

© Katharina Nimz, Kristine Lang (Dezember 2023)

Sprachförderung für ukrainische Kinder und Jugendliche

Unterrichtsideen vor dem Hintergrund sprachkontrastiver Betrachtungen

1 Einführung

Lehrkräfte an Schulen, aber auch Ehrenamtliche und andere Personen, die für die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen Verantwortung tragen, stehen seit Beginn des Ukraine-Kriegs vor immensen Herausforderungen. Ende November 2023 befanden sich über 200 000 ukrainische Schüler*innen an deutschen Schulen (KMK 2023), viele von ihnen haben keine oder kaum Kenntnisse der deutschen Sprache.¹ Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt „Sprachlernassistenz Osnabrück“ reinitiiert², welches durch die Forschungsstelle Mehrsprachigkeit³ der Universität Osnabrück wissenschaftlich begleitet wird: Insgesamt knapp 100 ehrenamtliche Studierende haben seit April 2022 ukrainische Schüler*innen beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt und verwenden u. a. Unterrichtsideen und Materialien, die im Folgenden vorgestellt werden. Dabei fokussieren wir Vorschläge, die vor dem Hintergrund sprachkontrastiver Betrachtungen zwischen der ukrainischen und der deutschen Sprache relevant sind, sowie den Bereich Wortschatzarbeit, der für alle DaZ-Lernenden zentral ist. Insgesamt stellen wir Unterrichtsvorschläge zu vier Bereichen der Sprachförderung vor: Phonetik, Alphabetisierung, Wortschatz und Grammatik. Teilweise verweisen wir auf weitere und

¹ Zum Vergleich: 2017 befanden sich knapp 140 000 Ukrainer*innen insgesamt in Deutschland (Harr et al. 2018).

² Eine ähnliche Situation gab es bereits vor einigen Jahren im Zusammenhang mit Geflüchteten vornehmlich aus Syrien; damals wurde das Projekt „Sprachlernassistenz Osnabrück“ erstmals ins Leben gerufen und wird nun in einer weiterentwickelten Version erneut durchgeführt. Es wird gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (erster Förderzeitraum: Juli 2022 bis Dezember 2023).

³ Weitere Informationen auf der Website <https://daz-os.org/>, zuletzt geprüft am 30.11.23.

ergänzende Materialien aus dem *ProDaZ*-Artikel von Okonska 2022 („Online-Materialien für Geflüchtete aus der Ukraine“).

2 Phonetik und Ausspracheübungen

Das Thema Aussprachevermittlung hat sich in den letzten Jahren stark weiterentwickelt und nach seinem zeitweise attestierten „Stiefkindstatus“ in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik wieder an Relevanz gewonnen (Settinieri 2010: 999). Gerade auch mit Blick auf die Bedeutung von Phonetik/Phonologie für den Erwerb einer Alphabetschrift wie dem Deutschen ist diese Entwicklung sehr zu begrüßen. Hinzu kommt, dass viele ukrainische Schüler*innen im (späten) Jugendalter ins deutschsprachige Ausland geflohen sind und mit steigendem Alter der durchschnittliche Lernerfolg bekanntermaßen geringer wird, vor allem im Bereich der Aussprache (vgl. Schlak 2003).

Die Lautsysteme der deutschen und ukrainischen Sprache unterscheiden sich relativ stark, sowohl was die Konsonanten als auch was die Vokale betrifft. Prosodische Phänomene wie Intonation, Wortbetonung und Rhythmus weichen meist weniger voneinander ab, wobei Übungen zu diesen Bereichen dennoch sinnvoll sein können: Ukrainisch wird als eine der melodischsten slawischen Sprachen bezeichnet und weist eine starke Tendenz zu offenen Silben (also solchen, die auf Vokale enden) auf (Gagarina 2014: 219).

2.1 Konsonanten

Den 22 deutschen Konsonanten (inklusive Knacklaut, bspw. in *Anna* [ʔana]) stehen 32 ukrainische Konsonanten gegenüber (Meißner 2023)⁴. Obwohl das Ukrainische konsonantenreicher ist als das Deutsche, gibt es einige deutsche Konsonanten, die für ukrainische Deutschlerner*innen besonders schwierig auszusprechen sein können, da sie im Lautinventar der ukrainischen Sprache nicht vorkommen oder leicht anders artikuliert werden. Dazu gehört der *ich*-Laut [ç], der velare Nasal [ŋ] am Silbenende, der Knacklaut [ʔ] sowie der Hauchlaut [h], der im Ukrainischen stimmhaft ausgesprochen wird (vgl. Dieling 1992). Auch den standardsprachlichen R-Laut, den uvularen Frikativ [ʀ], gibt es im Ukrainischen nicht, sondern nur das Zungenspitzen-R [r], das aber in dialektalen Varianten des Deutschen ebenfalls vorkommt und daher nicht

⁴ Im Folgenden wird nicht zwischen Lauten (Phonen) und Phonemen unterschieden, da diese theoretische Unterscheidung für unsere anwendungsorientierte Perspektive nicht zentral ist. Für die Transkription der Lautsprache verwenden wir eckige Klammern ([]).

unbedingt zu Verständnisschwierigkeiten führt. In Bezug auf die deutschen R-Varianten ist weiterhin eine Schwierigkeit, dass <(e-)r>⁵ am Wort- und Silbenende als Vokal [ɐ] gesprochen wird (z. B. in *Lehrer* [le:ʁɐ]) und nicht als Konsonant, wie es im Ukrainischen der Fall wäre.

Eine Besonderheit des deutschen *Ich*-Lautes ist, dass er nur nach vorderen Vokalen (<i>, <e>, <ä>, <ü>, <ö>) gesprochen wird, nach allen anderen Vokalen tritt er als *Ach*-Laut [x] auf. Um diese Besonderheit in der Sprachvermittlung zu verdeutlichen, ist es hilfreich, geschriebene Sprache (<ch>, auch versus <sch>) mit gesprochener Sprache zu kombinieren und zu vergleichen. Hirschfeld und Reinke (2018)⁶ haben dazu sehr umfangreiches und nützliches Online-Material erstellt, das Arbeitsblätter und Hörmaterial zu fast allen⁷ oben erwähnten Schwerpunkten enthält und frei verfügbar ist. Beispielhaft sei hier ein Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt zu dem *Ich*- und *Ach*-Laut aufgeführt, das durch Audiodateien (s. graue Kästen) unterstützt werden kann (s. Abbildung 1). Bezüglich der konkreten Artikulation des *Ich*-Lautes kann zusätzlich der Hinweis dienlich sein, dass der Laut ähnlich wie ein [j] (ein Laut, der in der ukrainischen Sprache häufig vorkommt) produziert wird, nur ohne Stimmbeteiligung.

Eine weitere mögliche phonetische Schwierigkeit kann die Auslautverhärtung des Deutschen darstellen, ein phonologischer Prozess, der in der ukrainischen Sprache nicht vorkommt: Stimmhafte deutsche Konsonanten werden am Wort- bzw. Silbenende stimmlos ausgesprochen, obgleich die Schrift etwas anderes vermuten lässt (z. B. *Kind* [kɪnt] oder *Tag* [ta:k]). Hier wird nochmals deutlich, dass Ausspracheschulung möglichst unter der Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthographie und Phonetik stattfinden sollte (vgl. Hirschfeld & Reinke 2018), mit dem wichtigen Hinweis, dass die deutsche Schrift weniger transparent ist als die ukrainische (vgl. Ivanenko 2022: 7). Auch bei der orthographischen Markierung der Vokale ist dies relevant (s. 2.2).

⁵ Auf die Ebene der Buchstaben (Grapheme) wird hier, wie in der Linguistik üblich, mit spitzen Klammern (< >) verwiesen.

