



Nr. 111

Juli 2026

ISSN 2747-6375

IDV

magazin

www.idvnetz.org

**Integration und Perspektiven
für Ukrainer:innen im
deutschsprachigen Raum**





GOETHE-INSTITUT UKRAINE WIR SIND FÜR SIE DA!

Schwerpunkte unserer Bildungsarbeit

Traumasensible Lehr-
und Lernangebote
mit Universal Design
for Learning

Content and Language
Integrated Learning

Hochschulkoopera-
tionen „Deutsch
Lehren Lernen“

Allukrainische
Onlineschule – Deutsch
lernen online in den
Klassenstufen 5-12

Kompatible Online-
und Präsenzkurse
mit Goethe-Online-
Gruppenkursen

www.goethe.de/ukraine

**GOETHE
INSTITUT**



Liebe Leser:innen,

nach der dreiteiligen Sonderausgabe *Vielfalt wagen – mit Deutsch* legen wir nun einen Band mit dem Titel *Integration und Perspektiven für Ukrainer:innen im deutschsprachigen Raum* vor. Diese Ausgabe widmet sich einem Thema, das seit Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine nicht nur politische und gesellschaftliche, sondern auch bildungsbezogene, sprachliche und wissenschaftliche Fragen in besonderer Weise berührt.

Millionen Menschen aus der Ukraine mussten seit Februar 2022 ihr Heimatland verlassen. Unter ihnen befinden sich vor allem Frauen, Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrkräfte, Studierende, Wissenschaftler:innen und andere Fachkräfte, die in den deutschsprachigen Ländern Schutz, Orientierung und neue Perspektiven suchen. Deutschland, Österreich und die Schweiz haben in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle bei der Aufnahme, Begleitung und Integration ukrainischer Geflüchteter übernommen. Sprachkurse, Integrationsangebote, schulische Übergangsmodelle, Programme zur beruflichen Anerkennung sowie vielfältige soziale und psychologische Unterstützungsmaßnahmen sind dabei zu wichtigen Instrumenten geworden.

Der vorliegende Band möchte diese Entwicklungen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen des Spracherwerbs, der schulischen und gesellschaftlichen Teilhabe sowie der beruflichen Integration. Mehrere Beiträge zeigen, wie ukrainische Kinder und Jugendliche unter den Bedingungen von Flucht, Mehrsprachigkeit und schulischem Neuanfang beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt werden können. Dabei werden sowohl partizipative Ansätze als auch konkrete Erfahrungen aus dem DaZ-Unterricht, aus Sprach- und Integrationskursen sowie aus der Arbeit mit Quereinsteiger:innen in Schulen vorgestellt. Sichtbar wird, dass Sprachförderung unter Fluchtbedingungen weit mehr ist als reine Vermittlung sprachlicher Strukturen: Sie ist eng verbunden mit emotionaler Stabilisierung, sozialer Orientierung, Anerkennung individueller Bildungsbiografien und der Schaffung neuer Lernräume.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Arbeitsmarktintegration und der sozialen Unterstützung ukrainischer Geflüchteter. Besonders deutlich wird dies am Beispiel ukrainischer Lehrkräfte, deren berufliche Identität, Qualifikationen und Perspektiven im Aufnahmeland neu verhandelt werden müssen. Fragen der Anerkennung, der sprachlichen Handlungsfähigkeit und der professionellen Neuorientierung stehen hier in engem Zusammenhang. Auch persönliche Erfahrungen aus der sozialen Begleitung und psychologischen Unterstützung zeigen, wie wichtig individuelle Beratung, Empathie und institutionelle Strukturen für gelingende Integration sind.

Zugleich richtet diese Ausgabe den Blick auf die Ukraine selbst. Der Deutschunterricht in der Ukraine steht seit Beginn des Krieges vor tiefgreifenden Herausforderungen, entwickelt sich jedoch trotz schwieriger Bedingungen weiter. Beiträge zur Stellung des Deutschen als Zweit- und Drittsprache im ukrainischen Bildungsbereich, zu aktuellen Veränderungen im Fach Deutsch als Fremdsprache sowie zur Deutschlehrendenausbildung in Krisenzeiten machen deutlich, wie eng Sprachbildung, internationale Netzwerke und bildungspolitische Resilienz miteinander verbunden sind. Besonders die Arbeit in Hochschulnetzwerken zeigt, dass fachlicher Austausch und institutionelle Kooperation auch unter Kriegsbedingungen wichtige Zukunftsperspektiven eröffnen können.

Darüber hinaus versammelt der Band Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs im Fach Deutsch als Fremdsprache. Sie greifen Fragen der fachdidaktischen Analyse von Kursmaterialien, der Entwicklung phonologischer Kompetenz in digitalen Lernumgebungen, der Binnendifferenzierung im Onlineunterricht, der Museumspädagogik als Lernort sowie des akademischen Registers in Präsentationssituationen auf. Damit wird deutlich, dass die aktuelle Situation nicht nur neue praktische Herausforderungen mit sich bringt, sondern auch theoretische und methodische Impulse für die Weiterentwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache gibt.

Insgesamt umfasst diese Ausgabe 15 Beiträge aus unterschiedlichen Kontexten. Sie verbinden Praxisberichte, persönliche Erfahrungen, empirische und theoretische Perspektiven sowie fachdidaktische Reflexionen. Die thematische Breite zeigt, dass Integration nicht als abgeschlossener Prozess verstanden werden kann, sondern als vielschichtige Aufgabe, die Bildungseinrichtungen, Sprachkursträger, Hochschulen, zivilgesellschaftliche Akteur:innen und politische Entscheidungsträger:innen gemeinsam betrifft.

Wir danken allen Autor:innen herzlich für ihre Beiträge und für die Bereitschaft, ihre Erfahrungen, Forschungsergebnisse und Reflexionen mit uns zu teilen. Ihnen, liebe Leser:innen, wünschen wir eine anregende Lektüre sowie viele Impulse für Ihre eigene Unterrichts-, Forschungs- und Bildungspraxis.

