психологические исследования*. Соцэкгиз.

Приложение

Примеры НЛП на первом уроке РКИ

Представленные ниже три учебных модуля преследуют несколько целей. Студенты должны покинуть свой первый урок, приобретя базовые навыки практического использования русского языка в устной и письменной речи, и получить общие представления о предмете обучения (структурных особенностях русского языка) и его методе (НЛП).

Модуль 1. Представиться и поприветствовать по-русски

Модуль 1 развивает навыки устного общения в вежливо-нейтральном стиле в контексте знакомства и приветствия, вводя отдельные буквы кириллицы, а также обсуждая редукцию О и Е, позиционную трансформацию личных местоимений и передачу слова собеседнику.

Этап I. Устный диалог между преподавателем и студентами

Раунд 1. Добрый день? Как вас зовут?⁹

П[преподаватель]: **Добрый день!**¹⁰ Доооообры-й день! Добрый день!

Студенты: Добрый день. *Каждый студент отвечает и П[преподаватель] корректирует произношение, если необходимо.*

П: **Я** – Мария. **Меня зовут** Мария. А **как вас зовут** (обращаясь к конкретному студенту)? Как ... Как вас ... зовут? *Замедляя или ускоряя речь и используя жесты ("я", "меня" — указание на себя; "вы", "вас" — на собеседника или класс), преподаватель моделирует вопрос и ответ. Студенты используют технику shadowing, повторяя шепотом все произнесенное на целевом языке. Следует объяснить студентам ее когнитивный механизм: проговаривание помогает дольше удерживать информацию в рабочей памяти, что улучшает ее обработку (осознание) и способствует выведению в речь, поскольку при аудировании и говорении активируются одни и те же нейронные зоны.*

С[тудент]1: Меня зовут Макс.

П: Вас зовут Макс? **Да?** *Переспрашивая, П создает условия для формативной обратной связи через ре-моделирование (remodeling, recasting), не прерывая естественный ход диалога.*

С1: Да, меня зовут Макс.

П: **Очень приятно**, Макс! Ооочень при-ятно. *П используя жест (протянутая для пожатия рука), помогая студенту понять новую структуру.*

⁹ Видеоверсию этого раунда: <https://www.youtube.com/watch?v=gdCr0TYPUG&t=17>

¹⁰ В качестве языка посредника в транскрипте используется английский. **Жирным шрифтом** выделяются новые речевые элементы, которые студенты должны заметить, понять и усвоить в ходе устной практики. *Курсивом* обозначены методические комментарии, а также ожидаемые ответы на металингвистические вопросы. Звездочкой (*) обозначены дополнительные структуры, которые могут быть введены, если группа справляется с текущей задачей.

C1: Очень приятно, Мария.

П: Спасибо, Макс. *Через несколько раундов П делегирует студентам инициативу начать диалог.* How can I start a new conversation?

Студенты: Как вас зовут? Добрый день?

П: Да! Спасибо! Добрый день! Как вас зовут? Меня зовут Мария. **А вас?**

С3: Добрый день! Меня зовут Люк.

П: What should I say now?

Студенты: Очень приятно!

П: Да! Спасибо! Очень приятно, Люк!

С3: Очень приятно, Мария.

П: *Просит студентов сказать Люку, что они рады знакомству, и вводит новый паттерн.* Люк, **кто вы? Кто? Вы студент?** Я не студентка. **А вы?** Вы студент? **Да?**

Вы студент? **Нет?** Вы **не** студент? Кто вы?

С4: Да, я студент.

П: *Просит студентов поблагодарить Люка за разговор.*

Студенты: Спасибо, Люк.

П: **Вопрос** (question). Пожалуйста, ваш **вопрос**. *Преподаватель – уже по-русски – побуждает студентов начать разговор.*

Студенты: Добрый день! Как вас зовут?

С5: Меня зовут Лия.

Студенты: Очень приятно, Лия!

С5: Очень приятно!

П: Лия, кто вы? Вы **студентка**?

С5: Да, я студентка.

П: *Если студенты справляются с задачей, вводятся новые паттерны.* ***Тоже?** Вы **тоже** студентка? Макс студент. Люк **тоже** студент. Вы **тоже** студентка? Да?

С5: Да, я тоже студентка.

П: ***Лия, а вы канадка?** Я канадка. Вот мой канадский паспорт. А вы? Кто вы? Вы тоже **канадка?** Да? **Нет?**

С5: **Нет.**

П: Вы **не** канадка?

С5: Я **не** канадка. *Диалог продолжается, пока не представятся все студенты.*

Металингвистическая дискуссия 1

П: У меня есть **вопрос** (question)! **Как сказать по-русски Hello?** **Как (how) сказать (to say) по-русски (in Russian)?** Как сказать по-русски Hello (literally: Good day)?

Студенты. *Добрый день.*

П: А как сказать по-русски *a day*?

Студенты. *День ...*

П: Как сказать по-русски *My name is (literally: They call me ...)?*

Студенты. *Меня зовут ...*

Задавая вопросы, преподаватель тестируя понимание нововведенных элементов и помогая их систематизации и трансферу (самостоятельному переносу в новый контекст). Так, преподаватель привлекает внимание студентов на суффикс -КА.

П: Как сказать по-русски *a she-student*?

Студенты: *Студентка*.

П: -КА – это суффикс. It marks feminine. Do you know Russian words with -КА?

Студенты: *Водка. Бабушка. Матрешка. Перестройка*.

П: По-русски *journalist* – это *журналист*. А как сказать по-русски *a she-journalist*?

Студенты: *Журналистка*.

Преподаватель помогает студентам осознать корреляцию Я↔МЕНЯ, ВЫ↔ВАС и принцип трансформации личных местоимений в зависимости от их дистрибуции.

П: Как сказать по-русски *My name is Lea. I am a student*?

Студенты: *Меня зовут Лея. Я студентка*.

П: Which element does refer to “me” in *Меня зовут*?

Студенты: *Меня*.

П: And in the sentence *Я студент. Я студентка*?

Студенты: *Я*.

П: Как сказать по-русски *What is your name? Are you a student*?

Студенты: *Как вас зовут? Вы студент?*

П: Which elements do refer to “you” in *Вас зовут...?* and *Вы студент...?*

Студенты: *Вас. Вы*.

П: How many elements referring to “me” have you encountered today? Provide examples. **Пример!** Дайте примеры.

Студенты: *Я (студент / *канадец). Меня (зовут)*.

П: And how to say “you” in Russian? Дайте примеры.

Студенты: *Вы (студент / *канадец). Вас (зовут)*.

П: Как сказать по-русски “call” (*they call*)?

Студенты: *Зовут*.

П: Which variation of “me” and “you” do we use with *зовут*? В контексте “зовут”.

Студенты: *Меня (зовут). Вас (зовут)*.

П: Which variation of “me” and “you” are used to say *I am* or *You are (a student)*?

Студенты: *Я (студент). Вы (студент)*.

Также преподаватель помогает студентам понять роль союза *А* для передачи слова собеседнику (*turn-taking*) и закономерность в выборе сокращенного вопроса *А вас?* vs *А вы?*

П: Have you noticed how I give the floor to my interlocutor. *My name is Maria, and you (what about you), what is your name?* What words do I use for *And you?*

Студенты: *Вас ...???*

П: Слушайте! Listen! Меня зовут Мария. **А вас?** Как **вас** зовут?

Студенты: *А вас?*

П: *Показывает мяч с буквой А. “А” is a way to forward a question to the interlocutor. When saying “А” you are passing the ball. А вас is a shortened question. Why do I use*

вас? What does inspire me? May it be a full question? What is the full sentence for asking your interlocutor's name?

Студенты: *Как вас зовут?*

П: Да! So how to say *My name is Maria, and you, what is your name?*

Студенты: Меня зовут Мария. А **вас?** Как **вас** зовут?

П: If I say that I am a student, how can I ask my interlocutor *And you?*

Студенты: Я студент. А ... вас?

П: Нет! The shortened question refers to the full one. What is the full sentence?

Студенты: Я студент. А вы? Вы студент?

П: Гениально! Why do I say *Меня зовут Мария. А вас?* but *Я не студентка. А вы?* What does guide my choice?

Студенты: The full question does.

Игра для закрепления: студенты представляются и переадресуют вопрос соседу, передавая ему мяч: *Меня зовут Леа, а вас (как вас зовут)? Я студент(ка). А вы (вы студен/ка)?*

Раунд 2. Как дела? Хорошо?

Преподаватель вводит серию новых элементов: **Как дела? Спасибо, хорошо!**

Металингвистическая дискуссия 2

Преподаватель тестирует понимание нововведенных элементов.

Этап II. Письмо

Студенты записывают фразы, которые практиковали устно.

БУКВЫ. К первому уроку они получают задание: посмотреть детские обучающие видео, представляющие кириллицу в забавной манере, и запомнить несколько букв на основе индивидуальной мотивации – самые странные, смешные или совпадающие с инициалами студентов в русской транскрипции буквы. В классе преподаватель просит студентов представить знакомые буквы, используя фразу *Это буква ...* и вопрос *Какая это буква?*, и привести примеры из устной практики.

АВТОДИКТАНТ. Студенты записывают фразы по памяти, используя представленные буквы и знакомясь с новыми (Фигура 3).

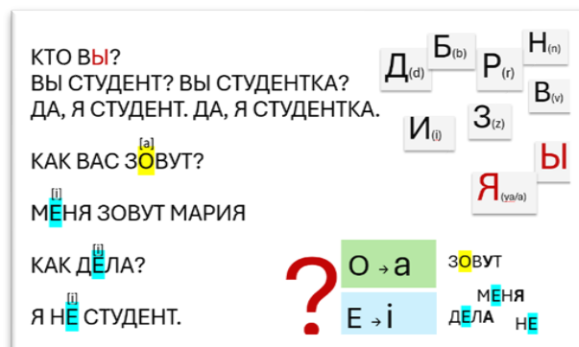
П: Как сказать по-русски *I (am)* и *I am a student?*

Студенты: *Я. Я студент.*

П: **Пишите** (write), **пожалуйста** (please), **слово** (word) Я и **слово** СТУДЕНТ.

Записывая фразы, студенты обнаруживают несоответствие между произношением и написанием О и Е (ЗОВУТ, МЕНЯ).

П: Пишите, пожалуйста, **вопрос** КАК ВАС ЗОВУТ? ЗОВУТ – какая буква? Буква А? Нет! Буква О: ЗОВУТ. Упс! **Проблема!** I pronounce [a]-like sound [завут], but I write O.



Фигура 3: Запись новых слов и исследование правила редукции.

Преподаватель помогает студентам обнаружить зависимость произношения О и Е от их ударной-безударной позиции в слове, вводя понятие ударения. Студенты формулируют гипотезу (правило) и проверяют ее, записывая другие фразы (Фигура 4).

П: Как сказать по-русски *How are you?* – *Thanks, (I am) good!*

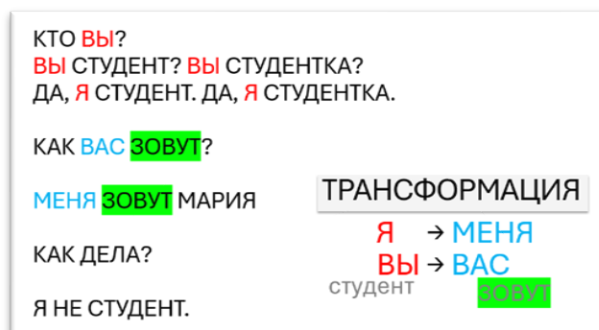
Студенты: *Как дела?* – *Спасибо, хорошо!*

П: Пишите вопрос КАК ДЕЛА? Пишите слово СПАСИБО и ХОРОШО. Потенциальная проблема: какая буква? When you hear an unstressed [i]-like sound in Russian it may be either an original letter И or an unstressed E pronounced as [i]. Similarly, when you hear an unstressed [a]-like sound it may be either an original A or an unstressed O pronounced as [a]. Russian children have the same problem. Like them, you must memorize the spelling. ДЕЛА – буква Е. СПАСИБО – финальная буква О. ХОРОШО – три О. What languages do you know in which spelling differs from pronunciation?



Фигура 4: Запись новых слов с использованием новых букв и консолидация правила редукции.

Этап письма предоставляет возможность наглядно обобщить корреляцию Я→МЕНЯ, ВЫ→ВАС (Фигура 5). Указание на винительный падеж не требуется: оно не поможет усвоить материал. На данном этапе студентам важно запомнить корреляцию и ее контекст-триггер (структура на базе слова ЗОВУТ), а также понять сам принцип трансформации слов, определяющейся контекстом их употребления.

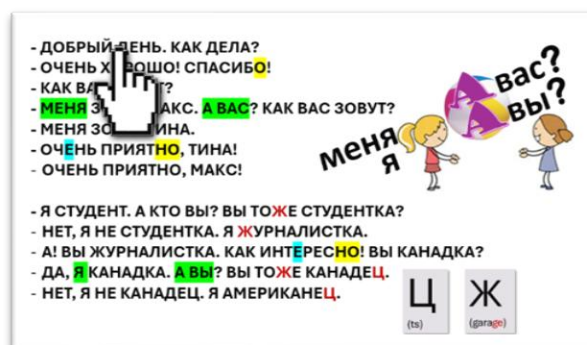


Фигура 5: Обобщение контекстуальной трансформации Я→МЕНЯ, ВЫ→ВАС в контексте ЗОВУТ.

Этап III. Чтение

Студенты читают вслух и хором записанный текст (Фигура 6). С помощью указки или курсора преподаватель задает ритм, моделируя и корректируя произношение, сегментацию и интонацию. Чтение – дополнительная возможность повторить и обсудить новые элементы (буквы Ц и Ж, суффикс -НО в ПРИЯТНО и ИНТЕРЕСНО, корреляцию А вас? vs А вы?)

Модуль 1, как и все его этапы, завершается вопросами студентов.



Фигура 6. Чтение текста на основе материала, усвоенного устно.

Модуль 2. Как работает русский язык?

Цель Модуля 2 познакомить студентов с некоторыми структурными особенностями русского языка (например, род и падеж), предлагая «исследовать» их самостоятельно, слушая речь преподавателя, практикуя *shadowing* и отвечая на вопросы, сформулированные с помощью преподавателя на языке-посреднике. Обычно мы используем три блока вопросов:

- **РОД:** Сколько родов в русском языке? Можно ли определить род существительного на слух? Какие личные местоимения заменяют существительные разных родов? Во многих языках есть артикль, одна из его функций которого – указывать на род (la/une table, die/eine Tasche). Есть ли артикли в русском языке? Есть ли согласование в русском языке (когда детерминант или прилагательное копирует род существительного, которое сопровождает)?

- **ФРАЗА ТИПА *THIS IS A*:** Как сказать по-русски **What it is? This is a ...** Какая ее структура? Что соответствует глаголу TO BE (*être, sein*)?
- **ВОПРОС И ОТВЕТ: *WERE? ON THE TABLE*:** Как сказать по-русски **Were? Où ? Wo? Dónde?** и ответить на этот вопрос? Как сказать по-русски **IN (at)** и **ON** и как ведет себя слово после этих предлогов?

Этап I. Устная презентация преподавателя

Для презентации преподаватель использует реальные предметы с названиями-когнатами. Принципиально важно избегать не использовать письменную поддержку, чтобы не отвлекать студентов от анализа и воспроизведения устной речи.

Раунд 1. Что это? Это телефон.¹¹

Преподаватель водит 12–15 слов разных родов с помощью фраз **Что это? Это – телефон**, постепенно делегируя студентам роль задающего вопрос, а после просит назвать предметы, создавая возможность для трансфера отрицательной конструкции, введенной в Модуле 1 (Я не канадец → Это не журнал).

П: (*Беря газету*) Что это? Это журнал?

Студенты: Нет, это не журнал.

Раунд 2. Телефон – это он. Газета – это она. Письмо – это оно¹².

Преподаватель вводит личные местоимения, тренируя опознавание рода на слух.

П: Телефон – это **он**. А это лимон. Лимон – тоже он. Что это? Это журнал. Журнал ... (Студенты: *тоже он). Что это? Это газета. Газета – это ... **она**. Это вода. Вода ... (Студенты: *тоже она). Журнал, телефон, лимон – он. Газета, вода – она. Это матрешка. Это *он* или *она*?

Студенты: Матрёшка – это она.

...

П: Это письмо. Письмо – это *он* или *она*?

Студенты: Он?

П: Нееет! Телефон – он. Лимон – он. Журнал – он. А это – письмоооо.

Студенты: **Оно?**

П: Да! Письмо это **оно**! Это вино. Вино – это *он, она, оно*?

Студенты: Вино – это оно.

П: *После нескольких раундов преподаватель продолжает без предметов.* Университет – это *он, она, оно*? Факультет. Метро. Банк. Ресторан. Компьютер. Бистро. Пальто. Йога. Буква. День. Москва. Канада. Оттава. Берлин. Монреаль.

Раунд 3. Это мой телефон. Это мой русский журнал. Это моя русская газета.

Указывая на предмет, преподаватель представляет его как свой и/или русский, постепенно делегируя студентам роль говорящего.

¹¹ Видеоверсия раунда: <https://www.youtube.com/watch?v=EArlh4fD6IE&t=33s>

¹² Видеоверсия раунда: <https://www.youtube.com/watch?v=lqoH9ocekL8&t=49s>

П: Что это? Да, это телефон, айфон. Это **мой** телефон. **Мой** айфон. А это паспорт.
Help me to say that it is mine.

Студенты: *Это мой паспорт.*

П: Спасибо. Да. Это **мой** паспорт, мой канадский паспорт. А что это?

Студенты: Это журнал.

П: *Help me to say that it is mine.*

Студенты: Это мой журнал.

П: Да, это мой журнал. Это мой **русский** журнал. Журнал русской диаспоры в Монреале. А что это?

Студенты: Это матрёшка. Это **моя** матрёшка. Это **моя русская** матрёшка. А что это?

Студенты: Это газета.

П: Мой? Моя?

Студенты: *Моя газета.*

П: Да, это моя газета. Help me to say that it is a Russian journal.

Студенты: Это русская газета.

Раунд 4. Где мой телефон? Телефон на журнале.

Манипулируя предметами, преподаватель вводит вопрос **Где?** (Где мой телефон? Где он?) и ответ на этот вопрос с использованием предлогов НА и В, инициирующих предложный падеж (Где мой телефон? Он **на** журнале. Где моя матрёшка? Матрёшка **в** пакете. Где мой паспорт? Он **на** газете. Где газета? Она **на** столе).

Металингвистическая дискуссия

Преподаватель и студенты обсуждают (на языке-посреднике) вопросы из списка, используя для иллюстрации примеры из презентации и Модуля 1. В ходе дискуссии вводится понятие падежа, которое понимается в духе функциональной и когнитивной лингвистики (Fillmore, 1968) как эксплицитное кодирование универсальной функции, включающее три элемента: **триггер – форма (окончание) – семантика**. На примере того, как в русском языке кодируется идея локализации, студенты знакомятся со своим первым падежом, самостоятельно описывая его структуру по предложенной модели (триггер: предлоги НА/В, вопрос ГДЕ?; форма: окончание -е; семантика: локализация), и придумывают его название, исходя из функции – «Локатив». Как мнемонический прием для запоминания «Локатива» предлагается последняя буква вопроса: Гдеее? В Канадеее. Сейчас студенты могут связать трансформацию личного местоимения в контексте ЗОВУТ с понятием падежа.

Раунд 5. Студент в космосе.

Чтобы закрепить понимание локатива, студенты участвуют в юмористическом устном диалоге (без визуальной поддержки).

П: Это студент Макс. Это стул. Где студент?

Студенты: Студент на стуле.

П: Где стул? (Это класс).

Студенты: Стул в классе.

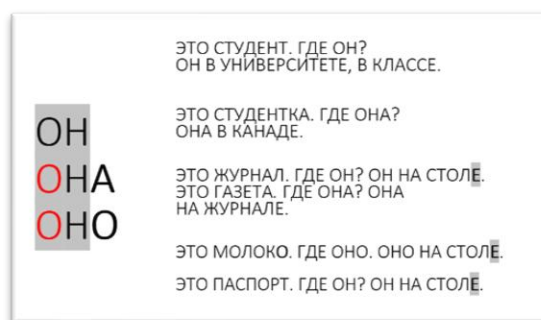
П: Где класс? (Это павильон Жан-Брийан).

Студенты продолжают, формируя локатив: класс в павильоне Жан-Брийан; павильон в университете; университет в Монреале; Монреаль в Квебеке; Квебек в Канаде; Канада в Америке; континент Америка на планете Земля; планета в галактике; галактика в космосе.

П: Где студент? Где Макс? Он в космосе. 😊

Этап II. Письмо

Студенты записывают фразы из предыдущей устной практики (Фигура 7). На примере личных местоимений ОН-ОНА-ОНО они обсуждают орфографические трудности, связанные с редукцией безударного *о*, обнаруживая принцип единообразного написания корней. На примере фразы **НА СТОЛЕ** обращается внимание на феномен подвижного ударения. Также уточняются нюансы формирования (предложного) падежа у слов женского рода: если место окончания занято, конечная гласная заменяется на -е.



Фигура 7: Запись и чтение новых слов

Этап III. Чтение

Студенты читают вслух записанные фразы, фокусируясь на произношении (например, НА СТОЛѐ).

Модуль 3. Мини-проекты

В рамках завершающих урок заданий студенты применяют новые знания на практике.

Мини-проект 1. Вы читаете по-русски!

Применяя знание кириллицы, студенты решают практические задачи, сформулированные на языке-посреднике: *Хватит ли 200 рублей на салат Оливье? Опаздывает ли самолет из столицы США? Кто эти пожилые дамы в библиотеке? Что можно купить в магазинах?* (Фигура 8). Выполняя задания, студенты наблюдают за формированием множественного числа на примере слов САЛАТЫ, КОМПЬЮТЕРЫ, а на этапе металингвистической дискуссии пробуют сами поставить во множественное число другие встреченные слова: ГАЗЕТА, АПТЕКА, РЕСТОРАН, КОНСУЛЬТАНТ, АДВОКАТ, ПАТРИОТ, МАГАЗИН.



Фигура 8: Визуальный материал для работы в рамках мини-проекта. Источник: Bondarenko, 2014, p. 6–7

Мини-проект 2. Познакомьтесь с коллегами по классу

Передвигаясь по классу или меняя сессионный зал в Zoom’е, студенты вступают в разговор с партнерами, используя усвоенные структуры: *Добрый день. Как дела? Меня зовут ..., а вас? Как вас зовут? Очень приятно! Я студент. А вы? Вы студентка? Да, я тоже студентка. Очень интересно. Более мотивированные студенты могут добавить сведения о своей национальности/гражданстве и название (будущей) профессии, самостоятельно найдя нужные слова в интернете: Я канадка/канадец, а вы? Я тренер, программист, инженер, ассистент в университете, консультант в магазине, студент-историк.*

Olena Vasylenko, Universität Wien, Österreich

Mit mehreren Sprachen ins Thema starten: Impulse für eine gelungene Einstiegsstunde

The present article explores a resource-oriented, multilingual approach to language teaching that supports learners' linguistic diversity while reducing language anxiety. Drawing on the *Trio* magazine “*Hallo Österreich!*”, the present study proposes practical strategies for integrating learners' full linguistic repertoires through translanguaging. The study highlights how multilingual materials and tasks can foster motivation, participation, and language awareness. A didactic proposal illustrates how to create inclusive, low threshold learning environments in which all languages are valued as resources from the very first lesson.

Keywords: resource-oriented language teaching, linguistic repertoire, translanguaging, language awareness

У цій статті розглядається ресурсно-орієнтований багатомовний підхід до викладання мов, який підтримує мовне різноманіття учнів і водночас зменшує тривожність щодо вживання тієї чи іншої мови в процесі навчання. На матеріалах журналу *Trio* «*Hallo Österreich!*» у цій роботі пропонуються практичні стратегії інтеграції всього мовного репертуару учнів при вивченні нової мови за допомогою педагогічної стратегії транслінгвізму. У статті звертається увага на те, як багатомовні матеріали та завдання можуть сприяти мотивації щодо вивчення нової мови, активної участі на занятті та мовній свідомості. Дидактична пропозиція демонструє, як створити інклюзивне, доступне навчальне середовище, де всі мови цінуються як ресурси з самого першого заняття.

Ключові слова: ресурсно-орієнтований підхід, мовний репертуар, транслінгвізм, мовна свідомість

1. Einleitung

In einer zunehmend globalisierten Welt wird Mehrsprachigkeit zu einer Schlüsselkompetenz, die nicht nur berufliche Chancen eröffnet, sondern auch den interkulturellen Dialog fördert. Doch der Weg zum Erlernen neuer Sprachen ist oft von Unsicherheiten und Ängsten geprägt. Zudem fürchten sich viele Lernende vor Fehlern, sie fühlen sich durch die Komplexität der Sprache überfordert oder scheuen sich, ihre sprachlichen Fähigkeiten vor anderen zu präsentieren. Diese Ängste können den Lernprozess hemmen und die Freude am Sprachenlernen mindern.

Ein ressourcenorientierter Sprachunterricht setzt genau hier an: Er schafft ein angstfreies Umfeld, in dem die individuellen Stärken und sprachlichen Hintergründe der Lernenden als wertvolle Ressourcen betrachtet werden. Insbesondere in mehrsprachigen Kontexten bietet sich die Möglichkeit, die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden effektiv einzubinden und so nicht nur ihre Sprachkompetenzen, sondern auch ihr Selbstvertrauen zu stärken.

Dieser Beitrag beleuchtet, wie ein mehrsprachiger ressourcenorientierter Ansatz im Sprachunterricht Ängste abbauen, die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Bereicherung nutzen und die



Motivation zum Erlernen einer neuen Sprache stärken kann. Dabei werden sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische Impulse für eine Einstiegsstunde im Primarbereich vorgestellt, die Lehrkräfte dabei unterstützen, ein motivierendes und wertschätzendes Lernumfeld zu schaffen. Denn nur in einer Atmosphäre, die von Offenheit und Kreativität geprägt ist, können Lernende ihr volles Potenzial entfalten und Freude am Sprachenlernen bekommen.

2. Mehrsprachiger Ansatz beim Sprachenlernen

Der von Ingrid Gogolin (2008) geprägte Begriff des „monolingualen Habitus“ beschreibt die traditionelle Dominanz der Einsprachigkeit im deutschsprachigen Bildungssystem. Dieser Habitus geht davon aus, dass Deutsch als alleinige Unterrichtssprache verwendet wird und Einsprachigkeit als der „Normalfall“ gilt. Mehrsprachigkeit hingegen wurde lange Zeit als Ausnahme oder Sonderfall betrachtet, der nicht systematisch in den Unterricht integriert wurde (vgl. Busch, 2013, 11). In der Realität einer migrationsbedingt mehrsprachigen Gesellschaft ist dagegen sprachliche Vielfalt ein wichtiges Merkmal. Eine potenzialorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit wird im aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Mehrsprachigkeitsdiskurs verstärkt (vgl. Thöne & Kölling, 2023, 13). Dabei wird mehrsprachigen Schüler*innen zugeschrieben, dass sie beim Lernen und der Erschließung konkreter Unterrichtsinhalte aus dem gesamten „sprachlichen Repertoire“ (Gumperz, 1964) ihrer verfügbaren sprachlichen Ressourcen schöpfen (Thöne & Kölling, 2023, 14). Das gesamte sprachliche Repertoire wird als „sprachliches Vermögen“ verstanden, das nach Busch „als ein Ganzes begriffen wird, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren“ (Busch, 2013, 21). Nach Plutzar fördert eine Orientierung am gesamten sprachlichen Repertoire sowie dessen Einbeziehung in den Unterricht die Partizipation der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen (2020, 3). Den Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung (Gumperz, 1964; Busch, 2013; Plutzar, 2021) zufolge ist es im Spracherwerb wichtig, auf die vielfältigen sprachlichen Ressourcen zurückzugreifen, die einem Individuum innerhalb einer Gesellschaft zur Verfügung stehen (Schmölzer-Eibinger, 2018, 8). Göbel et al. (2023) fügen hinzu, dass eine positive Wertschätzung der Erstsprachen die psychosoziale und motivationale Entwicklung von mehrsprachigen Schüler*innen begünstigt. Ein Ansatz, der das Einbeziehen des sprachlichen Repertoires aufgreift, ist der *Translanguaging*-Ansatz. Ursprünglich stammt der Begriff aus dem zweisprachigen Unterricht in Wales, wo Walisisch und Englisch parallel verwendet wurden (Thöne & Kölling, 2023, 15). Der Begriff *Translanguaging* bezeichnet aber nicht nur eine pädagogische Strategie. Er bietet auch eine Möglichkeit, komplexe sprachliche Praktiken von mehrsprachigen Menschen zu berücksichtigen (vgl. Garcia & Wei, 2014, 18). Im Lernprozess greifen mehrsprachige Schüler*innen auf verschiedene Komponenten ihres sprachlichen Repertoires zurück – etwa auf Wörter aus einer Sprache, grammatische Strukturen aus einer anderen oder auf pragmatische Strategien ihrer L1 –, um sich die Unterrichtsinhalte anzueignen und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Der Begriff „Komponenten“ betont die sprachlichen Ressourcen, die Schüler*innen aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire nutzen. Sie beziehen sich auf die verschiedenen Bausteine oder Elemente der Sprache, wie z. B. Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Syntax oder Pragmatik. Plutzar weist darauf hin, dass „Mehrsprachigkeit für

Kinder kein Hindernis sein, sondern als eine Ressource erlebt werden soll“ (2020, 8). *Translanguaging* als pädagogische Strategie ermöglicht es, das gesamte sprachliche Repertoire von mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen flexibel im Unterricht einzusetzen. Dabei bietet es eine Vielzahl von Mini-Strategien, die das Verstehen sowie den Erwerb von Unterrichtsinhalten und -sprache fördern (ibid., 10). Laut Plutzar ist der Einsatz von *Translanguaging* im Fachunterricht sinnvoll – etwa im Mathematikunterricht, wenn Schüler*innen selbst entscheiden können, in welcher Sprache sie ihre Lösungswege notieren, oder im Biologieunterricht, wenn bereits vorhandenes Wissen zu einem Themenfeld in vertrauten Sprachen festgehalten wird (ibid., 11). Aber auch im Sprachunterricht kann dieser Ansatz sinnvoll sein – etwa bei der Wortschatzarbeit, wenn sich durch den Einbezug mehrerer Sprachen neue Wege zur Bedeutungserschließung eröffnen oder wenn vor der Bearbeitung eines Themas eine Vorentlastung erfolgt. Der Zugang zu neuen Sprachen kann bewusst sprach(en)übergreifend gestaltet werden, wodurch sprachkontrastive Reflexionen über strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen angeregt werden. Nach Knappik (2017, 111) zeichnet sich eine Abkehr vom lange vorherrschenden Einsprachigkeitsprinzip ab – hin zu einer bedarfsorientierten mehrsprachigen Vermittlung, die auch die Integration von Herkunfts- und Familiensprachen zum Ziel hat. Zur Gestaltung und Umsetzung von Einstiegseinheiten im Sprachunterricht bietet sich der Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien an. Im Folgenden werden exemplarische Anregungen für die Arbeit mit dem Magazin *Trio* vorgestellt und durch konkrete Praxisbeispiele illustriert.

