

© Dariia Orobchuk & Lesya Skintey (August 2023)

Ukrainisch und kritische Mehrsprachigkeitsdidaktik



Abbildung 1 Der ukrainische Buchstabe İ (Marcel, 8 Jahre)

Geflüchtete Kinder und Jugendliche werden in Deutschland – je nach Bundesland und vorhandenen schulstrukturellen Ressourcen – entweder in einer Willkommensklasse, integrativ im Regelunterricht oder in einer Mischform beschult (vgl. Ahrenholz et al. 2018; Gamper 2020; Massumi et al. 2015; Ohm & Ricart Brede 2023). Um eine Integration in das deutsche Schulsystem zu ermöglichen, ist für die Gestaltung des DaZ-Unterrichts und des sprachsensiblen Fachunterrichts wichtig, an den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen und Sprachlernerfahrungen der neu zugewanderten Schüler*innen anzuknüpfen. Von der ersten Unterrichtsstunde an suchen Lernende Andockstellen für den neuen Lernstoff, indem sie Neues mit dem Vorhandenen verbinden und vergleichen (Oomen-Welke 2017, S. 86). Aus einer solchen Perspektive ist das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik, verstanden als Sammelbegriff „für eine große Bandbreite an didaktischen Konzepten, denen allen die Nutzung von mehreren Sprachen im Unterricht gemein ist“ (Bredthauer et al. 2021a, S. 1),

gewinnbringend. Dennoch werden mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sowohl in der didaktischen Literatur als auch in der Praxis sehr unterschiedlich interpretiert und oft nur auf die Einbindung mehrsprachiger Unterrichtselemente wie Sprachvergleiche oder die Übersetzung einzelner Wörter reduziert.

Dieser Beitrag thematisiert das Potenzial der Mehrsprachigkeit ukrainischer Schüler*innen und zeigt kritische Aspekte auf, deren Nichtberücksichtigung den Mehrwert des Einsatzes mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren gefährden und sogar die Motivation der Schüler*innen, im Unterricht mitzumachen, negativ beeinflussen kann. Insbesondere der Einsatz der russischen Sprache sollte aus soziolinguistischer, psychologischer, postkolonialer und sprachstruktureller Perspektive reflektiert erfolgen.

1 Sprachliche Situation geflüchteter Schüler*innen

Die sprachliche Situation in der Ukraine¹ zeichnete sich lange Zeit durch die Verwendung des Ukrainischen und des Russischen oder verschiedene Formen des Bilingualismus aus (Danylevs'ka 2019, S. 24; Masenko 2010, S. 130). Unter anderem ist eine besondere Form des Bilingualismus zu nennen: die Diglossie. Eine Diglossie ist durch den Gebrauch verschiedener Sprachen oder Sprachvarietäten je nach funktionalem Bereich (z. B. in offiziellen Situationen vs. informellen Interaktionen) gekennzeichnet (Busch 2013, S. 117-118; Riehl 2014, S. 16-20). Die ukrainisch-russische Diglossie geht auf die imperiale russländische und sowjetische Sprachpolitik zurück, welche sich auf die Verdrängung von Sprachen nationaler Minderheiten aus offiziellen, wissenschaftlichen und bildungspolitischen Bereichen richtete, und ist somit kein ‚natürlicher‘ Sprachwandlungsprozess (vgl. Moser 2022). Während Ukrainisch in der seit 1991 unabhängigen Ukraine die einzige Amtssprache und somit i. d. R. die Bildungssprache für ukrainische Schüler*innen ist, wird die russische Sprache in bilingualen Familien im Alltag benutzt (vgl. Danylevs'ka 2019, S. 37).

Der Angriffskrieg Russlands hat bei vielen zwei- und russischsprachigen Ukrainer*innen eine Auseinandersetzung mit eigenen Spracheinstellungen und Praktiken ausgelöst, was sich häufig in der Änderung familiärer Sprachpraktiken zu Gunsten des Ukrainischen zeigt (vgl.

¹ Wir beziehen uns hier auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.

Kulyk 2022; Skintey & Orobchuk eingereicht).² Zudem zeigt eine in Berlin durchgeführte Studie, an der 200 geflüchtete Familien teilgenommen haben, dass sich 94,2 % der Befragten den Unterricht in Ukrainisch als Herkunftssprache für ihre Kinder wünschen, selbst wenn sie selbst zweisprachig sind: So gaben 41,6 % der Befragten an, zu Hause Ukrainisch zu sprechen, 16,8 % Russisch und 40,5 % Ukrainisch wie auch Russisch (Turkevych & Bergmann in Vorb.).