⁶ Zusatzmaterial zu „Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (Hirschfeld & Reinke 2018) unter: <https://www.esv.info/t/phonetik/aktualisierung.html>, zuletzt geprüft am 30.11.23.

⁷ Zum velaren Nasal [ŋ] finden sich unter anderem im Online-Dokument „Schule deine Aussprache“ (für fortgeschrittene Lernende) auch einfache Übungen, die – begleitet durch Audiodateien – Unterschiede zwischen Wörtern wie *senken* versus *singen* verdeutlichen. Die Artikulation wird zusätzlich über Abbildungen unterstützt (S. 18 ff.): https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/WEB_Phonetik-Broschu%CC%88re_DINA4_doppel.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Schwerpunkt 15: Ich- und Ach-Laute

ÜBUNG 1: WAS MAN BRAUCHT

a) Gedicht mehrmals hören und still mitlesen, auf <ch> achten

15_1a

Was man braucht
Kinder brauchen Märchenbücher.
Manchmal braucht man Taschentücher.
Sprache braucht man sicher täglich.
Sprechen wäre sonst unmöglich.
Doch am meisten brauche ich
einen Menschen, nämlich dich. (Kerstin Reinke)

b) Wortpaare hören und auf <ch> achten

15_1b

Ach-Laut	Ich-Laut
Sprache	– sprechen
Buch	– Bücher

c) Gedicht (a) nochmals hören und <ch> unterstreichen

d) nochmals hören und halblaut mitsprechen

e) Gedicht vorlesen

Abbildung 1: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt zu den Ich- und Ach-Lauten
(Quelle: Hirschfeld & Reinke 2018, Online-Zusatzmaterial)

2.2 Vokale

Die deutsche Sprache ist im Vergleich zu vielen anderen Sprachen der Welt äußerst vokalreich. Während im Deutschen – je nach Theorie – 16 Vokale unterschieden werden, sind dies in der ukrainischen Sprache weniger als die Hälfte, nämlich sechs: [i], [ɪ], [ɛ], [a], [ɔ] und [u] (Pom-pino-Marschall et al. 2016). Die große Anzahl an kontrastierenden Vokalen kommt im Deutschen vor allem durch die Unterscheidung kurzer (ungespannter) und langer (gespannter) Vokale zustande. Dies führt zu Minimalpaaren im Deutschen, die für Lernende mit Ukrainisch als Erstsprache unter Umständen schwer zu differenzieren und produzieren sind (z. B. *Polen* [po:lən] versus *Pollen* [pɔlən] oder *Qualen* [kva:lən] versus *Quallen* [kvalən]). In phonetischen Übungen kann man diese bedeutungsunterscheidenden Längenunterschiede in Minimalpaaren aufgreifen und verdeutlichen (z. B. auch auf kreative Art, wie hier im Beispiel, Abbildung 2).

ÜBUNG 1: VOKAL-REIME

a) *mehrmals hören und still mitlesen*

Vokal-Reime

Langer Vokal, kurzer Vokal!
Lang oder kurz? Ja hört doch mal:

Aaa – A. Maße – Masse. Das ist Klasse!
Eee – E. Bet und Bett. Das ist nett!
Iii – I. Miete – Mitte. Bitte, bitte!
Ooo – O. Sohlen – sollen. Alle wollen!
Uuu – U. Ruhm und Rum. Rum macht dumm!

Und so weiter, und so fort.
Kurz oder lang! Wer weiß ein Wort? *(Kerstin Reinke)*

Abbildung 2: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt zu langen und kurzen Vokalen
(Quelle: Hirschfeld & Reinke 2018, Online-Zusatzmaterial)

Um die Differenzierung der langen und kurzen Vokale zu trainieren, kann die Lehrkraft weitere Minimalpaare vorlesen. In einem zweiten Schritt bietet es sich an, nur eines der Wörter zu produzieren (mit kurzem *oder* langem Vokal) und die Schüler*innen bestimmen bzw. ankreuzen zu lassen, welches Wort gesprochen wurde (s. Abbildung 3).

	<i>langer Vokal</i>	<i>kurzer Vokal</i>
1.	<input type="checkbox"/> Hüte	<input type="checkbox"/> Hütte
2.	<input type="checkbox"/> Rate	<input type="checkbox"/> Ratte
3.	<input type="checkbox"/> Ofen	<input type="checkbox"/> offen
4.	<input type="checkbox"/> spuken	<input type="checkbox"/> spucken
5.	<input type="checkbox"/> Polen	<input type="checkbox"/> Pollen
6.	<input type="checkbox"/> beten	<input type="checkbox"/> Betten
7.	<input type="checkbox"/> Qualen	<input type="checkbox"/> Quallen
8.	<input type="checkbox"/> Haken	<input type="checkbox"/> Hacken
9.	<input type="checkbox"/> Schal	<input type="checkbox"/> Schall

Abbildung 3: Minimalpaare zur Unterscheidung der langen und kurzen Vokale im Deutschen

An den Minimalpaaren in Abbildung 3 kann ebenfalls sehr gut das Verhältnis zwischen Aussprache und Orthographie verdeutlicht werden: Alle Wörter mit kurzen Vokalen werden hier konsequent mit Doppelkonsonanten orthographisch markiert. Dies ist eine Auffälligkeit der deutschen Sprache, die gerade bei ukrainischen Schüler*innen explizit thematisiert werden sollte (vgl. auch Nimz 2020). In der ukrainischen Sprache gibt es nämlich – anders als im Deutschen – lang gesprochene Konsonanten, die mit verdoppelten Konsonanten orthographisch

dargestellt werden. Die Funktion der Doppelkonsonanten im Deutschen ist aber eine andere und hat nur Konsequenz für die Aussprache der (kurzen) Vokale. Zudem werden im Deutschen die langen Vokale teilweise ebenfalls explizit mittels Dehnungs-*h* und verdoppelten Vokalen markiert, allerdings weniger konsequent als die kurzen. Dennoch kann das Wissen um die Funktion des Dehnungs-*h* Schüler*innen helfen, Vokale länger auszusprechen (vgl. Nimz & Khattab 2020).

Eine weitere Besonderheit des Deutschen sind die kurzen ([ʏ, œ]) und langen ([y:, ø:]) gerundeten Vorderzungenvokale (graphematisch dargestellt als <ü> und <ö>). Die Artikulation dieser Vokale kann für ukrainische Kinder und Jugendliche anfänglich schwierig sein; auch hier bietet sich die Arbeit mit Minimalpaaren an. Des Weiteren kann der Hinweis, dass der Unterschied zwischen den Vokalen lediglich in der Rundung der Lippen liegt (gerundete Vokale gibt es im Ukrainischen auch, nur eben beschränkt auf die hinteren Vokale [ɔ] und [u]), helfen: Die *Liege* [li:gə] wird zur *Lüge* [ly:gə], wenn die Zungenstellung die gleiche bleibt, sich die Lippen aber von einer gespreizten Stellung (*Liege*) zu einer gerundeten Stellung (*Lüge*) bewegen. Das Gleiche gilt für Minimalpaare mit <e>/<ö>, z. B. werden die *Lehnen* [le:nən] zu *Löhnen* [lø:nən] bei gerundeter Lippenstellung.

Schließlich sei auf den Reduktionsvokal Schwa [ə] hingewiesen, der nur in unbetonten deutschen Silben vorkommen kann. Im Ukrainischen gibt es diesen reduzierten Laut nicht. Entsprechend sind zu diesem Laut ebenfalls Übungen hilfreich, die auf die besondere Vokalqualität von Schwa im Kontrast zu anderen E-Lauten aufmerksam machen (*alle* ['ʔalə] versus *Allee* [ʔa'le:]). Relevant ist in diesem Beispiel und darüber hinaus auch die Wortbetonung, die im Ukrainischen und Deutschen zwar sehr ähnlich funktioniert, allerdings im Ukrainischen phonetisch weniger stark zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben unterscheidet (Meißner 2023: 3). Auch zu solchen suprasegmentalen Phänomenen wie Wortakzent, Rhythmus und Intonation sind hilfreiche Übungen in den erwähnten Online-Materialien zu finden (s. Zusatzmaterialien zu Hirschfeld & Reinke 2018).

