

Lesya Skintey, Dariia Orobchuk & Victoria Storozenko

Sprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit von ukrainischen geflüchteten Schüler*innen: Erkenntnisse aus der empirischen Forschung und interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrer*innenbildung

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Beschulung sowie lebensweltlicher und schulischer Mehrsprachigkeit geflüchteter ukrainischer Schüler*innen und zeigt deren Verzahnung in schulischen, außerschulischen, familiären und individuellen Dimensionen in der Fluchtsituation auf. Auf der Grundlage der Daten aus einer empirischen Studie und eines nach dem Ansatz der Aktionsforschung konzipierten Projekts werden Perspektiven der Eltern und Schüler*innen rekonstruiert. Im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung werden didaktische Implikationen in Bezug auf die Förderung und Gestaltung des sprachlichen Lernens mit Berücksichtigung der strukturellen und lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Schüler*innen diskutiert.

The article deals with the schooling and the multilingualism of refugee Ukrainian students in every-day life and at school and shows their interdependence in school, extracurricular, family and individual dimensions in the refugee situation. Based on data from an empirical study and a project designed according to the action research approach, perspectives of parents and students are reconstructed. In the sense of continuous language education, didactic implications are discussed with regard to the promotion and design of language learning, taking into account the structural and environmental conditions of the students.

Schlagwörter:

Neu zugewanderte Schüler*innen, Flucht, Mehrsprachigkeit, Ukrainisch, Lehrer*innenbildung
Newly arrived immigrant students, refugees, multilingualism, Ukrainian, teacher education

1. Einleitung

Als Folge des russischen Angriffskriegs kamen über eine Million ukrainischer Geflüchteter in Deutschland an (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022). Ende Februar 2023 wurden 211.554 geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland aufgenommen (vgl. KMK, 2023: S. 1). Für Schulen ergeben sich daraus die Aufgaben, zum einen geflüchtete Kinder und Jugendliche möglichst zügig in das deutsche Bildungssystem zu integrieren, zum anderen Möglichkeiten für den Erhalt und Ausbau mitgebrachter (erst- und fremd-)sprachlicher Ressourcen zu schaffen. Zwar wird das Thema sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler*innen hierzulande bereits seit 2015 intensiv diskutiert und beforscht (vgl. z. B. Beiträge im Themenheft Deutsch für Seiteneinsteiger*innen Info DaF 2020 47 (4); Benholz et al., 2016; von Dewitz et al., 2018; Ohm & Ricart Brede, 2023). Die aktuelle Situation weist



aber bestimmte strukturelle Besonderheiten auf, vor allem bezüglich des vorhandenen Angebots an Ukrainisch als herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) sowie vorhandener schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. In der Ukraine werden neben dem Ukrainischen als Amtssprache mehrere Minderheitensprachen wie Russisch, Ungarisch, Krimtatarisch, Polnisch, Rumänisch, Armenisch, Bulgarisch u. a. gesprochen. Die sprachliche Situation ist jedoch seit langer Zeit durch das Ukrainische und das Russische sowie verschiedene Formen des ukrainisch-russischen Bilingualismus und der Diglossie gekennzeichnet (vgl. Masenko, 2008: S. 96). Nicht zuletzt die Möglichkeit des zusätzlichen mobilen Lernens an ukrainischen Schulen (vgl. Malykhin et al., 2022) schafft eine neue besondere Sprach(en)aneignungs- und Sprach(en)erhaltsituation.

Im vorliegenden Beitrag präsentieren wir die ersten Ergebnisse aus zwei laufenden Forschungsprojekten und gehen folgenden Fragen nach:

- Wie erleben aus der Ukraine geflüchtete Kinder und Jugendliche ihre Beschulung und das DaZ-Lernen?
- Welche Erst-, Familien- und Fremdsprachen bringen geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine mit und wie werden diese Sprachen in Familien gebraucht (erhalten/weiterentwickelt/abgelehnt)?
- Wie können vorhandene Sprachrepertoires und Sprachlernerfahrungen ukrainischer Schüler*innen im Sinne des Konzeptes Durchgängige Sprachbildung (vgl. Gogolin et al., 2011) im Unterricht genutzt werden?

Da zur Beschulung ukrainischer Schüler*innen unseres Wissens noch keine Forschungsergebnisse vorliegen, knüpfen wir an die Erkenntnisse aus der Forschung zur Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen seit 2015 an (Kap. 2). In Kapitel 3 werden grundlegende Prinzipien des Konzeptes Durchgängige Sprachbildung dargelegt und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Anschließend werden auf Basis der Daten aus einer laufenden Interviewstudie mit geflüchteten Müttern zur sprachlichen Situation von Familien sowie der exemplarischen Analyse eines Schüler-Interviews und des Berichts einer DaZ-Lehrperson das Erleben der Beschulung inkl. des DaZ-Lernens sowie die Nutzung von mitgebrachter Mehrsprachigkeit rekonstruiert (Kap. 4 und 5). Auf dieser Grundlage werden Besonderheiten der Beschulung und des sprachlichen Lernens ukrainischer geflüchteter Schüler*innen herausgearbeitet und Konsequenzen für die Sprachbildung von Schüler*innen und die Lehrer*innenbildung diskutiert (Kap. 6). Der Beitrag schließt mit der Formulierung von Desiderata, die sich für die Forschung, Praxis und Lehrer*innenbildung ergeben (Kap. 7).

2. Neu zugewanderte¹ Schüler*innen im deutschen Schulsystem

Der Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland liegen bildungspolitische Vorgaben und Regelungen in den Ländern und „schulspezifische[...] Lösungen“ zu Grunde (Gamper et al. 2020: S. 352). Insbesondere seit 2015 befasst sich die

¹ „Die Bezeichnung *neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen* in der Schule erfasst die Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen“ (Massumi et al., 2015: S. 13). Als Kriterien werden eigene Migrationserfahrung,

Forschung mit schulorganisatorischen Aspekten der Beschulung (vgl. Ender & Madlener, 2019; Gamper et al., 2020) sowie Prozessen des Übergangs (vgl. z. B. die Beiträge in von Dewitz et al., 2018; Wulff & Nessler, 2019), wobei sich der Blick neben den Perspektiven und Handlungsorientierungen von Lehrpersonen (Grimm & Schlupp, 2019; Karakayalı & Heller, 2022) auch auf Perspektiven neu zugewanderter Schüler*innen sowie auf ihre Beschulung (vgl. Havkic et al., 2018; Rüter, 2023; Schiffel, 2023) sowie ihre Mehrsprachigkeit (vgl. Ritter & Hochholzer, 2019) richtet. Die Frage, welches der Beschulungsmodelle für neu zugewanderte Schüler*innen geeigneter ist, um Deutsch als Zweit- bzw. zusätzliche Sprache zu erwerben, bleibt noch offen, wobei durch die Forschungsergebnisse die Effizienz der separierten Beschulung in Frage gestellt wird (vgl. Höckel & Schilling, 2022, Karakayalı et al., 2016; Karakayalı, 2022; Karakayalı & Heller, 2022; Marx et al., 2021; Montanari et al., 2017).

Im Zuge der Beschäftigung mit Diversität und Heterogenität an Schulen gerät *Flucht*² als besondere Migrationsform und Dimension der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen zunehmend in den Fokus des bildungswissenschaftlichen Diskurses (vgl. Conti, 2021; Prestel & Inckemann, 2021; Röhner et al., 2021; Shah, 2019). Auch in der DaZ-Didaktik werden Überlegungen angestellt und Konzepte entwickelt, wie der Flucht als Zuwanderungsursache bei der Gestaltung sprachlicher Lehr- und Lernprozesse mit Geflüchteten Rechnung getragen werden kann (vgl. Cornely Harboe et al., 2016; Cornely Harboe et al., 2018; Plutzar, 2016; Plutzar, 2019; Quehl, 2019; Reiter, 2019). So werden neben der Vermittlung grundlegender sprachlicher Kompetenzen und der Anbahnung bildungssprachlicher Fähigkeiten auch die Unterstützung neu zugewanderter geflüchteter Schüler*innen bei der Lernprozessorganisation, Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie „Zugehörigkeits- und Gruppenerfahrungen, das Gefühl sozialer Anbindung, die Strukturierung des Alltags unter Berücksichtigung traumapädagogischer Aspekte“ als Ziele des Sprachförderkonzepts formuliert (Cornely Harboe et al., 2016: S. 12). Zudem wird bemängelt, dass Ansätze, die lediglich auf die Vermittlung der Kompetenz in der Zweitsprache setzen, den Bedarfen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen nicht gerecht werden, und Integrationsansätze entwickelt werden müssen, die geflüchteten Kindern und Jugendlichen eine soziale und kulturelle Orientierung und Integration ermöglichen und dabei ganze Familien einbeziehen (vgl. Fthenakis, 2018: S. 4). Aus der Migrations- und Rassismusforschung wird jedoch davor gewarnt, auf temporäre Lösungen zu setzen (vgl. Karakayalı, 2022, k. A.).

Die im Rahmen der BiSS-Initiative entwickelten curricularen Grundlagen für die sprachliche Bildung neu zugewanderter Schüler*innen formulieren als Ziel „die schnellstmögliche Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler in Schule, Unterricht und Gesellschaft“ (Trägerkonsortium BiSS-Transfer, 2021: S. 4). Hierfür ist es notwendig, „den Unterricht so anzulegen und durchzuführen, dass Sprachförderung

schulpflichtiges Alter und zur Teilnahme am Regelunterricht nicht ausreichende Deutschkenntnisse gesetzt.