Trotz dieser historischen und aktuellen Entwicklungen scheint im deutschen bildungsbezogenen Diskurs die Verlinkung des Russischen mit den Menschen aus der Ukraine immer noch omnipräsent, ja fast selbstverständlich, zu sein: Das Sprechen und Verstehen der russischen Sprache werden stillschweigend vorausgesetzt. So werden in Deutschland neu angekommene ukrainischsprachige und bilinguale Familien mit Kindern, die oft auf das Russische aufgrund des hierzulande ausgebauten russischsprachigen Beratungs- und Informationsangebots angewiesen sind, automatisch als potenzielle Russisch-Sprecher*innen und -Lerner*innen wahrgenommen und adressiert. Ein Beispiel dafür stellt der im November 2022 in der Zeitschrift *Grundschule Deutsch* erschienene Artikel mit dem Titel „Russisch im deutschsprachigen Raum“ (Belyaev 2022, S. 38-39) dar. Der mit den selbst gezeichneten „fröhlich-bunten Buchstaben des russischen Alphabets“³ illustrierte Artikel hebt die historische und aktuelle Bedeutung der russischen Sprache sowohl für den Russischunterricht als Herkunfts- und Fremdsprache wie auch für den Deutschunterricht hervor. Auch wenn dort keine innovativen Methoden präsentiert werden, ist diese Rückvergewisserung der Bedeutung des Russischen völlig legitim; so könnte man doch denken der Artikel ist noch vor dem 24.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen worden. In einem Kästchen⁴ grafisch hervorgehoben erscheint jedoch die Verlinkung zu „Kinder[n] aus der Ukraine“. Die aufgrund des russischen Angriffskriegs geflüchteten ukrainischen Kinder werden ganz unproblematisch als Sprecher*innen und Versther*innen der russischen Sprache dargestellt: „Aktuell kommen viele geflüchtete Kinder aus der Ukraine nach Deutschland, die entweder beide Sprachen (Ukrainisch und Russisch) oder nur eine davon beherrschen, aber jeweils die andere in der Regel ganz gut verstehen“ (S. 39). Der Autor

² Dies zeigen die Erkenntnisse aus der laufenden Interviewstudie mit Müttern (n=24), die mit ihren Kindern aus der Ukraine nach Deutschland geflüchtet sind.

³ Es ist sicherlich nur ein reiner Zufall, dass die beiden präsentierten Großbuchstaben „Р“ und „Я“ den ersten und den letzten Buchstaben im Eigennamen Россия (russ. Russland) darstellen.

⁴ In der digitalen Version als Klapptext.

erachtet es weder für nötig, diese Aussage durch entsprechende wissenschaftliche Studien zu dieser Altersgruppe zu belegen noch empfiehlt er Lehrpersonen, eine Sprachdiagnostik zur tatsächlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ukrainischer Kinder durchzuführen. Diese Kinder lassen sich scheinbar ganz unproblematisch und quasi additiv in „Trend und Realität“ (S. 38) des Russischen in Deutschland einordnen und werden als potentielle Rezipient*innen Krylovs Fabeln⁵ adressiert (S. 39). Der tatsächliche Stand der Russischbeherrschung der Schüler*innen oder deren Bereitschaft, Russisch zu sprechen, werden dabei nicht thematisiert.

Es stimmt, dass der Russischunterricht im deutschen Bildungssystem eine lange Tradition hat (KMK 2014; Witzlack-Makarevich & Wulff 2017) und das Angebot des Ukrainischunterrichts bis vor kurzem noch sehr bescheiden ausfiel (vgl. Bergmann & Kratochvil 2017; Mediendienst Integration 2019, 2020, 2022). Der herkunftssprachliche Unterricht in Ukrainisch wurde als staatlich verantwortetes Angebot vor dem 24. Februar 2022 nur im Land Sachsen (seit dem Schuljahr 2011/2012 in Dresden), im Land Nordrhein-Westfalen (seit dem Schuljahr 2021/2022 in Köln), in Berlin und in Hamburg (seit dem Schuljahr 2021/2022) sowie in einigen Großstädten – als Konsulatsunterricht oder von ukrainischen Migrant*innenorganisationen organisiert – an ukrainischen Sonn- und Samstagsschulen angeboten. Nach der Ankunft vieler geflüchteter Kinder und Jugendlicher und der im März 2022 vorgelegten Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK, die sich ausdrücklich für die Organisation unterrichtsergänzender Bildungsangebote in der ukrainischen Sprache ausgesprochen hat (Ständige Wissenschaftliche Kommission 2022, S. 14-15), begann sich die Situation jedoch schnell zu verändern: An vielen Orten wurde und wird der HSU Ukrainisch eingerichtet und die Nachfrage nach ukrainischsprachigen Lehr- und Lernmaterialien steigt (Skintey & Turkevych in Vorb.).

⁵ Hier die subtile Verlinkung zur ‚großen russischen‘ Literatur und Kultur. Dass für „Kinder aus der Ukraine“ die ukrainische russischsprachige Literatur geeigneter wäre, wird nicht in Betracht gezogen.

2 Sprachen ukrainischer Kinder und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Für die Lehrpersonen ergibt sich aus der Orientierung an Mehrsprachigkeit als Bildungsziel einerseits und vor der Folie der sprachlichen Situation ukrainischer Schüler*innen andererseits die Aufgabe, im Sinne des Konzepts *Durchgängige Sprachbildung* (Gogolin et al. 2011) das Ukrainische, den ukrainisch-russischen Bilingualismus sowie andere Erst-, Zweit- und Fremdsprachen in den Unterricht einzubinden.