3 Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch

Die ukrainische Sprache wird mit dem kyrillischen Alphabet verschriftet. Entsprechend ist die ukrainische Schrift der russischen sehr ähnlich, allerdings gibt es durchaus einige Buchstaben, die nur in der ukrainischen Schrift vorkommen: <Ґ< (transliteriert als *g*), <Є< (*je*), <Іі< (*ji*) und <Іі< (*i*) (Gagarina 2014: 228). Da die meisten ukrainischen Schüler*innen bereits in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind, ist es hilfreich für Lehrende und Lernende, sich über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des deutschen und ukrainischen Alphabets bewusst zu werden.

Auf der einen Seite gibt es ukrainische Buchstaben, die im deutschen Alphabet ebenfalls vorkommen und mit den gleichen Lauten korrespondieren (<Аа<, <Ее<, <Іі<, <Оо<, <Кк<, <Мм<, <Тт<). So hat der Internationalismus <Kakao> in beiden Sprachen die gleiche graphematische Form⁸. Andererseits gibt es aber auch Buchstaben, die zwar die gleiche Form haben, aber im Ukrainischen und Deutschen mit unterschiedlichen Lauten korrespondieren (so genannte „falsche Freunde“, Berkemeier 2018: 284). Besondere Aufmerksamkeit sollte daher den deutschen Buchstaben <B, H, P, C, X, Y> geschenkt werden, die im Ukrainischen die Laute [v, n, r, s, x, u] abbilden. In Tabelle 1 sind alle relevanten deutschen Buchstaben und Buchstabenverbindungen aufgeführt. Dabei sind bereits bekannte Laut-Buchstaben-Beziehungen grün, „falsche Freunde“ orange und unbekannte Grapheme blau hinterlegt. Zusätzlich wurden in Rot schwierige phonetische Segmente markiert (vgl. Kapitel 2).

⁸ Allerdings sehen die kyrillischen Kleinbuchstaben in einigen Fällen etwas anders aus; auch das ukrainische <К> hat in vielen Computerschriften eine typographisch leicht andere Form als das deutsche <K>.

Deutscher Buchstabe	(Primäre) Lautkorrespondenz	Ukrainischer Buchstabe	Hinweis zur deutschen Aussprache
A, a	[a, a:]	А, а	Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen
B, b	[b]	Б, б	Am Wort- und Silbenende wird stimmlos gesprochen als [p].
C, c	[k]	К, к	<C, c> hauptsächlich in Fremdwörtern; auch die Aussprachen [s, ts] ist möglich.
D, d	[d]	Д, д	Am Wort- und Silbenende wird <d> stimmlos gesprochen als [t].
E, e	[ɛ, e:, ə]	Е, е	Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen; [ə] nur unbetont
F, f	[f]	Ф, ф	
G, g	[g]	Г, г	Am Wort- und Silbenende wird <g> stimmlos gesprochen als [k].
H, h	[h]	Г, г	Im Deut. anders als im Ukr. ein <i>stimmloser Hauchlaut</i>
I, i	[ɪ, i:]	І, і	Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen
J, j	[j]	Й, й	
K, k	[k]	К, к	
L, l	[l]	Л, л	
M, m ⁹	[m]	М, м	
N, n	[n]	Н, н	
O, o	[ɔ, o:]	О, о	Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen
P, p	[p]	П, п	
Q(u), q(u)	[kv]	Кв	<Q, q> kommt nur zus. mit <u> vor und wird als Lautfolge [kv] gesprochen.
R, r	[ʀ] / [r]	Р, р	<r> im Silbenanlaut meist als Frikativ, im Silbenauslaut als [r]
S, s	[s] / [z]	С, с / З, з	<s> am Wortanfang stimmhaft [z], am Wort- und Silbenende stimmlos [s]
T, t	[t]	Т, т	
U, u*	[ʊ, u:]	У, у	Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen
V, v	[v]	В, в	<V, v> hauptsächlich in Fremdwörtern; wird selten als [f] gesprochen.
W, w	[v]	В, в	
X, x	[ks]	Кс	<X, x> hauptsächlich in Fremdwörtern
Y, y	[j]	Й, й	<Y, y> hauptsächlich in Fremdwörtern; kann auch als Vokal gesprochen werden.
Z, z	[ts]	Ц, ц	

⁹ In der ukrainischen Schreibschrift korrespondiert *m* mit dem Laut [t] und *u* mit dem Laut [ɪ].

Weitere besondere Buchstaben und Buchstabenverbindungen			
<Ä, ä>	[ɛ, ɛ:, ɛ:]	E, e	Aussprache wie <E, e>; in manchen deut. Regionen [ɛ:]
<Ö, ö>	[œ, ø:]	–	Gerundete Vorderzungenvokale, s. Kapitel 2.2 bzgl. Artikulation
<Ü, ü>	[y, y:]	–	Gerundete Vorderzungenvokale, s. Kapitel 2.2 bzgl. Artikulation
<ß, ß>	[s]	C, c	
<ch>	[ç] / x	– / X, x	Palataler Frikativ [ç] vor vorderen Vokalen, s. Kap. 2.1 bzgl. Artikulation
<sch>	[ʃ]	Ш, ш	
<sp> / <st>	[ʃp] / [ʃt]	Шп / Шт	<s> wird vor [p] und [t] als [ʃ] gesprochen.
<ng>	[ŋ]	–	Velarer Nasal, s. Fußnote 7 für Übungen
<ei>	[ai]	ай	Diphthonge werden als Folge von zwei Vokalen in einer Silbe gesprochen.
<eu> / <äu>	[oi]	ой	Diphthonge werden als Folge von zwei Vokalen in einer Silbe gesprochen.
<au>	[au]	ay	Diphthonge werden als Folge von zwei Vokalen in einer Silbe gesprochen.
<ie>	[i:]	I, i	<ie> wird als langes [i:] gesprochen, nicht als Diphthong.

Tabelle 1: Deutsche Buchstaben mit ihren ukrainischen Entsprechungen, die sich aus gleichen bzw. ähnlichen Lautkorrespondenzen ergeben.

Zu Abweichungen kann es wahrscheinlich gerade bei den orange hinterlegten „falschen Freunden“ kommen, wenn die unterschiedlichen Laut-Buchstaben-Beziehungen nicht verdeutlicht werden. So geben Harr et al. (2018: 213) ein Beispiel für einen russischen Zweitschriftlernenden im Deutschen, der <bic> als <bis> verschriftlicht, und aus einem Korpus von Schriftdaten ukrainischer Schüler*innen aus unserem Sprachlernassistentenprojekt stammt folgende Niederschrift (Ausschnitt)



Abbildung 4: Schreibung eines ukrainischen Schülers (4. Klasse, Kontakalter: 1;1) für „(der) schnelle Riese“

Während die Markierung der Vokalkürze durch Doppelkonsonanten auch Kindern mit Deutsch als Erstsprache Schwierigkeiten bereitet, ist die Schreibung <p> für [ɸ/r] deutlich als Interferenz aus dem ukrainischen Schriftsystem interpretierbar (s. Tabelle 1). Die Schreibung <z> für den stimmhaften S-Laut [z] könnte zudem eine Interferenz aus der englischen Sprache sein (s. unten).