² Mit der Kategorie *Flucht* und dem Attribut *geflüchtet* wird in erster Linie auf die rechtliche Grundlage des Aufenthalts im Aufnahmeland verwiesen, zudem weist der Terminus auch eine psychologische Komponente auf (vgl. Papadopoulos 2007: S. 301–302).

schnellstmöglich in einen Prozess der Durchgängigen Sprachbildung überführt wird” (ebd.).

3. Bildungspolitische und theoretische Grundlagen

3.1 Durchgängige Sprachbildung

Die schulische Praxis und die Bildungspolitik befinden sich noch auf dem Weg zu den Lösungen, was den Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund und geflüchteten Kindern angeht. Trotz viel geleisteter Arbeit bestehen noch große Herausforderungen im Bildungssystem hinsichtlich der gezielten evidenzbasierten Förderung des sprachlichen Repertoires der Schüler*innen, insbesondere derer mit Fluchterfahrung (vgl. Le Pichon-Vorstman, 2020: S. 246–248). Als Orientierung dient hierbei das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung, das *Sprache* sowohl in einem einzelsprachlichen als auch in einem sprachübergreifenden Sinne über die Bildungslaufbahn hinweg auffasst (vgl. Gogolin, 2020: S. 165–167). Das Konzept ist durch wissenschaftliche Erkenntnisse zum Spracherwerb und zur Sprachentwicklung, aber auch durch Forschungsergebnisse zu günstigen oder erschwerenden Bedingungen für Lernen und Bildung begründet (vgl. Gogolin, 2020: S. 167). Demnach besteht die Durchgängige Sprachbildung aus drei Dimensionen, die zugleich als Bildungsziele sprachlicher Kompetenzen anzusehen sind: *die bildungsbiographische Dimension*, *die Kooperationsdimension* und *die Mehrsprachigkeitsdimension* (vgl. Gogolin, 2020: S. 170). Man kann nicht davon ausgehen, dass die Schüler*innen selbst ihre Ressourcen erkennen und ihre Mehrsprachigkeit managen können. Dieser Prozess soll kognitiv angeleitet und unterstützt werden. Daher ist die Aufgabe der Bildung, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen durch eine durchdachte Didaktik in eine aufbau- und anschlussfähige Kompetenz zu verwandeln. Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung umfasst somit individuelle Bedingungen und institutionelle Akteur*innen in einem langfristigen zeitlichen Rahmen und sieht die Sprachbildung als eine Kompetenz, die aus mehreren Blickwinkeln entwickelt werden soll. Ziel des Beitrags ist, auf Basis der empirischen Daten zur sprachlichen Situation von aus der Ukraine geflüchteten Kindern und Jugendlichen, Erkenntnisse zur bildungsbiografischen Dimension sowie zu Sprachen und Sprachlernerfahrungen (Mehrsprachigkeitsdimension) der Schüler*innen zu liefern.

3.2 Migrationspädagogische Perspektive

Während die Durchgängige sprachliche Bildung primär strukturelle Aspekte und didaktische Ziele fokussiert, vernachlässigt sie die Diskussion der Differenz und der Machtverhältnisse. Aus migrationspädagogischer Perspektive wird Sprache als Differenzmerkmal konzeptualisiert: Relevant wird diese Tatsache für die Professionalisierung von Lehrkräften deshalb, weil Kinder und Jugendliche im Zusammenhang mit Sprache subjektivierende Erfahrungen machen, die auch in Unterrichtskontexten geschehen. Mit einem macht- und differenztheoretisch sowie linguizismuskritisch informierten Blick wird sichtbar, dass Sprache zwar generell eher als Kommunikationsmittel betrachtet wird,

aber daneben und damit verwoben auf vielfältige Art und Weise gesellschaftliche Hierarchien reproduzierend ins Spiel kommen (vgl. Hawlik & Dirim, 2022: S. 186).

In Bezug auf die schulische Anerkennung von Sprachen arbeitet Boeckmann am Beispiel Österreichs heraus, dass es einen Unterschied in der gesellschaftlichen Anerkennung von Sprachen ausmacht, ob diese als vorherrschende Unterrichtssprachen und Nationalsprachen, als etablierte Fremdsprachen, als regionale Unterrichtssprachen (z. B. Minderheitensprachen), als schulisch unterrichtete Herkunftssprachen oder „von Schüler*innen ‘mitgebrachte‘ Sprachen, die an der Schule nicht unterrichtet werden“ an Schulen anzutreffen sind (Boeckmann, 2022: S. 36–37).

Dass das nicht nur für die hegemoniale Nationalsprache gilt, sondern auch für Migrationssprachen, die in den Herkunftsländern der Kinder und Schüler*innen auf eine koloniale oder imperiale Geschichte zurückblicken, soll anhand eines auf YouTube hochgeladenen Videos veranschaulicht werden, in dem eine Gesamtschullehrerin über ihre Erfahrung mit dem Unterricht in einer ukrainischen Willkommensklasse berichtet:

„Weil, z. B. jetzt in meinem Fall, bei der ukrainischen Klasse ist es ja so: Sind die schon alphabetisiert? Können sie unser Alphabet? Denn das ist ja nun mal komplett anders als zum ukrainischen [Alphabet], also zum kyrillischen [Alphabet], und da kommt das ja noch hinzu, die Schwierigkeit, die Buchstaben erst mal zu verstehen und dann auch auszusprechen. Ich kanns bestätigen, also ich versuch dann immer, wenn ich weiß, ich hab Kinder mit Nicht-Deutsch als Muttersprache, dann versuch ich immer, Einblicke in deren Muttersprache zu bekommen. Und in dem Fall haben wir uns drauf geeinigt, dass, ja, dass wir Russisch sprechen, weil wir auch in unserer Klasse eine pädagogische Unterstützung haben, die Russisch als Muttersprache spricht, aber auch gut Deutsch kann, und die hilft uns in fast jeden Stunden (sic!). Die ist von Montag bis Donnerstag da und kann sozusagen übersetzen. Das ist so goldwert und ich weiß, dass das purer Luxus ist, und das freut mich total, dass uns das ermöglicht werden konnte vom Landkreis, dass wir eben diese Unterstützung bekommen.“ (Lehrerinnen-Momente, Video vom 13.03.2023, Zeitangaben: 6:40-7:50)

Die Lehrperson gibt an, offen gegenüber der Mehrsprachigkeit der Kinder zu sein, sie sucht nach praktischen Möglichkeiten, diese einzubeziehen und versetzt sich sogar in die Rolle der Lernenden, indem sie das kyrillische Alphabet lernt. Dennoch wird hier das Konzept der Muttersprache für die praktischen Zwecke operationalisiert: Tatsächliche Erst- und Familiensprachen der Kinder werden nicht erhoben, sondern die „Muttersprache“ wird essentialisiert und als etwas behandelt, worauf man sich aus Bequemlichkeit einigen kann. Die Möglichkeit mehrerer oder anderer Erstsprachen (Ukrainisch, Krimtatarisch wie ukrainisch-russischer Bilingualismus) wird durch eine solche institutionelle Setzung „der Muttersprache“ ausgeblendet. In der durch Machtasymmetrie geprägten Konstellation sind zwei Erwachsene in den sozialen Rollen als Lehrpersonen auf der einen Seite und geflüchtete Kinder und Jugendliche in ihren sozialen Rollen als „neuzugewanderte Schüler*innen“ auf der anderen Seite.

Die konkreten Vorteile der Nutzung von Erstsprachen im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht im Sinne *einer allgemeinen Sprachdidaktik*³ wie „wechselnde Perspektiven, wachsender Respekt vor dem anderen, wachsendes Prestige der Sprachen und mehr Gleichheit ihrer Sprecher“, „mehrfache Zugehörigkeiten und Loyalitäten zu Sprachen und

³ Oomen-Welke definiert diese wie folgt: „Allgemeine Sprachdidaktik“ kann eine Sprachdidaktik bezeichnen, die sich mit Phänomenen verschiedener Einzelsprachen und mit sprachübergreifenden Fragen beschäftigt [...] (2020: S. 621).

Gruppen, die sich auch überlagern, wie das sprachliche Kontinuum zeigt“, „Gemeinsamkeiten in der Diversität, Solidarität“ (Oomen-Welke, 2020: S. 619) gehen damit verloren. Es stellt sich die Frage, für wen es einen „pure[n] Luxus“ darstellt?

Ähnliche Adressierungen von aus der Ukraine geflüchteten Kindern ausschließlich oder primär in der russischen Sprache finden sich auch in der didaktischen Literatur (ein Beispiel hierfür stellt Belyaev (2020) dar). Ein solches Vorgehen läuft nicht nur den Zielen der Didaktik der Sprachenvielfalt zuwider, da Zweifel bestehen, dass sich ukrainischsprachige und ukrainisch-russisch bilinguale Kinder dadurch adressiert fühlen, Prestige für alle ihre Sprachen erfahren und sie sich eine neue Rolle als Expert*innen erarbeiten können (vgl. Oomen-Welke, 2020: S. 625), sondern erinnert an die sowjetische Sprachenpolitik (vgl. Michael Moser, 2022: S. 405). Die postimperiale und postsowjetische Kontinuität der Stellung des Russischen ist für die Sprachsituation in der Ukraine als ehemalige Republik der UdSSR⁴, in der Russisch als „zweite Muttersprache“ für sowjetische Völker propagiert wurde (Michael Moser, 2022: S. 406), typisch und auch in Deutschland sehr präsent. Solche Machtverhältnisse sprechen für die Notwendigkeit einer kritischen Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sprachdidaktische Entscheidungen aus migrationspädagogischer und postkolonialer⁵ Perspektiven hinterfragt (vgl. Beiträge in Gerlach, 2020; Zabel & Simon, 2022).