Ihr Redaktionsteam

Puneet Kaur, Veska Jónsdóttir,
Edvinas Šimulynas und Klaus Redl

IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.



Präsident: Benjamin Hedžić

hedzic@idvnetz.org

Vizepräsidentin: Monika Janicka

janicka@idvnetz.org

Generalsekretärin: Puneet Kaur

kaur@idvnetz.org

Schatzmeisterin: Veska Andrea Jónsdóttir

jonsdottir@idvnetz.org

Schriftleiter: Edvinas Šimulynas

simulynas@idvnetz.org

Expertin Österreich: Sonja Winklbauer

winklbauer@idvnetz.org

Experte Österreich: Klaus Redl

redl@idvnetz.org

Expertin Deutschland: Julia Hußlein

husslein@idvnetz.org

Expertin Deutschland: Anja Häusler

haeusler@idvnetz.org

Expertin Schweiz: Liana Konstantinidou

konstantinidou@idvnetz.org

Herausgegeben von: Puneet Kaur, Veska Jónsdóttir, Edvinas Šimulynas und Klaus Redl

Redaktion: Puneet Kaur, Veska Jónsdóttir, Edvinas Šimulynas und Klaus Redl

Grafikdesign: Nora Blaževičiūtė | nora.blazeviciute@gmail.com

Für Werbeinserate im IDV-Magazin: simulynas@idvnetz.org

In dieser Ausgabe

Partizipative Ansätze im Zweitspracherwerb geflüchteter ukrainischer Schüler:innen: Wege zur Überwindung von Lernbarrieren Natalia Didenko und Hanna Hubenko	5
Deutsche Sprach- und Integrationskurse für Ukrainer:innen in der Schweiz: Konzepte, Erfahrungen und methodologische Herausforderungen aus andragogischer Sicht Aliona Güntensperger	15
Ukrainische Schüler:innen als Quereinsteiger:innen in Wiener Schulen Olena Vasylenko	28
Sprachförderung unter Fluchtbedingungen: Praxisbericht und Didaktische Impulse für den Daz-Unterricht mit Ukrainischen Schüler:innen Natalia Didenko	33
„Ich bin Lehrerin“: Sprache, Anerkennung und Perspektiven für Lehrkräfte aus der Ukraine in Deutschland Nadja Wulff, Markus Willmann, Saskia Walther und Rebecca Hofmann	43
Soziale und psychologische Unterstützung für Geflüchtete Inna Ivanova	49
Arbeitsmarktintegration ukrainischer Geflüchteten: Persönliche Erfahrungen aus der sozialen Unterstützung in Deutschland Yuliia Bogdan	52
Tendenz: Deutsch im Bildungsbereich der Ukraine als Zweit- und Drittsprache Svitlana Ivanenko und Lilia Sazhko	57
Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine im Wandel: Herausforderungen, Entwicklungen und Zukunftsaussichten Alla Paslawska	65
„Deutsch lehren in Krisenzeiten: Das DLL-Hochschulnetzwerk Ukraine im Kontext des Angriffskrieges“: Deutschlehrendenausbildung, internationale Netzwerke und bildungspolitische Resilienz in der Ukraine Tatiana Pavlova, Svitlana Balashova, Adelina Sirbu und Bernd Helmbold	71
Deutschkurse der AOS für die Sekundarstufe I aus einer fachdidaktischen Perspektive Tatiana Pavlova	78
Phonologische Kompetenz und Digitale Lernumgebungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Sergii Boguslavskyi, Innessa Azarowa, Tetiana Verbitska und Irina Nikiforenko	88
Binnendifferenzierung bei der Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Onlineunterricht Larysa Kovbasyuk	95
Museumspädagogik als Mittel zum Erlernen der deutschen Sprache am Beispiel von Museumsführungen in Luzk Olena Halytska	105
Das formelle akademische Register der Präsentation (Subtextsorte) bei der Verteidigung einer Masterarbeit Svitlana Ivanenko	111



[www.klett-sprachen.de/
kurs-daf](http://www.klett-sprachen.de/kurs-daf)

ERFOLGREICH AUF KURS BLEIBEN



Das erfolgreiche Lehrwerk Kurs DaF für Studierende und Lerngewohnte ab 16 Jahren fördert konsequent die Selbstlernkompetenz, führt zu schnellen Lernerfolgen und ist flexibel für verschiedene Kursformate nutzbar.

Wirksamer Unterricht mit Materialien von Klett Sprachen

Sprachen fürs Leben!



Partizipative Ansätze im Zweitspracherwerb geflüchteter ukrainischer Schüler:innen: Wege zur Überwindung von Lernbarrieren

Natalia Didenko und Hanna Hubenko

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht den Zweitspracherwerb geflüchteter ukrainischer Schüler:innen im Kontext von Fluchtmigration aus der Perspektive zweier DaZ-Förderlehrkräfte, die an unterschiedlichen Schulen in Deutschland tätig sind. Auf Grundlage unterrichtspraktischer Erfahrungen aus verschiedenen schulischen Kontexten werden zentrale Herausforderungen der Sprachförderung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher analysiert. Im Mittelpunkt stehen emotionale Erfahrungen, Lernmotivation sowie individuelle Bewältigungsstrategien der Lernenden im Prozess des Zweitspracherwerbs nach der Flucht. Die Analyse zeigt, dass emotionale Belastungen, biografische Brüche und Unsicherheiten den Spracherwerb zunächst erschweren können, unter bestimmten Bedingungen jedoch auch resilienzfördernde Lernprozesse anstoßen. Neben Lernerfolgen werden typische Lernbarrieren sowie deren strukturelle und emotionale Ursachen reflektiert. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Rolle der Lehrkraft im DaZ-Unterricht, die nicht nur als sprachliche Vermittlerin, sondern auch als stabilisierende Bezugsperson wirkt und durch einen sprachsensiblen, strukturierten und wertschätzenden Unterricht zur emotionalen Stabilisierung und Integration der Schüler:innen beitragen kann. Anhand zweier partizipativer Projekte wird gezeigt, wie kreative und identitätsbezogene Lernformate dazu beitragen können, Lernbarrieren abzubauen, Selbstwirksamkeit zu stärken und neue Zugänge zur Zweitsprache zu eröffnen. Der Beitrag versteht sich als praxisnaher Reflexionsraum und möchte Impulse für einen nachhaltigen, traumasensiblen und partizipativen DaZ-Unterricht geben, der geflüchteten Kindern und Jugendlichen die Ankunft im neuen Schulsystem erleichtert.