Dennoch gehen wir mit Bachtsevanidis (2018: 179) davon aus, dass Zweitschriftlernende, die eine entsprechende Einführung in das deutsche Schriftsystem erhalten und, wo nötig, einige

Schriftübungen durchlaufen, keinen besonderen Förderbedarf haben. Zudem haben die meisten ukrainischen Kinder und Jugendlichen Englisch als erste Fremdsprache in der Ukraine gelernt (normalerweise ab Klasse 3, vgl. Bezirksregierung Arnsberg 2022); das lateinische Alphabet wird daher vielen Kindern bereits bekannt sein. Allerdings werden die weiteren „besonderen“ Buchstaben(-verbindungen) und ihre entsprechenden Korrespondenzen aus Tabelle 1 nicht durch das Englische geläufig sein. Hinzu kommt, dass das Englische gerade in Bezug auf die Verschriftung von Vokalen ein sehr komplexes, mit dem Deutschen und Ukrainischen nicht vergleichbares orthographisches System aufweist. Auch konsonantische Laut-Buchstaben-Beziehungen sind teilweise unterschiedlich, z. B. <z>-[z] oder <j>-[dʒ], und können zu Interferenzen aus der bereits erlernten L2-Schrift führen (s. ein mögliches Beispiel oben).

Um die neuen deutschen Buchstaben einzuüben, gerade auch die Umlaute <ä, ü, ö> im Vergleich zu anderen Vokalen, bieten sich z. B. Aufgaben mit „beschädigten“ Buchstaben an, die vervollständigt werden müssen (vgl. Jeuk & Aschenbrenner 2021: 119). Beispielhaft seien hier zwei Übungssätze vorgeschlagen, die besonders viele neue (oben blau hinterlegte) Buchstaben enthalten. (*Dein neuer Fußball gefällt mir auch sehr gut! Möchtest du mit mir zusammen üben?*)

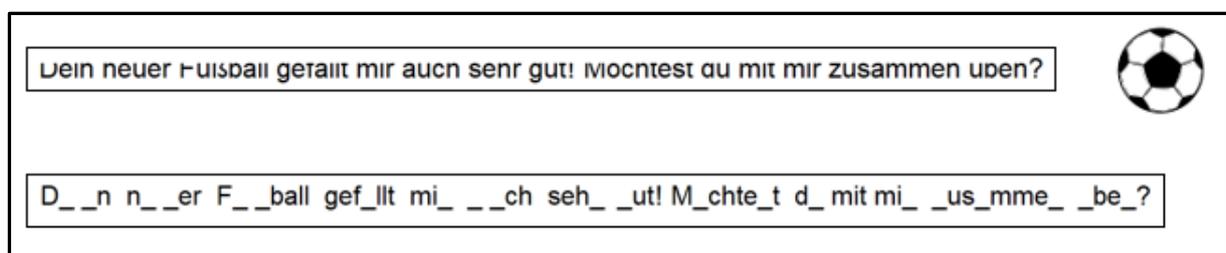


Abbildung 5: Beispielübungen mit so genannten „beschädigten“ Buchstaben

Neben den deutschen Buchstaben gilt es natürlich auch, das orthographische System des Deutschen zu vermitteln. Wie oben bereits erwähnt, ist die deutsche Orthographie weniger transparent als die ukrainische; der Hinweis „Schreibe, wie du sprichst“ führt (gerade bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache) daher oft nicht zur richtigen Schreibung. Eine Möglichkeit, die orthographische Struktur des Deutschen, vor allem mit Blick auf die Vokallängenschreibung, möglichst strukturiert auch für Zweitschriftlernende zu präsentieren, stellt Röbers schriftsprachstruktureller, silbenanalytischer Ansatz dar, der als Online-Ressource in Form des Lehrgangs *Die Kinder vom Zirkus Palope* frei verfügbar ist (Röber et al. 2020). Wie bei anderen vergleichbaren Konzepten (z. B. Bredel 2009) liegt der Fokus auf der typischsten deutschen Wortgestalt, dem Trochäus, also zweisilbigen Wörtern, die aus einer betonten und unbetonten Silbe bestehen. Die visuelle Darstellung dieser unterschiedlich betonten Silben in einem

Zirkuswagen (betonte Silbe) und einem Anhänger (unbetonte Silbe) (s. Abbildung 6) ermöglicht es (ukrainischen) Schüler*innen, prosodische Unterschiede wie die Betonung der Silben und die Vokallänge zu *sehen*, die sie aufgrund ihrer erstsprachlichen phonologischen Prägung möglicherweise nicht so gut wahrnehmen können (vgl. Bredel 2013).

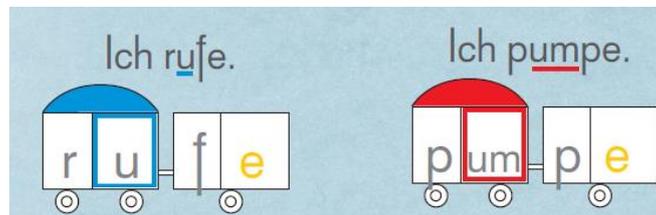


Abbildung 6: Darstellung von Trochäen in *Die Kinder vom Zirkus Palope*. Ein langer Vokal steht allein im Zirkuswagen (links), ein kurzer Vokal teilt sich den Zirkuswagen mit einem Konsonanten (rechts) (Quelle: Röber et al. 2020: 75)

Die (orthographische) Schreibung von Wörtern ist Teil des mentalen Lexikons und damit Teil des Wortschatzes. Wie dieser zentrale Bereich des Spracherwerbs ausgebaut werden kann, wird im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt.

4 Wortschatz

Der Wortschatz stellt als „Schaltstelle für das Sprachwissen und den Spracherwerb“ (Steinhoff 2009: 3) die Basis für andere sprachliche Fähigkeiten dar. Entsprechend fungiert er im schulischen Kontext als fundamentale Stütze für sämtliche Kompetenzbereiche. Im Folgenden werden einige wesentliche Aspekte hinsichtlich des Wortschatzes skizziert, die vor allem aus Vermittlungsperspektive wichtig sind. Zunächst ist es wichtig zu verstehen, wie Wörter¹⁰ erlernt, produziert, verstanden und gespeichert werden und wie dieses Wissen didaktisch sinnvoll eingesetzt werden kann.

4.1 Zur Organisation des Wortschatzes im mentalen Lexikon

Im mentalen Lexikon (s. hierzu Aitchison 1997) werden phonetisch-phonologische bzw. orthographische, morpho-syntaktische sowie semantische Merkmale zu einem Lexem abgespeichert. Für die Vermittlung sind zwei Aspekte besonders relevant:

Zunächst ist es wichtig, sich mit den unterschiedlichen Bedeutungen auseinanderzusetzen, die ein Wort je nach Kontext haben kann. Dazu gehört auch, sich mit Wortbildungsmöglichkeiten

¹⁰ Der Ausdruck „Wort“ ist ungenau, in der Linguistik wird hier weiter differenziert. Eine zentrale Einheit ist das Lexem als Grundeinheit des Lexikons, „also die Menge aller zu einer bestimmten Zeit verwendeten Sprachzeichen einer Sprache oder Sprachgemeinschaft“ (Ulrich 2011: 31).

zu befassen. Ein gutes Beispiel hierfür sind die vielfältigen Kombinationen mit dem Wort *gehen*: *mitgehen, weggehen, aufgehen, hingehen* etc. (vgl. Jeuk & Aschenbrenner 2021: 75).

Ein weiterer relevanter Aspekt ist, dass Wörter netzwerkartig gespeichert werden, d. h. sie stehen in einer Beziehung zueinander (vgl. Ulrich 2011: 34). Beim Erlernen eines neuen Wortes geht es daher darum, es in Beziehung zu anderen Wörtern zu setzen. Es lassen sich verschiedene Arten der Vernetzung unterscheiden. Um dies zu verdeutlichen, werden im Folgenden einige Netze exemplarisch vorgestellt¹¹.