4. Methodisches Vorgehen

Die in diesem Artikel dargestellten Erkenntnisse basieren auf der Triangulation von Daten. Einerseits auf der inhaltsanalytischen Auswertung von Interviews mit Müttern geflüchteter ukrainischer Kinder aus dem empirischen Forschungsprojekt *Sprachliche Situation ukrainischer geflüchteter Familien in Deutschland* (Projektleitung: Skintey, Universität Koblenz und Projektleitung: Orobchuk, Universität Hildesheim) und andererseits auf den praktischen Lehrerfahrungen in ukrainischen Klassen seit Mai 2022 an zwei Gymnasien in Hessen (Lehrprojekt/Diskursforschung/Aktionsforschung, Storozenko).

Die Triangulation bedeutet hier eine Hinführung zweier Perspektiven auf ein Forschungsobjekt. Die anvisierte Datenzusammenführung erweist sich für uns als besonders zielführend, denn sie hat sowohl eine profunde empirische Datenbasis als auch Lehrerfahrungen aus der Praxis und die Schüler*innenperspektiven inne. Dadurch erfolgt eine angestrebte Verzahnung zwischen der Praxis und der Forschung.

⁴ Ein Teil der Ukraine war 1654–1917 Teil des russischen Imperiums mit seinen entsprechenden Maßnahmen zur Festigung des Stellenwertes des Russischen als Sprache des Imperiums in Verwaltung, Religion, Wissenschaft etc. und mit entsprechenden Maßnahmen zur Marginalisierung des Ukrainischen, z. B. durch das sog. Valuev-Zirkular von 1863 (vgl. Michael Moser, 2022: S. 400–401).

⁵ In ihrem Buch *Imperial knowledge: Russian literature and colonialism* hat Ewa Thompson bereits 2000 auf das Versäumnis der ‚westlichen Wissenschaft‘ aufmerksam gemacht, die koloniale Vergangenheit des russischen Imperiums und der Sowjetunion im postkolonialen Diskurs zu berücksichtigen (Thompson 2000: S. 5-7; vgl. auch Hrytsak/Shapoval, 2023: o. A.; Thompson, 2003: S. 163). Wir sehen die dringende Notwendigkeit, sich systematisch mit der Relevanz postkolonialer Analysewerkzeuge für das Verständnis imperialer und sowjetischer Kontexte und der Identifikation deren Kontinuitäten auseinanderzusetzen.

Projekt I

Das empirische Forschungsprojekt enthält folgende Eckdaten:

- **Forschungsinteresse:** Wie sieht die sprachliche Situation ukrainischer Kinder und Jugendlicher aus (z. B. im Hinblick auf den Sprachgebrauch in der Familie vor und nach der Flucht, bisherige Sprachlernerfahrungen)?
- **Eines der Ziele⁶ ist es**, die lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen zu rekonstruieren.
- **Die Datenbasis** bilden 24 qualitative leitfadengestützte Interviews mit Müttern, welche mit ihren Kindern kurz vor oder nach dem 24.02.2022 aus der Ukraine nach Deutschland geflüchtet sind. Die Interviews wurden in der ukrainischen und z. T. in der russischen Sprache geführt und aufgenommen. Die Gesamtdauer der Audioaufnahmen beträgt 13:55 Stunden, dabei die Interviewdauer zwischen 12:46 und 57:28 Min., durchschnittlich 34:48 Min. Ergänzend werden Interviews mit DaZ-Lehrpersonen geführt (aktuell liegen fünf Interviews vor), (Erhebung seit September 2022), Audioaufnahmen in der deutschen und in der ukrainischen Sprache, Gesamtdauer 4:29 Stunden, Interviewdauer zwischen 26:12 und 64:58 Min., durchschnittlich 53:52 Min.
- **Auswertung:** Die Interviewtranskripte werden nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgewertet, deren Ziel es ist, "das Material so zu reduzieren, dass der wesentliche Inhalt erhalten bleibt, durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen, der dennoch ein Abbild des Grundmaterials ist" (Mayring, 2015: S. 67). Stegreiferzählungen werden in Orientierung an das Vorgehen der Narrationsanalyse (vgl. Schütze, 1983) ausgewertet, wobei der Fokus nicht nur auf dem Was, sondern auch auf dem Wie liegt. Im Fokus der Datenauswertung stehen familiäre Sprachpraktiken, lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen sowie deren Perspektiven auf die Beschulung (vgl. Orobchuk & Skintey eingereicht a; eingereicht b; Skintey & Orobchuk angenommen). Das Projekt zielt darauf ab, den Kontext der Flucht und deren Einfluss auf sprachliche Praktiken und den Spracherwerb zu beleuchten und auf dieser Grundlage didaktische Implikationen zu entwickeln.

Auch wenn die Datenauswertung noch nicht abgeschlossen ist, erlauben wir uns, anhand der gesammelten Daten erste Erkenntnisse zu formulieren.

Projekt II

Bei dieser Auswertung handelt es sich um einen Versuch, eigene Lehrerfahrungen theoriegeleitet zu reflektieren (Aktionsforschungsansatz) und die Vertrauensbasis zu den ukrainischen Schüler*innen dafür zu nutzen, ihre Eindrücke von der Beschulung an deutschen Schulen festzuhalten.

Als *reflective practitioner* (vgl. Schön, 1992) bietet der Ansatz der Aktionsforschung die Möglichkeit, sich selbst nicht nur als Praktikerin und als ein Forschungsobjekt zu betrachten, sondern auch als ein Forschungsobjekt zu agieren. Lewin (1951) kritisiert den

⁶ Darüber hinaus zielt das Forschungsprojekt auf die Rekonstruktion der schulischen und sprachlichen Integration der geflüchteten Schüler*innen ab (Orobchuk & Skintey, eingereicht b).

binären Aufbau der Wissenschaft, bei dem es um die Trennung von wissenschaftlichen Untersuchungen und der Praxis geht. Auch Praktiker*innen selbst können Forschung initiieren. Heinz Moser (2022) definiert die Aktionsforschung als eine „Praxisforschung“ bzw. „praxisorientierte Forschung“ (S.5), bei der es darum geht, sich mit den Problemen der Praxis auseinanderzusetzen. Dabei profitiert die fachdidaktische und pädagogische Professionalität der Lehrkraft, die sich mit Problemen und Herausforderungen ihres Berufs auseinandersetzt und Forschungen initiiert. Als emanzipatorischer Forschungsansatz fokussiert er vor allem einen kritischen Zugang zum Beruf und eine kontinuierlich reflektierende Haltung zur eigenen Rolle als Lehrkraft.

Da die Forschungsfragestellung in der Aktionsforschung sich traditionell während des Forschungsprozesses entwickelt, entsteht nun hiermit die folgende Forschungsfrage: *Wie kann die Lage von den aus der Ukraine geflüchteten Kindern nachhaltig verbessert werden?* Durch die Arbeit an dieser Fragestellung kann das Problem und der Diskurs ‘die Beschulung von ukrainischen Kindern in Deutschland‘ in diesem Zusammenhang besser verstanden werden. Mit diesem Wissen können im nächsten Schritt Verbesserungen und Veränderungen im System diskutiert werden.

Auch die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen bzw. ihr kulturelles Kapital und ihr aktuelles sprachliches Erleben und Lernen bilden weitere Teildiskurse im größeren Diskursfeld. Unsere Forschung skizziert dabei das in Kapitel 5 dargestellte Bild.

5. Erste Ergebnisse

5.1 Das Erleben der Mehrsprachigkeit und einzelner Sprachen: Perspektive der Mütter

Die Trennung zwischen der institutionellen und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit existiert nur unter idealisierten Bedingungen. Die Grenzen dazwischen verlaufen fließend und die Konstellationen passen sich an Lebenssituationen an. Bei der Rekonstruktion der Interviewdaten spielt auch eine Rolle, dass die Eltern selbst die deutsche Sprache lernen und die geschilderten Situationen durch die eigenen Spracherfahrungen interpretieren.

Eine gemischte Perspektive auf das Sprachenlernen – aus der eigenen Sicht und der des Kindes – stellt Familie Bondar⁷ dar. Die Tochter (11) besucht den Regelunterricht in einer Gesamtschule. Ähnlich wie viele andere geflüchtete Familien setzt sich auch die bilinguale Familie (Russisch und Ukrainisch) Bondar mit ihrer Sprachenpolitik in der Familie auseinander (Orobchuk & Skintey, eingereicht a; Skintey & Orobchuk, angenommen) und die Familienmitglieder sprechen nun mehr Ukrainisch miteinander:

„Es ist das zweite Mal, dass wir aus unserem Leben rausgeschmissen werden⁸, verdammt noch mal. Es ist nur... Die Sprache hat nichts damit zu tun, um ehrlich zu sein, oder? Aber es ist wie... wie soll ich sagen, es ist ein innerer Trieb vielleicht ein Drang. Es ist so ... wir haben angefangen, mehr auf Ukrainisch zu kommunizieren, definitiv. Da... vielleicht klingt

⁷ Alle Namen wurden pseudonymisiert.