3 Fremdsprachen

Als schulische Fremdsprachen werden in der Ukraine Englisch, mit einigem Abstand Deutsch und mit noch weiteren Abstand Französisch und Spanisch unterrichtet, aber auch regional oder historisch bedeutsame Sprachen wie Rumänisch, Moldawisch, Polnisch, Ungarisch, Krimtatarisch oder Jiddisch. In der Schule werden i. d. R. zwei Fremdsprachen unterrichtet: Die erste Fremdsprache wird in der ersten, die zweite in der fünften Klasse eingeführt. Zusätzlich setzen viele Eltern auf einen privaten Fremdsprachenunterricht. Viele Kinder nehmen auch nach der Flucht am Fremdsprachenunterricht teil – im Rahmen der ukrainischen Online-Schule oder privat organisiert.

Die erwähnten Fremdsprachen sind gerade für den DaZ-Unterricht von besonderer Bedeutung, da sie die Kinder mit dem lateinischen Alphabet und einigen spezifischen sprachtypologischen Elementen wie z. B. Artikel, Hilfsverben oder mit lexikalischen Einheiten (vor allem germanischer oder lateinischer Herkunft) vertraut machen. Es ist nicht unbedingt zu erwarten, dass die Lerner*innen die Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den bereits gelernten/beherrschten Sprachen und dem Deutschen von selbst erkennen. Die Lehrpersonen können solche Denkprozesse initiieren, indem sie Sprachvergleiche als Methode explizit einführen und aufzeigen, wie sie den Wissenstransfer erleichtern und als Sprachlernstrategie genutzt werden können.



Abbildung 2 Der ukrainische Buchstabe Є (Marcel, 8 Jahre)

4 Ukrainische Sprache

In diesem Abschnitt werden einige relevante Aspekte der ukrainischen Sprache, die für den mehrsprachigen Ansatz interessant sein können, erläutert, denn „die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt unter Anwendung der Methode des Vergleichens führt zu einer deutlich erhöhten Sprachaufmerksamkeit“ (Luchtenberg 2017, S. 157). Es handelt sich an dieser Stelle nicht um eine systematische Sprachbeschreibung.⁶

Die ukrainische Sprache hat ihren Ursprung im Urslavischen. Die meisten Ähnlichkeiten weist Ukrainisch mit dem Weißrussischen (84%), Polnischen (70%), Slowakischen (68%) und Russischen (62%) auf (Tyščenko 2010, S. 66). Die ukrainische Sprache ist eine tendenziell flektierende Sprache mit nur einigen analytischen Elementen; das heißt, die grammatischen Formen und Bedeutungen werden durch Präfixe, Suffixe und Endungen bis auf ein paar grammatische Phänomene innerhalb eines Wortes gebildet.

Die ukrainische Sprache basiert auf kyrillischer Schrift, die mit dem lateinischen Alphabet Ähnlichkeiten (A, E, I, K, M, O, T) und Unterschiede (Б, Г, І, Д, Є, Ж, З, И, Ї, Ў, Л, П, У, Ф, Ц, Ч, Ш, Щ, Ъ, Ю, Я) hat und sogenannte falsche Freunde (B, H, P, C, X), die gleich

⁶ Für eine systematische Sprachbeschreibung des Ukrainischen siehe Ivanenko (2022).

geschrieben, aber ganz anders gelesen werden, aufweist. Mehr Schwierigkeiten als die Alphabetisierung bereitet für ukrainischsprachige Lerner*innen üblicherweise die Phonetik der deutschen Sprache. Da das phonetische System des Ukrainischen keine langen und kurzen Vokale hat, sondern alle Vokale tendenziell kurz ausgesprochen werden, wird die phonetische Differenz z. B. zwischen [e] lesen, [ɛ] Bett und [ə] Beruf nicht unterschieden. Deswegen wäre es hier didaktisch sinnvoll, diese phonetische Besonderheit deutlich zu machen (z. B. durch Minimalpaare). Wie auch für andere DaZ-Lerner*innen bleibt der Ich-Laut [ç] herausfordernd, den es im Ukrainischen tatsächlich gibt. Dieser Transfer kann den Lernenden durch ein Beispiel aus dem Ukrainischen, z. B. im lautmalerischen Wort „xi-xi“ (Geräusch für Lachen), bewusst gemacht werden. Im Ukrainischen findet sich der Laut [h], den es beispielsweise im Russischen nicht gibt. Daher können die Kinder meistens problemlos Wörter wie *Haus*, *haben* oder *heißen* aussprechen, wenn es ihnen bewusst gemacht wird.

Da, wie zuvor erwähnt, Ukrainisch eine flektierende Sprache ist, werden die Verben nach Personen konjugiert und Adjektive nach Geschlecht und Kasus dekliniert, vom Prinzip her ähnlich wie im Deutschen. Aus der gendersensiblen Perspektive wäre interessant zu wissen, dass die Verben in der Vergangenheit nach dem Geschlecht konjugiert werden: я читала, я читав, воно читаю. Das Konzept der Deklination und der Konjugation ist den Lerner*innen zwar vertraut, aber es muss ihnen insbesondere in den Phasen der Semantisierung und Systematisierung bewusst gemacht werden. Wichtig zu betonen ist, dass die Vertrautheit mit einem sprachlichen Phänomen bei den Kindern nicht automatisch dessen schnellen und fehlerfreien Einsatz bedeutet. Letzteres gehört zur Übungs- und Transferphase im Unterricht.