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache (DaZ), geflüchtete Schüler:innen aus der Ukraine, Zwangsmigration, Emotion und Spracherwerb, Resilienz, sprachsensibler Förderunterricht, partizipative Ansätze.

Einleitung

Der Zweitspracherwerb geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist häufig von spezifischen Lernbarrieren geprägt, die sowohl sprachliche als auch psychosoziale Ursachen haben

können. Forschungsarbeiten im Bereich der migrationsbezogenen Bildungsforschung zeigen, dass Lernprozesse unter Fluchtbedingungen wesentlich komplexer verlaufen als in klassischen Zweitspracherwerbssituationen (Becker, 2011; Plutzar, 2017, 2019; Hubertus & Bistrizky, 2017; Birkner, 2022). Neben sprachlichen Herausforderungen wirken sich insbesondere biografische Brüche, emotionale Belastungen sowie institutionelle Anpassungsprozesse auf die Lernmotivation und Lernfähigkeit aus. Für geflüchtete Schüler:innen wird diese Situation besonders im schulischen Kontext sichtbar. Schule wird im Ankunftsland nicht nur als Lernort, sondern auch als zentraler Raum sozialer Orientierung und Selbstverortung erlebt. Wenn die neue Umgebung sprachlich noch nicht ausreichend erschlossen ist, erleben sich viele Lernende als wenig handlungsfähig und in ihren Möglichkeiten eingeschränkt (Hubertus & Bistrizky, 2017). Emotionale Belastungen, Unsicherheit sowie der Verlust vertrauter Rollen und sozialer Positionen können den Zugang zu Lernprozessen zusätzlich erschweren und wirken sich auf Motivation, Selbstwirksamkeit und Identitätsentwicklung aus (Dixius & Möhler, 2019).

Aktuelle empirische Befunde bestätigen diese Zusammenhänge auch für geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine (Didenko, 2024; Vasylenko, 2023; Orobchuk & Skintey, 2024). Eine Analyse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge zeigt, dass das psychische Wohlbefinden geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine in Deutschland in allen Altersgruppen signifikant unter den Referenzwerten anderer in Deutschland lebender Kinder liegt (Brücker et al., 2023, S. 6). Ergebnisse einer Zusatzbefragung des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung zeigen, dass sich die Deutschkenntnisse ukrainischer Schüler:innen seit ihrer Ankunft deutlich verbessert haben: Während zunächst über 90 % keine Deutschkenntnisse besaßen, verfügte im Sommer 2024 bereits mehr als die Hälfte über gute oder sehr gute Sprachkompetenzen. Gleichzeitig berichten viele Jugendliche jedoch über ein vergleichsweise geringes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, was auf fortbestehende soziale und emotionale Integrationsbarrieren hinweist (Gambaro et al., 2025). Diese Befunde verdeutlichen, dass sprachlicher Fortschritt nicht automatisch mit sozialer Integration einhergeht.

Vor diesem Hintergrund rückt der Zweitspracherwerb im Kontext von Flucht nicht allein als kognitiver Lernprozess in den Fokus, sondern als emotional, sozial und biografisch geprägte Erfahrung. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie emotionale Erfahrungen den Zweitspracherwerb geflüchteter ukrainischer Schüler:innen beeinflussen und welche Rolle die Lehrkraft bei der Transformation von Lernbarrieren in Lernfortschritte einnimmt.

1. Emotion und Motivation im Zweitspracherwerb

In der Forschung zum Zweitspracherwerb wird übereinstimmend betont, dass Lernprozesse nicht unabhängig von emotionalen Faktoren verlaufen. Motivation, Selbstwirksamkeitserwartungen und die subjektive emotionale Situation der Lernenden beeinflussen maßgeblich, wie neue sprachliche Strukturen wahrgenommen, verarbeitet und langfristig verankert werden. Zweitspracherwerb ist damit kein rein kognitiver Vorgang, sondern stets in individuelle Erfahrungen, emotionale Bewertungen und soziale Kontexte eingebettet.

Motivation wird dabei häufig verkürzt als positive Einstellung zur Zielsprache oder als Bündel von Gründen für das Erlernen derselben verstanden (vgl. Coleman, 2007). Ein solches Verständnis greift jedoch zu kurz, da es emotionale Prozesse primär als Begleiterscheinungen des Lernens interpretiert. Motivation stellt vielmehr nur einen Teilaspekt umfassender affektiver und kognitiver Bewertungsprozesse dar. Neuere kognitionslinguistische Ansätze betonen demgegenüber, dass Emotionen zentrale Bewertungs- und Regulationsinstanzen menschlichen Handelns sind. Sie strukturieren Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Gedächtnisprozesse und beeinflussen damit unmittelbar die Aufnahme und Verarbeitung sprachlicher Informationen. Emotionen wirken somit nicht additiv zum Lernprozess, sondern konstituieren einen integralen Bestandteil sprachlicher Entwicklung. Speziell für die Zielgruppe von neu zugewanderten Schüler:innen ist von Relevanz, förderliche Lernumgebungen bzw. günstige (unterrichtliche) Bedingungen für langfristige Stabilisierung und Erhalt von Motivation und Volition zu schaffen, da Sprachlernprozesse in der Regel mehrere Jahre andauern und von diesen Lernenden Ausdauer und Beharrlichkeit abverlangen können (Gebele, 2021, S. 22).