3. Mehrsprachige Materialien

Trio ist eine Zeitschrift zur Leseförderung, die sowohl in der Volksschule als auch in den ersten beiden Schuljahren der Sekundarstufe eingesetzt werden kann. In Österreich umfasst die Volksschule vier Klassen. In der Regel besuchen Schüler*innen die Volksschule zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr. Nach der Volksschule werden die Kinder in eine Mittelschule oder in eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) aufgenommen, die eine vierjährige Unterstufe (1. bis 4. Klasse) und eine in der Regel vierjährige Oberstufe (5. bis 8. Klasse) umfasst, die mit der Reifeprüfung (Matura) abschließt (BMBWF, 2022, 30). *Trio* „Hallo Österreich!“ ist die Schwesterzeitschrift von *Trio* und wurde in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien entwickelt (Ko.M.M.M., 2022).¹ Das Magazin unterstützt das Lesen durch anregende Lektüre zu vielfältigen Themen. Ziel ist der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen, sowohl im Deutsch- als auch im Erstsprachenunterricht für Arabisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch sowie im Sachunterricht (ibid.). Im Jahr 2022 wurden zwei Sonderausgaben veröffentlicht, in denen zusätzlich die Sprachen Ukrainisch und Russisch ergänzt wurden. Der gesamte Heftinhalt steht in allen Sprachen, die im Fokus der jeweiligen Ausgabe stehen, als Download zur Verfügung. Einige Texte liegen als 1:1-Übersetzungen vor, andere ergänzen sich thematisch. *Trio* motiviert Lehrpersonen dazu, die sprachlichen Ressourcen ihrer Klasse gewinnbringend im Unterricht einzusetzen, selbst wenn sie die jeweiligen Sprachen nicht beherrschen. Im Sprachunterricht (Deutsch, DaZ,

¹ Die Hefte sind vergriffen, können aber über die Webseite „Schule mehrsprachig“ als Flipbook heruntergeladen werden (ÖSZ, o.D.a).

Erstsprachenunterricht) bietet *Trio* die Möglichkeit, Sprachreflexion zu fördern: Gemeinsam mit den Kindern können Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen erarbeitet und reflektiert werden (ibid.). Im Folgenden wird die Struktur der Mai-Ausgabe des *Trio*-Heftes „Hallo Österreich!“ (Schule mehrsprachig, 2022a) vorgestellt und durch Vorschläge zur Einbindung in den Unterricht veranschaulicht.

3.1 *Trio „Hallo Österreich!“*

Die Ausgabe *Trio* „Hallo Österreich“ (Schule mehrsprachig, 2022a) richtet sich an Klassen, in denen neben Deutsch und Englisch auch zwei slawische Sprachen Ukrainisch und Russisch gesprochen werden. Das Heft wird mit den Begrüßungsworten des Chefredakteurs eröffnet – gefolgt von Gedichten zum Thema *Freundschaft* in allen vier Sprachen: Deutsch, Ukrainisch, Russisch, Englisch. Die Ausgabe dieses Sonderhefts lässt sich dadurch erklären, dass insgesamt 10.883 aus der Ukraine vertriebene Kinder und Jugendliche an österreichischen Schulen in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2021/22 gemäß den Angaben der österreichischen Presseagentur mit Stand 7.6.2022 unterrichtet wurden, davon 4.666 in der Primarstufe, 4.850 in der Sekundarstufe I und 1.367 in den Schultypen der Sekundarstufe II (Schulstatistik, 2022). Ein Jahr später ist diese Zahl um mehr als 2.000 gestiegen (APA, 2023). Die Schüler*innen wurden in das österreichische Schulsystem aufgenommen, wo sie sich mit einer neuen Sprache auseinandersetzen mussten. In der Mai-Ausgabe widmet sich eines der Wortschatzthemen dem Thema *Klasse* und *Schreib- und Zeichengeräte*. Die Kinder lernen den Wortschatz zu den Schulsachen kennen, wobei wichtige Begriffe in vier Sprachen schriftlich dargestellt, durch entsprechende Bilder veranschaulicht und durch einen sprachlichen Impuls begleitet werden: „Diese Dinge gibt es in jedem Klassenzimmer – auch in eurem? Was gibt es in eurer Klasse noch?“ Die Übung wird durch ein Rätsel ergänzt, bei dem die Gegenstände ihren Benennungen in vier Sprachen zugeordnet werden müssen. Es wird auch darauf hingewiesen, dass man auf Ukrainisch und Russisch in einer anderen Schrift als auf Deutsch schreibt, und eine Frage formuliert: „Schaut euch die Buchstaben genau an. Was fällt euch auf?“ (Schule mehrsprachig, 2022a, 8–9). Dank dem Sprachvergleich werden den Schüler*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst gemacht, z. B. unterschiedliche Schriftsysteme (das kyrillische und lateinische Alphabet), die Großschreibung der Substantive sowie der Artikelgebrauch im Deutschen. Da Wortschatzarbeit ein fester Bestandteil des Spracherwerbs und mehr als das Lernen von Einzelwörtern ist, wird der neue Wortschatz in sinnvolle Zusammenhänge gesetzt. Im Heft werden vier Experimente auf Ukrainisch, Deutsch, Russisch und Englisch beschrieben, die nachgemacht werden können (ibid., 10–13). So wenden die Lernenden den Wortschatz in einer authentischen Sprachhandlungssituation an und machen sich mit der Bildungssprache durch sprachensible Aufgabenstellungen bekannt. Studien zeigen, „dass die Wertschätzung und die Einbeziehung der sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen als Grundvoraussetzung für eine gelingende Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten gesehen werden soll“ (Busse, 2019, 10), wie das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts nahelegt (ÖSZ, o.D.b).

Auch das Lernen der Farben gehört zu den zentralen Themen des Anfängersprachunterrichts. Auf einem Regenbogenbild werden Farben in vier Sprachen beschriftet. Darauf folgt ein Rätsel,

in dem die sieben Regenbogenfarben in vier Sprachen versteckt sind (insgesamt 26 Wörter, sieben in jeder Sprache). Die Kinder sollen die Farbbezeichnungen finden und zwei Farben auf Deutsch und Englisch vergleichen, da diese in beiden Sprachen denselben Namen haben (Schule mehrsprachig, 2022a, 16–17). Diese Aktivität kann durch einen Vergleich der Schreibweisen in anderen Sprachen ergänzt werden, wobei formale Übereinstimmungen im Schriftbild beobachtet werden, was laut Apeltauer das Abspeichern von Wortschatz im Langzeitgedächtnis fördert (Apeltauer, 2009).

Der Wortschatz zum Thema „Sich vorstellen“ wird durch das Verfassen eines didaktisierten Steckbriefs geübt. Dabei werden nicht Einzelwörter gelernt, sondern feste Wortverbindungen, die zusammen eine Sinneinheit bilden und in dieser Kombination häufig vorkommen. Diese sogenannten *Chunks* werden als Ganzes im Gedächtnis verankert, wobei das Klangbild eine wichtige Rolle spielt (vgl. Lundquist-Mog & Widlok, 2015, 72). Ein Beispiel für die Arbeit mit solchen *Chunks* findet sich in der *Trio* Mai-Ausgabe (Schule mehrsprachig, 2022a, 18–19): Die Schüler*innen erstellen einen Steckbrief zu ihrer Person, indem die entsprechenden Felder schriftlich ergänzt werden. Dabei verwenden sie häufig vorkommende Wendungen wie *Ich heiße ... – Мене звати ... – Меня зовут ... – My name is ... ; Mein Geburtstag ... – Мій день народження ... – Мой день рождения ... – My birthday ... ; Ich wohne in ... – Я мешкаю в ... – Я живу в ... – I live in ... ; Ich spreche ... – Я розмовляю ... – Я говорю на ... – I speak ... ; Das kann ich ... – Це я вмію ... – Это я умею ... – I can do this ... ; Das mag ich ... – Це мені подобається ... – Это мне нравится ... – I like this ... ; Das esse ich gerne ... – Моя улюблена страва ... – Моё любимое блюдо ... – I like to eat ...*. Das schriftliche Ausfüllen kann durch weitere Wendungen ergänzt werden wie z. B. *Ich komme aus ... – Я приїхала/приїхав з ... – Я приехала/приехал из ... – I'm from ... ; Ich bin ... Jahre alt – Мені ... років – Мне ... лет – I'm ... years old* usw.

In derselben Ausgabe steht das Thema Wasser im Mittelpunkt. In vier Sprachen werden zehn Baderegeln kindgerecht und bildgestützt vermittelt. Spielerisch wird der Wortschatz auf Wimmelbildern gefestigt, indem bestimmte Gegenstände gefunden und spannende Aktivitäten auf einem Campingplatz an einem See genannt werden. „Wenn Geschichten auf Erlebnisse der Kinder bezogen werden, werden neue Wörter mit Gefühlen aufgeladen. Das hilft beim Erinnern“ (Apeltauer, 2009, 49).

Der Text, der das Thema des Verhaltens im Wasser abrundet, heißt „Die Wespe im Schwimmbad“ und steht in vier Sprachen – Ukrainisch, Deutsch, Russisch und Englisch – zur Verfügung (Schule mehrsprachig, 2022a, 24–25). Er ist nicht lang, ermöglicht persönliche Bezüge zur dargestellten Situation und wird durch passende Bilder unterstützt. Zur Überprüfung des Leseverständnisses werden Wortverbindungen, die verschiedene Aktivitäten bezeichnen, in einem Kasten gesammelt. Zur Bedeutungserschließung dienen ergänzend kleine Bildsymbole. Die Schüler*innen sollen jene Aktivitäten einkreisen, die im Fall eines Insektenstichs im Mund hilfreich sind. Eine weitere Aufgabe ist als Lückentext gestaltet und bezieht sich inhaltlich auf den Text (ibid.).

Darüber hinaus enthält die Mai-Ausgabe (ibid., 14–15) auch etwas anspruchsvollere Texte, die sich thematisch gut für den Sachunterricht eignen. Behandelt werden verschiedene Wassertiere – etwa, wie tief sie tauchen können, wie lange sie im Vergleich zu anderen Tieren und zum Menschen unter Wasser bleiben und warum beim Ausatmen von Walen eine Fontäne entsteht. Um den inhaltlichen Fokus zu stärken und sprachliche Hürden zu minimieren, sollten die Kinder beim

Rechnen der Vergleiche selbst entscheiden dürfen, in welcher Sprache sie ihre Lösungswege festhalten. Dies fördert nicht nur das mathematische Verständnis, sondern unterstützt auch *translanguaging*-orientierte Lernprozesse.

3.2 Didaktisierungsvorschlag

Im Folgenden wird ein Didaktisierungsvorschlag zur Erarbeitung des Themenfeldes „Im Klassenzimmer“ anhand der Mai-Ausgabe des *Trio*-Heftes „*Hallo Österreich!*“ vorgestellt (Schule mehrsprachig, 2022a, 8–9). Es handelt sich um die erste Sonderausgabe, die Lesestoff in ukrainischer, russischer, deutscher und englischer Sprache bereitstellt. Dieser kann flexibel in mehrsprachigen Lernkontexten eingesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Im Klassenzimmer“ passt situationsgemäß für den Schuljahresanfang und hat einen Alltags- und Realitätsbezug. Im Folgenden wird eine Unterrichtsplanung für eine Einstiegsstunde für Schüler*innen im Primarbereich vorgestellt, die mit dem Sprachenpaar Ukrainisch und Deutsch aufwachsen. Am Unterricht können Schüler*innen teilnehmen, für die Ukrainisch Erstsprache und Deutsch Zweitsprache ist. Die Mitarbeit der Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die Ukrainisch als Fremdsprache lernen möchten, wäre besonders für den Austausch in der Gruppenarbeit und der Arbeit im Plenum von Vorteil. Die Kinder können zwischen den Sprachen wechseln, einander unterstützen und auf ihre gesamten sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, wodurch Motivation, Beteiligung und Aufgabenbewältigung erleichtert werden. Zudem fördert die sprachliche Flexibilität die aktive Teilnahme aller Lernenden – unabhängig von ihrer Erstsprache – und ermöglicht so eine inklusive, mehrsprachige Lernumgebung.

Zur Veranschaulichung der theoretischen Überlegungen folgt im Anschluss ein konkreter Planungsvorschlag für eine Einstiegsstunde im Themenfeld „Im Klassenzimmer“. Im Anhang 1 ist ein mögliches Vorgehen für eine erste Unterrichtsstunde für Schüler*innen im Primarbereich mit Erstsprachen Ukrainisch oder Deutsch tabellarisch dargestellt.

Das globale Ziel besteht in einer Sensibilisierung der Schüler*innen für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachen Ukrainisch und Deutsch in einer Einstiegsstunde, was Sprachvergleiche zwischen dem Deutschen und Ukrainischen auf lexikalischer, morpho-syntaktischer und orthographischer Ebene ermöglicht.

Als Erstes werden die Kinder für das Thema sensibilisiert, indem sie sich im Klassenzimmer umsehen und die Gegenstände in der Sprache, die sie besser können (Ukrainisch oder Deutsch), nennen. Danach werden die Bilder der Gegenstände und ihre orthographischen Bezeichnungen in der Mai-Ausgabe des *Trio*-Heftes „*Hallo Österreich!*“ (Schule mehrsprachig, 2022a, 8) angeschaut, die ukrainische und deutsche Schreibweise erkannt und in Partnerarbeit tauschen sich die Lernenden darüber aus. Darauf folgend werden weitere Besonderheiten im Schriftbild der Wörter (über die unterschiedlichen Schriftsysteme hinaus) erarbeitet. Die Schüler*innen markieren besondere Merkmale – etwa die Großschreibung der Anfangsbuchstaben oder die Artikelverwendung bei deutschen Nomina – auf einem Arbeitsblatt (evtl. als Ausdruck der Seite 8 aus dem *Trio*-Heft 2022a).

Als Nächstes schauen sich die Schüler*innen die abgebildeten Schreib- und Zeichengeräte auf Seite 9 (ibid.) an, suchen ihre Namen auf Ukrainisch und Deutsch und malen Kästchen mit gleichen Begriffen in gleicher Farbe an. Die Schüler*innen lesen die gefundenen Begriffe im Plenum in der Sprache vor, die sie besser beherrschen, und versuchen anschließend, zwei ukrainisch-deutsche Wortpaare zu identifizieren, bei denen Nomen ähnlich klingen und dieselbe Bedeutung in beiden Sprachen haben. Diese Vokabeln finden die Kinder und markieren sie in einer folgenden Aktivität, die den Schüler*innen in Form eines Arbeitsblatts zur Verfügung gestellt wird (s. Anhang 2). Für diese Aufgabe entwickelt die Lehrkraft ein Rätsel, in dem zentrale Vokabeln der Unterrichtseinheit auf Ukrainisch und Deutsch eingebettet sind. Die Lehrkraft verteilt die Arbeitsblätter, hilft bei der Suche nach den Wörtern und lässt die Ergebnisse anschließend im Plenum vorstellen. Ein Vorschlag für dieses Rätsel ist im Anhang 2 zu finden. Die im Rätsel verwendeten Wörter auf Ukrainisch und Deutsch sind eindeutig positioniert, überschneiden sich nicht und verlaufen entweder waagrecht oder senkrecht: *пензлик* – *Pinzel*, *крейда* – *Kreide*, *маркер* – *Marker*, *фарба* – *Farbe*. Die Wortpaare unterscheiden sich in der Schreibung, klingen jedoch ähnlich und haben dieselbe Bedeutung. Die Sprachenvergleiche können genutzt werden, um die Schüler*innen gezielt auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Schriftsysteme aufmerksam zu machen. Bei den in der ukrainischen und deutschen Sprache ähnlich lautenden Wörtern kann auf die Herkunft dieser Vokabeln eingegangen werden. Auf diese Weise kann bei den Schüler*innen Sprachbewusstheit entwickelt werden, indem sie „ermuntert werden, fragend und forschend an Sprachen [...] heranzugehen“ (Hawkins, 1984, zitiert nach Busch, 2013, 193). Falls die Zeit in der Stunde es zulässt, kann abschließend ein Spiel durchgeführt werden, wobei die Vokabeln auf Ukrainisch und Deutsch spielerisch geübt und gefestigt werden – je nach sprachlicher Ressource der Lernenden. Für dieses Spiel benötigt man ein Spielfeld, das nach dem Muster der Oktober-Ausgabe des *Trio*-Heftes Nr. 9 erstellt werden kann (Schule mehrsprachig, 2022b, 18–19), sowie einen Würfel und Spielfiguren. Wenn ein*e Spieler*in auf einem Feld mit einem Bildsymbol landet, soll er/sie zwei Wörter nennen, die mit demselben Anfangsbuchstaben beginnen wie das abgebildete Objekt. Im Anhang 3 wird ein Beispiel eines Spielfelds zum Thema *Im Klassenzimmer* vorgestellt, das mit Hilfe eines KI-Tools erstellt wurde (s. Anhang 3).

4. Ausblick

Die in diesem Beitrag präsentierten theoretischen Grundlagen und praktischen Umsetzungsbeispiele belegen, dass ein ressourcenorientierter, mehrsprachiger Sprachunterricht nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern auch das Selbstvertrauen, die Teilhabe und die Lernfreude der Schüler*innen nachhaltig fördern kann. Der bewusste Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden schafft ein inklusives und motivierendes Lernumfeld, das der Realität sprachlicher Vielfalt in heutigen Klassenzimmern gerecht wird.

Die Entwicklung und Verbreitung mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien sollte zukünftig nicht nur für den Einstieg in die Bildungssprache Deutsch, sondern auch im Unterricht slawischer Sprachen weiter vorangetrieben werden. Die Ausgabe der Zeitschrift *Trio* „Hallo Österreich!“ (2022) stellt ein vielversprechendes Unterrichtsmaterial dar, das sprachensible Textgestaltung mit Themenvielfalt, visueller Unterstützung und mehrsprachigen Inhalten – darunter auch slawische

Sprachen wie Ukrainisch und Russisch – auf überzeugende Weise verbindet. Die Integration mehrsprachigkeitsdidaktischer Inhalte in die Lehramtsausbildung stellt einen zentralen Schritt dar, um Lehrkräfte bei der Umsetzung eines an Mehrsprachigkeit orientierten Unterrichtsansatzes systematisch zu unterstützen. Langfristig liegt das Potenzial eines solchen Unterrichts nicht nur im sprachlichen, sondern auch im sozialen Lernen begründet: Wird Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer als Normalität und Ressource begriffen, kann Schule als Raum dienen, in dem Kinder und Jugendliche ihre sprachliche und kulturelle Identität entfalten. Auf diese Weise wird die soziale Integration unterstützt und die Lernmotivation von Anfänger*innen im Spracherwerb nachhaltig gefördert.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (2009). Sprachenentwicklung fördern durch Anbahnen von Literalität. *Frühes Deutsch*, 17, 48–50.
- Austria Presse Agentur (APA) (2023). „Rund 13.000 ukrainische Kinder in österreichischen Schulen“. APA vom 06.02.2023, <https://science.apa.at/power-search/7905934988214525349> (11.09.2025)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2022). *Bildungswege in Österreich*. https://www.bildung-wien.gv.at/dam/jcr:3dfb1e11-62c5-466e-9c35-c30b64913191/220310_Bildungswege_A5_DE_3.pdf (11.09.2025)
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht. In M. Butler & J. Goscher (Hrsg.), *Sprachsensibler Unterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. (1–33). Springer.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- Göbel, K., Gantefort, C. & Ehmke, T. (2023). Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln? In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H. J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Konzepte und Erkenntnisse* (219–232). Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gumperz, John. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66 (6/2), 137–153.
- Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.) (2022). „Studierende der PH Wien erarbeiten Texte für „Hallo Trio!““. Beitrag vom 30.04.2022. <https://komm.phwien.ac.at/hallotrio/> (03.10.2025)
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder. DLL-Deutsch lernen lehren*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (o.D.a). *Schule Mehrsprachig*. <https://www.schule-mehrsprachig.at/trio/lesen-und-lernen-in-vielen-sprachen> (11.09.2025)
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (o.D.b). *Sprachsensibler Unterricht*. <https://www.oesz.at/themen/deutsch-als-bildungs-und-zweitsprache/sprachsensibler-unterricht/> (11.09.2025)
- Plutzer, V. (2020). *Translanguaging. Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten. Ein Konzept zur Einbindung der Sprachen von Schüler*innen im Regelunterricht mit einer Beschreibung der Umsetzung an einer Wiener Neuen Mittelschule*. Bildungsdirektion Wien.
- Plutzer, V. (2021). Die Schule als sprachlich „sicherer Ort“ im Kontext von Migration und Flucht. In Th. Krobath, D. Lindner & S. Scherf (Hrsg.), *Brücken bauen. Migration – Flucht – Bildung* (81–101). Lit.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In W. Gießhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch* (3–16). Walter de Gruyter.
- Schule mehrsprachig (2022a). *Trio „Hallo Österreich!“*. 8. <https://www.flipsnack.com/mehrsprachen/trio-hallo-08-mai-2022/full-view.html> (11.09.2025).
- Schule mehrsprachig (2022b). *Trio „Hallo Österreich!“*. 9. <https://www.flipsnack.com/mehrsprachen/trio-hallo-09-2022/full-view.html> (11.09.2025)

Statistik Austria (2022). *Schulstatistik 2021/2022*. https://www.statistik.at/suche?tx_solr%5Bq%5D=Ukrainische+Schüler (11.09.2025)

Thöne, C. & Kölling, M. (2023). Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (13–31). wbv Publikation.

Anhang

1. Verlaufsplan für eine Einstiegsstunde im Themenfeld „Im Klassenzimmer“

Altersgruppe: Primarbereich

Erstsprache: Ukrainisch oder Deutsch

Globales Ziel: Die Sensibilisierung der Schüler*innen (SuS) für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachen Ukrainisch und Deutsch in einer Einstiegsstunde.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Medien u. Hilfsmittel	Lehraktivität
5	SuS können die Gegenstände in ihrem Klassenzimmer in ihrer Erstsprache nennen.	SuS sehen sich im Klassenzimmer um und nennen die Gegenstände in der Sprache, die sie besser können (Ukrainisch oder Deutsch).	PL	Gegenstände im Klassenzimmer	Lehrkraft/LK schreibt die genannten Gegenstände in der jeweiligen Sprache an die Tafel.
10	SuS können das Schriftbild erkennen und dem entsprechenden Gegenstand zuordnen.	SuS schauen sich die Bilder der Gegenstände und ihre orthographischen Bezeichnungen an, erkennen die ukrainische und deutsche Schreibweise und tauschen sich in PA aus.	EA PA	Trio „Hallo Österreich!“, Mai-Heft Nr. 8, S. 8, evtl. ein Whiteboard	LK verteilt die Trio Hefte oder zeigt die digitale Version am Whiteboard und erklärt die Aufgabe.
10	SuS können die Unterschiede in der Schreibweise der ukrainischen und deutschen Wörter (wie z. B. die Großschreibung der Nomen und den Gebrauch des Artikels) erkennen.	SuS finden in PA heraus, welche Besonderheiten es noch im Schriftbild der Wörter gibt (außer der unterschiedlichen Schriftsysteme). Sie markieren diese Besonderheiten (den ersten Buchstaben sowie die Artikel bei deutschen Wörtern) auf S. 8 im Trio-Heft.	PA	Trio „Hallo Österreich!“, Mai-Heft Nr. 8, S. 8, Marker, Buntstifte	LK hilft bei der Bewusstmachung dieser Unterschiede und bittet die SuS diese Besonderheiten (den ersten Buchstaben sowie die Artikel bei deutschen Wörtern) in den bereits an die Tafel aufgeschriebenen Wörtern (siehe den Anfang des Unterrichtsverlaufs) zu unterstreichen.
15	SuS können die ukr.-dt. Wörter mit der gleichen Bedeutung finden, diese vorlesen und zwei Wortpaare finden,	SuS schauen sich die abgebildeten Schreib- und Zeichengeräte an, suchen ihre Namen auf Ukrainisch und Deutsch und malen	PA PL	Trio „Hallo Österreich!“, Mai-Heft Nr. 8, S. 9, Marker, Buntstifte	LK erläutert die Aufgabe, begleitet den Prozess unterstützend und sensibilisiert die SuS für lautliche Ähnlichkeiten

	bei denen die Nomen ähnlich klingen.	Kästchen mit den gleichen Begriffen in der gleichen Farbe an. SuS lesen die gefundenen Begriffe im Plenum in der jeweils besser beherrschten Sprache vor und versuchen anschließend, zwei ukr.-dt. Wortpaare zu identifizieren, bei denen Nomen ähnlich klingen.			zwischen ukrainischen und deutschen Nomen mit identischer Bedeutung.
10	SuS können die in der Unterrichtseinheit bearbeiteten ukrainischen und deutschen Nomen in einem Rätsel finden (Anhang 2).	SuS suchen die bekannten Vokabeln auf Ukrainisch und Deutsch in einem Rätsel und markieren sie.	EA PL	Arbeitsblätter mit einem Rätsel, Stifte	LK entwickelt ein Rätsel, in dem zentrale Vokabeln der Unterrichtseinheit auf Ukrainisch und Deutsch eingebettet sind. LK verteilt die Arbeitsblätter, hilft bei der Suche nach den Wörtern und lässt die Ergebnisse anschließend im Plenum vorstellen.

Tabelle 1: Verlaufsplan für eine Einstiegsstunde im Themenfeld „Im Klassenzimmer“ (selbsterstellt)

2. Arbeitsblatt: Rätsel (selbsterstellt)

Sucht die bekannten Vokabeln auf Ukrainisch und Deutsch in dem Rätsel und markiert sie. Was fällt euch auf?

P	Y	M	A	P	K	E	P	J	F	Φ	I	P	İ
I	A	W	Q	Ц	A	B	T	Y	B	A	X	O	Ю
N	F	K	S	T	A	P	Б	A	H	P	X	I	З
S	H	R	İ	Ж	Л	A	П	B	G	Б	C	U	Z
E	N	E	Й	F	A	R	B	E	İ	A	V	Z	M
L	D	I	Φ	Q	W	E	R	T	E	R	T	T	A
O	S	D	Ж	K	P	E	Й	Д	A	K	P	R	R
X	V	E	Є	W	F	R	T	Y	I	E	Ю	E	K
L	K	J	H	G	F	D	S	A	Z	W	K	W	R
П	E	H	З	Л	И	K	Y	M	L	R	З	Q	E
Q	W	R	T	Z	U	I	O	P	Ü	Ä	A	Ü	O
A	S	R	U	C	K	S	A	C	K	M	K	X	V

Lösung: Die Wortpaare auf Deutsch und Ukrainisch klingen ähnlich und haben dieselbe Bedeutung: пензлик – Pinsel, крейда – Kreide, маркер – Marker, фарба – Farbe, рюкзак – Rucksack

P	Y	M	A	P	K	E	P	J	F	Φ	I	P	İ
I	A	W	Q	Ц	A	B	T	Y	B	A	X	O	Ю
N	F	K	S	T	A	P	Б	A	H	P	X	I	З
S	H	R	İ	Ж	Л	A	П	B	G	Б	C	U	Z
E	N	E	Й	F	A	R	B	E	İ	A	V	Z	M
L	D	I	Φ	Q	W	E	R	T	E	R	T	T	A
O	S	D	Ж	K	P	E	Й	Д	A	K	P	R	R
X	V	E	Є	W	F	R	T	Y	I	E	Ю	E	K
L	K	J	H	G	F	D	S	A	Z	W	K	W	E
П	E	H	З	Л	И	K	Y	M	L	R	З	Q	R
Q	W	R	T	Z	U	I	O	P	Ü	Ä	A	Ü	O
A	S	R	U	C	K	S	A	C	K	M	K	X	V

Lisa-Maria Goroš, Universität Wien, Österreich

Elizabeta M. Jenko, Universität Wien, Österreich

Ich kann kein Wort Slowenisch – oder doch?

Originaltexte zum Einstieg in eine neue Sprache am Beispiel von Zeitungsartikeln

Learners attending beginner courses with no prior knowledge of Slovenian are often convinced that they will not understand a single word of this language. Therefore, we begin with a comprehension-based approach that emphasises the semantic dimension of language before moving on to a more detailed discussion of its structural aspects. Using examples that have been tried and tested in practice, we demonstrate how it is possible to design an introduction to a foreign language that may seem unusual to most course participants but, in our experience, motivates learners and sparks their curiosity. With the help of authentic texts, learners are introduced to strategies they can apply throughout their language-learning development – strategies that foster autonomous learning as a continuous and empowering process in foreign language acquisition.

Keywords: Slovenian, text comprehension, learning strategies, authentic texts

Pri učenju slovenščine so začetnice in začetniki skoraj brez izjeme prepričani, da ne razumejo nič slovensko. Prispevek prikazuje pristop k učenju, usmerjen v razumevanje, torej v vsebinsko dimenzijo jezika, prek katere se nato približamo strukturi in obliki. Na podlagi primerov, preizkušenih v praksi, predstavljamo nekoliko neobičajno prvo uro. S pomočjo avtentičnih besedil razvijamo strategije za nadaljnje učenje in motiviramo za samostojno soočanje z besedili. Z usmerjenim opazovanjem in kasnejšo jezikovno rabo aktiviramo predhodne jezikovne izkušnje ter predznanje učečih se. Oblikujejo se prve hipoteze vsebinske in strukturne narave, s čimer se postavijo temelji za drugo in vse nadaljnje enote.

Ključne besede: slovenščina, bralno razumevanje, učne strategije, avtentična besedila

1. Einleitung

Aufgrund der im europäischen Vergleich umfangreichen fremdsprachlichen Kenntnisse der Slowen*innen¹ und der damit einhergehenden Kommunikationsmöglichkeiten mit Menschen, die nicht Slowenisch sprechen, hat sich für Lernende ein Einstieg in die Sprache über rezeptive Fähigkeiten, insbesondere die Lesekompetenz, als zielführend erwiesen. Schrittweise folgen darauf aufbauende produktive Aktivitäten, zunächst schriftlich, danach mündlich.

Teilnehmer*innen des ersten Slowenischkurses im Rahmen eines Slawistikstudiums bzw. eines Studiums des Unterrichtsfaches Slowenisch an der Universität Wien haben i. A. mindestens eine (Englisch), zwei oder mehr Fremdsprachen gelernt. Sie haben also entsprechende Erfahrungen mit vorwiegend schulischem Fremdsprachenunterricht und mit Lehrbüchern, die dem

¹ „Skoraj vsi govorijo angleško, zato nimaš nobenih težav, če ne govoriš jezika“ (Kovač, 2014); „Slovenci smo po znanju tujih jezikov med prvo četrtno evropskih držav“ (Kastelic, 2014); „Vsaj en tuji jezik razume 96 % odraslih v Sloveniji /.../ Četrtna odraslih v Sloveniji razume vsaj pet tujih jezikov“ (Klanjšek, 2023).



kommunikativen Prinzip laut den österreichischen Lehrplänen folgen. So heißt es dort zu den didaktischen Grundsätzen für den Unterricht lebender Fremdsprachen: „Die kommunikative Sprachkompetenz ist das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts“ (RIS, 2024).

Wir weichen von der üblichen Praxis ab, den Sprachunterricht mit einem Kurzdialog (etwa *Einander begrüßen, Sich vorstellen*) zu beginnen, und greifen stattdessen einen Aspekt auf, der uns im Kontext des Slowenischunterrichts ebenfalls äußerst wichtig erscheint:

Das Erfassen von Informationen aus geschriebenen Texten bildet die Grundlage für lebenslanges Lernen. Dabei steht die Hinführung zur Lektüre von einfachen, authentischen, altersadäquaten Texten im Fokus. Für das Textverständnis sind sowohl das globale Verständnis, das Verstehen von spezifischen Informationen wie auch die Fähigkeit, einfache Schlussfolgerungen aus dem Geschriebenen zu ziehen, erforderlich (ibid., 2024).

2. Didaktische Umsetzung

Im folgenden Beitrag stellen wir, aufbauend auf o. a. theoretische Überlegungen, Beispiele aus unserer Unterrichtsaktivität und didaktischen Praxis vor. Bezüglich Niveaustufe, Textlänge und Themenvielfalt bieten Tageszeitungen eine breite Palette an verschiedenen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Sprachpraxis, auch für die allererste Einheit.

Der Fokus der Lernenden wird dabei zunächst auf Bekanntes und Erkennbares gelenkt. Auf diese Weise wird ein positiver Zugang zur neuen Sprache ermöglicht und die Scheu vor dem als schwierig geltenden Slowenischen genommen, denn „in Westeuropa herrscht bis heute das bequeme Vorurteil von den ‚schwierigen‘ slawischen Sprachen, die man also gar nicht – so wie Englisch – richtig erlernen könne“ (Hinrichs, 2008, 39).