⁸ Die Familie musste schon einmal 2014 nach Deutschland fliehen, kehrte nach einigen Jahren in die Ukraine zurück und floh 2022 erneut nach Deutschland.

das nicht schön und die Sprache hat nicht damit zu tun aber wir haben angefangen, die russische Sprache still zu hassen”.⁹ (Bondar, Interview 16, SB¹⁰ 41)

Die Familie erlebt neben allen Unsicherheiten und Instabilitäten, die mit der Flucht einhergehen, auch einen Transformationsprozess der Familiensprachen. Diese Veränderungen werden nicht durch pragmatische Gründe, sondern durch die Gefühlslage verursacht, was der Gesprächspartnerin zu erklären etwas schwerfällt und was durch den unterbrochenen Satz, durch den Einschub und die Wortsuche zum Ausdruck kommt. Diese Erklärung wird mit der Behauptung beendet, die das Ergebnis des unerklärbaren Drangs mit einem quantifizierenden Vergleich festhält. Der Wechsel der Familiensprache vom Russischen zum Ukrainischen stellt keinen Einzelfall dar, sondern findet in verschiedenen Ausprägungen (vom Russischen zum ukrainisch-russischen Sprachgebrauch oder vom ukrainisch-russischen Sprachgebrauch zum Ukrainischen) in und außerhalb des Landes statt (vgl. Bilaniuk, 2020; Kulyk, 2022; Moser, 2022). Der Sprachwechsel wird hier in Kombination mit einer weiteren Komponente – der deutschen Sprache – vollzogen, die auch in der Alltagskommunikation benutzt wird: „Im Alltag sprechen wir jetzt Russisch, Ukrainisch und sogar ein bisschen Deutsch (lacht)” (Bondar, Interview 16, SB 33). Das Lachen am Ende des Zitats könnte darauf hindeuten, dass die Interviewpartnerin diese sprachliche Praktik nicht als seriös darstellen möchte, dennoch verzichtet sie nicht auf deren Erwähnung zu Beginn des Gesprächs. Im Laufe des Interviews geht sie auf diese kooperative Praktik des Deutschlernens bzw. des Übens noch einige Male an verschiedenen Stellen ein:

„Wir brauchen Praxis, die wir hier nicht haben. Das ist es, was wir brauchen. Nun, sie [Tochter] mag Sprachpraxis haben, sie hat sie in der Schule. Aber ich habe sie definitiv nicht. [...] Sie nimmt die Gespräche auf, sie bittet um Erlaubnis, [...] sie kommt, wir hören zu, wir versuchen zu übersetzen... Wir, sie und ich, versuchen also, diese Barriere irgendwie zu zweit zu überwinden.“¹¹ (Bondar, Interview 16, SB 185)

Die Mutter schildert ein sprachliches Problem als gemeinsames Problem, ohne konkrete sprachliche Bedürfnisse von sich selbst und die der Tochter zu differenzieren. Verbalisiert wird vor allem die Kooperation bei der Ausführung der sprachlichen Praktiken, die sie voranbringt. Die Tochter lernt also selbst die deutsche Sprache, hat gleichzeitig in einigen Momenten mehr Verantwortung im Umgang mit dem Nicht-Verstehen in der Schule und versucht dieses Problem im familiären Raum kooperativ zu lösen. Auch solche Situationen

⁹ Im Original: „Другий раз нас виганяють з нашого життя, і: йолки-палки... Ну просто... Мова, канешно, тут не причому, скажу чесно, да? Но: це такий, як... як вам сказати, це внутрішній такий може... порив, позив. Такий, шо... шо ми стали більше спілкуватися українською мовою однозначно. Тому що... може, це і негарно, як мова тоді до чого, но але ми стали... тихо ненавидіти російську мову (смiх)“. (Die Transkription orientiert sich primär an der literarischen Umschrift. Sprachmischungsphänomene und Entlehnungen aus dem Russischen werden kursiv markiert.)

¹⁰ Sprecher*innenbeitrag.

¹¹ Im Original: „Нам, нам потрібна практика, якої ми, в нас тут немає. Це, це те, що нам потрібно. Ну, у неї [доньки] мовна практика може і є, у неї в школі вона є. А от у мене її точно немає. [...] А вона така, вона ж записує розмови, ну, дозволу питає, [...] вона приходить, ми слухаємо, намагаємось перекладати... Ну, такі ми, ми з нею намагаємось вдвох, якось цей бар'єр подолати.“

und passende Strategien können zum Unterrichtsgegenstand im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung gemacht werden.

Im Laufe des Interviews fällt es auf, dass nicht nur der familiäre Sprachgebrauch, sondern auch das Sprachenlernen aus der wir-Perspektive beschrieben wird.

„Und wir haben unseren Online-Unterricht mit unserem Englisch-Tutor wieder aufgenommen (Lachen). Wir sind also bis über beide Ohren beschäftigt.“¹² (Bondar, Interview 16, SB 91)

Die Mutter erzählt, dass die Tochter trotz der vollen Beschäftigung in der deutschen Schule den englischen Online-Unterricht fortsetzt. Das Online-Format hat sich in der Pandemie-Zeit unter den ukrainischen Schüler*innen gut etabliert und wird in der Kriegszeit von vielen Schüler*innen und Lehrer*innen in Anspruch genommen. Somit zeigt sich eine hohe Bildungsaspiration der Familien, die sich allerdings nicht nur in dem Wunsch äußert, eine gute Bildung zu genießen, sondern einen proaktiven Charakter, konkrete Handlungsschritte und die Bereitschaft, sich materiell daran zu beteiligen, nachweist. Der Englisch-Unterricht in der deutschen Schule wird auch bereits früher im Interview erwähnt:

„Ich möchte sogar damit prahlen, dass wir hier zur Schule gegangen sind... [...] wir sind auf eine deutsche Schule gegangen, mein Kind hat hier die fünfte Klasse abgeschlossen. [...] Sie ging in die Klasse und sie schrieben einen Jahresbericht auf Englisch. Sie schrieb ihn besser als jeder andere in ihrer Klasse, sogar besser als alle anderen Deutschen, 900 Punkte hat sie bekommen [...]“¹³ (Bondar, Interview 16, SB 51)

An dieser Stelle hebt Bondar die Englischkenntnisse der Tochter hervor und drückt ihre positiven Emotionen aufgrund der Leistungen der Tochter aus. Obwohl die Tochter keinen Nachholbedarf in diesem Fach hat, wurde entschieden, einen Privatlehrer zu engagieren. Den Umgang mit der Mehrsprachigkeit und dem Sprachenlernen ihrer Tochter fasst die Mutter folgenderweise zusammen:

„Also, wir lernen nicht Ukrainisch und Russisch, wir kommunizieren damit. Nun, wenn, sagen wir, Ukrainisch, sagen wir, ich kenne die Sprache, ich weiß, dass (...) jeden Moment werde ich es mit ihr nachholen, definitiv. Wir werden nicht weiter Russisch lernen. Sie lernt Englisch mit einem Privatlehrer und in der Schule, Deutsch in der Schule. Das war's.“¹⁴ (Bondar, Interview 16, SB 111)

5.2 Das Erleben der Beschulung: Perspektive einer DaZ-Lehrperson

Das individuelle und familiäre Erleben der Mehrsprachigkeit und des DaZ-Lernens geht mit den Überlegungen zu Strukturen und Institutionen, wie Kindergärten oder Schule,

¹² Im Original: „І ми знову відновили свої онлайн-заняття з нашим англійським репетитором, тут вже (сміх). Тобто ми по вуха загружені.“

¹³ Im Original: „Навіть, я хочу вам *похвастатися*, ми ж пішли тут ще... [...] пішли в німецьку школу, моя дитина закінчила п'ятий клас тут. [...] Вона пішла в клас і вони писали річний (звіт) з англійської мови. Вона написала його найкраще в своєму класі, навіть за всіх німців, набрала на дев'ятсот балів, ніж всі останні німці.“

¹⁴ Im Original: „Е, значить, українську-російську ми не вивчаємо, ми з нею спілкуємося. Ну якщо, якби скажимо так, українська, скажимо так, знаю мову, я знаю, що... в *любой* момент я з нею нажену, ну от однозначно її. Російську ми далі вивчати не будемо. Англійську вона з репетитором в школі займається, німецьку – в школі. Всьо.“

einher. Eine¹⁵ der interviewten Personen stellt die Problematik der Beschulung ukrainischer geflüchteter Schüler*innen am Beispiel ihres Neffen (16) dar:

„Beginnen wir mit einem Kind, das mir sehr nahesteht, meinem Neffen, er ist sechzehn Jahre alt. Er ist seit März in Deutschland, ja, dies ist der vierte oder fünfte Monat, in dem er hier ist. Er geht auf ein örtliches Gymnasium und hat die zehnte Klasse abgeschlossen. Und er hat sich nicht beschwert, er ist hingegangen, hat gesagt: „Ich verstehe nichts“, aber er hat sich nicht beschwert. Aber im vierten Monat, als ich anfang nachzuforschen, warum er nicht Deutsch lernt, sagte er: „Ich bin da und weg, ich bin wie ein Schatten. Ich meine, ob ich in der Klasse bin oder nicht, sie nehmen mich überhaupt nicht wahr“. Ich meine, sie sitzen im Klassenzimmer, und die Lehrer arbeiten mit Kindern, die die Sprache beherrschen. Das ist eine höhere Schule, das Niveau ist hoch, ich verstehe, das Lerntempo ist auch hoch... Sie haben einfach keine Zeit für ukrainische Kinder oder irgendetwas anderes. Er kommt also, setzt sich hin, und das war's. Ich konnte verhandeln, und er bekam ein Tablet, so dass er gleichzeitig nach dem ukrainischen Lehrplan lernen konnte.“¹⁶ (Kovalenko, Interview 3, SB 1)