Lernende, die sich im Unterricht unsicher fühlen, Angst vor Fehlern entwickeln oder ihre sprachlichen Fähigkeiten als unzureichend wahrnehmen, zeigen häufig eine geringere Beteiligung an Sprachhandlungen. Diese Zurückhaltung ist weniger als mangelnde Lernbereitschaft

zu verstehen, sondern vielmehr als Ausdruck emotionaler Schutzmechanismen im Lernprozess.

Schwarz-Friesel (2008) versteht Emotionen als mentale Wissens- und Bewertungssysteme, die sowohl kognitive als auch körperbezogene und psychische Prozesse steuern. Gefühle sind in diesem Zusammenhang als bewusst erlebte Zustände zu begreifen, die erst durch kognitive Verarbeitung und sprachliche Konzeptualisierung zugänglich werden. Gefühle stellen somit die subjektive Bewusstseinsform von Emotionen dar und werden über sprachliche Selbstbeschreibungen wie „Ich fühle mich unsicher“ oder „Ich habe Angst“ für das Individuum selbst und für andere kommunikativ erfahrbar (Schwarz-Friesel, 2008, S. 285).

Für den Zweitspracherwerb ist diese Unterscheidung von zentraler Bedeutung. Lernende, die über begrenzte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten verfügen, können ihre emotionalen Zustände häufig weder differenziert wahrnehmen noch angemessen kommunizieren. Emotionen bleiben in solchen Fällen diffus und wirken regulativ auf Lernverhalten, ohne sprachlich reflektiert oder bearbeitet zu werden. Der Erwerb der Zweitsprache eröffnet somit nicht nur neue kommunikative Handlungsspielräume, sondern ermöglicht auch eine zunehmende sprachliche Erfassung, Reflexion und Regulation eigener Gefühle. Sprache fungiert in diesem Sinne als Medium emotionaler Selbstverortung und als Voraussetzung für Selbstwirksamkeit im Lernprozess. Vor diesem Hintergrund stellt sich die pädagogische Aufgabe, Lernende nicht nur sprachlich zu fördern, sondern sie auch in ihrer emotionalen Resilienz zu stärken.

2. Resilienz als pädagogisches Konzept

Der Begriff der Resilienz leitet sich vom lateinischen *resilire* ab und bezeichnet ursprünglich das *Zurückspringen* oder *Abprallen*. Im übertragenen Sinne beschreibt Resilienz die Fähigkeit, nach belastenden oder krisenhaften Erfahrungen psychische Stabilität wiederzuerlangen und sich an veränderte Lebensbedingungen anzupassen. Resilienz bedeutet jedoch nicht, gegenüber Enttäuschungen oder Verletzungen immun zu sein. Vielmehr kennzeichnet Resilienz die Fähigkeit, Belastungen wahrzunehmen, emotional zu verarbeiten und mithilfe vorhandener Ressourcen konstruktiv zu bewältigen. Resiliente Personen verfügen über Strategien, die es ihnen ermöglichen, auch unter widrigen Bedingungen handlungsfähig zu bleiben und Entwicklungschancen wahrzunehmen. Resilienz kann somit als Fähigkeit verstanden werden, trotz bestehender Risikofaktoren adaptive Bewältigungsprozesse zu entwickeln

und auf Schutzfaktoren zurückzugreifen (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024, S. 19).

Resilienzprozesse sind eng mit den sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Kindern verbunden. Eine kultursensible Perspektive auf Resilienz hebt hervor, dass sprachliche, familiäre und kulturelle Ressourcen zentrale Faktoren für die Bewältigung belastender Lebenssituationen darstellen (Uslucan et al, 2021).

In der aktuellen Forschung wird Resilienz nicht mehr als stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern als dynamischer Anpassungsprozess verstanden, der sich im Zusammenspiel individueller und sozialer Faktoren entwickelt (vgl. Masten 2018). Diese prozessuale Perspektive eröffnet pädagogische Handlungsspielräume, da Resilienz durch gezielte kognitive, emotionale und behaviorale Strategien gefördert werden kann. Empirische Evidenz für diese Annahme liefert eine systematische Übersichtsarbeit und Meta-Analyse von Pinto et al. (2021). Die Autor:innen zeigen, dass psychologisch fundierte Resilienzprogramme signifikante Effekte – insbesondere bei Jugendlichen – erzielen. Vor allem in der Kindheit und Jugend, die durch erhöhte neuronale Plastizität sowie die Entwicklung exekutiver Funktionen gekennzeichnet sind, gelten Interventionen zur Resilienzförderung als entwicklungspsychologisch besonders wirksam. Diese Befunde verdeutlichen, dass schulische Kontexte nicht nur Lernräume, sondern zugleich Entwicklungsräume darstellen, in denen Schutzfaktoren systematisch gestärkt werden können.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive betont Masten, dass Resilienz bei Kindern nicht als isolierte individuelle Eigenschaft verstanden werden kann, sondern im Rahmen unterstützender Beziehungssysteme entsteht. Zentrale Schutzfaktoren sind stabile und verlässliche Bindungen zu kompetenten und fürsorglichen Erwachsenen. Gerade unter Bedingungen von Stress und Unsicherheit übernehmen Bezugspersonen eine regulierende, strukturgebende und orientierende Funktion, die maßgeblich zur Entwicklung von Resilienz beiträgt (vgl. Masten, 2018).

Gerade für geflüchtete Kinder und Jugendliche stellt das Vorhandensein stabiler unterstützender Beziehungen einen zentralen Schutzfaktor dar. In vielen Fluchtsituationen fehlt jedoch genau diese Unterstützung. Eltern befinden sich selbst in einer Situation der Orientierungslosigkeit, müssen sich in einem neuen institutionellen System zurechtfinden und verfügen häufig nicht über ausreichende sprachliche oder soziale Ressourcen, um ihre Kinder im schulischen Kontext angemessen zu unterstützen.