2.1 Skizzierung des Stundenablaufs

In der ersten Stunde erhalten die Lernenden slowenische Zeitungsartikel. Im vorliegenden Beispiel handelt es sich dabei um zwei inhaltlich verwandte, jedoch zeitlich entfernte Artikel über den jeweils aktuellen Literaturnobelpreis, der 2016 an Bob Dylan ging und 2024 an Han Kang. Das erste Beispiel wurde dem unabhängigen, gesellschaftskritischen Wochenmagazin *Mladina* und das zweite der in Ljubljana erscheinenden Tageszeitung *Dnevnik* entnommen.

Der erste Arbeitsauftrag lautet, möglichst viele strukturelle und formorientierte Informationen über die slowenische Sprache und den Inhalt des Artikels „aufzuspüren“. Dabei sollen die Lernenden ihre Beobachtungen und auftauchende Fragen notieren. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass sich viele Lernende mit dieser für sie ungewohnten Aufgabe zunächst überfordert fühlen: „Wie soll ich da etwas verstehen?“. Ein gemeinsam erarbeitetes Orientierungsbeispiel (siehe Abb. 1, Abb. 2 und Tab. 1) hilft, Strategien (wie etwa Analysieren, Kombinieren, Bilden und Überprüfen von Hypothesen, Ziehen von Schlussfolgerungen), die im Alltag häufig auch unbewusst stattfinden, beim Sprachlernprozess anzuwenden und an vorhandene Sprachlernerfahrungen anzuknüpfen. Bewusst wird in dieser ersten Phase auf Texte zurückgegriffen, von denen aufgrund der globalen Bedeutung des Inhalts vermutet werden darf, dass trotz ihrer Zugehörigkeit zu einer anderen Sprachfamilie Vorwissen aktiviert und auf

Interkomprehensionsstrategien (vgl. Tafel, 2009) zurückgegriffen werden kann. So werden die „aufmerksame Wahrnehmung und das Verstehen von Wörtern und Wortgruppen zusammen mit ihrem Kontext“ (Buttaroni, 1997, 201) geschult und damit die Motivation für autonomes Lernen erhöht. In weiteren Lernphasen wird vermehrt mit Texten gearbeitet, die Einblicke in die slowenische kulturelle und gesellschaftliche Realität geben.

MLADINA

13. 10. 2016 | Kultura

Bob Dylan prejemnik Nobelove nagrade za literaturo

Legendarni ameriški glasbenik Bob Dylan je prejemnik letošnje Nobelove nagrade za literaturo. Podelitev te prestižne nagrade so pojasnili z besedami, da je ustvaril novo poetično izraznost znotraj dolge tradicije ameriškega pesništva, med drugim pa so izpostavili njegov izjemen smisel za rimo, vsebinske ideje in luciden um. Dylan je prvi ameriški državljani, ki je prejel Nobelovo nagrado za literaturo po letu 1993, ko jo je prejela pisateljica Toni Morrison, sicer pa 259. ameriški prejemnik kakršnekoli Nobelove nagrade.

Abbildung 1: Textbeispiel aus *Mladina*
Quelle: Mladina 2016

DNEVNIK

53-letno Han Kang so do leta 2016 poznali samo v njeni domovini. Svetovni literarni preboj ji je uspel, ko je z Bookerjevo nagrado za najboljši prevedeni roman postala literarna senzacija. Foto: Reuters

10. 10. 2024, 22.07

TADEJA LUKANC

Prva Južnokorejka z Nobelovo nagrado

Prejemnica letošnje Nobelove nagrade za literaturo je južnokorejska pisateljica Han Kang, so danes sporočili iz Stockholma. Švedsko akademijo je prepričala z "intenzivno poetično prozo, ki se sooča z zgodovinskimi travmami in razkriva krhkost človeškega življenja".

Abbildung 2: Textbeispiel aus *Dnevnik*
Quelle: Lukanc 2024

Im Folgenden zeigen wir Ergebnisse einer angeleiteten Beobachtungsrunde zu obigen Texten:

- Der Begriff *Nobelpreis* wird im Slowenischen mit zwei Wörtern ausgedrückt.
- Neue Grapheme werden identifiziert: č, ž und š. Š bei *Švedsko* entspricht dem deutschen *Sch* wie *Schwedisch*.
- Die verschiedenen Endungen *Nobelove nagrade/Nobelovo nagrado* bzw. die Form *Stockholma* lassen darauf schließen, dass Endungen eine grammatische Funktion haben. Es fällt auf, dass es zwar *kultura* heißt, aber *literaturo*. Wenn die Struktur dem Deutschen ähnelt, dann könnte *literaturo* der Akkusativ sein und *Nobelove nagrade* der Genitiv. Vermutlich lautet der Nominativ *literatura*, analog zu *kultura*.

- *Južnokorejka* wird als *Koreanerin*, und nach einem Hinweis auf **Jugoslawien**² als **Südkoreanerin** identifiziert, *južnokorejska* als das Adjektiv *südkoreanisch*.
- Nur Wörter am Satzanfang und Eigennamen beginnen mit Großbuchstaben.
- Folgende Tabelle zeigt das Ergebnis des ersten Arbeitsauftrags, inklusive der an der Tafel für alle sichtbar vorgenommenen **Korrekturen** und **Ergänzungen**.

Textstelle	Dt. Entsprechung
<i>nagrade/nagrado</i> (Genitiv/Akkusativ) → <i>nagrada</i> -e f.	<i>Preis</i>
<i>za</i> + Akkusativ	<i>für</i> + Akkusativ
<i>literaturo</i> → <i>literatura</i> -e f.	<i>Literatur</i> (Akkusativ)
<i>prejemnik</i>	<i>Empfänger/Preisträger</i>
<i>prejemnica</i>	<i>Empfängerin/Preisträgerin</i>
<i>legendarni ameriški glasbenik Bob Dylan</i>	<i>der legendäre amerikanische Sänger/Musiker</i>
<i>kultura</i>	<i>Kultur</i>
<i>prestižne</i>	<i>prestigeträchtig</i>
<i>poetično</i>	<i>poetisch</i>
<i>tradicije</i> (Genitiv) → <i>tradicija</i> -e f.	<i>traditionell/Tradition</i>
<i>ideje</i> (Plural) → <i>ideja</i> -e f.	<i>Idee</i>
<i>prvi</i>	<i>erster?</i>
<i>letu/leta</i> (Lokativ/Genitiv) → <i>leto</i> -a n.	<i>Jahr</i>
<i>iz Stockholma</i> <i>Stockholm</i> , -a m. → <i>iz</i> + Genitiv	<i>in Stockholm</i> → <i>aus Stockholm</i> <i>in Stockholm</i> → <i>v Stockholmu</i>
<i>Švedsko akademijo</i> (Akkusativ f.) → <i>Švedska akademija</i>	<i>Schwedische Akademie</i>
<i>prozo</i> → <i>proza</i> -e f.	<i>Prosa</i>
<i>roman</i>	<i>Roman</i>
<i>pisateljica</i>	<i>Schriftstellerin</i>
<i>53-letno</i>	<i>53-jährig</i>
<i>intenzivno</i>	<i>intensiv</i>
<i>Bookerjevo nagrado</i> (Akkusativ f.) → <i>Bookerjeva nagrada</i>	<i>Bookerpreis</i>
<i>literarna senzacija</i>	<i>literarische Sensation</i>

Tabelle 1: Ergebnisse der ersten Beobachtungsrunde

² Weitere Hinweise: *Jugo* heißt der Südwind am Mittelmeer. Beim Adjektiv *južni* -a -o (*südlich*) wird -g- zu -ž-.

Nachdem die Bedeutung von *Mladina* ('Jugend') und *Dnevnik* ('Tagebuch/Tageszeitung/TV-Nachrichten') erfragt und geklärt wird, werden aufgrund dieser Ergebnisse zum Inhalt der beiden Artikel folgende – das Wesentliche erfassende – Résumés erarbeitet.

Der legendäre amerikanische Musiker Bob Dylan erhält im Jahr 2016 aufgrund seiner traditionellen amerikanischen Poetik und seiner Ideen als erster Amerikaner den prestigeträchtigen Literaturnobelpreis, seit ihn die Schriftstellerin Toni Morrison 1993 erhielt. Er ist der 259. amerikanische Nobelpreisträger.³

Im Jahr 2024 erhält die 53-jährige südkoreanische Schriftstellerin Han Kang den Literaturnobelpreis aus Stockholm. Die Schwedische Akademie würdigt Kangs intensive poetische Prosa. Im Jahr 2016 erhielt sie für einen Roman den Bookerpreis, was eine literarische Sensation war.

2.2 Rückblick auf die erste Stunde

Die Bilanz solcher Beobachtungsrunden hängt selbstredend von vielen individuellen Faktoren ab, allen voran von den bisher gelernten Sprachen und dem linguistischen, gesellschaftlichen und kulturellen Vorwissen der Kursteilnehmer*innen. Aus der Lernforschung weiß man, dass Lernprozesse nicht vorhersehbar sind und es dabei stark auf die individuellen Umstände der Lernenden ankommt. Aus konstruktivistischer, lerntheoretischer Sicht ist der Mensch „ein informationell geschlossenes System. [...] Wahrnehmen, Erkennen und Lernen sind demzufolge keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse“ (Göhlich et al., 2007, 11). Die Ergebnisse der Beobachtungsrunden bestimmen den weiteren Stundenverlauf, der deshalb – anders als bei Lehrbuchlektionen mit einem vorgegebenen roten Faden – kaum planbar ist. Grundsätzlich gilt für das Arbeiten mit authentischen Texten: Sie basieren auf keiner linearen, sondern auf einer „prozesshaft-zyklischen Veränderung in der Erweiterung der individuellen Möglichkeiten“ (Jenko & Blažić, 2015, 63). Der Fokus liegt immer auf ausgewählten Phänomenen, die im aktuellen Text von Bedeutung sind. Für Lehrende bedeutet dies die Bereitschaft zur Flexibilität und nicht zuletzt die Notwendigkeit ausgezeichneter sprachlicher, linguistischer und kultureller Kompetenzen, „weil es in jedem Lehr- und Lernprozess zu unerwarteten Situationen kommen kann. Solche Situationen müssen [...] entsprechend den aktuellen Gegebenheiten“ (ibid., 82) *ad hoc* gelöst werden.

Parallel zur ersten Beobachtungsaufgabe erfolgen formorientierte Betrachtungen, immer bezogen auf den Inhalt. Zunächst greifen wir jene Punkte heraus, die in dem bearbeiteten Text prominent vorkommen, sich dadurch gut einprägen und deren Bedeutung im Kontext auch ohne Slowenischkenntnisse entschlüsselbar ist. In unserem Fall sind das der Nominativ, der Genitiv und der Akkusativ der femininen Substantive auf *-a* in Kombination mit den dazugehörigen Adjektiven. Ebenfalls besprechen wir das Possessivsuffix *-ov* (bei den aus Maskulina abgeleiteten Possessivadjektiven wie *Nobelov -a -o* von *Nobel* im Gegensatz zu *-in* bei den aus Feminina abgeleiteten Possessivadjektiven wie *Mladinin -a -o* von *Mladina*) mit dem prototypischen Beispiel *Nobelova nagrada*, das – im Gegensatz zu *legendarni ameriški glasbenik Bob Dylan* –

³ Da im Slowenischen kaum gegendert wird, schließt dieser Begriff auch alle Nobelpreisträgerinnen ein.

gleichzeitig auch die feminine Form des Adjektivs präsentiert. Die homonyme Endung *-a* tritt auch beim maskulinen Genitiv Singular auf: *iz Stockholma*. Aufmerksamen Lernenden fällt die vom Nobelpreis abweichende Endung beim Bookerpreis (*Booker-j-eva nagrada*) auf, bei dem ein *-j-* eingefügt wird und statt *-ova* ein *-eva* steht. Da Fragen grundsätzlich jederzeit „niveaugemäß“ beantwortet werden, wird hier kurz auf das Phänomen der Stammerweiterung (in diesem Fall mit *-j-* bei einem Teil der maskulinen Substantive auf *-r*) eingegangen und folglich die Regel besprochen, dass bei Endungen nach *c, č, š, ž* und *j* das *-o-* durch ein *-e-* ersetzt wird. Zur Veranschaulichung und als Merkhilfe dienen bekannte Beispiele:

Nobel-ova nagrada	Booker-j-eva nagrada
Andersen-ova nagrada	Pulitzer-j-eva nagrada
Turing-ova nagrada	Büchner-j-eva nagrada
Unicef-ova nagrada	Herder-j-eva nagrada

Tabelle 2: Beispiele für Merkhilfen

Weiters werden „wichtig wirkende“ Wörter geklärt. Im hier aufgezeigten Fall beschränken wir uns in der ersten Unterrichtseinheit auf die dritte Person Singular des Verbs *biti*: *je*. Wir informieren über das Partizip *prejel/prejela/prejelo* des Verbs *prejeti* (*empfangen*). Außerdem erklären wir die Bildung der Vergangenheit nach dem Muster [...] *je prejel Nobelovo nagrado za literaturo* [...] aus Abb. 1.

Obwohl die Lernenden weder im Vorfeld noch während der Erfüllung der Aufgabenstellung explizite Informationen oder theoretischen Input zu Strategien der Interkomprehension erhalten, wenden sie einige davon beim Erreichen der verschiedenen „Entschlüsselungsstufen“ bereits unbewusst an. Eine zentrale Rolle für das Verständnis spielen hierbei – wie aus den oben angeführten Beispielen ersichtlich – Internationalismen.

Betrachten wir in diesem Zusammenhang die *Sieben Siebe* des *EuroComRom*, die als Basiswerk der Interkomprehensionsforschung gelten (vgl. Stegmann, 2005, 37), ist erkennbar, dass zahlreiche Bedeutungen nicht zuletzt aufgrund der hohen formalen und lautlichen Kongruenz der Begriffe mit ihren deutschen Äquivalenten identifiziert werden. Schrittweise wird auf diese Weise ein grobes Textverständnis entwickelt:

Idealerweise liefert das ‚Sieben‘ auf verschiedenen Ebenen (Lexikon, Morphologie, Syntax) insgesamt eine ausreichende Menge an Durchschaubarem, um den Inhalt eines Texts inferieren zu können. [...] Je nach Nähe zwischen bekannter und unbekannter Sprache ist darüber hinaus noch mehr oder weniger Vermittlung von spezifischen grammatischen Strukturen und nicht erschließbarem Wortschatz nötig, damit Textverstehen möglich wird⁴ (Marx & Möller, 2019, 340).

Mit Hilfe von Aufgabenstellungen, wie im Folgenden beispielhaft präsentiert, werden die ersten sprachlichen Inputs durch produktive Anwendung gefestigt. Die Praxis hat gezeigt, dass sich Partner*innenarbeit dazu sehr gut eignet. Die Aufgaben müssen klarerweise schon vorbereitet

⁴ Siehe Beispiel in Fußnote 2.

sein und können sich in der ersten Stunde nur indirekt – aufgrund von Erfahrungswerten – auf die erwartbaren Reaktionen der Kursteilnehmer*innen beziehen.

Aufgabe 1

Formulieren Sie ähnliche Aussagen für Han Kang!

- Legendarni ameriški glasbenik Bob Dylan je prejemnik Nobelove nagrade za literaturo 2016.
→ *Legendarna južnokorejska pisateljica Han Kang je prejemnica Nobelove nagrade za literaturo 2024.*
- Bob Dylan je prejel Nobelovo nagrado za poetično tradicijo.
→ *Han Kang je prejela Nobelovo nagrado za intenzivno poetično prozo.*
→ *Han Kang je prejela Bookerjevo nagrado za literarno senzacijo.*

Aufgabe 2

Formulieren Sie Sätze nach obigem Muster!

- pisateljica, Christine Nöstlinger, Andersen, nagrada, za, mladinska literatura, 1984
→ *Pisateljica Christine Nöstlinger je prejemnica Andersenove nagrade za mladinsko literaturo 1984.*
→ *Pisateljica Christine Nöstlinger je prejela Andersenovo nagrado za mladinsko literaturo 1984.*
- Tim Berners-Lee, Turing, nagrada, za, informatika, 2016 →
- Marjanca Jemec-Božič, Unicef, nagrada, 1971, za, ilustracija →
- pisateljica, Elfriede Jelinek, Büchner, nagrada, za, literatura, 1998 →
- fotograf, Jewhen Maloljetka, Pulitzer, nagrada, 2023, za, fotografija, iz, Mariupol →
- pisatelj, Drago Jančar, Herder, nagrada, za, literatura, 2003 →
- pisatelj, Salman Rushdie, Booker, nagrada, za, literatura, 1981 →
- mezzosopranistka, Bernarda Fink, Tischler, nagrada, za, kultura, 2010 →
- profesor, Friderik Pregl, Nobel, nagrada, za, kemija, 1923 →

Anschließend werden die Sätze aus den Aufgaben 1 und 2 von den Lehrenden vorgelesen. Fragen zur Aussprache werden besprochen; die Lernenden werden dazu angehalten, sich Notizen dazu zu machen.

2.3 Ausblick auf die zweite Stunde

Die in der ersten Einheit erarbeiteten Inhalte und Formen werden in der darauffolgenden Stunde auf spielerische Weise wiederholt und zusätzlich sprachproduktiv gefestigt (vgl. Jenko & Liaunigg, 2014, 87). Benötigt werden dazu Kärtchen in zwei unterschiedlichen Farben: eine Farbe für Fragekärtchen, eine Farbe für Antwortkärtchen. Pro Teilnehmer*in sind jeweils drei oder vier Stück empfehlenswert, die im Anschluss an die erste Stunde nach nachstehendem Muster gestaltet werden. Damit die Übung funktioniert, muss die Zuordnung zwischen den Frage- und

Antwortkärtchen eindeutig sein. Das Fragepronomen *kdo* (+ *je* + maskulines Partizip) wird zusätzlich eingeführt.

Fragekärtchen	Antwortkärtchen
1 Kdo iz Amerike je prejel Nobelovo nagrado za literaturo?	1 Nobel, nagrada, za, literatura, prejeti, Bob Dylan, iz, Amerika
2 Kdo je prejel Andersenovo nagrado za mladinsko literaturo?	2 Andersen, nagrada, za, mladinska literatura, prejeti, Christine Nöstlinger
3 Kdo je prejel Unicefovo nagrado za ilustracijo?	3 Unicef, nagrada, za, ilustracija, prejeti, Marjanca Jemec-Božič
4 Kdo je prejel Tischlerjevo nagrado za kulturo?	4 Tischler, nagrada, za, kultura, prejeti, Bernarda Fink

Tabelle 3: Beispiele für Frage- und Antwortkärtchen

Die Lernenden erhalten je drei oder vier Frage- und Antwortkärtchen mit unterschiedlicher Nummerierung. Wir lösen, wer die erste Frage aus den eigenen Kärtchen auswählt und an die Gruppe stellt. Jene Person, die meint, das passende Antwortkärtchen zu haben, formuliert eine Antwort und setzt dann mit einer ihrer Fragen fort (vgl. Jenko & Liaunigg, 2014, 86). Dabei muss das richtige Antwortkärtchen zur richtigen Zeit identifiziert werden. Die Antwortkärtchen enthalten nur unflektierte Wörter. Hat jemand keine Fragekärtchen mehr, kommt die nächste Person an die Reihe. Konzentriertes Zuhören aller Gruppenmitglieder erleichtert ihnen das korrekte Antworten, da die Fragen die entsprechenden Formen, die für die Antwort benötigt werden, bereits enthalten. Zusätzliche Aufmerksamkeit erfordern geringe Abweichungen, wie in den genannten Beispielen die weibliche Form des Partizips und die Kombination von *iz* + femininer Genitiv bei *iz Amerike* (siehe Tab. 3, Frage 1) zeigen. Auf die Wortstellung wird unter Berücksichtigung des Informationsumfangs für den Anfangsunterricht nicht explizit verwiesen. Durch das häufige Wiederholen der syntaktischen Strukturen werden diese durch induktive Lernprozesse gefestigt.

3. Fazit

Gleich in der ersten Einheit slowenische Zeitungen lesen? Ganz so einfach ist es natürlich nicht. Durch angeleitete Beobachtung (und spätere Anwendung) authentischer Sprache werden kulturelle Vorerfahrungen und „Weltwissen“ sowie das unbewusste Vorwissen der Lernenden, die behaupten, über kein solches zu verfügen, aktiviert und kriteriengesteuert geordnet. Erste Hypothesen inhaltlicher und struktureller Natur werden gebildet und so die Grundlagen für die zweite und alle weiteren Einheiten gelegt. Wir stellen fest, dass ein für die Kursteilnehmer*innen auch durchaus herausfordernder Input mit entsprechender Anleitung äußerst lernfördernd wirken und das intuitive Potential der Lernenden wecken kann. Dabei entwickeln sie nahezu von selbst Strategien, die vom ersten Verstehen über schriftliche Festigungsübungen eine erste geführte mündliche Sprachproduktion ermöglichen. Das Arbeiten mit authentischen Texten und deren schrittweise, weitgehend als Eigenleistung erlebte Erschließung wirken erfahrungsgemäß

sehr motivierend und lassen Neugierde für die weitere Beschäftigung mit der Sprache aufkommen.

Literaturverzeichnis

- Buttaroni, S. (1997). *Fremdsprachenwachstum*. Hueber.
- Göhlich, M. & Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Beltz.
- Hinrichs, U. (2008). Die slawischen Sprachen in eurolinguistischer Sicht. *Zeitschrift für Balkanologie*, 44 (1), 36–57.
- Jenko, E. & Blažič, M. (2015). *Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru*. Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani.
- Jenko, E. & Liaunigg, M. (2014). Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik. Studie z aplikované lingvistiky, Special issue: *Teaching and learning foreign languages*, 78–90.
- Jenko, E. (2000). Grammatik der slowenischen Sprache. Drava.
- Kastelic, N. S. (2017). Z znanjem angleščine, ki ga od tujih jezikov govorimo največkrat, smo del Evrope in sveta. *Republika Slovenija. Statistični urad*. <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/6936> (23.05.2025)
- Klanjšek, U. (2023) Vsaj en tuji jezik razume 96 % odraslih v Sloveniji. *Republika Slovenija. Statistični urad*. <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/11375> (23.05.2025)
- Kovač, A. K. (2014). "Ko povprašam po slovenski literaturi, se vsi najprej razjezijo, ker so morali v šoli brati Cankarja". Intervju z Michaelom Manskejem. *MMC* vom 10.12.2014. <https://tinyurl.com/43x4jdW2> (23.05.2025)
- Lukanc, T. (2024). Prva Južnokorejka z Nobelovo nagrado. *Dnevnik* vom 10.10.2024. <https://www.dnevnik.si/kultura/knjiga/nobelova-nagrada-juznokorejski-pisateljici-han-kang-2696456/> (20.05.2025)
- Marx, N. & Möller, R. (2019). Die Sieben Siebe für EuroComGerm. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (340–344). Narr-Francke-Attempo.
- Mladina (2016). Bob Dylan prejemnik Nobelove nagrade za literaturo. *Mladina* vom 13.10.2016. <https://www.mladina.si/176869/bob-dylan-prejemnik-nobelove-nagrade-za-literaturo> (20.05.2025)
- Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (2024). *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. <https://tinyurl.com/4jcyak3v> (30.04.2025)
- Stegmann, T. D. (2005). EuroComRom – Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif. *Synergies Italie*, 2, 35–42.
- Tafel, K. (2009). *Slavische Interkomprehension: Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag.

Nataliia Oberste-Berghaus, Universität Osnabrück, Deutschland

Phonetik, Kognaten und Kultur

Ein ganzheitlicher Ansatz für die erste Ukrainischstunde

This article presents a language-specific concept for the first Ukrainian lesson that centres on the use of cognates between Ukrainian and German to support beginner learners – especially in multilingual and heritage language contexts. Cognates such as ‘мама’ – ‘Mama’, ‘телефон’ – ‘Telefon’, and ‘університет’ – ‘Universität’ serve as linguistic anchors that foster a sense of familiarity, reduce anxiety, and encourage early lexical acquisition. Learners are invited to identify similarities, build word associations, and gain confidence by realising how much they already “know”.

The lesson design integrates guided pronunciation exercises for key Ukrainian phonemes (e.g., [h], palatalised consonants) to establish a foundation in sound awareness. Visual and auditory tools are used to reinforce accuracy and boost learner motivation. Culturally, the lesson introduces contemporary and regional elements of Ukrainian life while deliberately avoiding stereotypical representations. Music, media clips, and images illustrate the linguistic and cultural diversity of Ukraine, making the language personally relevant from the very beginning.

By linking familiar vocabulary with sound and culture, this holistic approach offers a low-threshold entry into Ukrainian that supports both cognitive and emotional engagement. The model is adaptable to diverse educational settings and learner backgrounds, and it demonstrates how targeted use of Ukrainian-German cognates can become a powerful tool in inclusive language pedagogy.

Keywords: Ukrainian language teaching, cognates, phonetics, intercultural competence, inclusive language pedagogy

Dieser Beitrag stellt ein didaktisches Konzept für die erste Ukrainischstunde vor, das auf der gezielten Verwendung von Kognaten zwischen dem Ukrainischen und dem Deutschen basiert – insbesondere für Schülerinnen und Schüler in mehrsprachigen oder herkunftssprachlichen Kontexten. Kognaten wie ‚мама‘ – ‚Мama‘, ‚телефон‘ – ‚Telefon‘ oder ‚університет‘ – ‚Universität‘ dienen als sprachliche Anker, die Vertrautheit schaffen, Ängste abbauen und den frühen Wortschatzerwerb fördern. Die Lernenden erkennen Gemeinsamkeiten, bilden Assoziationen und gewinnen Sicherheit durch das Gefühl, bereits etwas „zu wissen“.

Die Unterrichtsstunde beinhaltet außerdem angeleitete Ausspracheübungen zu zentralen ukrainischen Lauten (z. B. [h], palatalisierte Konsonanten), um eine bewusste Lautwahrnehmung und Artikulation zu fördern. Visuelle und auditive Hilfsmittel unterstützen dabei die Motivation und Genauigkeit. Im kulturellen Teil werden aktuelle und regionale Aspekte des ukrainischen Alltagslebens thematisiert – bewusst jenseits von Stereotypen. Musik, Medienausschnitte und Bilder zeigen die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Ukraine und machen die Sprache von Anfang an persönlich bedeutsam.

Durch die Verbindung von vertrautem Wortschatz, klanglicher Schulung und kulturellem Kontext bietet dieser Ansatz einen niederschweligen, motivierenden Einstieg in die ukrainische Sprache. Das Modell ist flexibel einsetzbar und eignet sich für unterschiedliche Lernniveaus und Bildungseinrichtungen. Es zeigt, wie ukrainisch-deutsche Kognaten gezielt als inklusives Lehrmittel genutzt werden können.

Schlüsselwörter: Ukrainischunterricht, Kognaten, Phonetik, interkulturelle Kompetenz, inklusive Sprachdidaktik



1. Einleitung

Der Einstieg in den Fremdsprachenunterricht ist für viele Lernende mit Unsicherheiten und emotionalen Hürden verbunden – insbesondere dann, wenn es sich um Sprachen mit einem ungewohnten Lautsystem oder einem anderen Schriftsystem handelt. Der Ukrainischunterricht stellt in dieser Hinsicht eine besondere Herausforderung dar: Die kyrillische Schrift, spezifische Phoneme und der gesellschaftlich aufgeladene Status der Sprache im Kontext von Krieg, Flucht und Migration machen die erste Unterrichtsstunde zu einem entscheidenden Moment für Motivation, Identifikation und sprachliche Orientierung.

Die erste Begegnung mit der Zielsprache ist dabei nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv bedeutsam. Horwitz et al. (1986) zeigen, dass gerade in den frühen Phasen des Sprachenlernens Angst ein wesentlicher Faktor sein kann, der das Lernverhalten negativ beeinflusst. Eine gezielte didaktische Gestaltung der ersten Stunde kann dieser Sprachlernangst entgegenwirken, indem sie Sicherheit, Transparenz und niedrigschwellige Einstiegsmöglichkeiten bietet.

Zudem weist Knorr (2015) darauf hin, dass die „allererste Stunde“ im Sprachunterricht in der Lehramtsausbildung häufig vernachlässigt wird – obwohl sie den Grundstein für den weiteren Verlauf des Lernprozesses legt. Auch Rifkin (2003) hebt hervor, wie zentral klare Zielsetzungen und strukturierte Lernverläufe für den Unterrichtseinstieg sind. In ähnlicher Weise betont Chaput (1991), dass die Ausbildung von Lehrkräften für slawische Sprachen klare didaktische Prioritäten und praxisnahe Vorbereitung gerade für die ersten Unterrichtsstunden vermitteln sollte. Gleichzeitig ist es essenziell, bereits früh interkulturelle Perspektiven mitzudenken. Byram (1997) plädiert in diesem Zusammenhang für eine interkulturell reflektierte Sprachvermittlung, die kulturelle Vielfalt nicht nur „vermittelt“, sondern auch bewusst thematisiert und hinterfragt. Auch die ukrainische Fachdidaktikforschung hebt hervor, dass Internationalismen und transparente Strukturen für den Unterrichtseinstieg besondere Chancen bieten (vgl. Lynčák, 2021).¹

Ziel dieses Beitrags ist es daher, ein ganzheitliches Konzept für die erste Unterrichtseinheit im Ukrainischunterricht vorzustellen, das auf drei ineinandergreifenden Säulen basiert: auf Phonetik, Kognatenarbeit und kultursensiblen Spracherwerb. Die methodische Verbindung dieser Bereiche soll dazu beitragen, Lernängste abzubauen, sprachliches Vorwissen zu aktivieren und ein offenes, inklusives Lernklima zu schaffen. Auch im digitalen oder hybriden Fremdsprachenunterricht zeigen sich erste Kontakte mit Sprache und Kultur als besonders prägend für Motivation und Selbstwirksamkeit (vgl. Davidson & Garas, 2023).

Im Mittelpunkt soll dabei die Frage stehen: Wie kann der erste Kontakt mit der ukrainischen Sprache so gestaltet werden, dass Lernende sich sicher fühlen, sich aktiv beteiligen und erste sprachliche sowie kulturelle Ankerpunkte setzen können?

2. Kognaten als Brücke zu Phonetik, Schrift und Sprachbewusstsein

Ein zentrales Ziel der ersten Unterrichtsstunde im Ukrainischunterricht besteht darin, den Lernenden frühzeitig ein Gefühl für die lautliche und graphische Struktur der Sprache zu vermitteln.

¹ Siehe auch den Beitrag von Goroš und Jenko in diesem Heft.

Besonders bei Sprachen mit ungewohnten Lautsystemen und einem anderen Schriftsystem – wie im Fall des Ukrainischen – ist es hilfreich, bekannte sprachliche Elemente aufzugreifen, um Vertrauen aufzubauen. Kognaten, also sprachverwandte Wörter mit ähnlicher Form und Bedeutung, bieten hier einen besonders geeigneten Zugang. Dabei lassen sich sowohl allgemein bekannte Internationalismen wie ‚мама‘ – ‚Mama‘, ‚телефон‘ – ‚Telefon‘, ‚університет‘ – ‚Universität‘ oder ‚музика‘ – ‚Musik‘ nutzen als auch spezifischere ukrainisch-deutsche Kognaten, die auf historische Sprachkontakte zurückgehen. Beispiele sind ‚дах‘ – ‚Dach‘, ‚фах‘ – ‚Fach‘, ‚фарба‘ – ‚Farbe‘, ‚рахунок‘ – ‚Rechnung‘, ‚гатунок‘ – ‚Gattung‘ oder ‚мусити‘ – ‚müssen‘. Gerade bei diesen Wörtern ist der Erkennungseffekt für deutschsprachige Lernende besonders hoch – oft noch stärker als bei den Internationalismen – und erzeugt dadurch eine positive emotionale Resonanz. Sie vermitteln den Lernenden das Gefühl, bereits über spezifisches Vorwissen zu verfügen – ein wichtiger Faktor für Motivation und Selbstwirksamkeit (vgl. Ringbom, 2007). Die Verarbeitung ähnlicher Strukturen basiert zudem häufig auf unbewussten Transfermechanismen, wie sie Odlin (1989) in seiner Transferhypothese beschreibt.