Im Bereich der Grammatik bestehen die meisten Differenzen in Bezug auf Deutsch in den analytischen sprachlichen Elementen, das heißt, wo die lexikalische und grammatische Form eines Wortes außerhalb des Wortes besteht, z. B. Perfektformen und Artikel. Der Artikel bereitet ukrainischsprachigen Lerner*innen aus mehreren Perspektiven Schwierigkeiten:

- Die Kategorie der Bestimmtheit und der Unbestimmtheit wird in den slawischen Sprachen nicht so explizit gemacht (dies ist z. B. durch die Wortfolge möglich);
- Das Geschlecht der Nomen wird außerhalb des Wortes ausgedrückt, während es im Ukrainischen oft an der Endung festgestellt werden kann;
- Das Geschlecht der Nomen stimmt in den meisten Fällen nicht überein.

Für die Schüler*innen entsteht dadurch nicht die Problematik eines korrekten Artikelgebrauchs, sondern es findet ein absoluter Perspektivenwechsel in der Wahrnehmung der Sprache als Indexikalität zur Realität statt, dem auch Zeit und Raum für den Übergang und das Fehlermachen gegeben werden muss.

Allerdings gibt es im Ukrainischen auch analytische Elemente (es geht nicht um eine identische Formbildung, sondern um das analytische Prinzip, bei dem die grammatische und semantische Variation außerhalb des Wortes liegt), die den deutschen ähneln, wie z. B. Futurformen: „я буду чекати“ – „ich werde warten“ oder sogar eine dialektale Form des Plusquamperfekts „ти був приїхав“ – „du warst angekommen“. Neben dem grammatischen Aspekt weist die ukrainische Sprache im lexikalischen Bereich mehrere Ähnlichkeiten zum Deutschen auf. Im Ukrainischen finden sich zahlreiche Internationalismen wie *традиція* (Tradition), *фільм* (Film), *контролювати* (kontrollieren) *театр* (Theater) usw. Diese können eine lexikalische Brücke zu dem deutschen Wortschatz, zumindest in der frühen Phase des DaZ-Lernens, darstellen. Die in beiden Sprachen vorhandenen Internationalismen sind durch den komparativen Einsatz ein geeignetes Werkzeug bei der Alphabetisierung⁷, die in dem Fall induktiv stattfinden kann. Des Weiteren beinhaltet das Ukrainische eine Großzahl deutscher Wörter, wie z. B. *автобан* (Autobahn), *ландшафт* (Landschaft), *шлагбаум* (Schlagbaum), *фарба* (Farbe), *дах* (Dach) usw. Die Entlehnungen sind für die Schüler*innen nicht immer direkt erkennbar, aber sie können auf dem kürzesten Weg das Sprachbewusstsein der Kinder fördern.

Ein ganz interessantes und produktives didaktisches Potenzial weist der metaphorische Sprachgebrauch in beiden Sprachen auf, der selten in eigener Sprache und umso seltener in den zu erlernenden Sprachen reflektiert und thematisiert wird. In dieser Hinsicht sind Sprichwörter zu erwähnen, aber auch mehrdeutige, metaphorisch gebrauchte lexikalische Einheiten wie z. B. Farben: Im Ukrainischen existieren zwar solche Ausdrücke wie „rosarote Brille“, „grünes Licht geben“, „Schwarzmarkt“, „blaues Blut“, jedoch stimmt die übertragene Bedeutung der Wörter nicht immer überein, z. B. entspricht im Ukrainischen *біла ворона* (weißer Rabe) dem deutschem „schwarzen Schaf“. Aber auch solche Fälle sind gut dazu geeignet, um an den Sprachvorstellungen der Lernenden zu arbeiten.

⁷ Gemeint ist hier die Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem (vgl. auch Gamper 2020, S. 349, FN 4).

Zur Mehrsprachigkeit gehört nicht nur der Sprachvergleich, sondern auch die darin inkludierten kulturellen Konzepte. Ein mögliches Thema wäre der Gebrauch von Namen: Im Ukrainischen werden Personen (darunter auch Lehrer*innen) höflich mit Vornamen und Vatersnamen angesprochen, z. B. Olena Petrivna, seltener auch Pani Olena (Frau Olena), während der Familienname bei der Anrede keine Rolle spielt. Auch in Bezug auf Themen, bei denen zunächst keine Differenzen zu erwarten sind, wie z. B. Weihnachten, zeigen sich Unterschiede: Es ist eher ungewöhnlich, an Weihnachten etwas zu verschenken – Geschenke erhält man zu Silvester. Außerdem gilt das Geschenkeauspacken in Anwesenheit des*der Schenkenden oft als unhöflich. Die dargestellten kulturellen Praktiken stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit der Sprache und können durch diese bewusst gemacht und reflektiert werden, indem man im DaZ-Unterricht Szenarien durchspielt und die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in kommunikativen Situationen aushandelt.⁸