Syntagmatische Beziehungen oder Kollokationen

Bestimmte Lexeme treten häufig gemeinsam oder nebeneinander auf (sogenannte Kollokationen), z. B. *der Hund bellt, das Auto fährt, Haare kämmen*. Dazu gehören außerdem feste Verbindungen, wie *nur Bahnhof verstehen*. Wenn ein bestimmtes Lexem abgerufen wird, werden auch andere Lexeme, die in einer semantischen Beziehung zu diesem stehen, aktiviert (vgl. Jeuk & Aschenbrenner 2021: 74).

Begriffsnetze oder Wortfelder

Zu den Begriffsnetzen gehören verschiedene sprachliche Beziehungen: Bei Synonymen handelt es sich um Wörter, die eine ähnliche oder gleiche Bedeutung haben. Zum Beispiel kann *Ich esse eine Orange* durch *Ich esse eine Apfelsine* ersetzt werden. Antonyme sind Lexeme, die in Opposition zueinanderstehen. Ein Beispiel hierfür ist *Der Mann ist alt* im Gegensatz zu *Der Mann ist jung*. Hyperonyme sind Oberbegriffe, die eine größere Kategorie repräsentieren, während Hyponyme Unterbegriffe innerhalb dieser Kategorie sind. Ein Beispiel wäre das Hyperonym *Fahrzeug*, zu dem *Auto, Fahrrad* und *Roller* als Hyponyme gehören. Wortfelder bestehen aus bedeutungsverwandten Lexemen. Ein Beispiel für ein Wortfeld sind Verwandtschaftsbezeichnungen wie *Vater, Mutter, Kind, Bruder, Onkel* und *Oma* oder das Wortfeld der Gewässer wie *Fluss, See* und *Meer*.

Die Lexeme sind in diesem Kontext paradigmatisch miteinander verknüpft, d. h., dass sie in Sätzen austauschbar sind. Es ist wichtig, die korrekte Verwendung zu kennen, um angemessene kommunikative Handlungen zu vollziehen.

¹¹ Für weiterführende Informationen s. Haß & Hoffmann (2019), Ulrich (2011: 34 ff.) und Neveling (2004: 42 ff.).

Wortfamilien

In diesem Netz sind Lexeme enthalten, die auf ein gleiches oder ähnliches Stammorphem zurückgeführt werden können, wie bei *fahren*, *Fahrrad*, *Fahrzeug*. Manchmal sind Verwandtschaften nicht sofort ersichtlich wie bei *fliegen* und *flügge*. Ebenfalls Teil von Wortfamilien sind Lexeme, die ein gemeinsames Suffix oder Präfix aufweisen, wie z. B. *scheußlich*, *widerlich*, *herzlich* (vgl. Haß & Hoffmann 2019: 5 f.).

Affektivitätsnetze

Lexeme sind auch auf affektiver Ebene miteinander verknüpft. So verbinden Sprecher*innen diese mit persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Wahrnehmungen (vgl. Neveling 2004: 47), was ihre Bedeutung und emotionale Resonanz beeinflusst.

Klangnetze

Diese umfassen Lexeme, die durch die Wortform miteinander verbunden sind, sowohl in phonischer als auch in graphischer Hinsicht. Hierunter fallen z. B. Reimwörter wie *gehen* – *sehen*, aber ebenso Homophone, etwa *aß* – *Aas*, *Bällen* – *bellen*, sowie Wörter, die in Teilen ähnlich klingen, wie z. B. *Lehrer*, *Mutter*, *Fahrer* (vgl. Haß & Hoffmann 2019: 6; vgl. Abbildung 3 oben für weitere Beispiele).

Die hier in Auszügen dargestellten Formen der Vernetzung verdeutlichen, dass der Wortschatz im mentalen Lexikon nicht unstrukturiert, sondern in vielerlei Hinsicht geordnet ist. Dieses Erkenntnis lässt sich auch didaktisch nutzen, indem die Vernetzung von Wörtern und Formulierungen im mentalen Lexikon aktiviert und optimiert wird. Dies lässt sich dadurch erreichen, dass Wörter kontextualisiert angeboten und gebraucht werden. Eher kontraproduktiv ist isoliertes Wortmaterial in Form von Wortlisten. Um einen wirksamen Lernerfolg zu erzielen, ist es außerdem wichtig, dass Lernende nicht nur vorgegebene Vernetzungen verwenden, sondern diese aktiv entwickeln, möglicherweise unterstützt durch die Lehrkraft. Beim Erwerb eines neuen Wortes und seiner Speicherung im Langzeitgedächtnis spielt die Einbettung in verschiedene Kontexte eine entscheidende Rolle. Die Nutzung mehrerer Sinneskanäle, beispielsweise Hören und Sehen, unterstützt den Lernprozess.

4.2 Zur Auswahl des Wortschatzes

Insbesondere zu Beginn des Deutscherwerbs wird die Vermittlung eines Basiswortschatzes empfohlen. Dieser sollte nicht zu umfangreich sein und oft wiederholt werden (vgl. Oomen-Welke 2018: 102). Ein wichtiges Auswahlkriterium für Wörter im Basiswortschatz¹² ist deren Frequenz. Diese Wörter zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie häufig gebraucht werden, z. B. Nomen wie *Mensch, Frau, Geld*, Hilfsverben wie *sein, haben*, Vollverben wie *sagen, machen, kommen* (für weitere Merkmale s. Oomen-Welke 2018: 102). Die hundert am häufigsten verwendeten Wörter im Deutschen bestehen zu 80 % aus Strukturwörtern, wie den Artikeln *der, die, das*, Präpositionen wie *in, zu, von, mit* und Personaldeixis wie *ich* (vgl. Jeuk & Aschenbrenner 2021: 76).

Ein thematischer Wortschatz, der die Interessen der Kinder anspricht, ist ebenfalls von Bedeutung, da affektiv-emotionale Faktoren beim Wortschatzerwerb eine wichtige Rolle spielen: Ist ein Wort für die Lernenden relevant, gelingt die Vernetzung besser (vgl. Osburg 2011: 69). In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, (sprach-)biographische Informationen über die Schüler*innen zu sammeln – vor allem in Bezug auf ihre Interessen und Vorlieben – und diese im Unterricht einzubeziehen. In diesem Zuge kann auch nach den zu Hause gesprochenen Sprachen, den in der Schule erlernten Sprachen und den bevorzugten Sprachen gefragt werden. Auf diese Weise erfahren die Schüler*innen zusätzlich eine Wertschätzung ihrer sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen (im Anhang haben wir beispielhaft einen kurzen Sprachensteckbrief auf Deutsch/Ukrainisch aufgeführt).

Zu Beginn ist es außerdem empfehlenswert, Routinen und Ganzheiten (Chunks) zu vermitteln. Der Vorteil liegt darin, dass die Lernenden diese zunächst unanalysiert verwenden können. Dies ermöglicht den Schüler*innen eine rasche Beteiligung an der Kommunikation, zumal die Ausdrücke leicht lernbar sind. Die Vermittlung des kommunikativen Kontexts ist hierbei von großer Bedeutung (vgl. Jeuk & Aschenbrenner 2021: 64).

Thematisch können die sprachlichen Routinen Wortschatz und Redewendungen zu Themen wie Schule, Begrüßung und Verabschiedung, Essen und Trinken, Freizeit/Sport sowie Zahlen

¹² Das Buch von Decker-Ernst und Oomen-Welke (2019) bietet u. a. ein mögliches Beispiel für einen Basiswortschatz für die Grundschule.

enthalten. Für die Auswahl dieser Themen können DaZ- und DaF-Lehrwerke eine hilfreiche Quelle sein¹³.

Beispiele für Redemittel (Routinen und Rituale):

- Guten Morgen! Доброго ранку!
- Tschüss! Бувай!
- Guten Abend! Добрий вечір!
- Auf Wiedersehen! До побачення!
- Wie geht es dir? Як твої справи?
- Danke. Bitte. Дякую. Нема за що!
- Wo ist...? Де знаходиться...?