Ein weiterer Aspekt betrifft den Herkunftssprachenkontext im Ukrainischunterricht. Viele Lernende bringen familiäre oder biografische Bezüge zur Sprache mit und verfügen über rezeptive Fertigkeiten und/oder mündliche produktive Fertigkeiten, während ein systematischer Zugang zur Schriftsprache fehlt. Für sie ist die erste Stunde nicht nur ein sprachlicher, sondern auch ein identitärer Anknüpfungspunkt. Andere Lernende beginnen hingegen ohne jegliche Vorerfahrungen. Eine kultursensible Didaktik muss deshalb beide Perspektiven berücksichtigen: Vorhandenes Vorwissen wertschätzen und aktivieren, gleichzeitig aber auch verständliche Zugänge für Fremdsprachenlerner*innen schaffen.

Darüber hinaus erleichtern Kognaten die Verknüpfung von Graphemen und Phonemen: Die semantische Bedeutung ist sofort transparent, sodass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf die phonetische Realisierung richten können. Beispiele wie ‚цукор‘ – ‚Zucker‘, ‚парасолька‘ – ‚Parasol/Regenschirm‘, ‚краватка‘ – ‚Krawatte‘, ‚оля‘ – ‚Öl‘ oder ‚сонце‘ – ‚Sonne‘ verdeutlichen einerseits die Verständniserleichterung durch Kognaten, andererseits auch die Besonderheiten der ukrainischen und deutschen Phonetik und Morphologie, die gleich zu Beginn thematisiert werden können.

Kognaten sind sprachverwandte Wörter, die sich durch eine ähnliche Laut- oder Schriftform sowie eine vergleichbare Bedeutung auszeichnen – etwa aufgrund gemeinsamer etymologischer Wurzeln. Sie treten besonders häufig in verwandten Sprachfamilien oder bei internationalisierten Begriffen auf und können im Fremdsprachenunterricht als Brücke zwischen bekannten und neuen sprachlichen Strukturen dienen. Darüber hinaus erleichtern Kognaten nachweislich den Wortschatzerwerb. Nation (2022) hebt hervor, dass Lernende durch die formale Ähnlichkeit zwischen bereits bekannten und neuen Wörtern deutlich schneller neue sprachliche Strukturen aufnehmen können. Dies macht Kognaten besonders wertvoll in frühen Lernphasen, in denen es darum geht, eine erste lexikalische Basis zu schaffen, ohne kognitive Überlastung zu riskieren. Conti (2025) betont darüber hinaus, dass der bewusste Einsatz von Kognaten nicht nur den Wortschatzerwerb beschleunigen kann, sondern auch Lernmotivation und Transferfähigkeit stärkt – vorausgesetzt, potenzielle semantische Fallen und Lautabweichungen werden didaktisch aufgefangen.

Diese lexikalische Vertrautheit kann gezielt mit phonetischem Training verknüpft werden. Anhand von den folgenden Kognaten lassen sich zentrale ukrainische Phoneme einführen und einüben:

- ,телефон' – ,Telefon': verdeutlicht die nicht-aspirierte Artikulation des [t].
- ,музика' – ,Musik', ,грип' – ,Grippe': zeigen den Unterschied zwischen [i] und [ɪ].
- ,люди' – ,Leute': macht das palatalisierte л [lʲ] hörbar.
- ,гора' – ,Berg': veranschaulicht den stimmhaften Frikativ ɣ [ɦ].
- ,син' – ,Sohn', ,вино' – ,Wein': verdeutlichen den Vokal u [ɪ], der im Deutschen kein direktes Pendant hat.
- ,преса' – ,Presse', ,адреса' – ,Adresse': zeigen die offene Aussprache des e [e], die sich vom deutschen [e:] unterscheidet.
- ,їжак' – ,Igel': eignet sich zur Einführung von ʲ [ji] am Wortanfang – einem Laut, der im Deutschen nicht existiert.
- ,руїна' – ,Ruine', ,грип' – ,Grippe': Lehnwörter aus dem Deutschen, die phonetische Besonderheiten (z. B. [ɦ]) mit hohem Erkennungseffekt verbinden.
- ,ганок' – ,Gang', ,гак' – ,Haken': illustrieren den Unterschied zwischen dem stimmhaften Plosiv ɣ [g] und dem stimmhaften Frikativ ɣ [ɦ].

Der bewusste Umgang mit solchen scheinbar „bekannten“ Wörtern unterstützt nicht nur den lexikalischen Wiedererkennungseffekt, sondern schult auch das Gehör für zentrale phonetische Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Ukrainischen. Auf diese Weise werden Lernende für lautliche Feinheiten sensibilisiert, ohne überfordert zu werden (vgl. Celce-Murcia et al., 2010). Ähnliche methodische Ansätze finden sich auch bei Oktray et al. (2018), die in ihrem Unterrichtskonzept gezielt mit lexikalischen Parallelitäten im frühen Spracherwerb arbeiten.

Gleichzeitig ermöglicht die Arbeit mit Kognaten einen ersten, vergleichenden Zugang zur ukrainischen Schrift. So lässt sich das kyrillische *m* dem deutschen *t* gegenüberstellen, das kyrillische *i* dem lateinischen *i*, oder *y* dem deutschen *u*, das jedoch anders ausgesprochen wird. Visuelle Hilfsmittel wie Lautkarten, Buchstabenpuzzles und Zuordnungsübungen unterstützen den Schriftspracherwerb. Dabei empfiehlt sich ein kontrastiver Zugang: Die Lernenden analysieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ukrainischer und deutscher Schreibweise und Lautung und verankern so neue Informationen im vorhandenen Sprachwissen.

Digital gestützte Tools wie *Forvo* (Aussprachebeispiele), *Audacity* (Aufnahme und Rückmeldung), sprechende Flashcards oder Zungenbrecher in Kognatenform bieten zusätzliche Möglichkeiten, die Lerninhalte spielerisch und differenziert zu vertiefen.

Die Integration von Kognaten in den phonetisch-orthografischen Einstieg schafft somit eine motivierende, kognitiv gestützte und kulturell anschlussfähige Grundlage für den weiteren Unterrichtsverlauf und verbindet Sprachvertrautheit mit Neugier auf das Neue.

3. Kognatenspiele zur angstfreien Phonetikvermittlung

Ein besonders effektiver Weg, um Lernängste zu reduzieren und gleichzeitig phonologische sowie schriftsprachliche Kompetenzen aufzubauen, ist der Einsatz von Spielen mit deutsch-ukrainischen Kognaten. Durch ihre formale Ähnlichkeit zu bekannten deutschen Wörtern bieten diese Wörter einen emotional sicheren Zugang zum Ukrainischen und lassen sich hervorragend für phonomorphologische Bewusstmachung nutzen.

Uzun (2024) zeigt, dass Kognaten nicht nur das lexikalische Verständnis fördern, sondern auch eine emotionale Brücke schlagen, die das Vertrauen in die neue Sprache stärkt. Laut Ringbom (2007) und Nation (2022) erleichtern Kognaten den Einstieg in den Wortschatz, da sie auf bereits vorhandenes sprachliches Wissen zurückgreifen.

Zur gezielten Förderung von Phonetik und Schrift lassen sich Kognaten in strukturierte Übungskategorien einteilen:

1. **Phonomorphologische Übereinstimmungen (fast identische Schreibweise):** Beispielwörter wie ‚Konzert‘ – ‚концерт‘, ‚Kabel‘ – ‚кабель‘, ‚Dach‘ – ‚дах‘ lassen sich als Memory- oder Zuordnungsspiel einsetzen. Die nahezu identische Form erlaubt den Fokus auf Unterschiede in Aussprache (z. B. nicht-aspiriertes [k], Betonung) bei gleichzeitigem orthografischem Wiedererkennen.
2. **Flexionsendungen im Ukrainischen:** Wörter wie ‚Kultur‘ – ‚культура‘ oder ‚Planet‘ – ‚планета‘ können im Spielverlauf nach grammatischen Mustern sortiert werden (z. B. Endung -a für Feminina), was auch morphologische Bewusstheit fördert.
3. **Lautverkürzung oder Stammsilbenvariation:** Begriffe wie ‚Analyse‘ – ‚аналіз‘ oder ‚Buche‘ – ‚бук‘ zeigen, wie sich Wörter trotz ähnlicher Bedeutung strukturell unterscheiden. Durch Lautvergleiche oder kleine Diktatspiele kann hier gezielt auf Aussprache, Kürzung oder Betonung eingegangen werden.
4. **Endungserweiterungen:** Wörter wie ‚Note‘ – ‚нота‘ oder ‚Pause‘ – ‚пауза‘ eignen sich gut für Partnerdiktate oder Bingo-Spiele mit Bild-Wort-Zuordnung. Auch hier lernen die Schüler*innen, auf Endsilben und Klangmuster zu achten.

Weitere Wortlisten und Beispiele zu diesen Klassifikationen finden sich in der Deutsch-Ukrainischen Kognaten-Datenbank (Oberste-Berghaus, 2025).

Diese Kognatenspiele ermöglichen einen spielerischen Einstieg und schaffen ein Lernumfeld, in dem Fehler angstfrei gemacht werden dürfen. Conti (2025) betont allerdings, dass Kognaten nur dann ihr volles Potenzial entfalten, wenn sie didaktisch gerahmt eingesetzt werden. Sie bieten schnelle Erfolgserlebnisse, stärken das Selbstvertrauen und beschleunigen Wiedererkennung – können jedoch auch zu Missverständnissen oder Scheinverstehen führen, wenn ihre Unterschiede nicht explizit thematisiert werden. Lehrkräfte sollten daher gezielte Kognatenerkennungsstrategien vermitteln – etwa durch Hörübungen mit Transkripten, Lesemarkierungen oder metakognitive Reflexion.

Die Forschung zeigt, dass Lernende zwar bis zu 30 % schneller auf Kognaten reagieren (Costa et al., 2000), in der Praxis aber nur 45 % in Texten (Otwinowska, 2015) und 28 % im auditiven Kontext (Carroll, 2017) tatsächlich erkennen. Besonders Lernende aus bildungsbenachteiligten Kon-

texten haben geringere Chancen, diese oft aus dem Lateinischen stammenden Lexeme zu erkennen (Conti, 2025). Daraus ergibt sich ein klarer didaktischer Auftrag: Kognatenarbeit muss gezielt angeleitet, wiederholt und reflektiert werden – idealerweise im Rahmen eines strukturierten Trainings über mehrere Wochen.

Neben der sprachlichen Förderung ist auch die emotionale Sicherheit für den erfolgreichen Einsatz von Kognaten zentral. Dörnyei (2001) betont, dass spielerisch strukturierte Übungen mit niedrigem Schwellenwert emotionale Sicherheit fördern und die Sprechbereitschaft erhöhen. Auch Horwitz et al. (1986) verweisen auf die zentrale Rolle affektiver Faktoren im frühen Sprachunterricht. Die Verbindung von Lese-, Hör- und Sprechübungen stärkt zudem die multisensorische Verankerung der neuen Sprachstrukturen.

4. Kultur – Kontexte schaffen ohne Klischees

Die Einbettung kultureller Inhalte in die erste Ukrainischstunde ist sowohl eine Chance als auch eine Herausforderung. Einerseits kann kultureller Kontext Interesse wecken und emotionale Nähe zur Sprache herstellen. Andererseits besteht gerade in frühen Lernphasen die Gefahr, auf vereinfachende oder romantisierende Darstellungen zurückzugreifen, die ein statisches oder verengtes Bild von Kultur vermitteln. Dies gilt besonders für Länder wie die Ukraine, deren kulturelle Realität von großer regionaler Vielfalt und gesellschaftlicher Dynamik geprägt ist – eine Vielfalt, die sensibel vermittelt werden sollte, zugleich aber einen wertvollen didaktischen Ausgangspunkt für einen lebendigen und realitätsnahen Unterricht darstellt.

Eine kultursensible Didaktik in der ersten Stunde sollte daher darauf abzielen, Diversität sichtbar zu machen und ein realistisches, vielschichtiges Bild des Sprachraums zu vermitteln. Statt „traditioneller“ Folklore oder idealisierter Landidylle können aktuelle kulturelle Ausdrucksformen wie Popmusik (z. B. Kalush Orchestra), Jugendkultur – nämlich ukrainische Gedichte aus der klassischen wie der zeitgenössischen Literatur – zunehmend musikalisch neu interpretiert werden. Ein eindrückliches Beispiel ist die YouTube-Zusammenstellung „Такої ніжності ви ще не чули | 6 віршів, що ожили у блюзі“², in der sechs Gedichte im Blues-Format vertont sind. Solche Formate eröffnen Zugang zur Literatur, ohne auf folkloristische Klischees zurückzugreifen, und wirken modern, emotional und kulturell vielseitig. Der Ansatz des „Ukrainian Music Laboratory“, Gedichte in aktuelle Musik umzuwandeln, unterstreicht diesen Trend weiter ([YouTube-Link 1](#), [YouTube-Link 2](#)). Auch auf TikTok finden sich zahlreiche Beispiele, in denen junge Ukrainer*innen klassische oder zeitgenössische Gedichte kreativ inszenieren und musikalisch untermalen – etwa im Beitrag von [@lileyaaaa](#) oder [@iryshka_ira](#). Diese kurzen Clips eröffnen einen niedrigschwelligen, mediennahen Zugang zu Literatur und Sprache, machen jugendliche Alltagskultur sichtbar und regen zur Reflexion über neue Formen kultureller Ausdrucksweisen an. Ebenso können Straßenszenen, Plakate oder Alltagsdialoge aus verschiedenen Regionen in den Unterricht integriert werden. Auch die Alltagskultur auf Social Media bietet spannende Einblicke:

² Deutsche Übersetzung: „So viel Zärtlichkeit habt ihr noch nie gehört | 6 Gedichte, die im Blues zum Leben erwachten“

TikTok-Videos zeigen beispielsweise urbane Szenen oder kurze Dialoge in authentischen Kontexten – etwa in den Beiträgen von [@pamastok](#) oder [@alina.ostrozka](#). Solche Clips eröffnen einen unmittelbaren, niedrigschwelligen Zugang zum alltäglichen Leben, machen kulturelle Vielfalt sichtbar, schaffen Sprechanlässe und fördern die Reflexion über urbane Räume, visuelle Sprache, Mimik und nonverbale Kommunikation. O’Dowd (2023) unterstreicht das Potenzial digitaler Austauschformate für interkulturelles Lernen: Virtuelle Räume können vielfältige Perspektiven sichtbar machen – vorausgesetzt, sie werden reflektiert und dialogisch genutzt. Wie Gomide (2021) zeigt, ist die Darstellung kultureller Vielfalt ein zentrales Anliegen der zeitgenössischen slawistischen Forschung – auch über nationale Grenzen hinweg. Solche Materialien bieten nicht nur authentische Sprechanlässe, sondern auch Anknüpfungspunkte für Gespräche über regionale Unterschiede, Mehrsprachigkeit und kulturellen Wandel.

Byram (1997) hebt hervor, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur Wissen über „die Kultur der Zielsprache“ bedeutet, sondern die Fähigkeit umfasst, Perspektiven zu wechseln, Unterschiede zu reflektieren und stereotype Vorstellungen aktiv zu hinterfragen. Auch Kramsch (1993) betont, dass Kultur nicht als feststehender „Hintergrund“ zu verstehen ist, sondern als dynamisches, diskursives Element im Sprachlernprozess. Dementsprechend sollten auch erste Unterrichtsstunden nicht bloß Informationen „über die Ukraine“ liefern, sondern Räume für dialogische, kritische Auseinandersetzung eröffnen. Nach Kecskes (2022) entsteht interkulturelle Kompetenz nicht allein durch Wissen über kulturelle Inhalte, sondern durch die Fähigkeit, Bedeutung im sozialen und sprachlichen Kontext auszuhandeln – ein Prozess, der von Anfang an sprachlich erfahrbar gemacht werden sollte. Ergänzend dazu betont die Autorin, dass der Fremdsprachenunterricht als Erfahrungsraum für Perspektivwechsel, Empathie und kulturelle Selbstreflexion gestaltet werden sollte – insbesondere dann, wenn Sprache im Kontext von Migration, Identität und gesellschaftlichem Wandel vermittelt wird (Oberste-Berghaus, 2024).

Ein solches kulturreflektiertes Vorgehen stärkt die Wahrnehmung von Sprache als sozialem Handlungsfeld und legt bereits in der ersten Stunde den Grundstein für ein Lernen, das auf Offenheit, Differenzkompetenz und Neugier basiert – anstelle von Exotisierung oder essentialistischen Bildern.

Die bewusste Einbettung kultureller Inhalte fördert somit nicht nur interkulturelles Lernen, sondern stärkt auch die emotionale Dimension des Unterrichtseinstiegs. Motivation, Neugier und kulturelle Offenheit entstehen dabei stets im Zusammenspiel mit affektiven Faktoren. Diese bilden den Ausgangspunkt für den folgenden Abschnitt, der zeigt, wie spielerische Kognatenarbeit – etwa durch Sprachspiele, Assoziationsübungen oder kurze Rollenszenen – dazu beitragen kann, Sprachlernängste zu reduzieren und positive Lernerfahrungen bereits in der ersten Stunde zu ermöglichen.

5. Affektive Faktoren – Sprachlernangst abbauen durch spielerische Kognatenarbeit

Sprachenlernen ist nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein zutiefst emotionaler Prozess. Besonders in der ersten Unterrichtsstunde kann Unsicherheit leicht in eine innere Blockade übergehen – aus Angst, Fehler zu machen, sich vor anderen zu blamieren oder die Erwartungen nicht

zu erfüllen. Horwitz et al. (1986) unterscheiden in ihrer Studie drei Hauptquellen sprachbezogener Ängste: die Angst vor negativer Bewertung, Kommunikationsangst und Prüfungsangst. Diese Faktoren beeinflussen unmittelbar das Sprachverhalten, die Lernbereitschaft und das Selbstbild der Lernenden. Die besondere Rolle der Herkunftssprache im Bildungskontext betonen Becker-Mrotzek (2020) sowie Hufeisen & Knoch (2018): Ein bewusster Einbezug der Herkunftssprache fördert nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern trägt auch zu Identitätsbildung, Motivation und Bildungsgerechtigkeit bei.

Ein wesentliches Ziel des Unterrichtseinstiegs besteht darin, emotionale Sicherheit zu schaffen und ein unterstützendes, angstfreies Lernumfeld herzustellen. Dies gelingt besonders gut durch kommunikative und kreative Arbeitsformen, in denen der Austausch und nicht die sprachliche Korrektheit im Vordergrund steht. In diesem Zusammenhang bietet sich der gezielte Einsatz von sprachverwandten Wörtern an, die im Ukrainischen und Deutschen formale Ähnlichkeiten aufweisen. Diese wirken vertraut, sind leicht zugänglich und eignen sich hervorragend für erste Lese-, Aussprache- und Schreibübungen. Durch diese lexikalische Nähe erleben die Lernenden rasch erste Erfolge und erkennen, dass sinnvolle Kommunikation auch mit begrenztem Wortschatz möglich ist.

Kognaten können in unterschiedlichen spielerischen Übungen eingesetzt werden – etwa in Memory-Formaten, bei der Zuordnung von Bildern und Wörtern oder in kurzen Rollenszenen. Solche Aktivitäten fördern Aussprache, Wortverständnis und Spontaneität und verringern die Angst vor dem Sprechen. Darüber hinaus lassen sich in diesen Kontexten auf natürliche Weise phonologische und orthografische Besonderheiten – etwa Betonung, Laut-Buchstaben-Zuordnung oder Endungen im Ukrainischen – thematisieren, ohne die Lernenden zu überfordern.

Rituale wie ein gemeinsamer Einstiegssatz, Begrüßungslieder oder visuelle Tagesziele verleihen dem Unterricht Struktur und Orientierung. Eine offene Fehlerkultur – verstanden als pädagogische Haltung, die Fehler als notwendigen Teil des Lernprozesses anerkennt – sowie klar formulierte, erreichbare Lernziele („Heute lernen wir drei neue Wörter und sagen einen Satz“) tragen zusätzlich zur psychologischen Entlastung bei. Dörnyei (2001) betont, dass transparente und realistische Lernziele zu den wirksamsten Motivationsstrategien im Fremdsprachenunterricht gehören. Kurze Reflexionsfragen wie „Was hat mir früher beim Sprachenlernen geholfen?“ stärken zudem das Gefühl von Selbstwirksamkeit und die emotionale Bindung an den Lernprozess. Lauersdorf (2000) hebt ebenfalls hervor, dass eine differenzsensibel gestaltete Unterrichtspraxis gerade im Bereich der sogenannten *Less Commonly Taught Languages* (LCTLs) entscheidend ist, da Lernende mit sehr unterschiedlichen biografischen Hintergründen, Erwartungen und Motivationslagen zusammentreffen.

Ein einfaches Beispiel wie „Цe є дах“ – „Das ist ein Dach“ kann helfen, strukturelle Gemeinsamkeiten bewusst zu machen: Die Grundstruktur „Subjekt – Verb – Objekt“ bleibt erhalten, während neue Laute und Schriftzeichen eingeführt werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass das Ukrainische zwei mögliche Strukturen kennt – mit Kopulaverb (Цe є дах) und ohne (Цe дах). Die Lernenden erkennen, dass Vereinfachungen möglich sind und sie mit minimalem sprachlichen Input bereits vollständige Sätze bilden können. Ähnlich funktioniert die Selbstvorstellung: Strukturen

wie ‚Я Анна‘ – ‚Ich (bin) Anna‘ oder ‚Я студентка‘ – ‚Ich (bin) Studentin‘ ermöglichen authentische erste Kommunikation und stärken das Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten.³ Die Schaffung emotionaler Sicherheit bildet das Fundament einer kultursensiblen Unterrichtsgestaltung, die laut Hovhannisyan (2022) eng mit psycholinguistischer Bewusstheit verbunden ist. Die Kombination aus affektiver Didaktik, handlungsorientierten Methoden und gezielter Kognatenarbeit schafft ein lernförderliches Umfeld, in dem Sprachlernängste reduziert, Motivation aufgebaut und erste Erfolgserlebnisse ermöglicht werden. Wie Dörnyei (2001) und Ringbom (2007) betonen, sind emotionales Wohlbefinden, Freude und frühe positive Lernerfahrungen entscheidende Voraussetzungen für nachhaltiges Sprachenlernen.

6. Beispielhafte Unterrichtsskizze: Die erste Ukrainischstunde

Die folgende Unterrichtsskizze zeigt exemplarisch, wie eine erste Ukrainischstunde gestaltet werden kann, die auf sprachlicher Vertrautheit, niedrigschwelliger Aktivierung und interkultureller Öffnung basiert. Wie Kagan & Rifkin (2000) betonen, sollte der Unterricht in slawischen Sprachen von Anfang an sowohl sprachliche als auch interkulturelle Aspekte integrieren – nicht als separate Einheiten, sondern als miteinander verflochtene Lernbereiche, die insbesondere im Einstieg entscheidend sind. Der folgende Ablauf ist für eine Einheit von ca. 45–60 Minuten konzipiert und eignet sich sowohl für Lernende ohne Vorkenntnisse als auch für heterogene Gruppen mit Herkunftssprecher*innen. In der Einstiegsphase (ca. 10 Min.) erkennen die Lernenden Kognaten anhand eines Bildimpulses. Daran schließt sich eine Phonetikübung (10 Min.) an, bevor ein kurzer Text zur Anwendung kommt (15 Min.). Den Abschluss bildet eine Reflexions- und Überprüfungsphase (10 Min.), etwa durch ein kurzes Quiz oder eine Feedbackrunde.

Ziel der Stunde:

- Erste phonetische Merkmale des Ukrainischen wahrnehmen und artikulieren
- Erste Wörter im Ukrainischen lesen, verstehen und sprechen (Kognaten)
- Neugier für die Sprache und kulturelle Vielfalt wecken
- Sprachlernangst durch Rituale, Spiele und sichere Aufgabenformate abbauen
- Überprüfung des Lernziels durch Mini-Quiz mit Kognaten, Partnerinterview („Sag mir ein neues Wort“) oder kurzes Peer-Feedback

Materialien:

- Lautkarten (z. B. [h], [ʲ], i/i)
- Kognaten-Kärtchen (mit ukrainischer und deutscher Schreibweise)
- Bildkarten zu den Kognaten:

Hören: Die Lernenden hören das Wort ‚дах‘.

Sehen: Sie haben mehrere Bildkarten vor sich (z. B. Telefon, Musik, Planet, Dach ...).

Wählen: Sie zeigen auf die Karte mit dem passenden Bild.

Kontrolle: Die Lehrkraft deckt das deutsche Wort ‚Dach‘ auf der Rückseite auf.

- Audioaufnahmen (Forvo, eigene Aufnahme, z. B. ‚телефон‘, ‚музика‘)

³ Siehe auch den Beitrag von Bondarenko in diesem Heft.

- Bildschirm oder Plakat mit einer Szene aus der ukrainischen Popkultur (z. B. Kalush Orchestra oder aktuelles Musikvideo wie die musikalische Vertonung von Olena Teligas Gedicht „Tango“ aus den 1930er Jahren, umgesetzt in einem Musikvideo ([YouTube-Link](#)). Dieses Format verbindet literarische Tiefe mit visueller Atmosphäre und eröffnet vielfältige Anknüpfungspunkte für Wortschatzarbeit, kulturelle Reflexion und ästhetische Wahrnehmung.)

Stundenverlauf:

1. Begrüßung & Icebreaker (5–10 Min.)

- Begrüßung auf Ukrainisch: „Привіт! Як тебе звати?“ (spielerisch, ohne Zwang zum Nachsprechen)
- Icebreaker mit Bildkarten: „Welches dieser Wörter kennst du vielleicht schon?“ (Kognaten entdecken lassen)

2. Einführung zentraler Laute (10–15 Min.)

- Kurze Vorstellung ausgewählter ukrainischer Laute und Grapheme, die für Anfänger*innen unmittelbar relevant und gut unterscheidbar sind – z. B. [h], [ʲ], i/i sowie die Besonderheit des Buchstabens є. Schwieriger wahrnehmbare Laute wie das palatalisierte л [lʲ] können in späteren Stunden eingeführt werden, wenn die Lernenden bereits über erste Hörerfahrung verfügen. Parallel dazu sollte eine erste Einführung von Graphemen erfolgen (z. B. м, к, а, у, з, и anhand von музика), damit die Lernenden erste Wörter lesen können, ohne an „falschen Freunden“ zu scheitern.
- Visuelle Darstellung + Bewegungsimpuls (z. B. Zunge/Lippen zeigen, Klatschen bei Betonung)
- Hörbeispiele → Nachsprechen → eigenes Aufnehmen mit Audacity (freiwillig)

3. Kognatenspiel „Finde das Wort“ (10–20 Min.)

- Kognaten-Memory: „телефон“ – „Telefon“, „музика“ – „Musik“, „планета“ – „Planet“ etc.
- Variante: Wort und Bild zuordnen, Partner*innensuche nach demselben Wort
- Kognaten als Sprech Anlass: „Was könnte das Wort bedeuten?“ – „Wie spricht man es aus?“

4. Kultureller Impuls: Ukraine ist mehr (10–15 Min.)

- Kurzes Musikvideo oder Bild aus unterschiedlichen Regionen wie [Video 1](#), [Video 2](#) und [Video 3](#) und [Video 4](#) zeigen. So lässt sich mit einer gezielten Auswahl von Materialien ein vielschichtiges Bild schaffen, das visuelle, musikalische und kulturelle Impulse bietet. Diese kontrastierenden Beispiele eröffnen Gespräche über regionale Unterschiede, Lebenswelten, Musiktraditionen und Zeitgeist – und dies, ohne auf stereotype Darstellungen zurückzugreifen.
- Kurze, offene Frage: „Was siehst du?“, „Woran erinnert dich das?“
- Keine Stereotype: statt Trachten oder Folklore → Gegenwart, Jugend, Vielfalt: An dieser Stelle wird bewusst darauf verzichtet, typische Klischees wie Trachten, Volkstänze oder romantisiertere Dorfszenen als repräsentativ für „die“ ukrainische Kultur zu zeigen. Stattdessen kommen aktuelle, lebensnahe Materialien zum Einsatz – etwa kurze TikTok-Videos, in denen Jugendliche ihren Alltag darstellen (z. B. [@alina.ostrozka](#)), ein modernes Musikvideo wie Kalush Orchestra – Stefania ([YouTube-Link](#)), oder Plakate mit urbanen

Szenen. Die Lernenden beobachten diese Materialien und notieren, welche kulturellen Elemente sichtbar werden (Sprache, Kleidung, Musik, Orte). Anschließend diskutieren sie in Partnerarbeit, wie vielfältig und unterschiedlich ukrainische Alltagsrealitäten dargestellt werden. Auf diese Weise wird ein realistisches, pluralistisches Bild vermittelt und stereotype Vereinfachungen werden vermieden.

5. Abschlussreflexion (5 Min.)

- Kurze Frage auf Deutsch: „Wie war dein erster Eindruck von Ukrainisch?“
- Ein Ziel für die nächste Stunde formulieren (z. B. „Ich möchte das Wort ‚парасолька‘ aussprechen können.“)
- Optional: Lernpass mit erstem Sticker/Wort
- Lernzielkontrolle: In dieser Phase kann der Lernzuwachs durch ein kurzes Kognaten-Quiz, eine Feedbackrunde oder ein Peer-Interview sichtbar gemacht werden („Nenne ein neues Wort und sprich es nach!“). Beispiel: Die Lehrkraft zeigt Bildkarten zu Kognaten (z. B. ☎ телефон – Telefon, 🎵 музика – Musik, 🌐 планета – Planet, ☂ парасолька – Regenschirm, 🍬 цукор – Zucker, 🧣 краватка – Krawatte, 🛢 олія – Öl, ☀ сонце – Sonne). Die Lernenden wählen die passende Karte, nennen das deutsche Äquivalent und sprechen das ukrainische Wort laut nach. In einer Partnerübung können die Lernenden zusätzlich abwechselnd eine Karte ziehen und den Partner testen („Wie heißt das auf Ukrainisch?“). Auf diese Weise werden Wortschatz, Aussprache und Versteheleistung spielerisch überprüft und zugleich gefestigt.

Didaktische Hinweise:

- **Fehlerfreundlichkeit betonen:** Alles darf, nichts muss ausgesprochen werden
- **Differenzierung ermöglichen:** Herkunftssprecher*innen können z. B. Audioaufnahmen vorbereiten oder Bild-Wort-Zuordnungen leiten
- **Niedrigschwelliger Einstieg:** Kein Schriftspracherwerb im klassischen Sinne, aber erstes Entziffern durch Kognatenbezug

Ein vielversprechender Ansatz ist ein niedrigschwelliger Einstieg in die Schrift, der auf dem gezielten Entziffern von Kognaten beruht. Lernende erkennen vertraute Grapheme in internationalisierten Wörtern wie ‚університет‘ oder ‚музика‘ und können so erste Schrift-Laut-Zuordnungen intuitiv nachvollziehen. Die Forschung zeigt, dass Kognaten dabei eine zentrale Brückenfunktion erfüllen: Sie aktivieren Vorwissen und erleichtern sowohl das visuelle Wiedererkennen als auch die erste phonologische Verarbeitung (vgl. Ringbom, 2007; Odlin, 1989; Otwinowska, 2015).

Diese exemplarische Stunde zeigt, wie Phonetik, Kognatenarbeit, interkulturelles Lernen und affektive Sicherheit sinnvoll zusammenspielen können. Sie schafft eine positive erste Erfahrung mit dem Ukrainischen und legt die Grundlage für einen offenen, vertrauensvollen Spracherwerb.