Vor diesem Hintergrund entsteht eine zentrale Lernbarriere: das Fehlen stabiler erwachsener Bezugspersonen im Bildungsprozess. In dieser Situation kann es zu einer

Verschiebung von Autoritäts- und Orientierungspersonen kommen. Während Eltern im Herkunftsland häufig zentrale Bezugspersonen im Bildungsprozess darstellen, verlieren sie im Kontext von Fluchtmigration teilweise diese Rolle, da ihnen selbst die notwendigen sprachlichen und institutionellen Kenntnisse fehlen. Unter diesen Bedingungen gewinnen Lehrkräfte im schulischen Kontext eine besondere Bedeutung. Sie werden nicht nur zu Vermittler:innen von Sprache und Wissen, sondern auch zu stabilisierenden Bezugspersonen, die Orientierung, Unterstützung und Motivation bieten können.

3. Lernbarrieren: Spezifische Herausforderungen im DaZ-Unterricht

In ihrer Broschüre Anregungen zu Deutsch als Zweitsprache im Unterricht zeigen Angela Guadatiello und Rebecca Schuler, dass Zweitsprachenlernende an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen längst keine Randgruppe mehr darstellen, sondern eine heterogene Lerngruppe mit spezifischen Bildungsprofilen und besonderen Bedürfnissen bilden (vgl. Guadatiello & Schuler, 2016, S. 4). Die Autorinnen betonen, dass sich der DaZ-Unterricht in zentralen Punkten vom klassischen DaF-Unterricht unterscheidet. Während im DaF-Unterricht Sprache meist systematisch vermittelt wird, besteht im DaZ-Kontext die Herausforderung häufig darin, bereits fragmentarisch und ungesteuert erworbene sprachliche Strukturen zu ordnen, zu systematisieren und für schulische Lernprozesse nutzbar zu machen.

Gerade neu zugewanderte Schüler:innen gelangen häufig ohne grundlegende metasprachliche Orientierung in eine neue Sprachumgebung. Der Zweitspracherwerb erfolgt zunächst situativ und fragmentarisch und ist stark von alltäglichen Kommunikationssituationen geprägt. Unter Bedingungen von Flucht kann die neue Sprache zusätzlich als fremdbestimmt oder aufgezwungen erlebt werden, was den Erwerbsprozess emotional belastet.

Zu den häufigsten Lernbarrieren zählen zunächst sprachliche Verständnisschwierigkeiten, die den Zugang zu Unterrichtsinhalten erheblich erschweren. Wenn grundlegende kommunikative Kompetenzen in der Unterrichtssprache fehlen, können Schüler:innen ihre vorhandenen fachlichen Kenntnisse nur eingeschränkt einbringen. Dies führt häufig zu Unsicherheit und kann als schulischer Misserfolg erlebt werden.

Eine weitere zentrale Barriere stellt die emotionale Belastung durch Flucht- und Kriegserfahrungen dar. Traumatische Erlebnisse, familiäre Trennungen sowie unsichere Lebensbedingungen können Konzentrationsfähigkeit, Gedächtnisleistungen und Lernmotivation deutlich beein-

trächtigen (vgl. Dixius & Möhler, 2019). In solchen Situationen benötigen Schüler:innen zunächst stabile Beziehungen und klare Strukturen, bevor nachhaltiges Lernen möglich wird.

Schüler:innen, die im familiären Umfeld Rückhalt, Ermutigung und Orientierung erfahren, zeigen eine höhere Lernpersistenz sowie eine größere Bereitschaft, sich auch mit sprachlich und fachlich anspruchsvollen Aufgaben auseinanderzusetzen. Eltern fungieren dabei als bedeutende Partner (Gogolin, 2010, S. 380) und wichtige Entscheidungsträger:innen (Skintey Orobchuk zur Beschulung, S. 150) die schulische Anforderungen einordnen, Erwartungen vermitteln und den Kindern helfen, mit Misserfolgen konstruktiv umzugehen.

Bei Schüler:innen, deren Eltern aufgrund eigener Überforderung, sprachlicher Barrieren oder unsicherer Bleibeperspektiven nur eingeschränkt unterstützen können, zeigen sich hingegen häufiger Anzeichen von Rückzug, Verunsicherung und motivationalem Abbau (Didenko, 2024). In diesen Fällen bleiben schulische Anforderungen oft unvermittelt und emotional schwer einzuordnen, was den Zweitspracherwerb zusätzlich erschwert. Besonders deutlich wird, dass fehlende elterliche Unterstützung nicht als mangelndes Interesse zu interpretieren ist, sondern vielmehr Ausdruck struktureller und biografischer Belastungen darstellt. Hinzu kommen strukturelle Anpassungsprobleme an das neue Bildungssystem. Unterschiede in Unterrichtsformen, Erwartungen an Selbstständigkeit sowie neue schulische Routinen können zu zusätzlicher Verunsicherung führen. Gerade Schüler:innen aus stärker lehrerzentrierten Bildungssystemen benötigen Zeit, um sich an offene Lernformen und eigenverantwortliches Arbeiten zu gewöhnen.

Auch soziale Isolation und eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten wirken sich häufig hemmend auf den Zweitspracherwerb aus. Wenn Lernende außerhalb der Schule überwiegend ihre Herkunftssprache sprechen und nur begrenzten Kontakt zur deutschen Sprache haben, reduziert sich die Anzahl authentischer Sprachsituationen erheblich.

Die zuvor beschriebenen Lernbarrieren entstehen nicht ausschließlich auf der individuellen Ebene der Schüler:innen. Vielmehr sind sie in hohem Maße durch strukturelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems mitbestimmt. Emotionale Instabilität, fragmentierter Spracherwerb, doppelte Bildungsorientierung und Motivationsschwierigkeiten werden dort verstärkt, wo systematische Unterstützung für Schulen und Lehrkräfte fehlt.