Dieses Nichtverstehen war am Anfang der Beschulung anscheinend weniger problematisch, führte jedoch mit der zunehmenden Dauer zur Selbstwahrnehmung, die mit der Schatten-Metapher zum Ausdruck gebracht wird: „Я що є, що немає, я як тінь. І-е, я є на уроці, чи ні, мене взагалі не помічають.“¹⁷ (Kovalenko, Interview 3, SB 1). Diese sieht Kovalenko in den Erzählungen anderer Schüler*innen bestätigt, welche sie als DaZ-Lehrperson in einer ukrainischen Klasse unterrichtet:

„Als die Kinder zu mir kamen, haben sie mir in den ersten vier Stunden einfach erzählt, wie sie diese vier Monate überlebt haben. Denn sie sagten alle: „Wir wurden in eine deutsche Klasse gesteckt, niemand versteht uns“. Es ist jemand da, der Russisch spricht, aber wissen Sie, im Zusammenhang mit den, äh, russischen Kindern, die wollen den Ukrainern nicht wirklich helfen. Sie wurden gezwungen zu sagen: „Du bist hier ein Partner.“ Was für Partner sind sie denn, wenn sie keine Beziehung haben!“¹⁸ (Kovalenko, Interview 3, SB 1)

¹⁵ Kovalenko wird als enge Bezugsperson (Tante) des aus der Ukraine geflüchteten Jugendlichen interviewt. Sie unterrichtet zugleich als DaZ-Lehrperson eine ukrainische Klasse und bringt im Interview auch diese Erfahrungen bzw. Perspektiven zum Ausdruck.

¹⁶ Im Original: „Ну от почнемо з дитини, яка м-мені дуже близька, мого племінника, йому шістнадцять років. Зараз він вже в Німеччині, з березня місяця, да, то вже який, четвертий, п'ятий місяць тут. Він ходить до гімназії місцевої, е-е десятий клас також у нього, закінчив він. І-е він, в принципі, не жалівся, ходив, казав: "Я нічого не розумію", е-е, але так дуже не жалівся. Але на четвертий місяць, коли я вже почала докопуватись, чого ж ну, він не вивчає німецьку, він каже: "Я що є, що немає, я як тінь". І-е, я є на уроці, чи ні, мене взагалі не помічають. Тобто вони сидять в класі, ну викладачі-е-е, вони працюють з дітьми, які знають мову. Це гімназія, рівень високий, я розумію, темп навчання теж високий... В них просто немає часу на дітей-українців, шось там, взагалі. Тобто він приходить, сів, і все. Е, що мені вдалося домовитися, йому дали планшет, і він міг паралельно займатися українською програмою.“

¹⁷ In der Übersetzung: „Ich bin da und weg, ich bin wie ein Schatten. Ich meine, ob ich in der Klasse bin oder nicht, sie nehmen mich überhaupt nicht wahr“.

¹⁸ Im Original: „Коли прийшли до мене діти, перші чотири заняття вони мені просто розказували, як вони ці чотири місяці пережили. Бо вони всі сказали: "Нас посадили в німецькому класі, ніхто нас не розуміє, там є хтось, р-, володіє російською, але ви розумієте, там в контексті, р-, росіяни-діти не особливо хочуть допомагати українцям. Їх змусили тіпа "ти тут партнер". Які вони партнери, якщо немає стосунків!“

Ferner problematisiert Kovalenko die gängige Bewertungspraxis¹⁹ für neu zugewanderte Schüler*innen und drückt somit ihre Sorge in Bezug auf die Transferierbarkeit des von den Schüler*innen aus der Ukraine mitgebrachten *kulturellen Kapitals* (Bourdieu, 1983) ins deutsche Bildungssystem aus:

„Ja, das heißt, sie, na ja, sehen Sie, sie sagten, dass sie zwei Jahre lang meinem Maxym und allen Kindern keine Noten geben würden. Das heißt, sie sind ein Schatten für zwei Jahre. [...] und selbst wenn sie ihm einige Aufgaben geben, meiner wollte Physik, Mathematik, er mag es, und er hat die Aufgaben gemacht, sagte der Lehrer: „Nun, ich werde dir keine Noten geben, ich kann dich nicht bewerten!“ Ich meine, er macht, was er macht, er macht es nicht. Er ist da, er ist nicht da. Zwei Jahre lang überhaupt keine Noten. Überhaupt keine Noten. Ich meine, das Kind ist da oder nicht. Es ist hier physisch anwesend, es wurde von der Straße geholt, es ist in der Gesellschaft... und was dann?“²⁰ (Kovalenko, Interview 3, SB 7)

Es werden von der Interviewpartnerin zwei Probleme thematisiert: das Aufbauen auf vorhandenem Wissen und Interessen sowie die Anerkennung der zu erwerbenden Leistungen durch Noten. Für Kovalenko gehören diese Aspekte zur Subjektbildung der angekommenen Schüler*innen, die die Schüler*innen aktivieren können. Das Nicht-Bewerten und fehlende Noten werden auch häufig von den anderen Eltern in den sozialen Medien problematisiert. Insbesondere vor dem Hintergrund einer möglichen Rückkehr gewinnt dieses Thema an Relevanz.

5.3 Das Erleben der Beschulung: Schüler*innenperspektive

Analysiert man das Interview mit Dmytro (12), so stellt man fest, dass er sehr viel kulturelles Kapital hinsichtlich der Mehrsprachigkeit mitbringt. In seiner Schule in Donezk hat er bereits mehrere Sprachen gelernt: Russisch, Ukrainisch, Französisch, Englisch und Deutsch. Im deutschen Gymnasium, wo er gerade seinen Deutschkurs absolviert, fühlt er sich „ungewohnt“ (Z. 22). Dies erklärt Dmytro damit, dass er „nichts versteht“ (Z. 24), da er kein Deutsch kann. Durch seine Aussagen äußert er keinerlei Motivation, Deutsch zu lernen, indem er einfach sagt: „Ich will nicht“ (Z. 30). Als Grund dient dabei die Tatsache, dass es nicht seine Entscheidung war, nach Deutschland zu ziehen: Er war „nicht derjenige, der hierher (nach Deutschland) wollte“ (Z. 32). Seine Eltern haben es so entschieden, da sein Vater einen Freund in Deutschland hatte, den er während seiner Ausbildung in der Ukraine vor langer Zeit kennenlernte und der vor einigen Jahren nach Deutschland auswanderte. Doch diese langjährige Freundschaft zerbrach, als sie sich jetzt wieder getroffen haben. Nach dieser Konflikterfahrung hat sich Dmytro innerlich zurückgezogen. Sobald der Krieg zu Ende ist, möchte er zurück. Auch dies spielt eine große Rolle dabei, warum er nicht motiviert ist, Deutsch zu lernen.

¹⁹ Zur Bewertung von Leistungen neu zugewanderter Schüler*innen siehe Trägerkonsortium BiSS-Transfer (2021: S. 20–21).

²⁰ Im Original: „Да, тобто їх, ну по-, дивіться, що сказали, два роки от моєму Марку оцінки, й всім дітям, ставити не будуть. Тобто два роки вони - тінь. [...] і, навіть якщо вони якісь завдання, мій просив-е, взяти фізику, математику, він любить, і робив завдання, вчителька каже: "Ну що я тобі буду оцінки ставити, я ж не можу тебе оцінювати!". Тобто, він що робить, що не робить. Він там що є, що неє. Два роки взагалі ніяких оцінок. Взагалі. Е-е, тобто дитина що є, що її немає. Вона тут фізично присутня, її забрали з вулиці, вона в соціумі... е, що далі?“

Seit knapp zehn Monaten besucht Dmytro eine Willkommensklasse in einem Gymnasium und musste danach in eine andere Klasse mit einem niedrigeren Sprachniveau wechseln, da seine Deutschlehrer*innen ihn wegen der mangelnden Deutschkenntnisse ‚ausgemustert‘ hatten. Dies hat er als ein Versagen wahrgenommen und er war sehr traurig darüber, von seinen ukrainischen Mitschüler*innen getrennt zu werden. In seinem Interview erinnert er sich an seine vorherige Klasse sehr positiv. Seine Mitschüler*innen sieht er noch in der Pause und er trifft sich weiterhin mit seinen Freunden.

Dagegen steht der Eindruck von seinen Eltern, die den Wechsel in eine neue Klasse mit Schüler*innen aus verschiedenen Ländern als positiv für das sprachliche Lernen von Dmytro empfanden, weil er jetzt Deutsch sprechen muss. In der Tat haben sich seine Deutschkenntnisse seitdem verbessert. Als positive Erinnerung hält Dmytro fest, dass einer seiner drei Deutschlehrer*innen auf Ukrainisch, Russisch und Deutsch unterrichtete, so dass er alles verstehen konnte. Ein weiterer positiver Aspekt, den Dmytro hervorhebt, ist, dass es der Lehrer erlaubt hat, in den letzten Stunden zu spielen: „Schach, Mafia“ (Z. 69).