Entsprechende Redemittel können zunächst auf Karten geschrieben und mit Fotos oder passenden Bildern versehen werden, die die jeweiligen Situationen abbilden. Diese Karten lassen sich dann als stumme Impulse nutzen. Sie können auch für Rollenspiele dienen, bei denen die Redemittel im passenden Kontext angewendet werden, um die Verwendungssituationen zu erlernen und zu wiederholen. Zusätzlich können die Redemittel in realen Situationen eingeübt werden, wie beispielsweise beim Einkaufen oder im Straßenverkehr. Des Weiteren bietet sich an, die Kompetenzen der Kinder im Ukrainischen aufzugreifen, indem z. B. verschiedene Begrüßungsformeln gesammelt und entsprechenden Situationen zugeordnet werden. Die Floskeln und Redemittel können auf Funktionsverbgefüge (*Abschied nehmen, in Angst geraten, in Erfüllung gehen*) oder nominale Phraseologismen (*Hals über Kopf, grauer Alltag*) ausgeweitet werden. Eine weitere Möglichkeit zur Vermittlung von Redemitteln und Chunks besteht in der Nutzung von Gedichten, Sprachspielen und Liedern. Diese können einerseits der Wortschatzvermittlung und -erweiterung dienen, sind andererseits aber auch ein hilfreiches Mittel bei der Grammatikvermittlung¹⁴. Das Sprechen und/oder Singen in der Gruppe (Chorsprechen) unterstützt und entlastet insbesondere zurückhaltende Kinder, die sich vielleicht noch nicht vor der gesamten Gruppe äußern möchten.

¹³ Einige Tipps für entsprechende Wortschatzlisten sind in dem Artikel von Okonska (2022) zu finden, so z. B. die „Erste-Hilfe-Liste“ des Klett-Verlages unter:
https://klett-sprachen.pim.red/files_media/downloads/9783126740203_WillkommenBeiUns_DL.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.

¹⁴ Hierzu verweisen wir auf das Konzept des Generativen Schreibens von Belke (2011).

4.3 Wortschatzarbeit

Eine wichtige Frage ist, ob der Wortschatz eher beiläufig (inzidentell) oder systematisch vermittelt werden sollte. Beide Ansätze haben ihre Vor- und Nachteile. Die beiläufig-intuitive Vermittlung bietet sich vor allem bei jüngeren Kindern in der Grundschule an. Dabei liegt die Herausforderung darin, dass das Wortmaterial in diesem Fall zahlreiche Male verwendet werden muss. Es ist wichtig, das Wort sowohl zu hören und zu verarbeiten als auch auszuprobieren. Die Empfehlung lautet, die Wörter im jeweiligen Verwendungskontext zu erlernen und dabei auf viele Wiederholungen sowie auf die Verknüpfung mit anderen Aktivitäten zu setzen (vgl. Jeuk & Aschenbrenner 2021: 75).

Um den Wortschatzerwerb – insbesondere bei älteren Lerner*innen – systematisch zu fördern, bietet sich der Wortschatzdidaktische Dreischritt nach Kühn (2010) an, der vor allem in der Fremdsprachendidaktik Anwendung findet. Im Wesentlichen geht es darum, Wörter zunächst in den Verstehenswortschatz aufzunehmen und dann in den Mitteilungswortschatz zu integrieren. Die einzelnen Schritte werden im Folgenden genauer erläutert und um praktische Übungen ergänzt. Vor der eigentlichen Anwendung des Dreischritts kann die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf ein bestimmtes gesprochenes oder geschriebenes Wort lenken, z. B. weil es besonders klingt oder die Schreibung interessant ist, es gut zu einem Themenfeld passt oder weil die Bedeutung unbekannt ist. In dieser Phase wird das Wort zunächst dekontextualisiert betrachtet. Das neue Wort kann zunächst gesprochen und/oder geschrieben werden, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen darauf zu lenken (vgl. Jeuk & Aschenbrenner 2021: 75). Anschließend folgt der eigentliche Wortschatzdidaktische Dreischritt.

1. Schritt: Semantisieren (rezeptive Wortschatzarbeit)

Der erste Schritt des Semantisierens neuer Wörter aus Gesprächen oder Texten wird hier verstanden als die Erschließung von Lexembedeutungen durch Lehrer*innen und/oder Lerner*innen. Kühn (2010: 1253) schlägt als lehrergesteuerte Semantisierungstechniken u. a. vor, das Wort über Wortbildung, Paraphrasen, Wortfeldeinordnungen (z. B. indem Synonyme, Antonyme oder Hyponyme genannt werden) oder Kollokationsangaben zu erschließen. Übersetzungen sind ebenfalls eine Möglichkeit, wobei Vorsicht geboten ist, da „falsche Freunde“ auftreten können. Zum Beispiel bedeutet *anhel* im Ukrainischen *Engel*, nicht jedoch *Angel*, oder *kruh* bedeutet *Kreis*, nicht jedoch *Krug* (vgl. Krüger 2010: 729).

2. Schritt: Vernetzen (reflexive Wortschatzarbeit)

In dieser Phase liegt der Fokus auf der Vernetzung des Wortmaterials, d. h. Wörter und Formulierungen werden auf unterschiedliche Weise gesammelt und geordnet. So werden Wörter aus einem zusammengehörigen Sachfeld im mentalen Lexikon gemeinsam gespeichert (*Freibad, schwimmen, Handtuch ...*), was durch Zuordnungsübungen unterstützt werden kann. Hierarchische Strukturen wie Ober- und Unterbegriffe können ebenfalls eingebunden werden (s. Begriffsnetze). Eine hilfreiche Methode ist beispielsweise der Wortigel, bei dem eine visualisierte Darstellung von Wörtern zu einem Oberbegriff wie „Essen“ erstellt wird. Der Oberbegriff steht in der Mitte des Blattes und die damit verbundenen Wörter werden um ihn herum angeordnet. Dadurch entsteht automatisch eine thematische Organisation des Wortschatzes. Der Wortigel, oder alternativ ein Cluster oder eine Mindmap, die ebenfalls solche Organisationsstrukturen abbilden können, kann durch Bilder oder Fotos visuell ergänzt werden. Eine weitere Idee von Oomen-Welke (2018: 115) ist die Nutzung eines „Sprachenbaums“. Dies könnte z. B. ein Plakat sein, das an die Wand geheftet wird und kontinuierlich erweitert werden kann, indem neue Blätter zum Baum hinzugefügt werden, etwa Ober- und Unterbegriffe, Antonyme etc. Diese Blätter können entsprechend ihrer Wortart eingefärbt werden, bei Nomen könnte außerdem der Artikel notiert oder farblich hervorgehoben werden. Zusätzlich könnte ein Wortspeicher angelegt werden, in dem die Schüler*innen gemeinsam Wörter oder Phrasen sammeln, die für sie von Bedeutung sind. Hierbei kann die emotionale Bedeutung der Wörter für die Lernenden berücksichtigt werden. Der Wortspeicher, ähnlich dem Sprachenbaum, stünde dann für den 3. Schritt, die Produktion, zur Verfügung.

3. Schritt: Produktion (produktive Wortschatzarbeit)

Bei diesem Schritt geht es darum, den erlernten Wortschatz in Gesprächen oder Texten produktiv anzuwenden, um ihn im mentalen Lexikon zu festigen. Eine gute Möglichkeit bieten digitale Medien. So können Smartphones genutzt werden, um kostengünstig kurze Videos oder Hörspiele zu erstellen. Gleichzeitig lässt sich der Wortschatz in authentischen Situationen praktisch anwenden. Dies kann beispielsweise durch gemeinsame Einkäufe oder die Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs erfolgen, nachdem die entsprechenden sprachlichen Mittel vorher im Unterricht geübt wurden. Die Integration dieser Themen in den Unterricht ermöglicht den Schüler*innen, den Wortschatz und spezifische Redemittel zu einem bestimmten Themengebiet in relevanten Kontexten anzuwenden und zu vertiefen.