Eine unzureichende Professionalisierung im Bereich Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und migra-

tionspädagogischer Sensibilität kann dazu führen, dass sprachliche Unsicherheiten als mangelnde Leistungsbereitschaft fehlinterpretiert werden. Gleichzeitig erschwert das Fehlen verbindlicher didaktischer Leitlinien für sprachsensiblen Fachunterricht die gezielte Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen.

Auch die Ressourcenverteilung spielt eine zentrale Rolle. Werden Schulen mit hoher Anzahl neu zugewandelter Schüler:innen nicht bedarfsgerecht ausgestattet, entstehen übergroße Lerngruppen und erhöhte Belastungen für Lehrkräfte. In solchen Kontexten steigt das Risiko sekundärer Segregation, was wiederum soziale Isolation und verlangsamte sprachliche Integration begünstigt.

Jugendliche befinden sich in einer Phase intensiver Identitätsentwicklung, in der Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel fungiert, sondern auch Ausdruck von Zugehörigkeit, Selbstkonzept und sozialer Positionierung ist. Der Erwerb der Zweitsprache ist in dieser Entwicklungsphase daher eng mit Fragen der Anerkennung, der eigenen Rolle im sozialen Umfeld sowie mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit verbunden.

Selbstwirksamkeitserwartungen gelten in der entwicklungspsychologischen Forschung als wichtiger Resilienzfaktor, der das Risiko von Angststörungen und depressiven Entwicklungen reduzieren kann. Gleichzeitig fördern positive Selbstwirksamkeitserfahrungen die Lernbereitschaft und erhöhen die Chancen auf schulischen Erfolg (Eckert, 2023, S. 117). Aus pädagogischer Perspektive erscheint es daher besonders wichtig, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler erleben können, dass ihr eigenes Handeln wirksam ist und zu sichtbaren Ergebnissen führt.

Eine besonders geeignete Möglichkeit hierfür stellen projektorientierte Lernformen dar. Projekte ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, gemeinsam an konkreten Ergebnissen zu arbeiten und dabei sowohl ihre sprachlichen Kompetenzen als auch ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Lerngruppe zu stärken. Besonders wirksam erweisen sich in diesem Zusammenhang partizipative Projektformate, die über die bloße Wissensvermittlung hinausgehen und die Lernenden als aktive Mitgestalter in den Mittelpunkt stellen.

4. Empirische Perspektive: Partizipatorische Projekte zur Überwindung von Lernbarrieren

Die zuvor dargestellten Lernbarrieren unter Fluchtbedingungen zeigen, dass Zweitspracherwerb nicht isoliert als rein sprachlicher Lernprozess verstanden werden kann. Emotionale Unsicherheit, Identitätsbrüche, doppelte Bil-

dungsorientierung und reduzierte Selbstwirksamkeit beeinflussen maßgeblich die Lernbereitschaft neu zugewandter Schüler:innen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie konkrete schulische Interventionen gestaltet sein müssen, um nicht nur sprachliche Kompetenzen zu fördern, sondern zugleich emotionale Stabilisierung, Zugehörigkeit und Handlungsmacht zu ermöglichen.

Im Folgenden werden zwei praxisorientierte Projekte vorgestellt, die in schulischen Kontexten in Baden-Württemberg (2023) und Nordrhein-Westfalen (2025–2026) durchgeführt wurden. Beide Projekte richteten sich an ukrainische Schüler:innen mit Fluchterfahrung und zielten darauf ab, sprachliche Barrieren durch kreative, partizipative und identitätsbezogene Lernformate abzubauen.

Die Projekte zeigen exemplarisch, wie durch strukturierte pädagogische Begleitung schrittweise Prozesse angestoßen werden können, in denen Schüler:innen:

- diffuse emotionale Zustände sprachlich strukturieren,
- eigene Identität narrativ und visuell ausdrücken,
- Selbstwirksamkeitserfahrungen im Medium der Zweitsprache entwickeln,
- und sich im schulischen Raum als sichtbar und anerkannt erleben.

Um die spezifischen Lernbarrieren geflüchteter Kinder zu überwinden, ist der Übergang von einer formalen Integration hin zu einer aktiven Partizipation von entscheidender Bedeutung. Nach dem Konzept von Annedore Prengel (2016) muss dabei strikt zwischen der rein strukturellen Bildungsteilhabe (dem Zugang zum System) und der tatsächlichen Partizipation als Recht auf subjektive Selbstentfaltung und Mitgestaltung unterschieden werden. Im Kontext von DaZ bedeutet Teilhabe somit weit mehr als die bloße Anwesenheit im Unterricht; sie ist eine gesellschaftlich abgesicherte Möglichkeit zur gleichberechtigten Mitwirkung an Bildungspraktiken (Bartelheimer et al., 2020). Wie die Erfahrungen aus den vorgestellten Projekten zeigen, ermöglicht ein solcher Ansatz die Transformation der Sprache von einem bloßen Bewertungsinstrument hin zu einem Medium des Selbstaustauschs. Dies entfaltet nicht nur didaktische, sondern auch therapeutische Wirkungen: Die Einbindung in Entscheidungsprozesse und die Erstellung eines gemeinsamen Produkts – wie im Folgenden am Beispiel des Wandbildes (Mural) ausgeführt – stärkt die psychosoziale Gesundheit der Lernenden. Dies korreliert mit der These von Knut Tielking (2020) über den direkten Zusammenhang zwischen dem Grad der Partizipation und dem allgemeinen subjektiven Wohlbefinden der Person (Tielking, 2020, S. 425).

Die im Folgenden beschriebenen Projekte lassen sich als partizipative Lernformate im Kontext des DaZ-Unter-

richts verstehen. In solchen Ansätzen treten Schüler:innen nicht ausschließlich als Adressat:innen sprachlicher Förderung auf, sondern werden aktiv an der Gestaltung von Lernprozessen beteiligt. Partizipation bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Lernende eigene Erfahrungen, Perspektiven und Ausdrucksformen in den Unterricht einbringen können und dadurch als handelnde Subjekte im Bildungsprozess sichtbar werden (vgl. Prengel, 2016). Durch diese aktive Beteiligung können emotionale Barrieren reduziert, Selbstwirksamkeitserfahrungen gestärkt und neue Zugänge zur Zweitsprache eröffnet werden.