6. Schulische und sprachliche Integration geflüchteter ukrainischer Schüler*innen

Anhand der ersten Ergebnisse aus den beiden laufenden Projekten können folgende Spezifika schulischer und sprachlicher Integration geflüchteter ukrainischer Schüler*innen festgehalten werden.

Erstens findet die Fluchtbewegung aus der Ukraine in der postepidemischen Zeit statt. Einige Lehrpersonen weisen explizit auf zweijährige Fern-, Wechsel- und Online-Unterrichtserfahrung der Schüler*innen hin und auf deren Auswirkung auf das Lernverhalten. Dies gilt sowohl für den Unterricht in Deutschland als auch in der Ukraine.

Zweitens nehmen viele ukrainische Schüler*innen parallel zur Beschulung an einer deutschen Schule am ukrainischen Online-Unterricht teil, wobei auch hier verschiedene Formate bestehen (digitaler Unterricht mit der ukrainischen Kernklasse, staatliche und private Anbieter der ukrainischen Online-Schule). Als Motivationen können dabei unterschiedliche Faktoren genannt werden, die noch genauer zu untersuchen sind: das Nachholen der Fächer, die man in den deutschen Schulen nicht hat, die Aufrechterhaltung der sozialen Kontakte und Freundschaften, die Möglichkeit der Anerkennung der Leistungen durch Noten, Flexibilität und direkte Kommunikationswege zu den Lehrkräften. Die genannten Aspekte lassen sich auf die Bildungsaspirationen sowie bildungskulturelle Hintergründe innerhalb der geflüchteten Familien zurückzuführen. Es bleibt allerdings noch offen, welche damit verbundenen Chancen und Herausforderungen sich daraus ergeben.

Drittens findet an manchen Schulen die Einrichtung von separaten Klassen statt, d. h. neben herkömmlichen Vorbereitungsklassen gibt es Klassen für ukrainische geflüchtete Schüler*innen, sog. „ukrainische Klassen“²¹. Das Ziel solcher Klassen ist es, die Heterogenität innerhalb der Schülerschaft in Bezug auf Herkunftsland, Alter, schulische Vorerfahrung etc. zu minimieren (vgl. Otto et al., 2016: S. 26). Unsere Daten zeigen, dass auch

²¹ An sich keine homogene Gruppe.

diese Klassen durch eine breite Heterogenität, was das Alter, die Vorkenntnisse und Motivationen der Schüler*innen angeht, gekennzeichnet sind. An manchen Schulen wird der Unterricht mit Dolmetscher*innen²² und zwei- und mehrsprachigen Lehrpersonen umgesetzt.

Viertens, anders als bei neu zugewanderten Schüler*innen mit den Herkunftssprachen Arabisch, Kurdisch oder Dari konnten ukrainische Schüler*innen nicht auf ein ausgebauten Angebot im herkunftssprachlichen Unterricht in Ukrainisch zurückgreifen (vgl. Bergmann & Kratochvil, 2017; zu HSU Mediendienst 2019, 2020, 2022): Vor dem 24.02.2022 wurde der Ukrainischunterricht als staatlich verantwortetes Angebot nur in Dresden (seit 2012), Berlin, Köln und Hamburg (seit 2021) angeboten (vgl. Skintey & Turkevych, eingereicht). Aufgrund der hohen Zahl von ukrainischsprachigen Schüler*innen und im Sinne der Transferierbarkeit des kulturellen Kapitals ist die Anerkennung von Ukrainisch und anderer Erstsprachen von Schüler*innen als Fremdsprache sinnvoll und zu unterstützen (vgl. auch Karakayalı, 2022: k. A.).

Darüber hinaus zeigen sich Transformationen im Bereich des Sprachgebrauchs und Sprachlernens, sowohl im Hinblick auf das Verhältnis von Ukrainisch und Russisch (Orobchuk/Skintey eingereicht a; Skintey/Orobchuk angenommen) als auch für den Status der deutschen Sprache. Es erscheint uns sinnvoll, die verschiedenen Konstellationen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus fremdsprachendidaktischer Perspektive zu beleuchten. Im Hinblick auf die Planungsunsicherheit und die Zukunftsperspektiven der ukrainischen Geflüchteten besteht die Möglichkeit, dass das Lernen der deutschen Sprache als Zweitsprache zu erworbenen Fremdsprachenkenntnissen wird. Laut einer durchgeführten Umfrage möchten ca. 34% der Geflüchteten (Stand November 2022) nach dem Kriegsende in die Ukraine zurückkehren²³ (Panchenko & Poutvaara, 2022: S. 4). Der Einfluss der traumatischen Erlebnisse durch das Deutschlernen (vgl. Plutzar, 2016; Baier-Klenkert, 2021; Schwald, 2017) im Zusammenhang mit der Konfrontation mit der neuen Realität und der Planungsunsicherheit werden oft als fehlende Motivation gedeutet,²⁴ die ihrerseits sehr unterschiedliche Ausprägungen und Gründe haben kann. Die Zukunftsunsicherheit und eine mögliche Rückkehr in die Heimat sollte kein Signal dafür sein, nach temporären Lösungen zu suchen, sondern die nach unserer Meinung notwendige Öffnung des DaZ-Unterrichts in Richtung DaF- und Mehrsprachigkeitsorientierung darstellen. Aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive kann außerdem der plurikulturelle und plurilinguale Ansatz (vgl. Europarat, 2020) übernommen werden, der die Vielfalt der Kulturen und Sprachen im Klassenraum sichtbar macht, die Identitätskonstruktion als multilinguales Subjekt (Kramsch, 2009) zulässt und den ressourcenorientierten kulturellen Transfer ermöglichen kann.

²² Dies stellt eine untersuchungswerte Frage auf, inwiefern ein solcher Einsatz von Dolmetscher*innen didaktisch sinnvoll und kommunikativ effizient ist.

²³ Familiäre oder individuelle Rückkehrwünsche könnten darauf zurückgeführt werden, dass sich im Zuge der gezwungenen Migration und des Ausreiseverbots für Männer zwischen 18 und 60 Jahren in den meisten Fällen die Familienstruktur geändert hat.

²⁴ Ob das stimmt, muss in den lernpsychologischen Studien untersucht werden. In diesem Beitrag ist es wichtig hervorzuheben, dass mangelnde Fähigkeiten im Unterricht nicht mit dem „Nicht-Wollen“ gleichgesetzt werden.

7. Diskussion und Ausblick

Die in Kapitel 2 dargelegten Forschungsergebnisse zur Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen lassen wenig Raum für Optimismus, aber viel Potenzial zur Handlung und Flexibilität: Die vorhandenen strukturellen und didaktischen Ansätze konnten bislang die erhofften Ergebnisse weder in Bezug auf den Erwerb des Deutschen als Zweit- und Bildungssprache noch in Bezug auf den allgemeinen Schulerfolg erzielen. Die Herausforderung des ersten Jahres nach der Ankunft lag vor allem darin, die neu angekommene Schülerschaft, ihre Hintergründe und Erfahrungen sowie Potenziale kennenzulernen, um darauf aufbauen zu können, was unser Beitrag auch bezweckt.

Die Einblicke in die ersten Ergebnisse aus den Forschungsprojekten zum Erleben des sprachlichen Lernens im Rahmen der Beschulung und deren lebensweltlicher und schulischer Mehrsprachigkeit durch ukrainische geflüchtete Schüler*innen zeigen die gesamte Komplexität auf. Vor der Folie der postpandemischen Zeit und des akuten Lehrer*innenmangels an deutschen Schulen, vor dem Hintergrund der knappen evidenzbasierten Forschungslage zur Wirksamkeit praktizierter Beschulungsmodelle und DaZ- sowie mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte muss sich das Bildungssystem neuen Herausforderungen stellen, um auf die spezifischen Bedarfe geflüchteter Schüler*innen entsprechend reagieren zu können. So zeigen unsere Daten, dass Schüler*innen selten ein Beschulungsmodell von Anfang bis zu Ende durchlaufen, sondern im Rahmen des ersten Jahres der Beschulung zwischen verschiedenen Formaten wechseln. Die Gründe hierfür können der Wechsel des Wohnorts, der altersbedingte Schulübergang oder eben der Verlauf des DaZ-Erwerbs sein. Dabei wird deutlich, dass es auch innerhalb von Willkommensklassen als überwiegend separiertes Beschulungsformat Differenzen in Bezug auf die sprachlich-kulturelle Homogenität bzw. Heterogenität der Lernenden gibt und dass die Teilnahmeprozesse nicht nur von separierten zu integrativen, sondern auch von integrativen zu separierten Beschulungsformaten verlaufen können. Zudem ist der Bedarf am Ausbau des herkunftssprachlichen Angebots in Ukrainisch deutlich geworden, wurde die Gruppe der Ukrainestämmigen bislang in gesamtgesellschaftlicher, bildungspolitischer und sogar wissenschaftlicher Perspektive unter dem Oberbegriff ‚aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion‘ subsumiert und per definitionem als russischsprachig adressiert. Dass diese postimperiale Kontinuität in der aktuellen Unterrichtspraxis – sicherlich unbewusst und mit guten Absichten – reproduziert wird, steht jedoch im Gegensatz zu dem sich aktuell bei vielen Ukrainer*innen vollziehenden Sprachwechsel vom Russischen hin zum Ukrainischen (Bilaniuk, 2020; Kulyk, 2022, Orobchuk/Skintey eingereicht a; Skintey/Orobchuk angenommen). Die aus der parallelen Teilnahme am Unterricht der ukrainischen Online-Schule resultierende Doppelbelastung sowie die – nicht nur für ukrainische, sondern für alle neu zugewanderte Schüler*innen geltende – fehlende Anerkennung und kaum mögliche Transferierbarkeit des im Herkunftsland angeeigneten kulturellen Kapitals kommen erschwerend dazu und sprechen für die Entwicklung individualisierter Lösungen, die Integration und Bildungsaufstieg ermöglichen und nicht den Bildungsabstieg beschleunigen.