7. Fazit

Die erste Unterrichtsstunde ist weit mehr als ein organisatorischer Auftakt – sie ist ein pädagogischer Schlüsselmoment, in dem die Grundsteine für Motivation, Vertrauen und sprachliche

Orientierung gelegt werden. Der in diesem Beitrag vorgestellte ganzheitliche Ansatz basiert auf der im Rahmen der *Deutsch-Ukrainischen Kognaten-Datenbank* entwickelten Systematik (Oberste-Berghaus, 2025) und zeigt, wie durch die gezielte Verknüpfung von Kognatenarbeit, phonetischer Sensibilisierung und kultursensibler Didaktik ein lernförderliches, niedrigschwelliges Setting geschaffen werden kann, das insbesondere Anfängern und heterogenen Lerngruppen zugutekommt.

Die Verwendung von deutsch-ukrainischen Kognaten unterstützt dabei nicht nur den frühen Wortschatzerwerb, sondern fungiert gleichzeitig als Brücke zu Schrift und Lautstruktur. Phonetische Übungen auf dieser Grundlage ermöglichen erste Erfolgserlebnisse und fördern das Sprachbewusstsein. Der Einbezug vielfältiger kultureller Ausdrucksformen – frei von Stereotypen – schafft Raum für interkulturelle Reflexion und eröffnet authentische Anknüpfungspunkte für die Lernenden. Gleichzeitig trägt die gezielte Berücksichtigung affektiver Faktoren dazu bei, Sprachlernangst zu reduzieren und die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu stärken.

Ein neuartiger Akzent des Ansatzes liegt in der systematischen Nutzung von Kognaten bereits vor der vollständigen Einführung der Schrift. Dies ermöglicht einen niedrigschwelligen Einstieg, der sofortige Sprachaktivität mit der Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb verbindet. Zugleich wird der spezifische Bedarf von Lernenden mit Herkunftssprachenhintergrund berücksichtigt, die von dieser Brückenfunktion in besonderem Maße profitieren. In der Kombination mit phonetischer Sensibilisierung entsteht so ein Ansatz, der spielerisch zentrale Lautmerkmale vermittelt und damit neue Impulse für die Ukrainischdidaktik und den sprachlichen Anfangsunterricht insgesamt bietet.

Der vorgestellte Ansatz ist nicht nur auf den Ukrainischunterricht beschränkt, sondern kann ebenso für andere Sprachen mit vergleichbarer Lern- und Ausgangssituation fruchtbar gemacht werden – etwa in Kontexten mit neuem Alphabet, Mehrsprachigkeit oder kultureller Diversität. Auch die empirische Untersuchung von Nedashkivska & Sivachenko (2017) zeigt, dass die Motivation zum Ukrainischlernen stark durch emotionale, identitätsbezogene und soziale Faktoren geprägt ist – insbesondere bei Lernenden mit mehrsprachigem Hintergrund. Ein sensibler Unterrichtseinstieg trägt entscheidend dazu bei, diese Motivation langfristig aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus ergeben sich Impulse für die Planung von Anschlusslektionen, etwa zur Vertiefung grammatischer Muster, zur systematischen Schriftaneignung oder zum Ausbau interkultureller Kompetenz.

Fachdidaktisch besteht Potenzial für weitere Untersuchungen, etwa zur systematischen Wirkung von Kognaten im frühen Sprachunterricht oder zur Verbindung von phonologischer Bewusstheit, affektiven Faktoren und kultureller Anschlussfähigkeit beim Spracherwerb – besonders in dynamischen gesellschaftlichen und migrationsbedingten Kontexten wie dem des heutigen Ukrainischunterrichts. Eine mögliche Folgestunde könnte den systematischen Aufbau der kyrillischen Schrift oder die Einführung erster grammatischer Strukturen behandeln – aufbauend auf der Kognatenarbeit und der klanglichen Sensibilisierung der ersten Einheit.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J., & Stanat, P. (Hrsg.) (2023). *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (Sprachliche Bildung, Band 10). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28183>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carroll, G. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3–16. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000863>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Conti, G. (2025). *Cognates: their Power, Pitfalls and Untapped Potential and Implications for the Classroom*. The Language Gym [Blog]. Abgerufen am 9. Mai 2025, von <https://gianfrancoconti.com/2025/04/23/cognates-their-power-pitfalls-and-untapped-potential-and-implications-for-the-classroom>
- Costa, A., Caramazza, A., & Sebastián-Gallés, N. (2000). The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(5), 1283–1296. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.5.1283>
- 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>
- Davidson, D. E. & Garas, N. (2023). What Makes Study Abroad Transformative? Comparing Linguistic and Cultural Contacts and Learning Outcomes in Virtual vs In-Person Contexts. *L2 Journal*, 15(2), 71–91. <https://doi.org/10.5070/L215253515>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gomide, B. M. (2021). Window on Slavic studies in Lisbon: Guide to research and teaching. *Slavonica*, 26(1), 58–75. <https://doi.org/10.1080/13617427.2021.1919824>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hovhannisyan, G. R. (2022). Psycholinguistic Competencies and Interculturality in ELT. In R. Al-Mahrooqi & C. J. Denman (Eds.), *Individual and Contextual Factors in the English Language Classroom* (85–102). Springer.
- Hufeisen, B. & Knoch, U. (2018). Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Kontext. In B. Hufeisen & N. Marx (Hrsg.), *Deutsch als Herkunftssprache: Perspektiven auf Unterricht und Forschung* (S. 73–90). Narr-Francke-Attempo.
- Kagan, O. & Rifkin, B. (2000). *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Slavica Publishers.
- Kecskes, I. (Ed.) (2022). *The Cambridge Handbook of Intercultural Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung: Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Narr-Francke-Attempo.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauersdorf, M. (2000). Training teachers of Slavic LCTLs: Student profiles and program design. *Linguistics Faculty Publications*, (54). https://uknowledge.uky.edu/lin_facpub/54
- Лунчак, І. = Линчак, І. (2021). Інтернаціоналізми як засіб оптимізації навчання української мови як іноземної [Internationalizmy jak zasib optymizaciji navčannja ukrajinskoji movy jak inozemnoji]. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 15, 96–104. <http://publications.lnu.edu.ua/collections/index.php/ukrinos/article/view/3284>
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- 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>
- O'Dowd, R. (2023). Virtual Exchange and Intercultural Learning: Moving Forward in the Digital Age. *Journal of Virtual Exchange*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.21827/jve.6.1>
- Oberste-Berghaus, N. (2024). *The role of teaching foreign languages in developing intercultural competence*. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(1), 1–15. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/808>
- Oberste-Berghaus, N. (2025). *Deutsch-Ukrainische Kognaten-Datenbank: Ein Zwölf-Klassen-Modell* [Data set]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17099958>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Oktray, S., Sadikoglu, S., & Memedova, K. (2018). Methodology of teaching Russian language and literature. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(3), 484–490. <https://www.academia.edu/69654433/>
- Otwinowska-Kasztelan, Agnieszka. (2015). Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use: Attitudes, Awareness, Activation. <https://doi.org/10.21832/9781783094394>
- Rifkin, B. (2003). Guidelines for foreign language lesson planning. *Foreign Language Annals*, 36(2), 167–177. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02119.x>
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.

Uzun, L. (2024). We have a lot in common: Cognate words. *European Journal of Education*, 59(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12675>.

Henrike Reuther, Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch, Deutschland

Anna Ryndin, Gutenberg-Oberschule, Deutschland

Sprachanimation für die erste Russischstunde

Vier Spielideen für einen motivierenden Start

This article explores how the method of language animation – originally developed for non-formal learning contexts – can be adapted for use in school-based Russian instruction, especially in the very first lesson. Originating in Franco-German youth exchanges, language animation combines elements of game-based, experiential, and group-oriented pedagogy. Its aim is to activate learners holistically, reduce inhibitions, and create motivating first encounters with the target language.

The article presents a detailed 90-minute lesson plan featuring four language games designed for learners below CEFR level A1, offering a playful introduction to the Cyrillic script. The unit is complemented by suggestions for classroom language use and opportunities for reflection. Aspects of differentiation and the role of heritage speakers are briefly addressed. Overall, the article advocates for a lively and engaging start to Russian language teaching.

Keywords: language animation, Russian as a foreign language, early-stage instruction, CEFR level pre-A1, game-based pedagogy

Der Beitrag zeigt auf, wie sich die ursprünglich für nicht-formelle Lernkontexte entwickelte Methode der Sprachanimation auf den schulischen Russischunterricht übertragen lässt, insbesondere für die allererste Unterrichtsstunde. Ausgehend von ihrer Entstehung im deutsch-französischen Jugendaustausch verbindet Sprachanimation Elemente aus Spiel-, Erlebnis- und Gruppenpädagogik. Ziel ist es, Lernende ganzheitlich zu aktivieren, Hemmungen abzubauen und erste sprachliche Erfahrungen motivierend zu gestalten. Der Beitrag stellt eine ausgearbeitete Doppelstunde mit vier Sprachspielen vor, die sich an Lernende unterhalb des GER-Niveaus A1 richten und den spielerischen Zugang zur kyrillischen Schrift unterstützen. Ergänzt wird die Einheit durch Hinweise zur Unterrichtssprache und durch Impulse zur Reflexion. Aspekte der Differenzierung und des Umgangs mit herkunftssprachlichen Lernenden werden kurz angeschnitten. Der Artikel plädiert für einen lebendigen, aktivierenden Einstieg in den Russischunterricht.

Schlüsselwörter: Sprachanimation, Russisch als Fremdsprache, Anfangsunterricht, GER-Niveau vor A1, Spieldidaktik

1. Sprachanimation: Hintergrund, Ziele und Methodengrundlagen

Sprachanimation ist eine etablierte Methode im Kontext von internationalen Jugendbegegnungen. Anfang der 1990er Jahre wurde sie maßgeblich durch das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) auf Grundlage des „Projekts Bielefeld“ entwickelt. In Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld unter Leitung von Dr. Uli Dausendschön-Gay wurden dabei die natürliche Kommunikation von Jugendlichen und deren Kommunikationsstrategien in deutsch-französischen Begegnungen untersucht (DFJW, 2022/2024, 69; IJAB 2015, 10).

Basierend auf den empirischen Erkenntnissen dieser Untersuchung entstand ein vielfältiges Sprachanimations-Repertoire an Übungen und Spielen, das seither stetig weiterentwickelt



wurde und folgende vier Ziele verfolgt: Abbau von Hemmungen, Spracherwerb, Systematisierung des Erlernten und Bewusstmachung des Lernprozesses (DFJW, 2022/2024, 77). Diese Zielsetzungen spiegeln sich auch im Namen Sprachanimation wider, wobei ‚Sprache‘ hier nicht nur für das Erlernen einer Fremdsprache steht, sondern insgesamt für Kommunikation miteinander, die neben der gesprochenen Sprache unterstützend u. a. auch Mimik und Gestik, Rhythmus und Bewegung mit einbezieht (IJAB, 2015, 18). ‚Animation‘ von lat. *animare* bedeutet „etwas zum Leben zu erwecken“ oder „jemanden aktivieren“ (ibid., 21). Mit dem Einsatz von Sprachanimation wird also gleichzeitig eine Sprache mit (Er-)Leben gefüllt und werden Jugendliche dazu ermutigt, miteinander zu kommunizieren.

Trotz ihres Ursprungs im deutsch-französischen Austausch ist die Methode in allen Sprachkontexten einsetzbar und lässt sich auf unterschiedliche Altersgruppen sowie Sprachniveaus übertragen. Für den deutsch-russischen Kontext stellt die Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch (SDRJA) eine umfangreiche Spielesammlung bereit, die neben bewährten Spielen zur mündlichen Aktivierung zusätzliche Formate zur gezielten Einführung des kyrillischen Alphabets enthält, um so die Schriftbarriere niedrigschwellig und spielerisch zu überwinden (SDRJA, 2018). Bei Sprachanimation handelt es sich um einen praxis- und zielgruppenorientierten Ansatz, der Bestandteile verschiedener Pädagogikbereiche vereint. Hauptsächlich basierend auf der Spielpädagogik, in der das Spiel als handlungsorientiertes Lernfeld verstanden wird, nutzt die Sprachanimation auch Elemente aus der Theater-, Erlebnis- und Gruppenpädagogik, bei denen Vertrauensbildung, Kooperation in der Gruppe, der Mut zur Improvisation sowie die Aktivierung aller Sinne eine entscheidende Rolle spielen. Dadurch ergibt sich die besondere Wirkung der Methode, die neben der Sensibilisierung für eine neue Sprache auch die Persönlichkeits- und Gruppenentwicklung fördert, sowie frühzeitig zu einer sprachlichen Eigenaktivität ermutigt und dabei unterstützt, Hemmungen und Ängste abzubauen.

Nicht nur im Jugendaustausch, sondern auch im schulischen Anfangsunterricht kann mithilfe von Sprachanimation, von Beginn an eine lernförderliche Atmosphäre geschaffen werden, um die Zielsprache aktiv, mit allen verfügbaren kommunikativen Mitteln zu erleben.

Im schulischen Kontext lässt sich Sprachanimation der Spieldidaktik zuordnen, im internationalen Diskurs auch als *game pedagogical technology* bezeichnet. Gemeint ist damit eine Gruppe von Verfahren, bei denen das Lernen in Form pädagogischer Spiele erfolgt. Gerade in der schulischen Vermittlung einer Sprache mit fremdem Schriftsystem bieten solche spielbasierten Ansätze wichtige Potenziale: Sie unterstützen den Aufbau sprachlicher, kognitiver und sozialer Kompetenzen, fördern die Eigenaktivität der Lernenden und erleichtern durch ihren niedrigschwelligen Zugang den Übergang zur authentischen Sprachverwendung (Borysova & Lazareva, 2019, 258–259).

2. Didaktischer Kommentar

In diesem Abschnitt wird der Einsatz von Sprachanimationsspielen im Anfangsunterricht Russisch mit Blick auf die didaktische Funktion und lernpsychologische Wirksamkeit erläutert. Dabei

wird besonders auf die Bedeutung von Spielhandlungen zur Förderung kommunikativer Grundkompetenzen und zur Schaffung eines positiven Lernklimas eingegangen und ein Bezug zu den GER-Niveaustufen hergestellt.

2.1 Warum spielerische Zugänge sinnvoll sind

Spielhandlungen eröffnen ein geschütztes Probehandlungsfeld, in dem Lernende sich ausprobieren, Fehler machen und erste kommunikative Erfahrungen sammeln können. Sie fördern emotionale Sicherheit, aktivieren Vorerfahrungen und ermöglichen ein Lernen über das eigene Handeln nicht nur im Kindesalter, sondern auch im Jugend- und Erwachsenenalter (ibid.).

Insbesondere beim Erlernen des Russischen, das durch ein fremdes Schriftsystem und eine komplexe Morphosyntax für viele Lernende ungewohnt ist, bietet der spielerische Ansatz wichtige entlastende Funktionen: Er stärkt Motivation, senkt Sprechängste und schafft eine positive emotionale Rahmung für die erste Begegnung mit der Fremdsprache (Nuss & Kogan, 2024, 29–30). Die Sprachanimation knüpft genau hier an: Denn die erste Doppelstunde verfolgt neben dem Einstieg in erste kommunikative Grundkompetenzen auch das Ziel, ein offenes Lernklima zu etablieren. Dies ist besonders relevant, wenn Russisch als Wahlpflichtfach unterrichtet wird und die Lerngruppe nicht aus einem festen Klassenverband besteht. Dadurch wird ermöglicht, dass die Schüler*innen einander kennenlernen, Vertrauen aufbauen und Lernfreude empfinden, was zentrale Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit in weiteren Stunden sind (Piel, 2023, 8).

2.2 Bezug zu GER-Niveaus

Die vorgestellten Sprachspiele richten sich an Lernende unterhalb von GER-Niveau A1, das grundlegende Ausdrücke umfasst (Council of Europe, o. D.). Der Berliner Rahmenlehrplan, der auf dem GER basiert, formuliert für die Erstbegegnung mit einer Sprache spezifische niveaurechte Kompetenzerwartungen.

Die in der ersten Unterrichtsstunde eingesetzten Sprachspiele zielen darauf ab, erste Lernerfolge in den Kompetenzen Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben zu ermöglichen. Die Schüler*innen können nach dieser ersten Stunde:

- „einfache einzelne Wörter und Wendungen mit- und nachsprechen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2024, 25);
- „eingeübte Sprachmuster in kurzen Dialogen in einfachen, sehr vertrauten Alltagssituationen reproduzieren“ (ibid., 23);
- die Zielsprache akustisch von anderen Sprachen unterscheiden und einzelne, von der Lehrperson oder Mitschüler*innen gesprochene Wörter wiedererkennen (ibid., 19); einfache Wörter mit ähnlichem Klang aus dem Deutschen oder Internationalismen sowie Namen „am Schriftbild, ggf. mit visuellen Hilfen, wiedererkennen“ (ibid., 21);
- ihren Namen schreiben, wobei sie „berücksichtigen, dass sich die Laut-Buchstaben-Zuordnung bzw. die Schriftzeichen von anderen ihnen bekannten Sprachen unterscheiden“ (ibid., 21).

Insgesamt eröffnen die eingesetzten Sprachspiele eine Unterrichtssequenz, die sprachlich einfach zugänglich, kommunikationsorientiert und angstfrei gestaltet ist. Auf diese Weise wird eine erste positive Lernerfahrung ermöglicht, die insbesondere bei Lernenden ohne Vorkenntnisse motivationsfördernd wirkt.

Es gilt dabei jedoch zu berücksichtigen, dass in der schulischen Realität der Russischunterricht für Fremdsprachenlernende und Herkunftssprecher*innen häufig gemeinsam stattfindet. Eine äußere Differenzierung ist oft nicht gegeben. In der ersten Stunde bzw. Doppelstunde lässt sich eine gezielte Förderung der herkunftssprachlichen Schüler*innen meist noch nicht systematisch umsetzen.

Die hier vorgestellten Spiele der Sprachanimation weisen für die Lernenden mit Vorkenntnissen erfahrungsgemäß einen geringen individuellen Lernzuwachs auf. Dennoch erscheint die gemeinsame Durchführung der ersten Stunde aus gruppendynamischer Perspektive sinnvoll, da sie einen Beitrag zur Schaffung eines gemeinsamen Rahmens für die Lerngruppe leisten kann. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, herkunftssprachliche Schüler*innen auf freiwilliger Basis als Sprachexpert*innen einzubeziehen, etwa durch das Vorsprechen oder Übersetzen von Begriffen.¹

2.3 Überblick über eine erste Doppelstunde mit Sprachanimationsspielen

Der Überblick in Tabelle 1 unten zeigt einen möglichen Ablauf einer 90-minütigen ersten Unterrichtssequenz im Fach Russisch für eine Lerngruppe von 12–32 Teilnehmenden. Es wurden vier Sprachanimationsspiele ausgewählt, die durch beide Autorinnen und das Sprachanimationsteam der Stiftung DRJA bereits vielfach in den unterschiedlichsten Klassenstufen für einen erfolgreichen Erstkontakt eingesetzt wurden.² Zusätzlich zu den Beschreibungen der Sprachanimation und der benötigten Materialien werden im nachfolgenden Punkt 3 Hinweise genannt, welche Varianten oder Erweiterungen der Spiele möglich sind (z. B. für einen späteren Einsatz im Unterricht).

Für die Durchführung der Spiele ist es hilfreich, den Raum im Vorfeld so umzugestalten, dass ausreichend Bewegungsfreiheit besteht. Tische können zur Seite geschoben werden, da die Aktivitäten meist im Kreis, im Stehen oder in Bewegung stattfinden. Die offene Anordnung unterstützt nicht nur die Dynamik der Sprachanimation, sondern signalisiert den Lernenden auch, dass sie eine aktivierende und gemeinschaftsorientierte Form des Unterrichtseinstiegs erwartet. Je nach Schulform kann Russisch ab Klasse 5, 6, 7, 8, 9 oder 11 beginnen. Ausgewählt wurden daher vier Spiele, die in der Praxis bei allen Altersgruppen auf Interesse gestoßen sind und diese zur aktiven Beteiligung aktiviert haben. Zwei der in diesem Beitrag vorgestellten Spiele der Sprachanimation sind bewegungsintensiv, zwei eher ruhig.

Eine allgemeingültige Empfehlung für bestimmte Altersstufen lässt sich nicht ableiten: Ältere Lernende lehnen Bewegungsspiele keineswegs grundsätzlich ab, genauso wenig wie Spiele der

¹ Siehe auch den Beitrag von Oberste-Berghaus in diesem Heft, der die Einbindung herkunftssprachlicher Lernender in frühen Phasen des Sprachunterrichts thematisiert.

² Die in diesem Beitrag beschriebenen Spiele sind für Teilnehmende ohne Bewegungseinschränkungen konzipiert. Sprachanimation lässt sich jedoch auch mit inklusiven Gruppen umsetzen. Anregungen zur Anpassung an unterschiedliche Bedürfnisse bietet die Broschüre *Sprachanimation – inklusiv gedacht* (IJAB, 2015).

Sprachanimation bei jüngeren Lernenden automatisch gelingen. Entscheidend ist, dass die Lehrkraft selbst von der Methode überzeugt ist, denn ihre Haltung wirkt unmittelbar auf die Motivation der Lerngruppe (Piel, 2023, 8).

Für die Erläuterung der Redemittel in den Spielen wird eine Transkription verwendet, die sich an der deutschen Lautschrift orientiert. Ziel ist es, die Aussprache möglichst korrekt anzuleiten und den Lernenden einen getreuen Sprechanreiz zu bieten; insbesondere zu Beginn, wenn die kyrillische Schrift noch nicht eingeführt wurde.

Name der Sprachanimation	Dauer	Fokus	Ziel	Sozialform
1. Begrüßungssalat	15–20 Minuten	Sprechen, Hören	Hemmungen abbauen; erstes Kennenlernen	Plenum; dynamisches Bewegungsspiel im Stuhlkreis
2. Postzustellung	25–30 Minuten	Schreiben, Lesen	Schreiben des eigenen Namens mit kyrillischen Lettern und Lesen anderer Namen	Einzelarbeit
3. Staffel-Lese-Lauf	15–20 Minuten	Lesen	Russische Alltagswörter lesend entziffern; Hemmungen vor dem unbekannten Alphabet durch Internationalismen abbauen	Gruppenarbeit; dynamischer Wettbewerb
4. Klangstadt	15–20 Minuten	Hören, Sprechen	Alltagswörter für Orte, Internationalismen lernen/festigen; Vertrauen, Gruppendynamik unterstützen	Plenum; ruhiges Bewegungsspiel

Tabelle 1: Übersicht der Sprachanimationsspiele für eine erste Doppelstunde im Russischunterricht

Obwohl das systematische Erlernen des kyrillischen Alphabets und der russischen Schriftsprache zu den vorrangigen Zielen im Russischunterricht zählt, ist der Einsatz einer lautschriftbasierten Transkription in der allerersten Stunde didaktisch gut begründet. In Einstiegsphasen hat sich dieses Vorgehen bewährt, etwa im Kontext deutsch-russischer Jugendbegegnungen (SDRJA, 2016a). Besonders bei mündlichen und bewegungsorientiert angelegten Spielen kann die Lautschrift helfen, sprachliche Hemmschwellen abzubauen und zu spontaner Aktivität in Sprechen, Schreiben und Lesen zu motivieren. Die systematische Einführung des kyrillischen Schriftsystems erfolgt unmittelbar im weiteren Verlauf des Anfangsunterrichts und wird gezielt gefördert.

3. Anleitungen für die Sprachanimationsspiele

Im Folgenden werden die vier Sprachanimationsspiele „Begrüßungssalat“, „Postzustellung“, „Staffel-Lese-Lauf“ und „Klangstadt“ vorgestellt. Dafür werden für jedes Spiel Ziel, notwendige Vorbereitungen und Ablauf beschrieben und anschließend potenzielle Hindernisse und Variationsmöglichkeiten erläutert.

3.1 Sprachspiel „Begrüßungssalat“

Ziel: Kennenlernen, erste Redemittel zum Begrüßen und Vorstellen auf Russisch anwenden für 12–32 Schüler*innen

Vorbereitung:

- Ein Flipchart, eine Tafel oder Projektionsfolie mit sechs zentralen Redemitteln: einer Begrüßung (z. B. Привет!), einer Abschiedsformel (z. B. Пока!), der Frage nach dem Befinden (Как дела?) und einer möglichen Antwort (Хорошо.), der Frage nach dem Namen (Как тебя зовут?) sowie der passenden Antwort (Меня зовут ...) – jeweils auf Russisch und in Lautschrift.
- Stuhlkreis mit einem Stuhl weniger als anwesende Personen.

Nr.	Redemittel	Lautschrift (Hilfestellung)	Bedeutung
1	Приве́т!	Priwǰét!	Hallo!
2	Пока́!	Paká!	Tschüss!
3	Как де́ла?	Kak djíla?	Wie geht's?
4	Хорошо́!	Charaschó!	Gut!
5	Как те́бя зову́т? Bei dieser Frage suchen sich alle einen neuen Platz und sagen, wie sie heißen.	Kak tibjá sawút?	Wie heißt du?
6	Меня́ зову́т...	Minjá sawút...	Ich heiße...

Tabelle 2: Übersicht der Redemittel für Sprachspiel „Begrüßungssalat“



Foto 1: Begrüßungssalat
CC BY Henrike Reuther

Ablauf:

1. Die Gruppe lernt gemeinsam die Bedeutung der Redemittel (siehe Tabelle 2). Die Lehrperson spricht die Wendungen vor und die Schüler*innen sprechen sie im Chor nach.
2. Jede Person im Kreis erhält durch Zuruf nacheinander eines der Redemittel von Nr. 1–4 der Tabelle 2. Bevor das Spiel beginnt, sollten alle Teilnehmenden das jeweils zugewiesene Wort bzw. den Satz sowie das Namensreplikenpaar („Как тебя зовут?“ „Меня зовут ...“) mehrfach von der Lehrperson gehört und einzeln nachgesprochen haben. Statt Zuruf können auch Zettel verteilt werden, damit sichergestellt ist, dass die Schüler*innen ihren Teil nicht vergessen.
3. Eine Person steht in der Mitte. Sie ruft eines der ersten vier Redemittel auf Russisch.
4. Alle Personen mit diesem Redemittel stehen auf, wiederholen ihr Wort bzw. ihren Satz und suchen sich dabei schnell einen neuen Platz. Die Person in der Mitte versucht, einen Stuhl zu ergattern. Wer keinen Platz bekommt, ist als Nächstes in der Mitte. Ein Platztausch mit der Nachbarperson direkt neben dem eigenen Stuhl ist nicht erlaubt.
5. Ruft die Person in der Mitte „Как тебя зовут?“, antworten alle laut mit „Меня зовут ...“ und nennen ihren Vornamen – dabei wechseln alle gleichzeitig die Plätze.



Foto 2: Sitzplatz-Wettstreit
CC BY Henrike Reuther

Mögliche Herausforderungen: Teilnehmende aller Altersstufen sind beim Begrüßungssalat erfahrungsgemäß mit großem Einsatz und viel Dynamik dabei, sich einen Platz zu sichern. Daher sollte bei der Durchführung darauf geachtet werden, dass alle Taschen, Handys, Trinkflaschen u. Ä. beiseite geräumt werden.

Hinweis: Das Spiel basiert auf dem bekannten Prinzip des „Obstsalats“, das sich auch in DaZ-Kontexten bewährt hat (vgl. Piel, 2023, 34–35). Eine Variante speziell für den deutsch-russischen Jugendaustausch ist in einem kurzen Erklärvideo anschaulich dokumentiert (SDRJA, 2016a). Die Übersicht über die sprachlichen Mittel auf einem Flipchart hilft bei der Orientierung und schafft sprachliche Sicherheit. Die dynamische Bewegung lockert die Stimmung und erleichtert den Einstieg ins Sprechen.

Variation: Bei fortgeschritteneren Lerngruppen oder als Erweiterung lassen sich zusätzliche Redemittel einführen, etwa die Frage nach dem Alter („Сколько тебе лет?“) oder dem Wohnort („Где ты живёшь?“). Zudem lässt sich das Spiel für jegliche Wortschatzwiederholung zu einem Wortfeld mit verschiedenen Kategorien (z. B. Lebensmittel) einsetzen.

3.2 Sprachspiel „Postzustellung“

Ziele: Erstes Kennenlernen des kyrillischen Alphabets, Sensibilisierung für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum lateinischen Alphabet; Schreibanlass mit persönlichem Bezug; Förderung der Gruppeninteraktion für ca. 10–32 Schüler*innen

Vorbereitung:

- Je eine blanko Postkarte (oder ein DIN-A6-Zettel) und ein Stift pro Person
- Je ein Handout mit einer Übersicht zur Umschrift des Alphabets Russisch-Deutsch / Deutsch-Russisch, das die Entsprechung kyrillischer Buchstaben zur Lautschrift nach deutschem Vorbild darstellt, sowie hilfreiche Tipps zur Übertragung von Eigennamen enthält (Vorlage erstellt von Henrike Reuther, siehe Anhang), ggf. vorbereitete Beispiele

Ablauf:

1. Jede*r Lernende erhält eine Postkarte sowie das Handout „Probier’s auf Russisch!“ mit der Übersicht zur Buchstaben-Laut-Umschrift. Mithilfe dieser Vorlage schreiben die Teilnehmenden ihren Vornamen in kyrillischer Schrift auf die Karte. Wer möchte, kann zusätzlich den Nachnamen oder Wohnort ergänzen.
2. Die Lehrperson sammelt alle Karten ein, mischt sie gut durch und verteilt sie zufällig neu in der Lerngruppe.
3. Nun beginnt die „Postzustellung“: Die Lernenden versuchen herauszufinden, von wem die Karte stammt, die sie in den Händen halten, und geben sie an die richtige Person zurück. Wenn die Namen in der Lerngruppe unbekannt sind, kann hier das Replikenpaar mit der Frage „Как тебя зовут?“ und Antwort „Меня зовут ...“ von den Schüler*innen mündlich wieder verwendet werden.
4. Je nach Motivation der Gruppe kann der Vorgang mehrfach wiederholt werden – mit neuen Karten oder im Tausch.

Mögliche Herausforderungen: Da die Namen der Teilnehmenden unterschiedlich lang sind und unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bei der Übertragung aufweisen, ist es wichtig, darauf zu achten, wer Unterstützung braucht und wer ggf. schnell fertig ist und daher kleine Zusatzaufgaben bekommen kann, wie z. B. auch den Nachnamen aufzuschreiben.

Hinweis: Es empfiehlt sich, im Vorfeld gezielte Unterstützung bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung zu geben (siehe auch Tipps auf dem Handout, Anlage). Besonders bei Eigennamen kann es hilfreich sein, typische Problemstellen zu besprechen (z. B. das deutsche h, das keine direkte lautliche Entsprechung im Russischen hat). Geeignet sind Namen von fiktiven oder nicht anwesenden Personen als gemeinsam bearbeitete Beispiele. Die Übung bietet eine motivierende Schreibanlasssituation mit echtem Kommunikationsbezug, aus der erste direkt sichtbare Lernerfolge resultieren.

Aus Gründen der didaktischen Reduktion wird bewusst auf die Einführung der russischen Schreibschrift in dieser frühen Unterrichtsphase verzichtet. Denn im Russischen unterscheidet

sich die Schreibschrift teils deutlich von der Druckschrift, insbesondere durch Buchstabenverbindungen und entsprechende zusätzliche Häkchen. Ein zu früher Einblick in beide Alphabete birgt die Gefahr der Überforderung und kann die Motivation der Lernenden beeinträchtigen.

Erweiterung: Als Ergänzung kann ein Vergleich der Schreibschrift durchgeführt werden, um ein Bewusstsein für die Existenz und den Gebrauch der kyrillischen Schreibschrift zu schaffen. Dafür kann die Lehrkraft nach dem Spiel die Namen der Schüler*innen in Schreibschrift an die Tafel schreiben. Die Lernenden ordnen ihre zuvor erstellten Postkarten den entsprechenden Namen mit Magneten zu. Gemeinsam lässt sich dann analysieren, welche Buchstaben sich in Schreib- und Druckform besonders unterscheiden. Dies kann als vorbereitender Impuls für eine spätere Einführung der Schreibschrift dienen.