Insbesondere, aber nicht nur in der Grundschule bietet es sich darüber hinaus an, an vorschulische und familiäre *Literacy*-Erfahrungen geflüchteter Kinder anzuknüpfen: Gedichte, Reime, Märchen, szenisches Spiel sowie themenbezogene Projekte stellen einen festen Bestandteil frühkindlicher Förderung in der Ukraine dar. Wenn ein Märchen behandelt wird, empfiehlt es sich, dieses zuerst in der Erstsprache zu hören und sich dann mit sprachlichen, genretypischen und kulturellen Aspekten zu beschäftigen. So kann das Vorlesen einer Geschichte in der Erstsprache zu einem besseren Hörverstehen führen, da durch die sprachspezifische Aktivierung des Vorwissens das Verstehen des Gesamtzusammenhangs einer Geschichte ermöglicht wird, was sich in einer vollständigeren Nacherzählung in der Zweitsprache zeigt (vgl. Rehbein 2021, S. 236-241). Auch bei der Vermittlung abstrakter Wörter in der Zweitsprache sind erstsprachliche Hilfen von Vorteil (vgl. Rehbein 2021, S. 232-233).

Außerdem können Sprachvergleiche dazu beitragen, die Aufmerksamkeit und das Lerninteresse der Schüler*innen zu stärken, gleichzeitig eröffnet sich für die Lehrenden die Möglichkeit, Thematisierungsvorschläge zu entdecken (vgl. Oomen-Welke 2017, S. 92).

⁸ Viele didaktische Ideen zum impliziten sprachlichen Thema sind im *Sprachenfächer* zu finden (Oomen-Welke 2010).

5 Kritische Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die kritische Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt ebenfalls auf die Förderung von Sprachbewusstheit bei allen Schüler*innen ab, reduziert diese nicht auf den Vergleich sprachstruktureller Merkmale oder die Einbeziehung vorhandener linguistischer Ressourcen, sondern nimmt auch individuelle Einstellungen und Praktiken der Sprecher*innen sowie Wissensbestände und Diskurse über Mehrsprachigkeit und Sprachen der Sprecher*innen in den Blick (Skintey & Orobchuk in Vorb.). Sie ist sensibel für individuelle Spracheinstellungen und sprachliche Praktiken der Sprecher*innen und versteht diese als historisch, kontextsensitiv und dynamisch. Gleichzeitig hinterfragt sie aus dekolonialer Perspektive dominierendes Wissen und Wissensproduktion über jeweilige Sprachen und Sprecher*innen sowie kulturelle Praktiken des (Un-)Sichtbarmachens von Sprachen und deren Sprecher*innen in öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskursen. Dieses Hinterfragen bezieht sich auf die Darstellung von Mehrsprachigkeit in Lehr-/Lernmaterialien genauso wie auf die Ebene der Unterrichtsinteraktion.

Aufgrund dessen, dass in Deutschland Russisch sowohl als Fremdsprachenunterricht als auch als Herkunftssprachenunterricht eine längere Tradition hat, finden sich in der methodisch-didaktischen Literatur Empfehlungen, wie man Russisch leichterhand für die Sprachbildung bei geflüchteten ukrainischen Schüler*innen einsetzen kann. Mit dem Einsatz des Russischen soll ein schnelleres Verstehen aufseiten der ukrainischen Schüler*innen ermöglicht werden. Dass die Sprachen nicht nur einer kognitiven Wissensverarbeitung dienen, sondern emotionale, psychosoziale und soziale Aspekte mit sich bringen, wird dabei häufig außer Acht gelassen. Die sprachliche Situation ukrainischer Schüler*innen zeigt die Grenzen solcher Ansätze (wie die Nutzung von Russisch für Sprachvergleiche und Interkomprehensionsdidaktik) auf. Auf der individuellen Ebene werden für den Sprachgebrauch im Kontext von Flucht dynamische, sich in Transformation befindende Spracheinstellungen wirksam: Russisch verbinden viele Ukrainer*innen heute, selbst die, die bilingual aufwachsen, mit Aggression und Ambiguität, was sich in Unsicherheit, Anspannung oder dem Erleben von Schmerz oder Traumata äußern kann. Der Einsatz der russischen Sprache in der Herstellung eines vertrauensbildenden und stabilisierenden Rapports wird auch in der psychiatrischen Forschung mit den aus der Ukraine geflüchteten Minderjährigen angezweifelt (Zindler et al. 2023, S. 137).