Angesichts des im Kapitel 5 dargestellten Erlebens des Sprachlernens, Sprachwechsels und Spracherhalts im Kontext von Flucht wird hinterfragt, ob die DaZ-Didaktik und

Fremdsprachendidaktik den Rahmen "Ihr müsst [jetzt] Deutsch lernen, weil ihr in Deutschland lebt!" (Pavlenko, Interview 23, SB 66)²⁵ umorientieren kann in Richtung „Wollen wir gemeinsam euer mehrsprachiges Repertoire ausbauen, aus dem ihr schöpfen könnt, unabhängig davon, ob ihr in Deutschland, in der Ukraine oder einem anderen Land die Bildungslaufbahn durchlaufen werdet.“ Wir plädieren für eine stärker schüler*innen-zentrierte Didaktik mit individualisierten Lösungen. Dafür brauchen wir Forschung, die bei Schüler*innen ansetzt, die Prozesse der schulischen Integration als dynamisch versteht und diese differenziert erfasst sowie Familien mit ihrer familiären Sprachpolitik einbezieht.

Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies vor allem die Notwendigkeit einer Sensibilisierung von Lehrpersonen für lebensweltliche Faktoren bei der Gestaltung des sprachlichen und des fachlichen Lernens mit geflüchteten Schüler*innen. Außerdem bleiben die gegebenen bundesland- und schulspezifischen Schulungsformate und deren Einfluss auf individuelle Bildungsverläufe sowie die Transferierbarkeit des kulturellen Kapitals weiterhin zentrale Herausforderungen für verschiedene Bildungsakteur*innen. Seitens der Lehrpersonen bedarf es besonderer Reflexivität im Hinblick auf das eigene pädagogische Handeln in der Migrationsgesellschaft und in Bezug auf die Frage, welchen Beitrag die Schule und schulische Strukturen zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenz- und Dominanzverhältnissen in der Migrationsgesellschaft leisten (De Boer et al., 2019; Doğmuş, 2022; Geier, 2016; Ivanova-Chessex et al., 2017; Karakayalı & Heller, 2022; Ohm et al., 2022).

8. Bibliografische Angaben

- Baier-Klenkert, Andreea (2021). *Sprachaneignung bei Geflüchteten*. Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Belyaev, Denis (2022). Russisch. In *Grundschule Deutsch 75*, S. 38–39.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hg.) (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster, New York: Waxmann.
- Bergmann, Anka & Kratochvil, Alexander (2017). Ukrainisch lernen in Deutschland: Eine Einschätzung der Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Perspektiven. In *Теорія і практика викладання української мови як іноземної 13*, S. 17–27.
- Bilaniuk, Laada (2020). Linguistic conversions: Nation-building on the Self. In *Soviet and Post-Soviet Politics and Society* 6(1), S. 59–82.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2022). Mit Sprache(n) an Bildung teilhaben. Deutsch und andere Sprachen als kulturelles Kapital in Österreich. In *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* 38(1+2), S. 31–46.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, Reinhard (Hg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: O. Schwarz & Company, S. 183–198.

²⁵ Direkte Redewiedergabe einer Lehrperson.

- Conti, Luisa (2021). Interkulturelle Inkompetenz. Zum Umgang mit Schüler*innen mit Migrationserfahrung. In Böhme, Nadine; Dreer, Benjamin; Hahn, Heike; Heinecke, Sigrid; Mannhaupt, Gerd & Tänzer, Sandra (Hg.), *Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 305–311.
- Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka & Heine, Lena (2016). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – Umgang mit Heterogenität im Fokus der Ausbildung von Lehrkräften. In Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka & Heine, Lena (Hg.), *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 9–17.
- ___; Hinz, Melanie & Mainzer, Mirka (2018). Zum Umgang mit traumatisierten Kindern. In *Integration meistern. Kommentare, Tipps, Praxisbeispiele*, S. 11–14.
- De Boer, Heike; Çetinöz, Eylem; Hodaie, Nazli & Wolf, Christian (2019). Selbstreflexive Haltungen entwickeln. In Stifterverband (Hg.), *Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt. Eine Handreichung des Netzwerks Stark durch Diversität*. Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH: Essen, S. 70–81.
- Doğmuş, Aysun (2022). Verunmöglichte Krisen im Referendariat – Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassismusrelevante Introspektion als Gegenstand von Reflexivität. In Ivanova-Chessex, Oxana; Steinbach, Anja & Shure, Saphira (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 260–277.
- Elsner, Daniela (2020). Fremdsprachen. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 39–45.
- Ender, Andreas & Madlener, Karin (2019). Modelle der (Sprach-)Bildung für jugendliche und junge erwachsene SeiteneinsteigerInnen. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed & Bushati, Bora (Hg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster, New York: Waxmann, S. 73–96.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Unter Mitarbeit von Übersetzung: Jürgen Quetz und Rudi Camerer: Klett Sprachen.
- Fthenakis, Wassilios (2018). Interview mit Prof. Dr. Fthenakis. In *Integration meistern. Kommentare, Tipps, Praxisbeispiele*, S. 4–6.
- Gamper, Jana; Marx, Nicole; Röttger, Evelyn & Steinbock, Dorothee (2020). Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft. In *Info DaF 47(4)*, S. 347–358.
- Geier, Thomas (2016). Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul & Doğmuş, Aysun (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–199.
- Gerlach, David (Hrsg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Gogolin, Ingrid (2020): Durchgängige Sprachbildung. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 165–173.
- ___; 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.
- Havkic, Amra; Dohmann, Olga; Domenech, Madeleine & Niederhaus, Constanze (2018). Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hg.) (2018): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz, S. 174–194.
- Hawlik, Rainer & Dirim, İnci (2022). Sprache als Differenzmerkmal: Theoretische Zugänge für die Lehrer*innenbildung. In Ivanova-Chessex, Oxana; Shure, Saphira & Steinbach, Anja (Hg.) (2022): *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 186–206.
- Höckel, Lisa Sofie & Schilling, Pia (2022). Starting Off on the Right Foot – Language. Learning Classes and the Educational Success of Immigrant Children. [https://www.rwi-essen.de/fileadmin/user_upload/RWI/Publikationen/Ruhr Economic Papers/REP 22_983.pdf](https://www.rwi-essen.de/fileadmin/user_upload/RWI/Publikationen/Ruhr_Economic_Papers/REP_22_983.pdf) (zuletzt aufgerufen am 31.03.2023).
- Hrytsak, Yaroslav & Shapoval, Yuri (2023). Čy bula Ukraïna rosijs'koju kolonijeju. In *Ukrainia moderna. Mizhnarodnyj intelektual'nyj časopys*. <https://uamoderna.com/history/chy-bula-ukraina-rosiyskoiu-koloniiu/> (zuletzt aufgerufen am 12.09.2023).
- Ivanova-Chessex, Oxana; Fankhauser, Marco & Wenger, Marco (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35(1), S. 182–194.
- Karakayalı, Juliane; zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çağrı; Groß, Sophie; Heller, Mareike & Güleriyüz, Tutku (2016). „Willkommensklassen“ in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration. [https://mediendienstintegration.de/fileadmin/Dateien/Expertise Willkommensklassen.pdf](https://mediendienstintegration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf) (zuletzt aufgerufen am 27.03.2023).
- ___ (2022). Die Beschulung der Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine. <https://heimatkunde.boell.de/de/2022/06/02/die-beschulung-der-kinder-und-jugendlichen-aus-der-ukraine> (zuletzt aufgerufen am 27.03.2023).
- ___ & Heller, Mareike (2022). Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität? In Ivanova-Chessex, Oxana; Steinbach, Anja & Shure, Saphira (Hrsg), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 295–308.
- KMK (2023). *Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine*. 36./37. Kalenderwoche (04.09.-17.09.2023). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2023/AW Ukraine KW_08.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2023/AW_Ukraine_KW_08.pdf) (zuletzt aufgerufen am 04.10.2023).

- Kramersch, Claire (2009). *The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford u. a.: Oxford Univ. Press.
- Kulyk, Volodymyr (2022). Die Sprache des Widerstands. Der Krieg und der Aufschwung des Ukrainischen. In *OSTEUROPA* 72(6–8), S. 237–248.
- Lehrerinnen-Momente (2023). Deutsch als Zweitsprache unterrichten | Meine Willkommens- und Integrationsklasse | Mein DaZ-Raum. https://www.youtube.com/watch?v=GfLJk7Zm_aE&t=8s (zuletzt aufgerufen am 27.03.2023).
- Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle (2020). Bildung für Asylsuchende und Geflüchtete. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 245-250.
- Lewin, Kurt (1951). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Malykhin, Oleksandr; Aristova, Nataliia & Bondarchuk, Julia (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. In *The New Educational Review* 69, S. 180-190. DOI: 10.15804/tner.2022.69.3.14
- Marx, Nicole; Gill, Christian & Brosowski, Tim (2021). Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education. In *Studies in Second Language Acquisition* 43(4), S. 813–837. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000583>
- Masenko, Larysa (2008). Movna sytuacija Ukrajiny. Sociolinhvistyčnyj analiz. In Besters-Dilger, Juliane (Hg.), *Movna polityka ta movna sytuacija v Ukraini*. Kyjiv, S. 96–131.
- Massumi, Mona & von Dewitz, Nora (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.03.2023).
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mediendienst Integration (2019). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.02.2023).
- ___ (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.02.2023).
- ___ (2022). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.02.2023).
- Montanari, Elke; Gökçay, Burcu & Jeschke, Tanja (2017). Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I. <https://hildok.bsz-bw.de/files/699/Montanari+2017+-+Beschulung+von+neu+in+das+nieders%C3%A4chsische+Bildungssystem+zugewanderten+Sch%C3%BClerinnen+und+Sch%C3%BClern+in+der+Sekundarstufe+I.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.03.2023).