3.3 Staffel-Lese-Lauf

Ziel: Internationalismen im Russischen lesend entziffern und deren Bedeutung erschließen, für 12–32 Schüler*innen, je nach Raumgröße in 2–3 Gruppen.

Vorbereitung:

- Zwei bis drei Flipcharts, große Papierbögen oder Tafelseiten mit russischen Wörtern in kyrillischen Druckbuchstaben. Mögliche Wortfelder sind:
- Gegenstände – рюкзак, фотоаппарат, сувенир, компьютер
- Lebensmittel und Speisen – бутерброд, салат, ананас, пицца, апельсин, лимонад
- Freizeit – кино, фильм, музыка, концерт, литература, футбол
- Orte – аптека, театр, музей, ресторан, парк, стадион, библиотека, зоопарк
- Je ein Filzstift pro Gruppe
- Für jede Gruppe ein Umschrift-Handout (siehe Anlage) oder als gut sichtbares Plakat im Raum.



Foto 3: Staffel-Lese-Lauf I
CC BY Henrike Reuther

Ablauf:

1. Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, die sich in Staffelposition hintereinander aufstellen. Jede Gruppe steht in etwa drei bis fünf Metern Entfernung vor einem Flipchart,

großem Blatt Papier oder einer Tafelseite. Sinnvoll ist es, wenn die Gruppen die „gegnerische“ Seite nicht sehen können, um nicht abzuschreiben.

2. Die erste Person erschließt mithilfe des Umschrift-Handouts ein Wort von der Liste. Die Mitschüler*innen können ihr helfen. Sie läuft zur Wortliste und notiert die deutsche Bedeutung neben dem russischen Wort.
3. Danach läuft sie zurück, übergibt dem oder der Nächsten den Stift (als Staffelstab) und so weiter.
4. Gewonnen hat die Gruppe, die zuerst alle Begriffe richtig entziffert und übersetzt hat oder die meisten korrekten Bedeutungen in der vorgegebenen Zeit aufschreibt.



Foto 4: Staffel-Lese-Lauf II
CC BY Henrike Reuther

Mögliche Herausforderungen: Wettbewerb bringt immer auch Konkurrenz mit sich und ggf. Enttäuschung bei dem Team, das verliert. Bei der Gruppeneinteilung sollte daher auf eine ausgewogene Besetzung geachtet werden, genauso wie auf die Einhaltung der Regeln während des Spiels. Da es nur um den Sieg und nicht um einen Preis geht, fällt die Enttäuschung aber in der Regel nicht all zu groß aus.

Hinweise: Das Handout mit der Übersicht zur Umschrift Russisch-Deutsch / Deutsch-Russisch ist hier eine unabdingbare Hilfe, um die Verbindung zwischen Buchstabe(n) und Laut(en) visuell zu sichern. Die Wörter sollten allerdings zunächst nicht vorgelesen werden, sondern die Schüler*innen sollten sie selbstständig entziffern. Idealerweise arbeiten die Lernenden zunächst mit dem Handout, später ohne. Am Ende sollten die Wörter zur Sicherung aber mit der richtigen Betonung im Chor vor- und nachgesprochen werden.

Der Staffel-Lese-Lauf ist eine rezeptive Variante des aus dem Kontext der Sprachanimation bekannten „Buchstaben-Staffellaufs“, bei dem ursprünglich selbst Wörter auf Russisch gebildet werden sollten (SDRJA, 2016b, vgl. zudem das Staffelspiel „Vokabeln an die Tafel“ in Piel, 2023, 60–61). In dieser abgewandelten Form steht nicht die produktive, sondern die strategisch unterstützte elementare Lesekompetenz im Vordergrund, vor allem das Entziffern vertrauter Internationalismen im kyrillischen Schriftsystem. Die Mischung aus Bewegung, Kooperationsdruck und Wettbewerb sorgt für hohe Motivation und fördert zugleich das sichere und angstfreie Herantasten an das neue Alphabet. Erste Erfolge bei der Wortschließung stärken das Selbstwirksamkeitserleben – ein zentraler Baustein gelingenden Anfangsunterrichts.

Variante: In mehrsprachigen Lerngruppen kann zudem auf schriftliche Übersetzungen verzichtet und stattdessen mit Symbolbildern oder Piktogrammen gearbeitet werden. Diese können von den Lernenden neben die russischen Wörter geklebt oder gezeichnet werden. So bleibt der Spielcharakter erhalten und es wird dennoch das Verstehen visuell gesichert.

3.4 Klangstadt

Ziele: Alltagswörter zu Orten in der Stadt (z. B. Internationalismen) aktivieren oder einführen; Vertrauen stärken; Gruppendynamik fördern für ca. 12–32 Schüler*innen.

Vorbereitung:

- Augenbinden (z. B. Tücher oder Masken mit Sichtschutz)
- Begriffe zu Orten und Einrichtungen in der Stadt – je nach Gruppengröße 12–32 Zettel, jeweils mit kyrillischer Schreibweise und Lautumschrift (z. B. библиотека – bibiliateka) bzw. Umschrift-Handout
- Genügend Platz im Raum oder im Freien
- Ggf. eine vorbereitete Übersicht über die Begriffe auf Flipchart oder Tafel für die Beobachtenden

Ablauf:

1. Die Lernenden lernen oder wiederholen mit Unterstützung der Lehrperson die Ortsbegriffe, idealerweise mit Bildimpulsen und durch Einübung der Aussprache im Chor.
2. Jede*r Teilnehmende erhält per Zufallsprinzip (z. B. durch Ziehen von Zetteln) einen Begriff. Alle stellen sich dann im Raum verteilt auf und symbolisieren Orte und Einrichtungen der „Klangstadt“.
3. Eine Person, die sich freiwillig dafür gemeldet hat, bekommt die Augen verbunden. Sie erhält die Aufgabe, sich durch die Klangstadt zu bewegen und einen bestimmten Ort zu finden (z. B. парк). Die „Orte“ im Raum flüstern durchgehend ihren Begriff.
4. Nähert sich die suchende Person einem Ort, werden die flüsternden Stimmen lauter – so wird die Person sicher durch die Klangstadt geleitet, bis sie ihren Zielort erreicht.
5. Es folgen mehrere Durchgänge mit wechselnden Rollen. Begriffe können zwischen den Runden getauscht werden.

Mögliche Herausforderungen: Nicht alle fühlen sich damit wohl, die Augen verbunden zu bekommen, weshalb es bei diesem Spiel besonders wichtig ist, auf Freiwilligkeit zu achten. Wer sich ohne Sicht unwohl fühlt, kann auch mit offenen Augen durch die „Stadt“ gehen. Das Klangerlebnis ist dann jedoch nicht so einprägsam und intensiv.

Hinweis: Die Lehrperson achtet auf Sicherheit (z. B. Entfernung von Hindernissen, ggf. Absicherung durch eine Assistenzperson). Das Spiel kann nach draußen oder in einen Bewegungsraum verlegt werden.

Mögliche Begriffe: школа, музей, театр, кино, дискотека, бассейн, аэропорт, станция метро, супермаркет, банк, кафе, ресторан, университет, парк, аптека, стадион, библиотека,

зоопарк, автобус, трамвай, офис, такси, поликлиника, почта, парикмахерская, аэропорт, фабрика, парковка, магазин, пиццерия, бар.

Variante: Das Szenario lässt sich für einen Einsatz späterer Vokabelübungen anpassen. Damit kann es entweder als Abschluss einer ersten Unterrichtseinheit oder als Wortschatztraining in späteren Phasen eingesetzt werden, z. B. zum Themenfeld Wald (mit Pflanzen, Tieren, Geräuschen). Die Kombination aus Bewegung, auditiver Wahrnehmung und Sprechen fördert sowohl Merkfähigkeit als auch Gruppenvertrauen.

4. Abschließende didaktische Überlegungen

Der Beitrag schließt mit einigen didaktischen Überlegungen zur Unterrichtssprache, zum Umgang mit Fehlern und zu Reflexionsmöglichkeiten mit den Lernenden am Stundenende.

4.1 Unterrichtssprache

Bereits in der ersten Russisch-Stunde stellt sich Lehrkräften die Frage, in welcher Sprache die Anleitung der Sprachanimationsspiele erfolgen sollte. Die folgende Übersicht stellt drei grundlegende Herangehensweisen gegenüber und bietet eine Orientierung, wie mit der Unterrichtssprache funktional und lernförderlich umgegangen werden kann:

Sprache(n)	Merkmal	Vorteile	Nachteile
1. Deutsch	- Spielerklärungen vollständig auf Deutsch	- klar, verständlich, niedrigschwellig - zeitsparend - ermöglicht mehr Spiele in einer Doppelstunde	- kein Zielsprachenkontakt während der Spielerklärungen
2. Russisch und Deutsch	- Kombination mit beiden Sprachen z. B. mittels Sandwich-Verfahren (vgl. Butzkamm 2012, 61) - ggf. Einbezug herkunftssprachlicher Lernender	- fördert aktives Verstehen - erste Erfahrungen mit Mediation - stärkt Frustrationstoleranz und Kompensationsstrategien	- zeitintensiv - reduziert Zahl möglicher Spiele - komplexe Redemittel oft nicht funktional
3. Russisch	- immersiver Zugang - gestützt durch Visualisierung, Mimik, Gestik und Vormachen	- authentischer Zielsprachenkontakt von Beginn an - frühe Zielsprachlichkeit im Klassenzimmer	- Gefahr der Überforderung - nicht bei allen Spielen praktikabel

Tabelle 3: Varianten zur Verwendung der Unterrichtssprache in der ersten Russisch-Stunde

Ein konsequent funktionaler Umgang mit der Zielsprache sollte langfristig angestrebt werden. Für die erste Stunde empfiehlt sich ein gestufter Einstieg: Die Spielanleitungen können zunächst auf Deutsch erfolgen und im weiteren Verlauf zunehmend Zielsprachenelemente enthalten. Eine bewährte Technik ist das sogenannte „Sandwich-Verfahren“ (Butzkamm, 2012, 60–61). Ergänzend kann durch ritualisierte Redemittel, visuelle Anker und wiederkehrende Formulierungen schrittweise eine zunehmende Zielsprachlichkeit etabliert werden, ohne dabei die Verständnissicherheit und das positive Lernerlebnis für die Schüler*innen aus dem Blick zu verlieren.

4.2 Umgang mit Fehlern

Ein zentrales Anliegen der ersten Russischstunden ist es, Freude an der neuen Sprache zu wecken, Hemmungen abzubauen und die Schüler*innen zum Sprechen zu ermutigen. In den Spielen der Sprachanimation liegt daher das Augenmerk auf dem Gelingen der Kommunikation. Eine zu früh einsetzende oder häufige Fehlerkorrektur kann die Dynamik unterbrechen und das Vertrauen der Lernenden in die eigene Ausdrucksfähigkeit beeinträchtigen. Es empfiehlt sich daher, sprachliche Fehler während der Spielphasen hauptsächlich durch den immersiven Ansatz des Spracherwerbs aufzugreifen, indem die Lehrperson schwierige Sprechmittel häufig wiederholt und die Teilnehmenden dadurch die richtige Aussprache verinnerlichen. Gleichzeitig können beobachtete Schwierigkeiten notiert und zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht gezielt aufgegriffen werden (Piel, 2023, 8). So wird in der ersten Stunde eine spielerisch-aktive Lernatmosphäre bewahrt, ohne den Raum für nachhaltige sprachliche Klärungen zu vernachlässigen.

4.3 Reflexion

Bei Sprachanimationsspielen, bei denen die Freude an der Bewegung und die Interaktion im Zentrum stehen, braucht es gezielte Impulse, um den pädagogischen Mehrwert erfahrbar zu machen. Es empfiehlt sich daher, die jeweilige Bewegungsaktivität durch eine Vor- oder Nachreflexion sprachlich zu rahmen und das damit verbundene Lernziel transparent zu machen (ibid.). Beispielhafte Impulse zur Reflexion mit Schüler*innen für eine Blitzlicht-Runde sind:

Satzanfänge	Fragen
<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe heute zum ersten Mal ... • Mein heutiges Lieblingswort/ mein Lieblingssatz ist: ... • Jetzt kann ich bereits (ein bisschen) ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Was hat dich überrascht? • Worauf hast du jetzt am meisten Lust: Russisch lesen / sprechen / schreiben zu lernen?

4.4 Ausblick

Die vorgestellten Sprachanimationsspiele eröffnen nicht nur einen motivierenden Einstieg in den Russischunterricht, sondern lassen sich auch flexibel in spätere Unterrichtsphasen integrieren.

ren – sei es zur Wiederholung, zur Festigung oder zur Erarbeitung neuer Inhalte. Ihre systematische Kombination ermöglicht ein schrittweises Heranführen an zentrale sprachliche Mittel, ohne den spielerischen Zugang zu verlieren.

Eine mögliche Erweiterung ist der sogenannte Omniumkontakt (*milling around*), bei dem sich die Schüler*innen zu Musik im Raum bewegen und bei einem Musikstopp in wechselnden Paaren kurze Dialoge führen. Diese freie Übung fördert dialogische Flüssigkeit, automatisiert bekannte Redemittel und verankert neue Inhalte durch Bewegung und Wiederholung nachhaltig (Schiffler, 2012, 59).

Gleichzeitig stärkt das gemeinsame Spiel den sozialen Zusammenhalt und stellt damit eine wichtige Grundlage für ein tragfähiges Lernbündnis dar, das Offenheit und Lernfreude begünstigt.

Auch wenn die hier vorgestellten Spiele bewusst niedrigschwellig angelegt sind, ersetzen sie nicht die systematische Vermittlung sprachlicher Strukturen. Die Komplexität des Russischen – etwa im Bereich der Morphosyntax oder der Schrift – wird im weiteren Unterrichtsverlauf gezielt aufgegriffen. Ziel der ersten Stunde ist es, eine positive Beziehung zur Sprache aufzubauen, die spätere Lernprozesse unterstützt.

Der Beitrag verweist damit nicht nur auf eine mögliche Weiterführung im Unterricht, sondern auch auf didaktische Synergien mit den anderen Beiträgen dieses Hefts – für eine frühe Begegnung mit dem Russischen, die sprachlich fundiert, lernpsychologisch reflektiert und methodisch vielseitig ist.

Literaturverzeichnis

- Borysova, A. & Lazarieva, V. (2019). *Game technology and its place in teaching Russian language as a foreign*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2536087>
- Butzkamm, W. (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Francke.
- Council of Europe (o.D.). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home> (10.06.2025)
- Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW) (Hrsg.) (2022/2024). *Sprachanimation in interkulturellen Jugendbegegnungen. Ein Beitrag zur mehrsprachigen Bildung*. <https://tinyurl.com/dfjw2024-sprachanimation> (10.06.2025)
- Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) (Hrsg.) (2015). *Sprachanimation – inklusiv gedacht*. <https://tinyurl.com/ijab2015-sprachanimation> (10.06.2025)
- Nuss, S. V. & Kogan, V. V. (2024). *Dynamic Teaching of Russian. Games and Gamification of Learning*. Routledge.
- Piel, A. (2023). *DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zum Wortschatz*. Verlag an der Ruhr.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Narr.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2024). Teil C. Moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufen 1–10. <https://tinyurl.com/Bln-BBRLP-Klasse1-10> (10.06.2025)
- Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch (SDRJA) (2016a). Begrüßungssalat – Spielidee für den Einstieg im Russischunterricht. <https://www.youtube.com/watch?v=pwTw6DsttRo> (10.06.2025)
- Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch (SDRJA) (2016b). Sprachspiel „Buchstaben-Staffellauf“. <https://www.youtube.com/watch?v=rrZFtE-F-wM> (10.06.2025).
- Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch (SDRJA) (Hrsg.) (2018). Spiel, Spaß, Sprachanimation – Russisch in 26 Spielen.

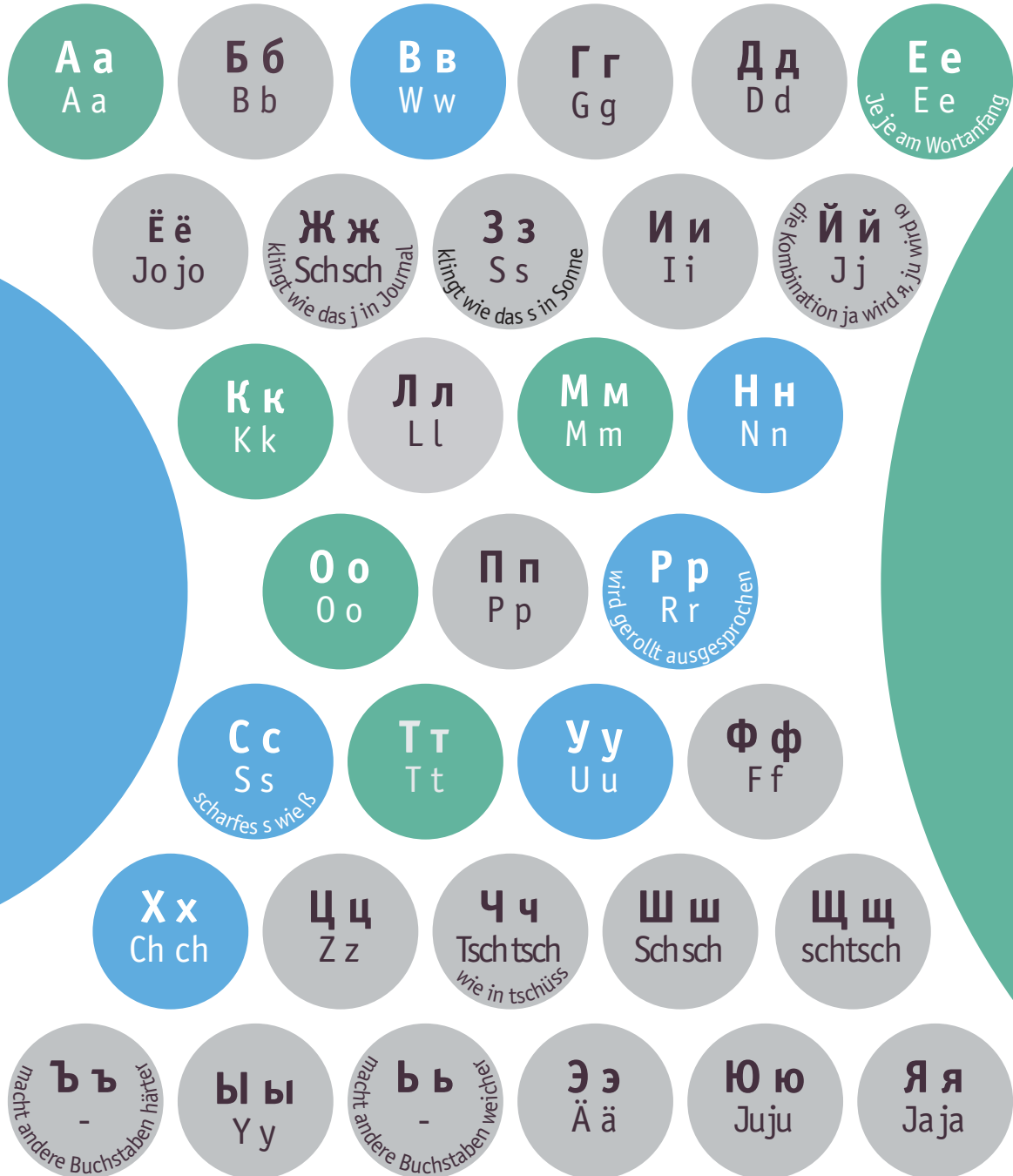
Anlage

Handout „Probier’s auf Russisch!“, Übersicht der Alphabet-Umschrift (vor GER-Niveau A1),

© Henrike Reuther

Probier's auf Russisch!

Das russische Alphabet mit seinen deutschen Laut-Entsprechungen



Tipp: Nicht alle Laute, die es im Deutschen gibt, finden sich auch im Russischen wie z.B. das H h. Oft gibt es auch kleine Unterschiede in der Aussprache, die sich nicht immer mit deutschen Buchstaben ausdrücken lassen. Achte besonders auf З з und С с, Р р sowie Ы ы.



Probier's auf Russisch!


Das deutsche Alphabet mit
seiner Umschrift auf Russisch

A a А а	B b Б б	C c К к <small>nur unterschiedlich je nach Kombination</small>	D d Д д	E e Е е <small>Э э am Wortanfang</small>
F f Ф ф	G g Г г	H h Х х <small>nur wenn hörbar, z.T. auch Г г</small>	I i И и	J j Й й <small>ja wird я, ju wird ю, in englischen Namen jk</small>
K k К к	L l Л л	M m М м	N n Н н	O o О о
P p П п	Q q Кв кв	R r Р р	S s Сс/Зз <small>scharfes s wird c, summandes s wird z</small>	T t Т т
U u У у	V v Фф/Вв <small>logisch wird ф, w-Laut wird в</small>	W w В в	X x Кс кс	Y y И и
Z z Ц ц	Kombinationen:	Sch sch Ш ш	St st Шт шт	Sp sp Шп шп
Ph ph Ф ф	Th th Т т	Ch ch Хх/Кк <small>ch in Charky wird x, ch in Christina wird k</small>	ß С с	tz Ц ц

Tipps:

Die Umschrift von Namen mit russischen Buchstaben orientiert sich an der Aussprache, nicht an der Schreibweise. Das bedeutet, dass Buchstaben, die nicht zu hören sind, nicht übernommen werden. Laute wie sch, die im Deutschen durch Buchstabenkombinationen dargestellt werden, haben im Russischen oft einen eigenen Buchstaben.

 gleich in beiden Alphabeten

 sehen gleich aus, lauten anders

 sehen ganz anders aus

Tatjana Kurbangulova, Universität Innsbruck, Österreich

Wenn die erste Stunde fehlt oder abgebrochen wird

Herkunftssprachlicher Unterricht zwischen Erwartungen, Herausforderungen und Potenzialen

The first lesson is often considered an important element and a crucial moment in language acquisition, capable of having a lasting impact on subsequent learning. Not only does it mark the beginning of a new learning phase, but it also lays the foundation for fostering learners' motivation, shaping the relationship between learners and the teacher, and setting expectations for the course. In the context of promoting family or heritage languages, this first lesson is particularly important: for heritage speakers, it is often their first conscious encounter with the standard form of their heritage language, which is now to be developed explicitly and systematically. But what reasons prevent participation in this first lesson, and which factors lead to students dropping out after attending only once? While the reasons for participation have already been well researched, the motives and barriers to non-participation or early withdrawal from Russian language classes in Germany remain largely unexplored. The aim of this paper is to close this gap and to gain new insights. Based on empirical data from a project on Russian in Germany in an intergenerational comparison, the perspectives of Russian-speaking heritage speakers aged 7 to 16, as well as those of their parents, are analysed and evaluated in relation to key influencing factors. Potential explanatory approaches are also discussed.

Keywords: heritage language instruction, heritage speakers, non-participation, Russian in Germany, language support

Die erste Unterrichtsstunde wird häufig als ein bedeutender Baustein und als ein entscheidender Moment im Spracherwerb angesehen, der den nachfolgenden Lernprozess nachhaltig beeinflussen kann. Sie markiert nicht nur den Beginn einer neuen Lernphase, sondern legt auch den Grundstein für einen motivierten Lernprozess der Lernenden, für eine gute Beziehung zwischen ihnen und der Lehrkraft sowie für das Erfüllen von Erwartungen an den Unterricht. Im Kontext der Förderung der Familien- bzw. Herkunftssprachen ist dieser erste Unterricht besonders wichtig: Für Herkunftssprecher*innen ist sie oftmals die erste bewusste Begegnung mit der Standardvarietät ihrer Herkunftssprache, die nun gezielt und systematisch gefördert werden soll. Doch welche Gründe verhindern die Teilnahme an der ersten Stunde, und welche liegen vor, wenn Schüler*innen nach der ersten Stunde wieder aussteigen? Während die Gründe für eine Teilnahme bereits gut erforscht sind, stellen Motive und Barrieren für eine Nichtteilnahme bzw. einen Abbruch des Russischunterrichts in Deutschland noch ein unerforschtes Gebiet dar. Ziel dieses Beitrags ist es, diese Lücke zu schließen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Auf der Basis empirischer Daten aus einem Projekt zum Russischen in Deutschland im intergenerationellen Vergleich werden die Perspektiven russischsprachiger Herkunftssprecher*innen im Alter von 7 bis 16 Jahren wie auch ihrer Eltern analysiert, mit Bezug auf zentrale Einflussfaktoren ausgewertet sowie potenzielle Erklärungsansätze diskutiert.

Keywords: Herkunftssprecher*innen, Herkunftssprachenunterricht, Nichtteilnahme, Russisch in Deutschland, Sprachförderung



1. Herkunftssprecher*innen und Unterricht in der Herkunftssprache

Herkunftssprecher*innen werden als bilingual betrachtet, da sie neben der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, in der sie leben, auch die Sprache erwerben, die der Erstsprache zumindest eines Elternteils entspricht (vgl. z. B. Polinsky & Scontras, 2020, 4). Je nach Definition umfasst dies nur diejenigen Herkunftssprecher*innen, die bereits im Aufnahmeland geboren wurden – wie in der vorliegenden Untersuchung – oder auch diejenigen, die mit ihren Eltern im Vorschulalter immigrierten. Die Umgebungssprache wird spätestens zum Schuleintritt typischerweise zur dominierenden Sprache in fast allen Lebensbereichen, während Input sowie Sprachverwendung in der Herkunftssprache oft nachlassen (vgl. u. a. Rothman, 2009).

Die Sprachkompetenzen der Herkunftssprecher*innen sind meist alltagsbezogen, mündlich geprägt und hängen stark von individuellen Lebensumständen ab; sie werden meist im familiären Kontext erworben und finden vor allem dort Verwendung (vgl. z. B. Polinsky & Kagan, 2007; Brehmer & Mehlhorn, 2018a). Diese Kompetenzen können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein: Sie lassen sich auf einem Kontinuum von rezeptiven Fertigkeiten bis auf ein muttersprachliches Niveau verorten (vgl. Polinsky & Kagan, 2007; Kagan et al. 2022). Ihre Entwicklung wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, darunter der Besuch eines institutionellen Unterrichts zur Förderung von Herkunftssprache, der nach Ansicht vieler Forschender einen positiven Einfluss auf die Kompetenzen in der Herkunftssprache haben kann (vgl. Polinskaya, 2010).

Im Rahmen dieser Arbeit wird unter dem Begriff *Herkunftssprachenunterricht* eine zusätzliche, formale und institutionelle Förderung der Herkunftssprache verstanden, die über den alltäglichen Sprachgebrauch innerhalb der Familie hinausgeht. Dazu gehört auch der schulische Fremdsprachenunterricht, sofern dieser von Herkunftssprecher*innen besucht wird. Ebenfalls wird der Unterricht in den russischen Samstagsschulen dazugezählt, wenn es sich dabei um die gezielte Förderung der Herkunftssprache handelt und es das Ziel des Unterrichtes ist, die herkunftssprachlichen Kompetenzen der Kinder systematisch zu fördern (vgl. hierzu Brehmer & Mehlhorn, 2018a, 70). Daher werden andere Kurse wie beispielsweise Singen, Tanzen und/oder Malen, die im Rahmen solcher und ähnlicher Institutionen ebenfalls in der Herkunftssprache stattfinden (können), ebenso wenig berücksichtigt wie verschiedene Kurse für Kleinkinder.

Die Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht kann sich positiv auf die Performanz in der Familiensprache (und parallel auch in der Umgebungssprache) auswirken (vgl. Caprez-Krompák, 2010; Böhmer, 2015). Klassert (2011) beobachtet bei russisch-deutsch bilingualen Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren einen Zuwachs beim aktiven Wortschatzumfang im Russischen, wenn sie zusätzliche Förderung in Form von Russischunterricht erhalten, wobei die Effekte besonders bei sechsjährigen Kindern deutlich werden. Auch Brehmer & Mehlhorn (2018b) zeigen ein besseres Abschneiden im Bereich des Wortschatzes bei Herkunftssprecher*innen des Polnischen und Russischen, die entsprechenden Unterricht besuchen. Die Ergebnisse in den anderen Bereichen fielen allerdings nicht immer eindeutig aus.

Keine positive Auswirkung des herkunftssprachlichen Unterrichts konnte dagegen Anstatt (2013) feststellen: Die von ihr befragten Jugendlichen mit herkunftssprachlichem Unterricht akzeptierten in einem Test zu Grammatikalitätsurteilen signifikant weniger korrekte Sätze als Jugendliche ohne entsprechende Unterrichtserfahrung. Dies erklärt die Autorin damit, dass Ju-

gendliche mit Unterrichtserfahrung eher zur Hyperkorrektheit neigen. Ebenfalls keinen signifikanten Einfluss des herkunftssprachlichen Unterrichts auf den Erhalt der Herkunftssprache stellte Olfert in ihrer Untersuchung fest (2019). Mehlhorn betont, dass die Teilnahme an Unterricht in der Herkunftssprache nicht *per se* zu besseren Sprachkompetenzen führt: Ohne regelmäßige Verwendung innerhalb der Familie „bleiben die Effekte von Unterricht in der Herkunftssprache recht gering“ (2022, 5).

Auch wenn der positive Einfluss herkunftssprachlichen Unterrichts auf die Kompetenzen in der Herkunftssprache nicht in allen sprachlichen Bereichen eindeutig belegt ist, stellt ein solcher Unterricht dennoch eine wichtige zusätzliche Inputquelle dar, insbesondere für den Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen. Für viele Herkunftssprecher*innen ist er oft der einzige Ort, an dem sie den Zugang zu den standardsprachlichen Normen ihrer Herkunftssprache erhalten. Darüber hinaus bietet der herkunftssprachliche Unterricht auch eine wichtige soziokulturelle Orientierung, da in dessen Rahmen den Schüler*innen das Wissen über kulturelle Gepflogenheiten, Traditionen und gesellschaftliche Normen der Herkunftskultur vermittelt werden.

Wie oft besuchen denn Herkunftssprecher*innen Unterricht in ihrer Herkunftssprache? Die Studie von Lengyel & Neumann (2017) zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht, an der in Form einer schriftlichen Umfrage in Hamburg insgesamt 3.100 Eltern mit Migrationshintergrund mit Kindern im Alter von zehn bis 18 Jahren teilnahmen, gibt einen kleinen Einblick in diese Frage. Sie ergab, dass lediglich 18 % der Kinder einen Unterricht in ihrer Herkunftssprache besuchen (ibid., 276). In erster Linie handelt es sich um Angebote an öffentlichen Schulen, ein Teil der Kinder besucht jedoch auch Unterricht, der von verschiedenen Vereinen, religiösen Einrichtungen oder Konsulaten organisiert wird (ibid., 279). Aus den Daten wird allerdings nicht ersichtlich, wie viel Prozent der Kinder keinerlei Erfahrung mit herkunftssprachlichem Unterricht hatten. Olfert berichtet, dass 40,1 % von insgesamt 202 jugendlichen Teilnehmenden in ihrer Untersuchung im Ruhrgebiet nie einen herkunftssprachlichen Unterricht besucht haben (2019, 224). Sie stellt zudem fest, dass Herkunftssprecher*innen mit zunehmendem Alter seltener einen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen bzw. dass dieser vor allem in der Grundschulzeit stattfindet (ibid., 257; vgl. auch Lengyel & Neumann, 2017, 276f.). Die Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht ist somit relativ selten und altersabhängig. Diese Abnahme mit zunehmendem Alter kann jedoch teilweise auf die regionale Angebotsstruktur zurückgeführt werden: In einigen Bundesländern oder Städten, wie etwa Hamburg, ist herkunftssprachlicher Unterricht vor allem im Grundschulbereich verbreitet, während ältere Schüler*innen seltener entsprechende Angebote vorfinden. Lengyel & Neumann (ibid.) betonen jedoch, dass trotz der geringen Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht 88 % der befragten Eltern ihn als wichtig erachten und als häufigsten Grund für die Nichtteilnahme „das mangelnde Angebot der deutschen Schule“ angeben, was auch damit zusammenhängt, dass in vielen Bundesländern überhaupt kein schulischer Herkunftssprachenunterricht angeboten wird.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht von verschiedenen Faktoren abhängen kann. Während der positive Einfluss eines formellen Unterrichts auf die Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache kontrovers diskutiert wird, sind die Gründe für eine Nichtteilnahme größtenteils unerforscht. Es fehlen insbesondere qualitative Untersuchun-

gen, die die Meinungen der betroffenen Familien in den Blick nehmen. Genau hier setzt die vorliegende Untersuchung an und versucht, diese Forschungslücke zu schließen, indem sie die Perspektive der Herkunftssprecher*innen und ihrer Eltern in den Fokus rückt.