An dieser Stelle ist es besonders wichtig zu verdeutlichen, dass die russische Sprache in den meisten Schulen in der Ukraine curricular nicht verankert ist und nur an einigen Orten als Fremd- oder Herkunftssprache unterrichtet – nach dem Kriegsausbruch gar gestrichen – wurde. Daher entspricht die häufige Gleichsetzung des Ukrainischen und Russischen im quantitativen und qualitativen Sinne nicht der sprachlichen Realität der Kinder und verzerrt das didaktische Potenzial des Einsatzes der Mehrsprachigkeit. Eine potenzielle Gefahr besteht also darin, dass, wie oben erwähnt, der Gebrauch des Russischen zu Irritationen bei den Schüler*innen im Unterricht führt und insbesondere beim Einsatz als Fach- und Bildungssprache sogar kontraproduktiv wird. Gerade der sprachwissenschaftliche Wortschatz weist größtenteils keinerlei Ähnlichkeiten auf, wie z. B. ukr. „іменник“ und russ. „имя существительное“, ukr. „відмінок“ und russ. „падеж“ usw. Daher kann der unreflektierte und unvorbereitete Einsatz des Russischen als Mittlersprache, in diesem Fall als eine überflüssige Umleitung, den Zugang zum in der Zielsprache behandelten Phänomen erschweren.

Aus der postkolonialen Perspektive kann die automatische Verknüpfung „aus der Ukraine = versteht/spricht Russisch“, die häufig als selbstverständlich, ‚normal‘ und unhinterfragbar vorausgesetzt oder durch die hierzulande vorhandenen (russischsprachigen) Ressourcen begründet wird, als Kontinuität der sowjetischen Sprachpolitik der 1930er bis 1980er Jahre verstanden werden, die in der Verbreitung und Förderung der ‚großen und mächtigen russischen Sprache‘ als internationale Sprache und der gleichzeitigen Marginalisierung wie auch Unterdrückung anderer Sprachen der sowjetischen Republiken bestand. In diesem Sinne ist es nicht verwunderlich, dass man in Deutschland selten etwas von Herkunftssprachen wie Weißrussisch, Kasachisch, Usbekisch oder Moldawisch hört. Im Gegensatz dazu haben die aus dem ehemaligen Jugoslawien stammenden oder einfach an diesen Sprachen interessierten Personen die Möglichkeit, in Deutschland den HSU in Bosnisch, Serbisch, Kroatisch und Mazedonisch zu besuchen. Somit ist die Adressierung von ukrainischen Schüler*innen primär und ausschließlich in der russischen Sprache nichts anderes als koloniale Praktik. Damit solche sowjetischen imperialen Praktiken im Unterricht an einer deutschen Schule nicht reproduziert werden, gilt es, genutzte Mehrsprachigkeitskonzepte, Materialien, Adressierungen und eigene Einstellungen kritisch zu hinterfragen. Reflexivität und Sensibilität werden hier als Schlüsselkompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Schüler*innen benötigt.

6 Methoden zur Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit im Kontext von Flucht

Schüler*innenorientierte Zugänge zur gemeinsamen Erforschung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit wurden bereits vor 30 Jahren von Gogolin und Neumann (1991) präsentiert. Daran anknüpfend sehen wir *Sprachenportraits*, *Sprachenportfolios* und *linguistic landscape* als Methoden, die besonders geeignet sind, um – möglichst offen – an die mehrsprachigen Ressourcen, Praktiken und Einstellungen der Schüler*innen heranzukommen.



Abbildung 3 Sprachenportrait (eigene Sammlung)

Sprachenportraits stellen ein bewährtes niederschwelliges und anregendes Instrument dar, um Sprachen sichtbar zu machen, die für Sprecher*innen eine persönliche Relevanz haben (Gogolin & Neumann 1991; Krumm & Jenkins 2001). Hierbei können Schüler*innen in eine vorgezeichnete oder selbst gezeichnete Figur alle für sie bedeutsamen Sprachen eintragen, diese an verschiedenen Stellen platzieren und farblich markieren. In Kleingruppen können sich die Schüler*innen gegenseitig ihre Bilder präsentieren und über Sprachen austauschen. Die entstandenen Sprachenportraits können – nach der Einwilligung der Schüler*innen – durch erklärende Texte ergänzt und im Klassenzimmer ausgehängt bzw. zu einem Buch gebunden werden. So können Lehrpersonen und die Klassengemeinschaft einen Einblick in gesprochene, gelernte, vergessene etc. Sprachen sowie schüler*innenseitige Einstellungen gewinnen.

Das wohl bekannteste *Sprachenportfolio* – das *Europäische Portfolio der Sprachen* – ist ein von der Europäischen Union entwickeltes Instrument, das aus drei Komponenten (einem Sprachenpass, einer Sprachlernbiografie und einem Dossier) besteht und Schüler*innen dabei helfen soll, ihre Sprachkompetenzen zu erfassen, zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. Ricart Brede 2019, S. 614). Damit wird das vorhandene und sich im Aufbau befindliche sprachliche Repertoire sichtbar gemacht. In seiner Variante für Kinder im Alter von drei bis sieben Jahre richtet es sein Augenmerk explizit auf die Wertschätzung und Dokumentation von Mehrsprachigkeit in der frühpädagogischen Bildung (Filtzinger et al. 2012) und spricht somit pädagogische Fachkräfte und Erziehungsberechtigte als wichtige Akteur*innen mehrsprachiger Bildung an (für die ukrainischsprachige Version siehe Shevchuk-Kliuzheva 2022).