5 Grammatik

Im Rahmen der Grammatikvermittlung möchten wir exemplarisch auf die Abfolge von Satzteilen im Deutschen eingehen. Eine Besonderheit im Deutschen ist die Satzklammer. Die Position des flektierten (finiten) Verbs ist dabei von besonderer Bedeutung. Im Aussagesatz steht das Verb an zweiter Position (*Max **ist** zur Schule gelaufen*), in Imperativ- (***Öffne** das Fenster!*) und Entscheidungsfragesätzen (***Gehst** du zur Schule?*) an erster Stelle, im Nebensatz (*Das Buch ist gut, weil es spannend **ist.***) an letzter Position (Hoffmann et al. 2017: 39). Mithilfe des im Folgenden dargestellten Modells lässt sich die Grundstruktur von Sätzen gut beschreiben und verdeutlichen. Dabei dient die Position des Verbes als Orientierung. Die Teile des Verbs, bestehend aus finiten und infiniten Teilen, bilden die Satzklammer. Vor der linken Satzklammer befindet sich das Vorfeld. In folgenden Beispielen (s. Tabelle 2) wie (1) steht hier z. B. der Subjektausdruck (*Max*). Es können aber auch Objekte oder Adverbiale im Vorfeld stehen (2). Das Mittelfeld befindet sich zwischen den Klammerteilen; nach der rechten Satzklammer folgt das Nachfeld, das z. B. Nebensätze (*weil der Bus nicht kam*) enthalten kann. Interessant ist, dass auch trennbare Verben eine Klammer bilden, wie in dem Beispiel *Max **macht** die Tür **auf***.

	Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
1	a) Max b) Max c) Max d) Max	geht ist macht will	zur Schule. zur Schule die Tür die Tür	gelaufen, auf. aufmachen.	weil der Bus nicht kam.
2	Morgen Dann Was	wird macht ist	Max Max die Tür das?	lernen. auf.	
3		Geht Hast Schützte	Max jetzt nach Hause? du gestern bitte das Wasser	gelernt? ein.	
4	(Max geht zur Schule), (Ich weiß),	weil dass	der Bus nicht ich die Hausaufgaben	kam. gemacht habe.	

Tabelle 2: Die Satzklammer im Deutschen

Bei anderen Satztypen wie in Beispiel (3) kann das Vorfeld unbesetzt bleiben. Auch Nebensätze lassen sich mit Hilfe des Rasters detailliert analysieren wie im Beispiel (4): Der Subjunktore besetzt die linke Satzklammer, während das finite Verb die rechte Satzklammer bildet. Von Interesse ist, dass die hier skizzierten Strukturen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache in

einer bestimmten Reihenfolge erworben werden: Anfängen vom einfachen Aussagesatz (1a), bilden Schüler*innen über die Separierung der Verbteile (1b–d) und Inversionsstrukturen (3) schließlich Nebensätze (4). Diese Abfolge erlaubt es, die individuelle Sprachentwicklung der Kinder einzuschätzen und sie gezielt zu fördern. Ein nützliches Instrument in diesem Zusammenhang ist das sprachdiagnostische Verfahren der Profilanalyse, das auf eben dieser Erwerbsreihenfolge basiert (Grießhaber 2013).

Im Ukrainischen gibt es mehr Freiheiten beim Satzbau. Sind Informationen wichtig oder neu, rücken diese an das Ende des Satzes. Auch ist es möglich, das Subjekt wegzulassen, wenn das Verb entsprechend markiert ist (vgl. das verkürzte Beispiel aus Gagarina & Pchelintseva 2022 in Tabelle 3).

	Ich werde morgen bei der Arbeit sein.			
Wo werde ich morgen sein?	Я	буду	завтра	на роботі.
	Ja	budu	zavtra	na roboti.
		Буду	завтра	на роботі.
		Budu	zavtra	na roboti.
	(Ich)	werde (sein)	morgen	bei der Arbeit.
Wann werde ich bei der Arbeit sein?	Я	на роботі	буду	завтра.
	Ja	na roboti	budu	zavtra.
		На роботі	буду	завтра.
		Na roboti	budu	zavtra.
	(Ich)	bei der Arbeit	werde (sein)	morgen.

Tabelle 3: Der Satz „Ich werde morgen bei der Arbeit sein.“ auf Ukrainisch in verschiedenen Varianten (vgl. Gagarina & Pchelintseva 2022: 8)

Ein erster Ansatz zur Vermittlung der Satzstrukturen im Deutschen könnte durch die Verwendung von Chunks ermöglicht werden, die vor allem für die alltägliche Kommunikation hilfreich sind. Als einen weiteren möglichen Zugang zur Erfassung der Satzstruktur schlagen Jeuk und Aschenbrenner (2021: 86) die Verwendung von Satzstraßen vor. Hierbei werden Wortkarten in die richtige Reihenfolge gelegt, wobei bestimmte Satzteile ausgetauscht werden können. Ein Beispiel dazu findet sich in Jeuk & Aschenbrenner (2021: 86 f.):

Lino *zur Bank*

Marie *geht* *in die Schule*

Umut *auf den Spielplatz*

Um das Verständnis des Wortmaterials zu erleichtern (auch im Hinblick auf Wortschatzarbeit) kann visuelle Unterstützung in Form von Bildern und Farben für die verschiedenen Kategorien (Subjekt, Prädikat, Adverbiale) hilfreich sein. Sobald einfache Aussagesätze (1a) sicher gebildet werden können, ist es möglich, die ersten Separierungsstrukturen, wie z. B. Perfektformen (1b), zu vermitteln. Um die Klammerstruktur zu verdeutlichen, können die Wortkarten neben der farbigen Markierung auch eine spezifische Form (z. B. ein Puzzleteil) aufweisen, die sie als zweiteiliges Prädikat kennzeichnet und gleichzeitig die zentrale Rolle dieser Position betont. Die Wortkarten können kontinuierlich erweitert und den Bedürfnissen der Lerngruppe angepasst werden. Dadurch entsteht nicht nur ein Basiswortschatz, sondern außerdem ein individueller Wortschatz für jede*n Lernende*n. Zusätzlich können die Wortkarten verwendet werden, um später die Umstellungsmöglichkeiten im Deutschen zu verdeutlichen: Wenn das Subjekt hinter das Verb verschoben wird, entsteht z. B. ein Fragesatz oder ein Befehlssatz (3). Das Vorfeld bleibt dabei leer. Im Ukrainischen hingegen tritt solch eine Umstellung nicht auf, und die Unterscheidung der Satzarten erfolgt hauptsächlich durch die Intonation. Für die Vermittlung der Satzstruktur können Sprachspiele, Gedichte und Lieder hilfreich sein. Die Idee hierbei ist, dass sich die Muster durch die sich wiederholenden Strukturen einprägen, wie z. B. beim Spiel Kofferpacken, das von Jeuk und Aschenbrenner (2021: 90) vorgeschlagen wird: „*In meinem Koffer ist eine Zahnbürste, eine Hose...*“ (Nominativ) oder „*Ich packe meinen Koffer und nehme eine Zahnbürste mit*“ (Akkusativ). Wiederholungen sind hierbei besonders wichtig, um sowohl das Wortmaterial als auch die grammatischen Muster zu festigen.