- Moser, Heinz (2022). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung* (7. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moser, Michael (2022). Geschichte und Gegenwart des Russischen in der Ukraine. Ein Überblick. In *Die Welt der Slaven* 67(2), S. 393–423.
- Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hg.) (2023). *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem*. Bielefeld: wbv.
- Ohm, Vanessa; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In Ivanova-Chessex, Oxana; Steinbach, Anja; Shure, Saphira (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 278-294.
- Oomen-Welke, Ingelore (2020). Didaktik der Sprachenvielfalt. In Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 617–632.
- Orobchuk, Dariia & Skintey, Lesya (2023). Ukrainisch und kritische Mehrsprachigkeitsdidaktik. In *ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/orobchuk_skintey_ukrainisch_kritische_mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.09.2023).
- ___ & Skintey, Lesya (eingereicht a): Fleeing language: Ukrainian in the settings of flight in Germany. In *Sociolinguistic Studies*.
- ___ & Skintey, Lesya (eingereicht b): Lebensweltliche Dimensionen der sprachlichen Integration bei geflüchteten Schülerinnen und Schülern: Erkenntnisse aus einer Studie mit ukrainischen Geflüchteten.
- Otto, Johanna; Migas, Karolin, Austermann, Nora & Bos, Wilfried (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15094/pdf/Otto_et_al_2016_Integration_neu_zugewanderter_Kinder.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.03.2023).
- Panchenko, Tetyana & Poutvaara, Panu (2022). Intentions to Stay and Employment Prospects of Refugees from Ukraine. In *EconPol Policy* 46. https://www.econ-pol.eu/sites/default/files/2022-11/EconPol-PolicyBrief_46.pdf (zuletzt abgerufen am 31.03.2023)
- Papadopoulos, Renos K. (2007). Refugees, trauma and Adversity-Activated Development. In *European Journal of Psychotherapy and Counselling* 9(3), S. 301–312.
- Plutzar, Verena (2016). Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In Hermann Cölfen & Franz Januschek (Hg.), *Flucht_Punkt_Sprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 109–133.
- ___ (2019). Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed & Bushati, Bora (Hg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster, New York: Waxmann, S. 215–228.

- Prestel, Cornelia & Inckemann, Elke (2021). Schule für alle – Stärkung der psychosozialen Gesamtsituation von neu zugewanderten Kindern und Kindern mit Fluchterfahrung im Lernpatenprojekt SSB! In Böhme, Nadine; Dreer, Benjamin; Hahn, Heike; Heinecke, Sigrid; Mannhaupt, Gerd & Tänzer, Sandra (Hg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer Natur, S. 297–303.
- Quehl, Thomas (2019). Sprachliche Bildung und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule – aktualisierte Verhältnisse. In Grimm, Marc & Schlupp, Sandra (Hg.), *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 27–41.
- Reiter, Barbara (2019). Küchenweisheit und Bedürfnisorientierung Überlegungen zur Relevanz von nichtsprachlichem Kommunizieren für gelingende Integration am Beispiel der Erarbeitung eines Kochbuchs mit Flüchtlingen. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed & Bushati, Bora (Hg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster, New York: Waxmann, S. 229–242.
- Ritter, Anna & Hochholzer, Rupert (2019). Sprachbiographien mehrsprachiger Jugendlicher: Eine Studie mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. In *Critical Multilingualism Studies* 7(3), S. 32–54.
- Röhner, Charlotte; Leser, Irene; Fürstenau, Sara; Salem, Samira & Kruse, Norbert; (2021). Peerkulturelle Netzwerke und sprachlich-soziale Integration migrierter und geflüchteter Kinder – Ergebnisse ausgewählter Studien. In Böhme, Nadine; Dreer, Benjamin; Hahn, Heike; Heinecke, Sigrid; Mannhaupt, Gerd & Tänzer, Sandra (Hg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer Natur, S. 273–287.
- Rüter, Mira (2023). Zwangsmigration und deren psychosoziale Folgen für Jugendliche – eine qualitative Analyse von Interviewdaten. In Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewandelter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-SEK*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97–130.
- Schiffel, Holger (2023). Sichtweisen neu zugewandelter Schüler*innen auf ihre Beschulung: Ergebnisse einer Interviewbefragung. In Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewandelter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-SEK*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 57–95.
- Schön, Donald A. (1992). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Routledge.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*, 13(3), S. 283–293.
- Schwald, Oliver (2017). Spracherwerb trotz Trauma? Wie Traumatisierungen und das Leben als Asylsuchende das Lernen beeinflussen. In *Babylonia* 1, S. 28–31.
- Shah, Hanne (2019). Trauer und Trauma. Wie Kinder, die fliehen mussten, in der Schule begleitet werden können. In Grimm, Marc & Schlupp, Sandra (Hg.), *Flucht und Schule*.

- Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 72–86.
- Skintey, Lesya & Orobchuk, Dariia (angenommen): Bewältigung des Spannungsverhältnisses Ukrainisch-Russisch in der Familie: Erkenntnisse aus einer Interviewstudie mit ukrainischen Geflüchteten in Deutschland. In Kostiučenko, Anastasija, Rutz, Marion & Novosolova, Marianna (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der Ukraine, Belarus und im Baltikum: aktuelle Tendenzen und historische Hintergründe.* Berlin u. a.: Peter Lang.
- ___; Turkevych, Oksana (eingereicht): Herkunftssprachlicher Unterricht Ukrainisch in Deutschland: Eine Bestandsaufnahme.
- Statistisches Bundesamt (DeStatis) (2022). *Bevölkerung.* <https://www.destatis.de/DE/Im-Fokus/Ukraine/Gesellschaft/inhalt.html> (zuletzt aufgerufen am 26.12.2022).
- Thompson, Ewa (2000). *Imperial Knowledge: Russian Literature and Colonialism.* Westport, Connecticut/London: Greenwood Press.
- ___ (2003). Discourse, Empire and Memory in Postcommunist Russia. In *New Zealand Slavonic Journal. Slavonic Journeys Across Two Hemispheres: Festschrift in honour of Arnold McMillin*, S. 155–164.
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hg.) (2021). *Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit – Gemeinsame Leitlinien für curriculare Grundlagen. Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.) (2018). *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Wulff, Nadja & Nessler, Stefan H. (2019). Fachsensibler Sprachunterricht – den Übergang in den Fachunterricht erfolgreich gestalten. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed & Bushati, Bora (Hg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration.* Münster, New York: Waxmann, S. 97–115.
- Zabel, Rebecca & Simon, Nina (2022). Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Deutsch als Fremdsprache* 59(2), S. 77–87.

Über die Autorinnen

Dr. Lesya Skintey ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie studierte Deutsche Philologie an der Universität Tscherniwzi, promovierte zum frühen Zweitspracherwerb an der Universität Bielefeld und war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten zu Köln und Koblenz tätig. Im Sommersemester 2023 vertrat sie die W2-Professur für Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Koblenz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb, Herkunftssprache Ukrainisch, Mehrsprachigkeit, Lehr*innenprofessionalisierung im Bereich DaF*DaZ, Implementierung von Konzepten sprachlicher Bildung sowie qualitative Forschungsmethoden.

Korrespondenzadresse: lesya.skintey@uibk.ac.at

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4825-8185>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Lesya-Skintey-2>

Dr. Dariia Orobchuk hat Germanistik und Englisch mit didaktisch-pädagogischer Ausrichtung in der Ukraine studiert und in der germanistischen Sprachwissenschaft an der Universität Koblenz-Landau promoviert. Sie verfügt über langjährige praktische Erfahrung in DaZ und DaF in schulischen und akademischen Bereichen sowie in der Erwachsenenbildung. Seit 2021 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Masterstudiengang DaZ/DaF/Mehrsprachigkeit im Institut für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim tätig. Im Sommersemester 2023 vertrat sie die Juniorprofessur für Wissenschaftskommunikation im Digitalen Zeitalter an der Universität Hildesheim.

Korrespondenzadresse: orobchuk@uni-hildesheim.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6897-0041>

Dr. Victoria Storozenko ist Lehrerin für DaZ/DaF, Englisch und Spanisch an der Elisabethschule in Marburg. Sie hat ihre Promotion im Bereich Friedens- und Konfliktforschung, Gesellschaftswissenschaften und Philosophie verfasst. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Aktionsforschung, Unterrichtsforschung und Organisationspädagogik.

Korrespondenzadresse: v.storozenko@iserv.elisabethschule.de,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2873-7963>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Victoria-Storozenko>