Auch der ursprünglich aus der soziolinguistischen Forschung stammende Ansatz der *linguistic landscape*⁹, mit dem die (Un)Sichtbarkeit und das Funktionieren von Sprachen in öffentlichen Räumen untersucht werden (vgl. Higgins 2017, S. 106), kann als didaktisches Tool im Unterricht eingesetzt werden, um „eine vielfältige Auseinandersetzung mit den im Lebensraum der Schülerinnen und Schüler *tatsächlich* gesprochenen Sprachen“ anzuregen (Krompák 2018, S. 254; herv. durch Autorinnen). So können Grundschüler*innen die ihnen in öffentlichen Räumen oder zu Hause begegnenden Sprachen, Zeichen, Farben, Töne etc. – unter der Beachtung datenschutzrechtlicher und forschungsethischer Aspekte – aufnehmen und später im Unterricht besprechen, sortieren und vergleichen. Ältere Schüler*innen können durch die Auseinandersetzung mit Fragen wie „Welche sprachlichen Zeichen gibt es in meinem Zuhause? Welche Zeichen und Symbole spiegeln meine Person, meine sprachliche und meine kulturelle Identität wider?“ zur Reflexion und Diskussion der eigenen – dynamischen – sprachlichen Identitäten angeregt werden (Krompák 2018, S. 257). Bezogen auf die Schule wird in der Fachliteratur von *linguistic schoolscape* gesprochen, einer Forschungsmethode, die zur Untersuchung visueller und diskursiver „Sichtbarkeit von Sprachen im Schulkontext“ eingesetzt wird und hohes – noch zu erschließendes – pädagogisches wie auch didaktisches Potenzial besitzt (Krompák 2018, S. 252). Ziel der beiden Methoden ist es, dass zum einen Schüler*innen die sprachliche Diversität ihrer Umgebung (in visueller, auditiver, multimodaler Darstellungsform) wahrnehmen und zum anderen die Verbindung zu ihrer eigenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit herstellen und

⁹ Da sich der Ansatz seit seiner Entstehung inzwischen ausdifferenziert hat, wäre es angemessener von Ansätzen (*linguistic landscape approaches*) zu sprechen.

reflektieren (Krompák 2018, S. 253). So können auch unsichtbare bzw. unsichtbar gemachte Sprachen thematisiert werden.

Dieser Beitrag plädiert dafür, einen reflektierten und sprach- und sprecher*innensensiblen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu entwickeln, der nicht subjektive Annahmen, vorherrschende Diskurse, vorhandene materielle Ressourcen oder technologische Verfahren als Basis für (mehrsprachigkeits)didaktische Entscheidungen hat, sondern aktuelle Einstellungen und Praktiken der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. Dies gilt insbesondere dann, wenn es um geflüchtete Kinder und Jugendliche geht. Angesichts der aktuell beginnenden Auseinandersetzung mit und der Dekonstruktion von russländischen und sowjetischen sprachpolitischen Narrativen und Praktiken sowie des immer noch andauernden Russlandkriegs gegen die Ukraine ist die Einbeziehung des Russischen in die Sprachbildung ukrainischer geflüchteter Schüler*innen besonders zu reflektieren. Ein offener und sensibler Umgang mit Sprachen, die an den tatsächlichen – und nicht suggerierten – Praktiken, Einstellungen, Kenntnissen der*des Einzelnen ansetzen, ist zu bevorzugen, um sowohl die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen als auch deren Sprachentwicklung und Sprachbewusstheit zu fördern.

Literatur

Ahrenholz, Bernt; Birnbaum, Theresa; Ohm, Udo; Ricart Brede, Julia (2018). EVA-Sek. Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seitensteiger und Sprache im Fach. In: Henschel, Sofie; Gentrup, Sarah; Beck, Luna; Stanat, Petra (Hrsg.). *Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium, S. 43–47.

Belyaev, Denis (2022). Russisch. *Grundschule Deutsch 75*, S. 38–39.

Bergmann, Anka; Kratochvil, Alexander (2017). Ukrainisch lernen in Deutschland: Eine Einschätzung der Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Perspektiven. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної (Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language)* 13, S. 17–27.

Bredthauer, Stefanie; Kaleta, Magdalena; Triulzi, Marco (2021a). *Mehrsprachige Unterrichtselemente*. Köln Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung) (https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/210517_Basiswissen_Mehrsprachige_Unterrichtselemente.pdf, 13.03.2023).

Bredthauer, Stefanie; Kaleta, Magdalena; Triulzi, Marco (2021b). *Mehrsprachige Unterrichtselemente - Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Köln Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MehrsprachigeUnterrichtselemente.pdf>, 13.03.2023).

Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas wuv (UTB).

Danylevs'ka, Oksana (2019). *Ukrains'ka mova v ukrains'kij školi na počatku XXI stolittja. Sociolinhvistyčni narysy*. Kyïv. Vydavnyčyj dim "Kyjevo-Mohyljans'ka akademija" (Studii z ukrains'koho movoznavstva, 25).

Filtzinger, Otto; Montanari, Elke; Cicero Catanese, Giovanni (2011). *Das Europäische Sprachenportfolio. Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren. Sprachliche Bildung 3-7 Jahre*. Braunschweig: Schubi Verlag.

Gamper, Jana (2020). Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft. *Info DaF* 47 (4), S. 347–358.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (FörMig- Edition)*. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 43 (5), S. 6–13.