6 Ausblick

Bisher existieren relativ wenig empirische Daten, die Auskunft über definitive Sprachförderbereiche bei ukrainischen DaZ-Lernenden geben. Die hier vorgestellten Schwerpunkte wurden vor dem Hintergrund sprachkontrastiver Betrachtungen sowie einiger lernersprachlicher Phänomene ausgewählt, die uns im Rahmen des Sprachlernassistentenprojekts begegnet sind (vgl. das Beispiel „*schnelle pize*“ oben). Weitere Forschung ist notwendig, um den Spracherwerb ukrainischer Kinder und Jugendlicher besser verstehen und gezielter fördern zu können. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Sprachenlernen nach Flucht- und Traumaerfahrungen eine besondere Herausforderung für Lernende, aber auch Lehrende darstellt (vgl. Plutzar 2016)¹⁵.

¹⁵ Wir möchten an dieser Stelle auch auf einen sehr hilfreichen Vortrag von Verena Plutzar verweisen, der für das Thema Sprachenlernen nach der Flucht sensibilisiert: <https://www.youtube.com/watch?v=yfrHjnzXVKg>, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Hinzu kommt, dass die Schüler*innen oft nicht wissen, ob und wann sie wieder nach Hause zurückkehren können. Diese Unsicherheit kann belastend sein und sich auf die Motivation auswirken, Deutsch zu lernen. Umso wichtiger scheint es, mittels passender und ansprechender Materialien das Deutschlernen zu erleichtern und zu unterstützen.

Literatur

- Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf*. Tübingen: Niemeyer.
- Bachtsevanidis, Vasili (2018): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. In: Zeynep Kalkavan-Aydin (Hg.): *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 171–190.
- Belke, Gerlind (2011): „*Generatives Schreiben*“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. Hg. v. ProDaZ. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.
- Berkemeier, Anne (2018): Schriffterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Wilhelm Griebhaber, Sabine Schmolzer-Eibinger, Heike Roll und Karen Schramm (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin: De Gruyter, S. 282–299.
- Bezirksregierung Arnsberg (2022): *Informationen zum Schulsystem in der Ukraine*. Online verfügbar unter: <https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/informationen-zum-schulsystem-in-der-ukraine-2022-03-14.pdf>, zuletzt geprüft am 30.11.23.
- Bredel, Ursula (2013): Silben und Füße im Deutschen und Türkischen. Orthographieerwerb des Deutschen durch türkischsprachige Lerner/innen. In: Arnulf Deppermann (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: De Gruyter, S. 368–390.
- Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39, S. 135–155.
- Decker-Ernst, Yvonne; Oomen-Welke, Ingelore (2019): *1000 Wörter Basiswortschatz Deutsch für die Grundschule: Wortschatzvermittlung in Erst- und Zweitsprache*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Dieling, Helga (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin, New York: Langenscheidt.
- Gagarina, Natalia (2014): Das Russische und das Ukrainische. In: Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Lessmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy; Hubert Truckenbrodt (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS, S. 219–245.
- Gagarina, Natalia; Pchelintseva, Olena (2022): *Das Ukrainische. Eine Sprachbetrachtung mit möglichen Stolpersteinen für Deutschlernende*. Hg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Berlin. Online verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/ZeS/Das_Ukrainische_Sprachbetrachtung_2022.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.
- Griebhaber, Wilhelm (2013): *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Hg. v. ProDaZ. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.
- Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina; Riehl, Claudia Maria (2018): *Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht*. Stuttgart: Metzler.
- Haß, Ulrike; Hoffmann, Lea (2019): *Lehreinheit zur Wortschatzdidaktik und zum Einsatz von Wortschatzwissen im Unterricht*. Online verfügbar unter: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00070919/Hass_et_al_Lehreinheit_zur_Wortschatzdidaktik_2019Nov21.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe; Wulff, Nadja (2017): *Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Ivanenko, Svitlana (2022): *Sprachbeschreibung Ukrainisch*. Hg. v. ProDaZ. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_ukrainisch.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Jeuk, Stefan; Aschenbrenner, Karl-Heinz (2021): *Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente*. Berlin: Cornelsen.

KMK (2023): *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen*. Online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html>, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Krüger, Kersten (2010): Kontrastive Analyse Deutsch-Ukrainisch. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter (1. Halbband), S. 726–731.

Kühn, Peter (2010): *Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen*. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (2. Halbband). Berlin: De Gruyter, S. 1252–1258.

Lipkowski, Eva (2012): *Sprache und Unterricht. Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer*. Hg. v. ProDaZ. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_und_unterricht_lipkowski.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Meißner, Swetlana (2023): Ausgangssprache Ukrainisch. In: Silvia Dahmen, Ursula Hirschfeld, Swetlana Meißner; Kerstin Reinke (Hg.): *Kontrastive Phonetik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 1–13.

Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.

Nimz, Katharina (2020): Quallen und Ratten oder Qualen und Raten? Zur Relevanz der (kontrastiven) Phonologie für die Doppelkonsonantenschreibung. In: *DaZ Sekundarstufe 3*, S. 21–26.

Nimz, Katharina; Khattab, Ghada (2020): On the role of orthography in L2 vowel production: The case of Polish learners of German. In: *Second Language Research* 36(4), S. 623–652.

Okonska, Dorota (2022): *Online-Materialien für Geflüchtete aus der Ukraine. Kommentierte Liste online verfügbarer Materialien*. Hg. v. ProDaZ. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gefluechtete_ukraine_online_materialien.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Oomen-Welke, Ingeborg (2018): Wortschatz für DaZ/DaF. In: Zeynep Kalkavan-Aydin (Hg.): *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 101–116.

Osburg, Claudia (2011): Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. In: Werner Knapp et al. (Hg.): *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Seelze: Kallmeyer, S. 48–92.

Plutzer, Verena (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Trauma und Flucht für den Deutschunterricht Erwachsener. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 89, S. 109–132.

Pompino-Marschall, Bernd; Steriopolo, Elena; Żygis, Marzena (2016): Ukrainian. Illustrations of the IPA. In: *Journal of the International Phonetic Association* 47(3), S. 1–9.

Röber, Christa; Häusle, Rafaela; Berchtold, Magdalena (2020): *Wir Kinder vom Zirkus Palope und ihre kleinen Freunde. Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken*. Online verfügbar unter https://zirkus-palope.de/wp-content/uploads/2020/12/Zirkus_Palope_Buch1.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Schlack, Torsten (2003): Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, S. 18–23.

Settinieri, Julia (2010): Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband). Berlin: De Gruyter, S. 999–1008.

Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS)*. Heft 17. Online verfügbar unter <https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1490>, zuletzt geprüft am 30.11.23.

Ulrich, Winfried (2011). Begriffserklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich: *Wortschatzarbeit*. DTP Band 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 29–45.

Anhang Sprachensteckbrief Deutsch/Ukrainisch

Über dich

	
1. Wie heißt du mit Vornamen?	1. Як тебе звати?
<input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>	
2. Wie alt bist du?	2. Скільки тобі років?
<input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>	

Deine Sprachen

	
1. Welche Sprache(n) sprichst du zu Hause?	1. Якою мовою (мовами) ти розмовляєш вдома?
<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	
2. Sprichst du noch andere Sprachen? (Welche?)	2. Чи володієш ти іншими мовами? (Якими?)
<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	
3. Welche Sprache ist deine Lieblingssprache?	3. Яка твоя улюблена мова?
<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	

Sprachstand

	
1. Wie gut sprichst du Deutsch?	1. Наскільки добре ти розмовляєш німецькою мовою?
○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
Gar nicht Зовсім ні	Sehr gut Дуже добре
2. Wie gut sprichst du Englisch?	2. Наскільки добре ти розмовляєш англійською мовою?
○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
Gar nicht Зовсім ні	Sehr gut Дуже добре
3. Wie gut kennst du die deutschen Buchstaben?	3. Як добре ти знаєш німецькі букви?
○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
Gar nicht Зовсім ні	Sehr gut Дуже добре

Wünsche

Was wünschst du dir vom Deutschunterricht?
Що ти бажаєш отримати від уроку німецької мови?