Projektbeschreibung „Im Schatten“

Das Projekt „Im Schatten“ wurde von einer der Autorinnen dieses Beitrags auf der Grundlage einer transdisziplinären Methodik der Bioethik entwickelt, die den Bildungsprozess als ganzheitliches System der Integration von Wissen, emotionaler Erfahrung und sozialem Handeln versteht (Hubenko, 2020). Gemäß dem Modell der integrativen Bioethik, in dem sich die bildungsbezogenen (formalen) und gesellschaftlichen (informellen) Entwicklungslinien der Persönlichkeit überschneiden, wird das Projekt als partizipative Praxis realisiert, die auf die Überwindung von Entfremdung und die Wiederherstellung der Integrität der Persönlichkeit abzielt (Hubenko, 2020, S. 111–114). Im Kontext der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Fluchterfahrung wurde dieser Ansatz zu einer Plattform zur Überwindung von Barrieren, indem diffuse, oft traumatische emotionale Zustände der Lernenden in konkrete linguistische und visuelle Ausdrucksformen transformiert wurden. Kern des Projekts ist der Übergang von sozialer Unsichtbarkeit zur Entwicklung einer eigenen Stimme durch Partizipation.

Die wissenschaftliche Grundlage dieser Phase bildet die Theorie von M. Schwarz-Friesel (2008), wonach Emotionen erst dann für eine bewusste Regulation zugänglich werden, wenn sie durch Sprache konzeptualisiert sind. In der Anfangsphase des Projekts zeigten die SuS einen Zustand sprachlicher und emotionaler Isolation, indem sie ihre Innenwelt lediglich durch pauschale Phrasen beschrieben (z. B. *mir geht es schlecht*).

Durch die kreative Arbeit stimulierte das Projekt den Übergang zu subjektbezogenen Formeln. Die Verwendung von Konstruktionen wie

Ich fühle Stärke, wenn...

oder *Meine Identität ist...*

ermöglichte es den Lernenden, die Fremdsprache nicht bloß als eine Sammlung von Lexemen zu erlernen, sondern sie sich anzueignen.

Im Kontext der Identitätskrise, die jugendliche Migranten begleitet, nutzt das Projekt Methoden der visuellen Mediation (Fotografie, Videoschnitt, Scribing, Sprachenporträts, Produktion von Dokumentarfilmen etc.) als Brücke über das sprachliche Defizit. Wenn die verbalen Mittel der Zweitsprache (L2) nicht ausreichen, wird die visuelle Ebene zur Stütze für die Kommunikation.

Ein Beispiel für eine solche Stabilisierung ist die Erfahrung der Teilnehmenden, die durch die Präsentation eigener Hobbys und Expertisen (z. B. Imkerei oder Musik) einen emotionalen Impuls erhielten, entsprechende Worte in der neuen Sprache zu finden:

M. (15 J., m) – Foto- und Videoeditor

Rolle / Methode: Montage, Musik, visuelle

Integration von Geschichten anderer

Identitätsthese: *Meine Identität ist, aus Teilen ein Ganzes zu machen. Ich verbinde Geschichten anderer mit Musik und Farben.*

A. (12 J., w) – Sammlerin visueller Symbole

Rolle / Methode: Sammlung und kreative Anordnung von Alltagsgegenständen und visuellen Symbolen

Identitätsthese: *Meine Identität ist mein Alltag. Mit Bildern und Dingen zeige ich, wer ich bin.*

O. (14 J., m) – Fotograf des realen Lebens (in Kleingruppen)

Rolle / Methode: Fotografie alltäglicher Momente, Dokumentation von Erinnerungen, Natur und sozialen Interaktionen

Identitätsthese: *Meine Identität ist das, was ich sehe und erlebe. Erinnerungen an die Ukraine, Tiere und Freunde.*

Methodik und Verlauf

Projektzeitraum: ca. 9 Monate (Oktober 2025 – März 2026, Phase 5 + 4 Monate partizipatives Praktikum April–Mai 2026)

Teilnehmer:innen: 12–17 J., Sprachniveau A1–A2

Struktur: parallele Durchführung zum Unterricht

Verlaufsplan:

1. Vorbereitende Projekttreffen – 8–10 Sitzungen à 90 Min., Einführung in Themen, kreative Übungen, erste Ideenentwicklung.
2. Individuelle Arbeitsphasen – Interviews, Texte, visuelle Medien, Montage, Workshops; bei Bedarf Kleingruppenarbeit.
3. Gemeinsame Reflexions- und Präsentationsphasen – Brainstorming, Erfahrungsaustausch, Feedback, kollektive Diskussion.
4. Abschlussphase – Produktion des Wandbildes (Mural), Präsentation und öffentliche Sichtbarmachung.

Die Abschlussphase des Projekts besteht in der Erstellung eines gemeinsamen Produkts – eines Wandbildes

(Mural)¹, das die Position der SuS in der schulischen Hierarchie radikal verändert. Die gemeinsame Tätigkeit transformiert die Lernenden von passiven *hilfsbedürftigen Objekten* zu aktiven *sinnstiftenden Subjekten*.

Dies hat direkten Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl. Sprache hört auf, eine Barriere zu sein, und wird zu einem Instrument des Austritts aus dem „Schatten“ in den Raum gesellschaftlicher Anerkennung. Gleichzeitig erleben die Lernenden Momente von Selbstwirksamkeit, indem sie ihre eigenen Erfahrungen, Kompetenzen und Perspektiven sichtbar machen und aktiv in den schulischen Raum einbringen. Auf diese Weise realisiert das Projekt „Im Schatten“ das bioethische Prinzip der Anerkennung der Menschenwürde, indem es Sichtbarkeit, Selbstbestimmung und die Stärkung der individuellen Handlungskompetenz gewährleistet.