Higgins, Christina (2017). Space, place, and language. In: Canagarajah, Suresh (ed.): *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London and New York: Routledge, S. 102–116.

Ivanenko, Svitlana (2022). *Sprachbeschreibung Ukrainisch* https://www.prodaz.org/content/sprachbeschreibung_ukrainisch.pdf, 23.02.2023).

KMK (2014). *Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2014)

(https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_03_07-Situation_Russischunterricht.pdf, 13.03.2023).

Krompák, Edina (2018). Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2), S. 246–261.

Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva-Maria (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert.* Wien: Eviva.

Kulyk, Volodymyr (2022). Die Sprache des Widerstands. Der Krieg und der Aufschwung des Ukrainischen. *OSTEUROPA*, 72 (6–8), 237–248.

Luchtenberg, Sigrid (2017). Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore; Ulrich, Winfried (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9), S. 150–162.

Masenko, Larysa (2010). *Narysy z soziolinhvistyky.* Kyïv: Vydavnyčyj dim "Kyjevo-Mohyljans'ka akademija".

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.* Online: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (08.03.2023).

Mediendienst Integration (2019). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* (https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf, 22.02.2023).

Mediendienst Integration (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* (https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf, 22.02.2023).

Mediendienst Integration (2022). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* (https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf, 22.02.2023).

Moser, Michael (2022). Geschichte und Gegenwart des Russischen in der Ukraine. Ein Überblick. *Die Welt der Slaven* 67 (2), S. 393–423.

Ohm, Udo; Ricart Brede, Julia (Hrsg.) (2023). *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010). *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I.* Berlin: Cornelsen.

Oomen-Welke, Ingelore (2017). Sprachvergleich und Sprachbewusstheit. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt; Ulrich, Winfried (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache*. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10), S. 85–97.

Rehbein, Jochen (2021). Multilingualer Sprachenausbau im Krefelder Modell. In Ahrenholz, Bernt; Rost-Roth, Martina (Hrsg.) (2021). *Ein Blick zurück nach vorn: Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweit-sprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute.* [DaZ-For, Bd. 25]. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 225–252.

Ricart Brede, Julia (2019). Sprachenportfolios. In: Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia (Hrsg.). *Handbuch Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache.* Berlin u. a.: de Gruyter, S. 611–620.

Riehl, Claudia Maria (2014). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung.* 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Shevchuk-Kliuzheva, Olha (2022): *Moje persche Jevropejske movne portfolio* (http://shevchuk-kliuzheva.com/materials/Shevchuk-Kliuzheva_European-language-portfolio.pdf, 25.05.2023).

Skintey, Lesya; Orobchuk, Dariia (eingereicht). Bewältigung des Spannungsverhältnisses Ukrainisch-Russisch in der Familie: Erkenntnisse aus einer Interviewstudie mit ukrainischen Geflüchteten in Deutschland. In: Kostiučenko, Anastasija; Rutz, Marion; Novosolova, Marianna (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in der Ukraine, Belarus und im Baltikum: aktuelle Tendenzen und historische Hintergründe* (Reihe Specimina philologiae Slavicae). Berlin u. a.: Peter Lang.

Skintey, Lesya; Orobchuk, Dariia (in Vorb.). “Don’t they know or don’t they care?” The case of Ukrainian refugees in German classrooms.

Skintey, Lesya; Turkevych, Oksana (in Vorb.). *Herkunftssprachlicher Unterricht Ukrainisch in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme.*

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) vom 29.03.2022* (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-Stellungnahme_Ukraine.pdf, 31.12.2022).

Turkevych, Oksana; Bergmann, Anka (in Vorb.). Ukrainisch im Mehrsprachigkeitskontext.

Tyščenko, Konstjantyn (2010). Vseslovjans'ki skladnyky ukrajins'koji movy. *Mandrivez'* 3, S. 66–75
(https://shron1.chtyvo.org.ua/Tyschenko_Kostiantyn/Vseslovianski_skladnyky_ukrainskoi_movy.pdf?, 03.01.2023).

Witzlack-Makarevich, Kai; Wulff, Nadja (Hrsg.) (2017). *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb.* Berlin: Frank & Timme.

Zindler, Areej; Wunderlich, Hannah; Nitschke-Janssen, Meike (2023). *Minderjährige Geflüchtete aus der Ukraine und ihre Familien – Erste Erfahrungen aus der interkulturellen Versorgungspraxis sowie der Flüchtlingsambulanz/Hamburg.* In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 72 (2), 129-147.

Weiterführende Literatur (Links zu ukrainischen elektronischen Schulbüchern):
Deutsch, 1. Klasse: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnyk/1-klas/4-nozemna-mova-nmetska-1-klas/>

Englisch, 3. Klasse: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/3-klas/anglyskamova-pdruchnik-dlya-3-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti-z-audosprovodom/>

Französisch, 2. Klasse: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/2-klas/5-nozemna-mova-frantsuzka-2-klas>

Lehrbücher für nationale Minderheiten: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/3-klas/movi-natsionalnikh-menshin-3-klas/>