2. Eigene Studie

2.1 Forschungsfragen und Ziel der Studie

In diesem Beitrag soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden: (1) Welche Gründe führen dazu, dass Kinder aus russischsprachigen Familien nicht oder nur eingeschränkt am Herkunftssprachenunterricht teilnehmen? (2) Wie können Lehrkräfte und Bildungseinrichtungen dazu beitragen, diese Hindernisse zu überwinden?

Ziel dieses Beitrages ist es somit, die Motive, Barrieren und Einstellungen der Eltern und der Herkunftssprecher*innen zu erfassen, die einer kontinuierlichen Teilnahme am formellen Russischunterricht entgegenstehen – sei es durch Nichtteilnahme oder frühzeitigen Abbruch. Auf dieser Grundlage sollen mögliche didaktische Implikationen abgeleitet werden.

2.2 Proband*innen

Die Daten für diese Studie stammen aus dem Projekt „Russian in Germany across generations“ (RuGGe)¹. Insgesamt nahmen 20 russischsprachige Familien daran teil, die aus drei Generationen – die Generationen der Großeltern, der Eltern und der Kinder – zusammengesetzt waren. Bedingung für die Teilnahme am Projekt war, dass alle Familienmitglieder das Russische als (ggf. zweite) L1 ausweisen. Da der ältesten am Projekt teilgenommenen Generation, den Großeltern, die Fragen zum Herkunftssprachenunterricht nicht gestellt wurden, wird diese Generation im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt. Daher bezieht sich die nachfolgende Analyse ausschließlich auf die Daten der beiden anderen Generationen: Zum einen handelt es sich um die Generation der Eltern, die bei der Immigration zwischen 10 und 33² Jahre alt waren; zum anderen geht es um die Generation der Kinder, die alle in Deutschland geboren und sozialisiert wurden und das Russische primär in der Familie erworben haben. Ihrem Spracherwerbsprofil nach gehören sie somit zu den Herkunftssprecher*innen.

Die Teilnehmenden wurden über soziale Netzwerke, russischsprachige Zeitungen, persönliche Kontakte und die Projektwebsite sowie mithilfe des Schneeballprinzips akquiriert. Dabei haben wir nach Familien in ganz Deutschland gesucht, unabhängig von dem Bundesland und der Größe des Wohnortes.

¹ Dieses Projekt der Universität Konstanz (unter der Leitung von Prof. Dr. B. Brehmer) mit einer Laufzeit von 2020 bis 2024 wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (Projektnummer 445288386) finanziert.

² Ursprünglich war geplant, nur die Familien zu berücksichtigen, bei denen die heutige Elterngeneration im Teenageralter nach Deutschland kam, d. h. einen Teil ihrer Schulzeit in Deutschland absolvierte. Dieser Plan ließ sich allerdings nicht vollständig umsetzen. Aus diesem Grund ist die Spannweite des Einreisalters bei den Eltern sehr groß.

Von den insgesamt 28 an der Studie teilnehmenden Herkunftssprecher*innen haben zehn Kinder aus sieben Familien **keine kontinuierliche Erfahrung** mit institutionellem russischsprachigem Herkunftssprachenunterricht, da sie entweder nie daran teilgenommen oder den Besuch nach einer (Probe-)Stunde abgebrochen haben. Die nachfolgende Darstellung bezieht sich ausschließlich auf diese sieben Familien.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten soziodemografischen Charakteristika der Studienteilnehmenden, die im Rahmen eines Fragebogens erhoben wurden. Alle zehn Kinder³ haben Russisch als Erstsprache erworben; Deutsch kam zwischen dem sechsten Lebensmonat und spätestens dem dritten Lebensjahr hinzu. Die sieben Familien lebten zum Zeitpunkt der Erhebungen in folgenden Bundesländern: Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Familie 21⁴ lebt in Konstanz, Familie 07 in einem kleineren Ort in der Nähe von Regensburg, Familie 08 in Hamburg, ebenso wie Familie 04, die jedoch eher am Stadtrand wohnt. Familie 42 lebt in einem Ort mit etwa 26.000 Einwohnern nahe Bielefeld, Familie 13 in einem kleinen Ort bei Hannover und Familie 12 in Dresden.

Generation	N	Geschlecht (w/m)	Alter bei Testung		Alter bei Einreise		Geburtsland
			Ø (SA)	Spanne	Ø (SA)	Spanne	
Kinder	10	4/6	11,1 (2,77)	7–16	0 (0)	0	DE (10)
Eltern	14	7/7	44,5 (5,14)	37–56	18,9 (5,93)	10–33	RU (7), KAZ (3), UKR (1), UZB (1), AZE (1), KGZ (1)

Tabelle 1: Soziodemografische Charakteristika der Proband*innengruppen

2.3 Methode

Im Projekt wurden mit allen Teilnehmenden neben einem soziodemographischen Fragebogen sowie zahlreichen Sprachtests auch leitfadengestützte Einzelinterviews auf Russisch⁵ durchgeführt, die jeweils von russischen Muttersprachler*innen geleitet wurden. Die Interviews fanden im Laufe der Jahre 2023 und 2024 via Zoom statt und dauerten zwischen 30 Minuten und etwa 2,5 Stunden.⁶ Die Audioaufnahmen der Interviews wurden mithilfe der Software transcriptor.com transkribiert und anschließend von russischen Muttersprachler*innen redigiert.

³ Die Altersspanne von 7 bis 16 Jahren bei den Kindern ist relativ groß und umfasst Kinder vom Grundschulalter bis zum Ende der Sekundarstufe I. Diese Heterogenität war methodisch nicht zu vermeiden, da das einzige Einschlusskriterium für die Teilnahme am Projekt darin bestand, dass die Kinder schulpflichtig waren.

⁴ Die Familiennummern wurden zu Beginn des Projektes vergeben und werden auch in dieser Arbeit verwendet.

⁵ Es wurde den Teilnehmenden nicht explizit vorgeschrieben, ausschließlich Russisch zu sprechen; Code-Switching zu Deutsch war somit möglich und wurde von den Interviewer*innen nicht kommentiert.

⁶ Die zeitlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Interviews lassen sich zum einen durch die Gesprächsfreude der Studienteilnehmenden erklären, zum anderen dadurch, dass nicht alle Interviewer*innen zusätzliche Fragen oder Nachfragen stellten. Im Durchschnitt fielen die Interviews der Kindergeneration kürzer aus, da im Leitfaden insgesamt weniger Fragen für die Kinder vorgesehen waren als im Leitfaden für die Eltern. Zudem beantworteten einige Herkunftssprecherinnen die Fragen lediglich mit einem kurzen ‚Ja‘ oder ‚Nein‘.

Im Rahmen dieser Interviews wurden Themen wie die eigene Sprachbiografie der interviewten Person, Fragen zur Identität, kulturellen Zugehörigkeit sowie Kontakte zur russischen Kultur behandelt. Darüber hinaus wurden Fragen zur zusätzlichen Unterstützung im Russischen in Form von formalem Unterricht gestellt. Insgesamt enthielt der Leitfaden für das Interview mit den Eltern mehr Fragen als der entsprechende Leitfaden für die Kinder. Die Eltern wurden zusätzlich zu ihrer Familiengeschichte, der Sprachentwicklung der Kinder, der Rolle der Eltern in der Sprachförderung, Integrations- sowie Migrationserfahrungen befragt. Die Kinder hingegen wurden zu ihrer Alltagssprache, ihrem Freundeskreis, dem Erleben von Scham beim Sprechen sowie zu schulischen Aktivitäten befragt.

Die folgende qualitative Analyse stützt sich in erster Linie auf diejenigen Fragen, die sich mit den Gründen, Meinungen und Einstellungen der Eltern und Kinder zur Förderung der russischen Sprache der Kinder befassen. Von den sieben hier untersuchten Familien liegen insgesamt 21 Interviews vor: 13 Interviews mit den Eltern (jeweils Mutter und Vater) sowie 8 Interviews mit den Kindern.⁷

Die qualitative Auswertung der Interviews erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden mithilfe der Suchfunktion in den Transkripten alle Interviewstellen identifiziert, in denen nach dem zusätzlichen Russischunterricht gefragt wurde. Anschließend wurden die Antworten der Befragten familienweise zusammengestellt und in Form von schriftlichen Zusammenfassungen im Word-Format festgehalten. Nachfolgend wurden die Transkripte in MAXQDA 24 importiert und codiert. Ziel der Codierung war es, wiederkehrende Themen und Muster in den Aussagen der Eltern und der Kinder herauszuarbeiten. Die Analyse orientierte sich an den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), d. h. an einem induktiv-deduktiven Vorgehen zur Entwicklung von Kategorien. Im Zentrum standen Einstellungen, Meinungen und Begründungen der Befragten in Bezug auf die zusätzliche Förderung der russischen Sprache der Kinder in Form von Herkunftssprachenunterricht.

Es ist wichtig zu betonen, dass im gesamten Projekt lediglich 20 russischsprachige Familien aus Deutschland teilgenommen haben. Bei allen Erhebungen, einschließlich der Tests, handelt es sich um russischsprachige Verfahren. Daher ist davon auszugehen, dass primär Familien zur Teilnahme bereit waren, in denen der russischen Sprache ein vergleichsweise hoher Stellenwert beigemessen wird. Implizit setzen die Interviews und insbesondere die Tests ein grundlegendes sprachliches Niveau der Kinder voraus. Es ist somit wahrscheinlich, dass sich an der Studie vor allem solche Familien beteiligten, in denen die Eltern überzeugt waren, dass ihre Kinder das Russische ausreichend gut beherrschen, um an den Untersuchungen teilnehmen zu können. Daher mag es ein wenig überraschen, dass immerhin 35,7 % aller am Projekt teilgenommenen Herkunftssprecher*innen keine Erfahrung mit formalem Russischunterricht haben.

⁷ Es fehlen Interviews mit einem Vater und zwei Kindern aus Familie 42, die erst später zum Projekt hinzukamen. Aus zeitlichen Gründen war es nicht mehr möglich, diese bis zum Ende der Projektlaufzeit durchzuführen. Daher liegt aus dieser Familie lediglich das Interview mit der Mutter vor.

3. Ergebnisse

Die folgende Analyse basiert auf Daten aus den insgesamt 21 leitfadengestützten Interviews mit den Eltern und Kindern, die am oben genannten Projekt teilgenommen haben. Auch wenn in diesen Interviews nicht immer explizit nach den Gründen für die Nichtteilnahme der Kinder am Herkunftssprachenunterricht gefragt wurde – da der Leitfaden standardisierte Fragen vorsah und in einigen Fällen bei einer ‚Nein‘-Antwort auf die Frage nach zusätzlichem Herkunftssprachenunterricht keine weiterführenden ‚Warum‘-Fragen gestellt wurden –, lassen sich aus den Aussagen der Proband*innen wiederkehrende Motive und Entscheidungsmuster erschließen. Im Folgenden werden diese zentralen Kategorien systematisch dargestellt, um zu verdeutlichen, welche Faktoren dazu führen könnten, dass die Kinder den Russischunterricht nicht begonnen oder nach der ersten Stunde abgebrochen haben.

3.1 Perspektiven der Eltern

Ein wiederkehrendes Motiv in den Interviews ist die Sorge der Eltern vor Überforderung der Kinder. Es wird berichtet, dass die Kinder bereits ein hohes Maß an Stress durch Schule und außerschulische Aktivitäten hätten, sodass ein möglicher Russischunterricht als eine zusätzliche und damit zu hohe Belastung bewertet wird. So sagt beispielsweise der Vater aus Familie 07, dass seine beiden Kinder durch den anstehenden Wechsel ins Gymnasium viel zu tun haben werden und er keinen zusätzlichen Druck auf sie ausüben wolle:

Я думаю, не буду [посылать их в русскую школу] [...] У них и так сейчас будет напряженная нагрузка у них. Они сейчас пойдут в гимназию, и если они когда-то захотят там дальше учить, ээ то, пожалуйста.⁸

Auch in den Familien 08, 13 und 21 wird betont, dass die Kinder in der Schule überlastet sind und in ihrer Freizeit anderen Aktivitäten wie Musik oder Sport nachgehen sollten. Die Mutter 12 beschreibt ihre Woche als „sehr intensiv“ und sagt, dass ihr die Kinder „leidtäten“, wenn sie sie zusätzlich noch samstags für den ganzen Tag in die russische Schule schicken würde:

У нас очень интенсивная неделя, и мне детей жалко, если я их еще в субботу на целый день в русскую школу отправлю.

Für die meisten der hier untersuchten Familien kann ein hohes Maß an elterlicher Beteiligung bei der alltäglichen Aufrechterhaltung der Herkunftssprache beobachtet werden. Oft übernehmen die Eltern, gelegentlich auch mit Hilfe der Großeltern, selbst die Rolle der lehrenden Person: Sie bringen ihren Kindern das Lesen bei, korrigieren ihre Sprachfehler, wählen, so etwa die Mütter 04 und 07, Bücher zum Lesen aus. Die Eltern betrachten die alltägliche russische Kommunikation, den entsprechenden Medienkonsum und das (Vor-)Lesen russischsprachiger Bücher als effektive Mittel, um die Herkunftssprache zu erhalten und zu fördern. Diese Art von informeller Sprachförderung wird von vielen Eltern dieser Studie als ausreichend empfunden, der scheinbar

⁸ Hier und in allen weiteren Zitaten der Herkunftssprecher*innen wurden Wortwahl, Morphologie, Syntax und Wortstellung originalgetreu wiedergegeben.

einen formellen Unterricht ersetzen kann. So bewertet bspw. die Mutter 42 die alltägliche Kommunikation in der Familie und die Pflege von russischen bzw. familiären Traditionen wichtiger als den Besuch eines Herkunftssprachenunterrichts:

Я как бы вижу из этого даже больше выгоды, [...] когда ты сидишь со своими детьми и смотришь фильм, [...] я считаю, что это классно, потому что это какой-то *quality time* для всей семьи.

Eine formelle „erste Stunde“ im Herkunftssprachenunterricht wird somit in diesem Kontext aufgrund familiärer Sprachweitergabe als nicht notwendig erachtet.

Während die mündliche Sprachförderung von den Eltern als selbstverständlich betrachtet wird, sehen einige Familien (04, 07, 21) auch die gezielte Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen – insbesondere Schreiben – nicht als erforderlich an. So sagt die Mutter 04: «Я её стараюсь не заставлять [читать и писать], чтобы её не перегрузить и чтобы не отбить, как бы, желание вообще разговаривать.» Die Spracherhaltung in mündlicher Form wird als ausreichend bewertet, was die Notwendigkeit eines systematischen Unterrichts infrage stellt.

Ein weiterer und häufig erwähnter Grund für eine Nichtteilnahme am formalen Russischunterricht ist das Fehlen solcher Angebote; dies vor allem, wenn eine Familie außerhalb größerer Städte lebt. Es sei dann eine logistische Herausforderung, die Kinder in eine weit entfernt liegende russische Schule zu bringen. So erklärt bspw. die Mutter 42, dass es in ihrer Kleinstadt keine Russischangebote gebe und sie es logistisch schwierig finde, die Kinder für den Herkunftssprachenunterricht in die nächstgrößere Stadt zu bringen:

Это далеко всё. Это всё еще должно как-то вписываться и в мой распорядок дня, потому что, ну, это просто невозможно возить ребенка в XY, то есть час в одну сторону, час в другую.

Mit demselben Problem sieht sich die Familie 04 konfrontiert: Die Mutter bedauert, dass in ihrer Wohngegend weder Russischunterricht noch weitere russischsprachige Aktivitäten angeboten werden:

Хотелось бы больше, чтобы люди между собой общались, чтобы люди объединялись, чтоб было больше кружков, чтобы было больше общественной деятельности именно вот русской культуры, русского языка и так далее.

Es wird auch über negative Erfahrung beim ersten Besuch eines Russischunterrichts berichtet. Diese Erfahrung habe schließlich dazu geführt, sich gegen die weitere Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht zu entscheiden. So ist in den Aussagen der Mutter 12 ein Mangel an Vertrauen in die Unterrichtsqualität erkennbar. Sie beschreibt den Fall, dass sie sich nach der ersten Stunde in einer russischen Schule gegen eine weitere Teilnahme entschieden hat:

Мы попробовали с дочкой, я попробовала однажды сходить в русскоязычную школу, но когда учительница ей сказала 'ложи это сюда', я подумала, что мы больше не придем.

Dass die Lehrerin eine substandardsprachliche Form gegenüber ihrer Tochter verwendet hat, wurde von der Mutter als abschreckend empfunden, sodass sie an der Qualifikation der Lehrkraft und der Qualität des Unterrichts gezweifelt zu haben scheint. Daher entschied sich die Probandin gegen die Teilnahme ihrer Tochter am herkunftssprachlichen Unterricht. Solch ein einmaliger negativer Eindruck kann den Weg zu institutionellen Sprachförderung offenbar komplett

blockieren, auch wenn sich das Kind, wie in diesem Fall, nicht gegen die Teilnahme am Unterricht ausspricht.

Einige Eltern betonen, dass das Russische für sie persönlich eine sehr wichtige Rolle spiele: als Teil ihrer Identität, Kultur und/oder täglichen Kommunikation. Gleichzeitig geben sie an, dass es für sie nicht entscheidend sei, ob ihre Kinder die Herkunftssprache auf einem hohen Niveau beherrschen. So bewertet der Vater 08 die russische Sprache für ihn selbst als „sehr wichtig“, während es ihm hingegen nicht wichtig sei, dass seine Kinder Russisch gut beherrschen: «Я бы не сказал, что это важно». Sein Wunsch sei es nur, dass die Kinder Russisch verstehen; eine aktive und fließende Beherrschung sei nicht angestrebt. Die Mutter 21 erzählt, dass sie zum Russischen eine starke emotionale und kulturelle Bindung habe, während dies für ihre Kinder „nicht so wichtig“ sei: «Для меня это моя история, это моя культурная и эмоциональная связь. Для детей это не так важно.» Diese Diskrepanz zwischen der persönlichen Bedeutung des Russischen für die Eltern und einem niedrigeren Stellenwert für ihre Kinder ist in mehreren Interviews festzustellen. Da die Eltern die Herkunftssprache nicht als prioritär ansehen, empfinden sie eine entsprechende Sprachförderung als weniger notwendig.

Einige Eltern betrachten das von den Kindern erreichte Niveau in der Herkunftssprache als ausreichend und sehen die alltägliche familiäre Kommunikation als hinreichend an. Sie möchten den Kindern die Entscheidung überlassen, ob sie das Russische weiter vertiefen wollen, ohne sie zum formellen Unterricht zu verpflichten. Diese elterliche Haltung, dass eine intrinsische Motivation der Kinder effektiver sei im Vergleich zu einer extrinsisch motivierten Sprachförderung, wird in mehreren Interviews deutlich. So betont bspw. die Mutter 42, dass ihr ursprüngliches Ziel – die Verwandten zu verstehen und mit ihnen zu sprechen – bereits erreicht sei: «Первая цель была вообще, чтобы они понимали русский язык и могли общаться со своими бабушками, дедушками или родственниками [...], она уже достигнута.» Sie vermeide bewusst jeglichen Druck, damit die Kinder keine ablehnende Haltung gegenüber dem Russischen entwickeln würden: «Вот насильно ничего не хочется их заставлять, потому что очень хотелось бы, чтобы это всё оставалось еще желаемым.» Die Mutter 08 ist davon überzeugt, dass ihre Tochter ein gutes Niveau im Russischen habe und entschied sich nach der Probestunde gegen eine weitere Teilnahme an einem Herkunftssprachenunterricht: «Она и так всё хорошо [по-русски знает]. Не, ну я посчитала, что ей не надо это.» Sie geht davon aus, dass die Kinder in der Zukunft die Sprache selbst lernen könnten, wenn sie dies interessieren würde: «Если они в какой-то момент сами не заинтересуются настолько языком, чтобы как-то его изучать или ещё что-то, вот.» Somit betrachten einige Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder als mehr oder weniger abgeschlossen, wenn die Kinder über grundlegende kommunikative Fähigkeiten in der Herkunftssprache verfügen. Sie wollen keinen zusätzlichen Druck auf ihre Kinder ausüben und vertrauen darauf, dass die Kinder gegebenenfalls aus eigenem Interesse die Herkunftssprache weiter ausbauen.

In einigen Familien ist eine passive Haltung gegenüber der Sprachförderung im Russischen festzustellen, vor allem auf Seiten der Väter. Eine sprachliche Kompetenzentwicklung wird in diesen Fällen als etwas Selbstverständliches wahrgenommen, ohne dass zusätzliche Maßnahmen ergriffen werden müssten. Diese Haltung, die offenbar wenig reflektiert wird, führt dazu, dass der zusätzliche Herkunftssprachenunterricht prinzipiell nicht in Betracht gezogen wird. So räumt

etwa der Vater 04 ein, dass er bisher nicht darüber nachgedacht habe, wie er seine Kinder systematisch bei Erhaltung und Förderung des Russischen unterstützen könne. Der Vater 07 sagt aus, dass seine Ehefrau „viel“ für die Sprachförderung der Kinder machen würde, während er selbst die Kinder nur bei größeren Fehlern korrigiere. Der Vater 21 äußert, dass er nie darüber nachgedacht habe, wie er die Kinder sprachlich fördern könne, und auch nichts unternommen hätte, was er jedoch im Nachhinein bereue:

Для семьи я так сильно много не пытался. Только я пытался с детьми разговаривать, такую разговорную речь дома. Но и то я так не настаивал. К сожалению, не думали и очень мало предпринимали, да. Можно было бы больше, потому что ... Знание языков — это никогда не повредит.

Es scheint, dass in vielen Familien die Mütter eine aktivere Rolle bei der Sprachförderung einnehmen, während die Väter eine eher passive und beobachtende Position innehaben. Dies könnte auf eine traditionelle Rollenverteilung zurückzuführen sein, der zufolge die Sprachförderung als Teil mütterlicher Erziehungsaufgaben verstanden wird.

Die qualitative Analyse der Interviews von insgesamt 21 Proband*innen aus sieben russischsprachigen Familien, in denen die Kinder (nahezu) keine Erfahrung mit formellem Herkunftssprachenunterricht gemacht haben, zeigt, dass der Verzicht auf den systematischen Russischunterricht in den meisten Fällen nicht auf Gleichgültigkeit, Desinteresse oder eine geringere Wertschätzung des Russischen zurückzuführen ist. Vielmehr spiegeln die Entscheidungen der Eltern ihre Überzeugungen, Einstellungen und Prioritäten wider: So wählen die Familien einen anderen Zugang zu Russisch, setzen auf informelle familiäre Sprachförderung oder empfinden strukturelle Hürden als zu groß. Zu diesen Hürden gehören organisatorische Schwierigkeiten, negative erste Erfahrungen im formalen Unterricht sowie bewusste elterliche Entscheidungen, den Russischunterricht zugunsten der familiären Sprachpraxis zurückzustellen.

3.2 Perspektiven der Kinder

Zeitmangel und schulische Belastung sind auch von den Kindern angegebene Gründe, die einen Russischunterricht verhindern würden. So berichtet ein Kind der Familie 07, dass es derzeit keinen Herkunftssprachenunterricht besuchen könne, da es durch die Schule bereits ausgelastet sei: «У меня у нас и так сейчас очень... было вчера проба, сегодня пробу писали, потом еще... В следующей неделе будем писать.» Auch die Tochter der Familie 08 möchte keinen Herkunftssprachenunterricht besuchen, weil sie in der Schule „schon genügend“ zu tun habe. Die Aussagen der Kinder spiegeln damit die Einschätzung ihrer Eltern wider, dass zusätzlicher Unterricht eine zu hohe Belastung darstellen würde.

Die informelle Sprachförderung durch die Familie spielt für viele Kinder die zentrale Rolle. Mehrere Kinder berichten, dass sie von ihren Eltern und/oder Großeltern beim Russischlernen unterstützt wurden bzw. werden. So gibt der Proband aus der Familie 04 an, dass er niemals einen zusätzlichen Russischunterricht besucht habe, sondern dass seine Russischkompetenzen auf das Handeln seiner Mutter zurückzuführen seien: «Нет, с мамой делал.» Ein Kind aus der Familie 07 erklärt, dass es sich das Lesen auf Russisch autodidaktisch beigebracht habe: «Меня как бы не совсем учили, меня просто..., вот алфавит дали, и книгу дали, и читай.» Auf eine genauere

Nachfrage sagt das Kind, dass es die Mutter und die Großmutter gewesen seien, die ihm einzelne Buchstaben gezeigt hätten: «Ну по-разному, мама или бабушка. Это было где-то ... пару годов назад, когда я каждый день по-русски читал. Но как-то забросил потом.» Auch die Kinder aus der Familie 12 lesen gemeinsam mit ihren Eltern oder Geschwistern russische Bücher vor. Die Probandin aus der Familie 08 berichtet, dass die Großmutter immer neue Bücher auf Russisch mitbringe, die sie ihr laut vorlesen soll:

Когда бабушка приходит, она приезжает там раз в месяц. Она мне каждый раз другую книгу привозит. Мне каждый раз надо читать ее перед ней.

Die Kinder erleben diese Aktivitäten als zentrale Möglichkeit, ihre Russischkompetenzen aufzubauen und zu stabilisieren, ohne einen formellen Unterricht zu besuchen. Sie berichten des Weiteren, dass sie verschiedene Strategien nutzen, um ihr Russisch zu erhalten. Dazu gehören das alltägliche Sprechen in der Familie und das Schauen russischsprachiger Filme (so z. B. die Söhne aus den Familien 04, 07 sowie die Kinder aus der Familie 12). Ein interessantes Beispiel liefert einer der Zwillingbrüder der Familie 07, der das Schnelllesen auf Russisch übt:

Просто в гимназии там у нас надо много читать, из-за этого я туда пошел, потому что если ты по-русски умеешь быстро читать, тогда ты можешь навыки в немецком языке [применить].

Diese Aussage zeigt, dass das Kind bewusst Fertigkeiten von einer Sprache in die andere überträgt, um sowohl im Russischen als auch im Deutschen Lernfortschritte zu erzielen. Die Kinder aus den Familien 13 und 21 äußern dagegen, dass sie keine gezielten Maßnahmen unternähmen, um ihre Herkunftssprache zu erhalten. Dies demonstriert, dass die Motivationen der Kinder sowie ihre Aktivitäten stark variieren.

Negative erste Erfahrungen mit Herkunftssprachenunterricht können die Haltung der Kinder gegenüber institutioneller Sprachförderung nachteilig beeinflussen. Die Mutter der Familie 08 hatte ihre Tochter für eine Russischstunde angemeldet, obwohl die Tochter kein Interesse daran hatte. Nach der Probestunde entschied sich das Kind gegen eine weitere Teilnahme, da die Lehrkräfte „zu streng“ und „unfreundlich“ gewesen seien: «Один раз мы хотели посмотреть, как это, но мне не понравилось.» Sie wollte nicht mehr hingehen, und ihre Eltern waren damit einverstanden: «Они сказали, ладно, не иди.» Diese erste Erfahrung zeigt, dass ein als unangenehm empfundener Einstieg in den Herkunftssprachenunterricht zu einer dauerhaften Ablehnung führen kann, und dies selbst dann, wenn das Kind ein Interesse an der Sprache hat.

Die Bedeutung des Russischen wird von den Kindern unterschiedlich bewertet. Für einige Kinder ist das Russische „sehr wichtig“, da sie in dieser Sprache mit anderen Familienmitgliedern und Freunden kommunizieren können oder weil sie nach Russland fahren möchten:

Потому что мне нравится этот язык, и у меня друзей есть, которые по-русскому разговаривают. В целом, я хочу полететь когда-то в Россию, и там же мне нужен русский язык.

Der Proband 04 betrachtet das Russische für sich selbst als „mittelmäßig“ wichtig, betont jedoch zugleich, dass es „sehr wichtig“ sei, diese Sprache an die nächste Generation weiterzugeben: «Потому что с семьей разговариваю так, я хочу, чтоб мой сын еще чуть мог.» Ein Kind hebt die Wichtigkeit des Russischen hervor, weil es als eine Geheimsprache verwendet werden

könne, sodass Außenstehende ihn nicht verstünden: «Потому что из-за этого я могу разговаривать, чтобы никто меня не понимал.» Die Tochter aus der Familie 12 findet es „gut“, dass sie neben dem Deutschen eine weitere Sprache beherrsche, weil sie das Russische mag und auch weil sie dadurch noch „leichter weitere Sprachen lernen kann“. Andere Kinder messen der Herkunftssprache weniger Bedeutung bei, wie bspw. der Proband aus der Familie 13, der das Englische priorisiert: «Ну, не так уж и важно, потому что мне только английский важен. Потому что я с английским могу везде общаться.» Insgesamt zeigt sich somit die Tendenz, dass viele Kinder das Russische für die Familienkommunikation und für das eigene Interesse als wichtig ansehen, wogegen einige Kinder andere Sprachen oder Interessen priorisieren.

Festzuhalten ist, dass für die Kinder die informelle Sprachförderung in der Familie als zentraler Faktor für den Spracherhalt anzusehen ist. Aktivitäten wie das Sprechen, das Vorlesen von russischen Büchern und das Schauen von russischsprachigen Filmen werden von ihnen als ausreichende Mittel betrachtet, um die Sprache in einem für ihre Zwecke ausreichenden Maß zu beherrschen. Ähnlich wie ihre Eltern legen auch die Kinder einen großen Wert auf eine freiwillige und intrinsisch motivierte Auseinandersetzung mit der russischen Sprache. Die Interviews zeigen, dass Motivation, familiäre Unterstützung und positive Erfahrungen eine entscheidende Rolle für die Haltung der Kinder gegenüber ihrer Herkunftssprache spielen. Ein formeller Unterricht wird dagegen für sie nur dann relevant, wenn er seitens der Kinder als etwas Positives und Interessantes, nicht jedoch als etwas Überforderndes wahrgenommen wird.

4. Didaktische Implikationen

Die Analyse der Gründe für die Nichtteilnahme der Kinder am Herkunftssprachenunterricht liefert wichtige Hinweise zu Schwierigkeiten sowie Bedürfnissen russischsprachiger Familien. Aus diesen lassen sich didaktische Implikationen sowie Empfehlungen für Lehrkräfte ableiten.

Einer der von den Proband*innen genannten Gründe für die Nichtteilnahme war das fehlende Angebot an Herkunftssprachenunterricht, insbesondere außerhalb größerer Städte. Schulen könnten daher bspw. Online-Kurse oder hybride Formate anbieten, die es Kindern ermöglichen würden, auch von zu Hause aus digital am Unterricht teilzunehmen. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass viele Kinder durch Schule und Freizeitaktivitäten stark ausgelastet sind und zusätzliche Anforderungen nur dann aufgenommen werden, wenn sie flexibel und gut in den Alltag integrierbar sind.

Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass viele Eltern eine häusliche Sprachförderung betreiben bzw. versuchen, dies zu tun. Lehrkräfte könnten die Eltern stärker in Lernprozesse einbinden und gezielter unterstützen, indem sie bspw. Lernmaterialien zur Förderung unterschiedlicher sprachlicher Bereiche entwickeln und niedrigschwellig zur Verfügung stellen, die den Eltern helfen, die Herkunftssprache systematischer zu Hause zu fördern. Auch die Kinderperspektive zeigt, dass viele Lernprozesse bereits informell in der Familie stattfinden (durch Vorlesen, Gespräche oder das Anschauen von Filmen) und dass diese Praxis für den Spracherhalt zentral ist. Gleichzeitig sollte die schulische Dimension des Herkunftssprachenunterrichts gestärkt werden, damit die individuellen Sprachfähigkeiten der Kinder auch im formalen Schulsystem Anerkennung erfahren. Dazu könnten thematische Workshops und Informationsveranstaltungen angeboten

werden, in denen Eltern die Bedeutung formeller Förderung insbesondere für die Ausbildung schrift- und bildungssprachlicher Kompetenzen erläutert, Vorteile und Potenziale des herkunftssprachlichen Unterrichts aufgezeigt und konkrete Empfehlungen zur Sprachförderung gegeben werden. Den Eltern könnte stärker verdeutlicht werden, dass der Unterricht in der Herkunftssprache die Kinder dabei unterstützen kann, ihre eigene Identität auszuformen, dass er ihre kognitiven Fähigkeiten nachhaltig fördert und dass die Herkunftssprache bzw. eine ausgeprägte Mehrsprachigkeit für die spätere berufliche Laufbahn in einer globalisierten Welt von großer Bedeutung sein kann. Solche Veranstaltungen könnten außerdem den Austausch zwischen Eltern unterstützen und Kontaktmöglichkeiten eröffnen.

In den Interviews wurde deutlich, dass viele (in erster Linie elterliche) Proband*innen die russische Sprache als Teil ihrer Identität und Kultur betrachten. Lehrkräfte könnten diese emotionale Bindung stärker berücksichtigen, indem sie Elemente der kulturellen Identität und der interkulturellen Kompetenz wesentlich in den Unterricht integrieren; dies bspw. auch in Form von Eltern-Kinder-Lehr-Lernprojekten, bei denen die Schüler*innen in Kooperation mit ihren Eltern etwa zu ihrer eigenen Familiengeschichte forschen. Aus den Interviews ergibt sich, dass ein moderner und zeitgemäßer Sprachunterricht entscheidend ist, um die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, und ihnen den Einstieg in den Herkunftssprachenunterricht zu erleichtern. Die Perspektive der Kinder verdeutlicht, dass ein positiver Einstieg in die erste Unterrichtsstunde besonders wichtig ist, da negative Erfahrungen zu einem dauerhaften Abbruch führen können. Lehrkräfte könnten darauf reagieren, indem sie solche Unterrichtsformate entwickeln, in denen Kinder die Möglichkeit haben, ihre eigenen Interessen und Ideen in den Unterricht einzubringen. So könnten sie bspw. digitale Medien nutzen, russische Comics lesen und selbst schreiben, um die Sprachkenntnisse zu erweitern. Um negative Erlebnisse mit dem Herkunftssprachenunterricht zu vermeiden, könnte den Kindern mehr Raum zum Ankommen geben werden, auch um sie dort abzuholen, wo sie sind. Besonders in den ersten Unterrichtsstunden ist es entscheidend, eine kindgerechte, einladende und zeitgemäße Lehr-Lernumgebung zu gestalten, die den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird.

Um eine größere bzw. breitere Sprachförderung zu erzielen, sollten entgegen einem traditionellen Rollenverständnis zum einen verstärkt Väter für ihre Rolle im sprachlichen Kompetenzerwerb sensibilisiert werden, zugleich wären Angebote im Herkunftssprachenunterricht insbesondere an Mütter zu richten, die sich vorwiegend um die Ausbildung entsprechender Kompetenzen zu kümmern scheinen. Außerhalb der vorliegenden Studie liegt das Kindergartenalter, das jedoch zentral zu berücksichtigen wäre. Für viele Migrant*innenfamilien stellt der Eintritt des Kindes in einen Kindergarten einen Wendepunkt in der Sprachbiographie dar. Ab diesem Zeitpunkt wird die Umgebungssprache oft zur dominierenden Sprache, während der Input und insbesondere der kindliche Output in der Herkunftssprache deutlich nachlassen. Ebenso wichtig wäre es, Mitarbeitende der Kindergärten über die Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung zu informieren, da sie eine Mittlerfunktion einnehmen und von Eltern häufig als Expert*innen befragt werden.

5. Fazit

Insgesamt hat die vorliegende Untersuchung gezeigt, dass die Entscheidung gegen die „allererste Unterrichtsstunde“ von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst ist. Dazu zählen Hindernisse struktureller Art, wie etwa das Fehlen entsprechender Angebote in weniger städtischen Gegenden, persönliche Einstellungen, etwa dass die alltägliche, familiäre Kommunikation in der Herkunftssprache ausreiche, oder die Priorisierung anderer Freizeitaktivitäten. Zudem können ein erster negativer Eindruck im bzw. vom Herkunftssprachenunterricht sowie eine passive und weniger reflektierte Haltung der Eltern(-teile) gegenüber der sprachlichen Förderung die Entscheidung gegen eine Teilnahme am institutionellen Unterricht beeinflussen.

Aus der durchgeführten qualitativen Analyse lassen sich unterschiedliche didaktische Implikationen ableiten. So können Hindernisse struktureller Art durch flexiblere Angebote wie bspw. Online-Kurse oder hybride Angebote bewältigt werden. Lehrkräfte könnten die Eltern stärker in Lern-Lehrprozesse einbinden und über die nachhaltigen Vorteile von formellem Herkunftssprachenunterricht informieren. Im Unterricht selbst könnten kulturelle und identitätsstiftende Elemente stärker eingebaut werden, um die intrinsische Motivation von Herkunftssprecher*innen zu unterstützen und das Interesse am Herkunftssprachenunterricht aufrechtzuerhalten oder sogar zu steigern.

Literaturverzeichnis

- Anstatt, T. (2013). Polnisch als Herkunftssprache: Sprachspezifische grammatische Kategorien bei bilingualen Jugendlichen. In S. Kempgen, M. Wingender, N. Franz & M. Jakiša (Hrsg.), *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress, Minsk 2013*. Otto Sagner, 15–25.
- Böhmer, J. (2015). *Biliteralität: Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Waxmann.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018a). *Herkunftssprachen*. Narr.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018b). Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch – Einstellungen und Effekte. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren* (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 14, S. 259–292). Stauffenburg.
- Caprez-Krompák, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Waxmann.
- Kagan, O., Minkov, M., Protassova, E. & Schwartz, M. (2022). What kind of speakers are these? Placing heritage speakers of Russian on a continuum. In N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *The Changing Face of the “Native Speaker”: Perspectives from Multilingualism and Globalization*. Berlin: Mouton de Gruyter, 155–178.
- Klassert, A. (2011). *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund: Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen* (Dissertationsschrift, Marburg).
- Lengyel, D. & Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule*, 109(3), 273–282.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Beltz.
- Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 1–16.
- Olfert, H. (2019). *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen: Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Narr.
- Polinskaya, M. = Полинская, М. (2010). Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США. *Slavica Helsingiensia*, 40, 336–352.

- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395.
- Polinsky, M. & Scontras, G. (2020). Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4–20.
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13, 155–163.

Wolfgang Stadler, Universität Innsbruck, Österreich

Jule Böhmer, Humboldt-Universität zu Berlin / Universität Hamburg, Deutschland

(Not Yet) In Focus

The Neglected First Lessons in Slavic Language Teaching

An Editorial Reflection

This text examines the first encounter with a Slavic language in the classroom, a moment of renewed pedagogical and ethical relevance amid shifting sociopolitical contexts. The decline of Russian instruction following the war against Ukraine highlights the need to reconsider how this initial experience is structured and framed. The six contributions approach the “first lesson” from linguistic, cognitive, and practical perspectives, addressing phonetics, plurilingualism, and heritage-language learning. Yet the small number of submissions and predominance of traditional models reveal a gap between theory and innovation. Classroom insights from Hamburg illustrate how teachers increasingly prioritise social aims—community building, learner diversity, and reflection—over purely linguistic goals. Together, these studies emphasise the need to reconceptualise the first lesson as a space where language, identity, and pedagogy intersect in contemporary Slavic education.

Keywords: first lesson; Slavic languages; language pedagogy; multilingualism; heritage speakers

Текст посвящен первому знакомству со славянским языком в учебной аудитории — моменту, приобретающему особую педагогическую и этическую значимость в современных социополитических условиях. Сокращение преподавания русского языка после начала войны против Украины подчёркивает необходимость переосмыслить структуру и содержание этого начального опыта. Шесть представленных статей рассматривают «первый урок» с лингвистических, когнитивных и практических позиций, включая аспекты фонетики, полиязычия и обучения наследных говорящих. Небольшое количество откликов и преобладание традиционных подходов указывают на разрыв между теорией и инновацией. Примеры из гамбургских школ показывают, что преподаватели всё чаще ставят на первый план социальные задачи — формирование сообщества, учёт языкового многообразия и развитие рефлексии. Эти наблюдения подчёркивают необходимость осмыслить первый урок как пространство пересечения языка, идентичности и педагогики в современном славянском образовании.

Ключевые слова: первый урок; славянские языки; методика преподавания языка; многоязычие; наследные говорящие

When we first announced this issue, we anticipated a broad range of contributions on the topic of the *very first encounter* with a Slavic language in the classroom – a topic that carries particular relevance today. At a time when the teaching of Russian as a foreign language is visibly declining in schools and universities as a consequence of Russia’s war against Ukraine, the question of how this initial moment of learning unfolds, and how it positions a language culturally and ethically, deserves renewed pedagogical attention. Yet despite the topical urgency of this call,



only six contributions were accepted for publication. We would like to note that the reflections offered in this article represent the editors' own perspective and are not intended as a scholarly article in the strict academic sense.

This modest response may in part reflect the framing of our Call for Papers, which invited proposals on the structured and reflective design of introductory lessons, the presentation of basic linguistic elements, and the creation of an inclusive, non-intimidating classroom atmosphere. We encouraged authors to address the linguistic particularities of Slavic languages – from the Cyrillic script and complex grammatical systems to phonetic challenges – to situate their teaching in cultural contexts without relying on stereotypes, and to share practical lesson plans or examples of best practice. In addition, we sought reflections on multilingual learning environments, the role of heritage speakers, and the impact of curriculum (syllabus) design and language policy on the ways Slavic languages are introduced. This constellation of themes also resonates with an argument by one of the authors that contemporary language teaching must respond to changing learner needs and adopt genuinely modern, up-to-date methodological approaches.

Most of the contributions engage selectively with these aspects – often concentrating on phonetics, grammar, or classroom interaction – while digital and policy-oriented perspectives remained largely absent. *A Neurolinguistic Approach to the First Lesson in Teaching Russian as a Foreign Language* and *Phonetics, Cognates, and Culture: A Holistic Approach to the First Ukrainian Lesson* offer linguistically and cognitively grounded introductions. *Language Animation in the First Russian Lesson* proposes playful, activity-based strategies, whereas *Starting the Lesson with Multiple Languages* adopts a multilingual perspective that mobilises learners' prior linguistic knowledge. *I Don't Speak a Word of Slovenian – Or Do I?* stands out for its intercomprehensive use of authentic materials, such as newspaper articles, linking language discovery with autonomous learning strategies. Finally, *When the First Lesson Is Missing or Interrupted* addresses the specific challenges of heritage-language teaching, where the "first lesson" may not occur in a conventional form.

Across all contributions, a recurring theme is the necessity of introducing the Cyrillic script. Yet considerable uncertainty persists regarding when and how this should take place, and whether learners should begin with print letters only or with both print and cursive forms. Taken together, these articles offer valuable insights into contemporary classroom practice and pedagogical creativity. At the same time, they reveal a broader tendency within Slavic language education to rely on established models rather than to explore new methodological, theoretical, or digital frameworks. The small number of contributions, combined with this predominance of traditional approaches, suggests that the *starting point* of language instruction – while foundational – remains under-discussed and under-theorised, partly because research literature on the very first lesson in Slavic language teaching is still limited.

While our call and the accepted contributions can be situated within Klafki's *didactic triangle* – the interrelationship between *teacher*, *learner*, and *subject matter* – classroom realities often look rather different. This becomes clear in the reflections of two young Russian teachers from Hamburg, who described in short voice messages how they introduce the subject to their students, outlining their aims, methods, and possible adaptations.

Both teachers work at secondary schools with highly multilingual student populations, where Russian may be chosen as a foreign language in Years 6 or 7. Since the beginning of Russia's war against Ukraine, the number of Russian-speaking pupils has increased markedly, meaning that almost every Russian class now includes a substantial proportion of heritage speakers.

The most striking feature of these teachers' accounts is their prioritisation of social and pedagogical over linguistic objectives. "My overarching goal was only secondarily linguistic," one teacher notes. Their primary concern was to foster a sense of community, create a positive classroom atmosphere, and help pupils from different classes get to know one another – echoing the sentiment that "you only ever get one chance to make a good first impression".

This interpersonal focus is closely tied to an awareness of learners' linguistic backgrounds. Both teachers stress the importance of identifying pupils' prior language knowledge from the outset, as many possess heritage-language skills. Mapping these resources during the initial lesson enables them to identify individual needs and adapt subsequent instruction.

They also assign a reflective writing task in which pupils note their expectations, goals, and concerns about learning Russian. These reflections are collected and returned at the end of the school year, giving students an opportunity to observe their progress and shifting attitudes. Organisational matters such as materials and assessment criteria are likewise clarified during this meeting.

What is particularly notable, however, is that the language itself – Russian as subject matter – plays a comparatively secondary role. The teachers' attention is directed instead toward their students, their diverse experiences, and the emerging teacher-learner relationship. Through the integration of personal linguistic backgrounds, real-life connections, and reflective opportunities, their lessons embody a strongly learner-centred orientation, and both teachers report that students left the first lesson motivated and engaged.

Although these classroom practices differ markedly from the more theory-driven approaches presented in this and other academic contributions, they highlight an essential point: subject pedagogy must attend not only to content and method, but also to learners themselves, to the evolving role of the teacher, and to the relational dimensions of teaching.

Looking ahead, a future Call for Papers on this topic should more explicitly connect the "first lesson" to the rapidly changing sociopolitical and educational landscape. This may include inviting contributions that engage with issues of language ethics and cultural positioning in times of conflict, explore digital and hybrid teaching formats, and examine the implications of increasing multilingualism and heritage-language diversity in classrooms. It would also be fruitful to encourage collaborative studies that combine empirical classroom research with methodological and theoretical reflections, thereby bridging the gap between pedagogical practice and academic discourse. In this way, the "first lesson" could become not only the beginning of language learning, but also a focal point for rethinking the role of Slavic languages in contemporary education.

Natalia Schwarzl, Universität Potsdam, Deutschland

Rezension

Eva Binder & Magdalena Kaltseis: *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht*. Tübingen: Narr-Francke-Attempo, 2025.

Die Bedeutung audiovisueller Medien für junge Menschen ist kaum zu überschätzen: Filme, Serien, YouTube-Formate und soziale Medien prägen Wahrnehmung, Kommunikation und kulturelle Praktiken. Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, diese authentischen Medien auch im Fremdsprachenunterricht systematisch einzusetzen. Für den Russischunterricht fehlte bislang jedoch eine aktuelle, didaktisch fundierte und praxisnahe Aufbereitung. Genau diese Lücke schließen Eva Binder und Magdalena Kaltseis mit ihrem Band ***Audiovisuelle Medien im Russischunterricht***, der Anfang 2025 im Narr-Francke-Attempo Verlag erschienen ist. Die Autorinnen verbinden wissenschaftliche Perspektiven aus der Kultur- und Medienwissenschaft sowie der Sprachdidaktik mit erprobten Unterrichtsmaterialien und schaffen damit ein Grundlagenwerk, das sowohl theoretisch fundiert als auch unmittelbar für die Praxis nutzbar ist.

Das Buch ist aus der langjährigen Zusammenarbeit der beiden Innsbrucker Slawistinnen hervorgegangen, die zahlreiche Aufgaben zu verschiedenen medialen Beispielen entwickelt und in Lehrveranstaltungen, Lehrkräftefortbildungen erprobt und auf Tagungen vorgestellt haben. Das gesamte Buch kann als ein Plädoyer für einen reflektierten, kritischen Umgang mit audiovisuellen Medien angesehen werden und versteht sich selbst als „Medium“ zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis.

Es richtet sich an praktizierende Lehrkräfte des Russischen an Schulen, Hochschulen und Universitäten sowie an anderen Bildungseinrichtungen. Aufgrund seiner didaktischen Fundiertheit und der ausführlichen Kommentare kann es aber ebenso Lehramtsstudierenden empfohlen werden. Leitend ist dabei der Einsatz von audiovisuellen Medien nicht nur als Hilfsmittel zur Schulung sprachlicher Fertigkeiten, sondern als eigenständige Textsorte und kulturelle Produkte, die es zu reflektieren und kritisch zu analysieren gilt.

Dabei knüpfen die Autorinnen an das Konzept der kritischen Fremdsprachendidaktik an. Dieses plädiert dafür, im Sprachunterricht die interkulturelle Kompetenz zu stärken, indem die vorherrschenden Vorurteile abgebaut und Medienkritik sowie politische Bildung gefördert werden. Insbesondere angesichts der veränderten geopolitischen Lage seit Februar 2022 heben die Autorinnen hervor, dass Russisch nicht mit Russland allein gleichgesetzt werden dürfe und dass ein differenzierter Blick auf russischsprachige Medien wichtig sei. Damit bezieht das Werk klar Stellung zu aktuellen Debatten über den Umgang mit Sprache und Kultur.



Die Gliederung des Buches ist auf die Bedürfnisse der Unterrichtspraxis abgestimmt. Nach einer theoretischen Einführung folgen drei Hauptteile, die sich mit Kino, Fernsehen und Internet-Formaten befassen. Jedes Beispiel wird dabei medienkundlich eingeordnet, inhaltlich vorgestellt und mit praxisnahen Aufgaben versehen. Die Arbeitsblätter im Microsoft-Word-Format sind in der digitalen Version des Buches über einen Klick einfach auf der Verlagsseite verfügbar. Sie können heruntergeladen und für den eigenen Unterricht angepasst werden. Dies stellt eine wertvolle Ergänzung für Lehrkräfte dar. Leser*innen, die ausschließlich mit der Print-Version des Buches arbeiten, müssen den Weg auf die Verlagsseite finden, um Zugang zu diesen Blättern zu erhalten.

Die **Einleitung** skizziert die Chancen und Herausforderungen audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht, die bereits oben thematisiert wurden. Das darauffolgende **zweite Kapitel** verankert das fachdidaktische Vorgehen zu einzelnen Medienbeispielen in der kritischen Fremdsprachendidaktik und erläutert die methodische Grundstruktur: das Drei-Phasen-Modell (Vorbereitung (*pre-*), Rezeption (*while-*) und Nachbereitung (*post-viewing-activities*)) mit den jeweiligen spezifischen Zielen für jede Phase. Ergänzt wird dieses Modell durch produktionsorientierte Unterrichtsaktivitäten (*production- bzw. action-oriented activities*), wie die Erstellung eigener Kurzfilme oder Plakate oder die Erarbeitung von alternativen Schlüssen. Die Autorinnen betonen, dass alle im Buch vorgeschlagenen Aufgaben und die Unterrichtsgestaltung in Form des Drei-Phasen-Modells als eine Art methodisches *Scaffolding* zu verstehen sind, das nach Ermessen der Lehrkräfte angepasst werden kann. Besonders betont wird die Notwendigkeit, Medien nicht passiv zu konsumieren, sondern kritisch zu reflektieren. Und dabei sollen die angebotenen Arbeitsaufgaben helfen.

Zum Abschluss des zweiten Kapitels (und an einigen anderen Stellen im Buch) weisen die Autorinnen auf die Schwierigkeiten in der Arbeit mit audiovisuellen Medien und somit auch mit den Aufgaben ihres Buches hin: Viele Medien, insbesondere Kinofilme, sind urheberrechtlich geschützt. Auch wenn die Autorinnen schreiben, dass YouTube- und Fernsehcontent über das Internet frei zugänglich sei, kann seine Verfügbarkeit langfristig nicht abgesichert werden.

Das dritte Kapitel widmet sich dem Kino, das nach wie vor eine zentrale Rolle in der audiovisuellen Kultur Russlands spielt. Binder und Kaltseis stellen zehn Filme der letzten zwanzig Jahre vor, die eine große Bandbreite an Genres, Themen und sprachlichen Niveaus abdecken. Besonders praxisnah ist, dass die Autorinnen bei jedem Beispiel Angaben zu Sprachniveau, Verfügbarkeit und unterrichtsdidaktischen Schwerpunkten machen. Neben den russischsprachigen Aufgaben sind auch die Fragen und Aufgaben auf Deutsch gewinnbringend. Sie ermöglichen den Zugang für Sprachanfänger*innen und tragen dazu bei, dass manche Inhalte fächerübergreifend eingesetzt werden können.

Bevor einzelne im Buch behandelte Medien näher vorgestellt werden, sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Zuordnung zu den sprachlichen Niveaustufen nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) in dieser Rezension nicht immer den Vorgaben im Buch entspricht. Vielmehr stellt sie eine subjektive Empfehlung der Autorin dieser Rezension nach Durchsicht der im Buch vorgeschlagenen Arbeitsblätter dar. Zwar entspricht diese Zuordnung größtenteils jener des Buchs, in manchen Fällen wird aufgrund der sprachlichen Komplexität des Filmmaterials, des behandelten Themas und der Aufgaben in den Arbeitsblättern jedoch ein höheres Sprachniveau empfohlen. Dies betrifft auch die Altersempfehlungen, die hier

im Vergleich zum rezensierten Buch manchmal erweitert werden (z.B. nicht nur Sekundarstufe II, sondern auch Studierende als Zielgruppe). Die Arbeit mit niedrigeren Niveaustufen oder in anderen Altersgruppen ist aber dank der im Buch angebotenen deutschsprachigen Aufgaben und ggf. durch zusätzliche Differenzierung und Anpassung der Arbeitsblätter nicht ausgeschlossen.

Bereits für Anfänger*innen ab A1–A2 eignen sich kurze Filme wie *«Выводы»* (*Vyvody*, 2014; dt. *Schlussfolgerungen*), *«Без слов»* (*Bez slov*, 2010; dt. *Ohne Worte*) und *«Начальник»* (*Načal'nik*, 2009; dt. *Der Chef*), die mit reduzierten Dialogen und klaren visuellen Codes arbeiten. Sie ermöglichen einfache Sprachaufgaben, regen zugleich aber zur Diskussion über moralische Fragestellungen an. Anspruchsvollere Werke wie *«Возвращение»* (*Vozvrashenie*, 2003; dt. *Die Rückkehr*) von Andrej Zvjagincev erfordern ein höheres Sprachniveau (B2) und bieten Gelegenheit zur kritischen Auseinandersetzung mit Familienbildern und Geschlechterrollen. Das märchenhafte Großstadtporträt *«Русалка»* (*Rusalka*, 2007; dt. *Alisa, das Meermädchen*) ist schon ab B1 einsetzbar und öffnet Diskussionen über Konsumkultur und die Lebenswelt junger Menschen. Auch Mainstream-Produktionen werden behandelt: Der Sportfilm *«Легенда № 17»* (*Legenda № 17*, 2012; dt. *Die Legende Nr. 17*) kann ab B1 gewinnbringend eingesetzt werden und bietet Anknüpfungspunkte für Gespräche über Patriotismus, nationale Identität und Populärkultur. Mit *«Географ глобус пропил»* (*Geograf globus propil*, 2013; dt. *Der Geograf, der den Globus austrank*) wird ein Film vorgestellt, der sich besonders gut eignet, um Lernendenautonomie und Selbstreflexion im Unterricht zu fördern (B2). Antikriegsfilme wie *«Мандарины»* (*Mandariny*, estn. Originaltitel: *Mandariinid*, 2013; internat. Verleihstitel: *Tangerines*) lassen sich sowohl im Sprach- als auch im fächerübergreifenden Unterricht (Geografie, Geschichte, Politik) ab B2 einsetzen.

Aktuelle gesellschaftspolitische Themen greifen Filme wie *«Ученик»* (*Učenik*, 2016; dt. *Der die Zeichen liest*) auf, der die Gefahren eines religiösen Fundamentalismus thematisiert und für die Oberstufe bzw. den Universitätskontext (B2–C1) empfohlen wird. Schließlich wird mit *«Купе № 6»* (*Hytti Nro 6*, 2021; dt. *Abteil Nr. 6*) eine international vielfach ausgezeichnete Koproduktion besprochen, die Alltagsdialoge und interkulturelle Begegnungen in den Mittelpunkt stellt und trotz komplexer Narration bereits ab B1 gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Das vierte Kapitel widmet sich dem Fernsehen, das nach wie vor eines der wichtigsten Informationsmedien in Russland darstellt. Die Autorinnen zeigen hier die Spannbreite zwischen staatlich geprägter Propaganda und populären Unterhaltungssendungen auf.

Besonders eindrücklich wird am Beispiel der Talkshow *«60 минут»* (*60 minut*; dt. *60 Minuten*) die Funktionsweise politischer Inszenierungen analysiert. Für den fremdsprachlichen Unterricht ab B2–C1 sowie im herkunftssprachlichen Unterricht bietet dieses Format die Möglichkeit, Mechanismen der Meinungsbildung und Propaganda zu thematisieren und kritisch zu hinterfragen. Demgegenüber steht die Unterhaltungssendung *«Модный приговор»* (*Modnyj prigovor*; dt. *Mode-Urteil*), die mit Mode und Alltagskultur arbeitet. Sie kann bereits ab B1 eingesetzt werden und eröffnet Diskussionen über Konsum, Schönheitsideale, Sexualität und Geschlechterrollen. Einen besonderen Platz nimmt die Serie *«Зулейха открывает глаза»* (*Zulejcha otkryvaet glaza*, 2019; dt. *Suleika öffnet die Augen*) ein, die auf dem gleichnamigen Roman von Guzel' Jachina aus dem Jahr 2015 basiert. Hier wird nicht nur der sprachliche Zugang vermittelt (emp-

fohlen ab B2), sondern auch ein intermedialer Vergleich zwischen literarischer Vorlage und Verfilmung angeregt. Damit eröffnet sich für Lehrkräfte die Möglichkeit, historische Themen der Stalinzeit mit sprachlicher und kultureller Reflexion zu verbinden. Allerdings wird für die Arbeit mit den hier angebotenen Aufgaben der Zugang nicht nur zur Serie (die derzeit kostenlos im Internet verfügbar ist), sondern auch zum Roman sowohl auf Deutsch als auch auf Russisch benötigt.

Das fünfte Kapitel wendet sich schließlich den Internet-Formaten zu, die für heutige Lernende wohl den größten Alltagsbezug haben. Die Autorinnen wählen Beispiele, die sowohl sprachlich zugänglich als auch inhaltlich gesellschaftlich relevant sind.

Besonders hervorgehoben wird der Journalist Jurij Dud' mit seinem YouTube-Kanal «вДудь» (*vDud'*). Seine Interviews mit Künstler*innen, Politiker*innen oder Aktivist*innen zeichnen sich durch authentische Sprache und thematische Aktualität aus. Sie eignen sich vor allem für fortgeschrittene Lernende ab dem Niveau B2, die sich mit gesellschaftskritischen Themen auseinandersetzen möchten. Hier wählen die Autorinnen das Interview mit Konstantin Batygin aus, der durchaus eine interessante, aber nicht die interessanteste Person ist, die Dud' interviewt hat. Diese Arbeitsblätter bzw. Aufgaben zu diesem Interview unterscheiden sich insgesamt von den übrigen Aufgaben des Buches. Die Perspektive der kritischen Fremdsprachendidaktik lässt sich hier am wenigsten erkennen, obwohl die angebotenen Aufgaben didaktisch gut aufbereitet sind und den Anforderungen der traditionellen Fremdsprachendidaktik entsprechen. Im Anschluss an diese Aufgaben wird der Dokumentarfilm «Колыма – родина нашего страха» (*Kolyma – Rodina našego stracha*, 2019; dt. *Kolyma – die Heimat unserer Angst*) empfohlen, welcher auch mit deutschen Untertiteln zu finden ist. Aus Sicht der kritischen Fremdsprachendidaktik könnte dieser Film ein wertvolleres Medium darstellen.

Neben Jurij Dud' wird auch der Blogger Il'ja Varlamov vorgestellt, der in seinen Formaten zu Stadtentwicklung, Reisen und Politik arbeitet. Dank der starken visuellen Orientierung lassen sich seine Videos teilweise schon ab B1 einsetzen. Die Autorinnen unterstreichen die Einsetzbarkeit auf allen Niveaustufen dank der englischen Untertitel und die Möglichkeit für fächerübergreifende Arbeit vor allem in Bereichen der Geschichte, Politik und Geografie, wobei z.B. die Entwicklung postsowjetischer Länder sowie die Rolle der russischen Sprache in der Sowjetunion und in den Nachfolgestaaten thematisiert werden können. Mit diesem Beispiel veranschaulichen die Autorinnen erneut das große Potenzial digitaler Medien, um Lernende an aktuelle Diskurse heranzuführen und gleichzeitig Medienkritik zu fördern.

Zusammenfassend sei unterstrichen, dass das große Verdienst des Buchs „Audiovisuelle Medien im Russischunterricht“ in der engen Verzahnung von Theorie und Praxis liegt. Binder und Kaltseis zeigen eindrucksvoll, wie Kino, Fernsehen und Internetformate im Russischunterricht nicht nur als sprachliche Materialien, sondern auch als eigenständige Textsorte behandelt werden können.

Gleichwohl lässt sich nicht übersehen, dass viele der Arbeitsblätter hohe Anforderungen stellen. Oftmals fehlt eine klare Niveaustufenzuordnung (oder diese wird zu niedrig zum tatsächlichen Niveau gesetzt) oder eine ausreichende sprachliche Vorentlastung, etwa durch Wortschatzlisten oder vorbereitende Übungen. Hilfreich wäre eine Ergänzung der kritisch-diskursiven Aufgaben durch zusätzliche sprachliche Vorentlastungen und klarere Niveaustufenzuordnungen, damit die Materialien für Lehrkräfte leichter adaptierbar sind.

Ein weiterer Punkt betrifft die Auswahl der Medien. Die Autorinnen legen den Schwerpunkt auf Produktionen aus der Russischen Föderation (mit wenigen Ausnahmen) und bieten damit eine hervorragende und aktuelle Übersicht über die russländische Medienlandschaft der letzten beiden Jahrzehnte. Aus einer dekolonialen Perspektive, die im Sinne kritischer Fremdsprachendidaktik zentral wäre, wäre es jedoch wünschenswert, künftig auch stärker russischsprachige Medien aus anderen Ländern einzubeziehen, um die Pluralität russischsprachiger Diskurse und Räume sichtbar zu machen. Dies soll aber keineswegs eine Kritik an dem hier rezensierten Buch darstellen, sondern vielmehr einen Wunsch und einen Aufruf an die Fachkolleg*innen an Schulen und Universitäten, solche Materialien zu entwickeln und an die breite Öffentlichkeit heranzutragen.

Diese Überlegungen über die künftigen Entwicklungen im Fach mindern mitnichten den hohen Wert des vorliegenden Studienbuchs. *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht* überzeugt durch seine klare Struktur, den konsequenten Praxisbezug und die fundierte Verknüpfung von Theorie und Unterrichtsmaterialien. Der Band bietet eine aktuelle und zugleich umfassende Übersicht über die russische Medienlandschaft der Gegenwart und stellt Lehrkräften erprobte Materialien zur Verfügung, die sich flexibel an unterschiedliche Lernkontexte anpassen lassen. Das Buch kann nicht nur für den schulischen Unterricht empfohlen werden, sondern ebenso für Hochschulseminare, Fortbildungen und die Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Wer Lernende mit authentischen, aktuellen Medien in Kontakt bringen und gleichzeitig deren Sprach-, Kultur- und Medienkompetenz fördern möchte, findet hier fundierte Anregungen und sofort einsetzbare Materialien.

Literaturverzeichnis

Binder, E. / Kaltseis, M. (2025): *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht*. Tübingen: Narr-Francke-Attempo, 2025.