Während das Projekt „Im Schatten“ vor allem auf visuelle und kollektive Ausdrucksformen setzt, zeigt das Projekt „An Inner Place“, wie narrative Verfahren und sprachliche Artikulation zur emotionalen Verarbeitung und sprachlichen Selbstermächtigung beitragen können.

Projektbeschreibung „An Inner Place“

Im Mai 2023 wurde die DaZ-Lerngruppe des Stiftsgymnasiums Sindelfingen in das künstlerisch-pädagogische Projekt „An Inner Place“ unter der Leitung von Jan-Hendrik Pelz² eingebunden. Das Projekt war Teil der schulischen Abschlussveranstaltung mit dem Themenschwerpunkt Flucht und Migration. Ziel des Projekts war die Schaffung eines geschützten Raumes zur narrativen Verarbeitung von Kriegs- und Fluchterfahrungen sowie die öffentliche Sichtbarmachung der Stimmen der Schüler:innen.

Den Schüler:innen wurde angeboten, Texte zu ihren persönlichen Fluchterfahrungen zu verfassen. Inhaltlich konnten sie eigene Gefühle, Gedanken und Erinnerungen frei gestalten; Umfang und Form waren offen. Die Texte wurden bewusst in der jeweiligen Erstsprache (Ukrainisch oder Russisch) der Schüler:innen verfasst, um sprachliche Hemmungen zu reduzieren und authentische Ausdrucksmöglichkeiten zu gewährleisten.

¹ Das Projekt „Im Schatten“ versteht sich als transdisziplinäre Synergie zwischen Kunst, Pädagogik und Philosophie. In Kooperation mit lokalen Künstler:innen sowie städtischen Institutionen (wie Ausschuss für Chancengerechtigkeit und Integration (ACI), Minden) transformiert es den Schulraum in einen „Safe Space“ – <https://www.sekundarschule-am-wiehen.de/>. Das gemeinschaftlich geschaffene Mural fungiert dabei als dauerhafter Ort der Begegnung und therapeutischen Reflexion, der über den DaZ-Unterricht hinaus eine nachhaltige Plattform für den Dialog über Identität und Inklusion bietet.

² Jan-Hendrik Pelz (*1984) ist ein deutscher Künstler sowie Konzept- und Videokünstler. Er studierte Malerei und Bildhauerei an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart. Sein Projekt „An Inner Place“ porträtiert Menschen, die infolge von Krieg oder Terror zur Flucht gezwungen wurden.

In einem weiteren Schritt wurden die Texte im Förderunterricht gemeinsam mit der DaZ Lehrkraft ins Deutsche übertragen. Dieser Prozess verstand sich nicht als rein sprachlicher Transfer, sondern als schrittweise Integration persönlicher Erfahrungen in eine neue sprachliche Struktur. Die Schüler:innen arbeiteten intensiv an Aussprache, Intonation und stilistischer Gestaltung. Für viele stellte die Erfahrung, ihre Texte sicher und nahezu akzentfrei auf Deutsch vortragen zu können, einen bedeutsamen Motivationsimpuls dar und veränderte ihre Haltung gegenüber der deutschen Sprache nachhaltig. Die Texte wurden anschließend als Audioaufnahmen eingesprochen. Für die Videoaufnahmen wurden ausschließlich die Augen der Schüler:innen gefilmt, wodurch einerseits Privatsphäre gewahrt und andererseits symbolisch der innere Erfahrungsraum betont wurde. Auf Grundlage des im Projekt gesammelten Materials entstand ein Film mit sieben Beiträgen ukrainischer Schüler:innen mit Fluchterfahrung aus der DaZ-Lerngruppe.

Das künstlerisch-pädagogische Projekt „An Inner Place“ des Künstlers Jan-Hendrik Pelz wurde u. a. im Rahmen der documenta fifteen (2022) im ruuHaus in Kassel sowie in verschiedenen Ausstellungsorten wie den Wagenhallen und dem StadtPalais Stuttgart, der Städtischen Galerie Fruchthalle in Rastatt und der Galerie Stadt Sindelfingen präsentiert. Die öffentliche Präsentation trug wesentlich zur Erfahrung von Anerkennung und sozialer Sichtbarkeit bei.

Aus pädagogischer Perspektive kann das Projekt als resilienzfördernde Intervention verstanden werden. Es verband:

- eine kontrollierte narrative Bearbeitung belastender Erfahrungen,
- die Entwicklung sprachlicher Selbstwirksamkeit durch Übersetzungsprozesse,
- sowie soziale Anerkennung durch öffentliche Rezeption.

Im Anschluss an das Projekt zeigten sich Veränderungen im Lernverhalten: erhöhte Unterrichtsbeteiligung, reduzierte Sprachhemmungen und gesteigerte Motivation zum weiteren Deutschlernen. Die deutsche Sprache wurde nicht länger primär als schulisches Bewertungssystem wahrgenommen, sondern zunehmend als Medium der Selbstrepräsentation.

Das Projekt verdeutlicht, dass unter Bedingungen emotionaler Sicherheit, strukturierter pädagogischer Begleitung und professioneller Unterstützung durch DaZ-Lehrkräfte der Erwerb der Zweitsprache für neu zugewanderte Schüler:innen mit Fluchterfahrungen zu einer zentralen

Ressource der Stabilisierung, Selbstwirksamkeit und sozialer Integration werden kann.

Die beiden beschriebenen Projekte verdeutlichen, dass Zweitspracherwerb unter Fluchtbedingungen einer konzeptionellen Neuausrichtung bedarf. Sprache kann nicht ausschließlich als schulisches Leistungsinstrument betrachtet werden, sondern muss als Medium emotionaler Stabilisierung, Identitätsentwicklung und sozialer Teilhabe verstanden werden.

Beide Projekte zeigen übereinstimmend folgende Wirkmechanismen:

1. Transformation diffuser emotionaler Zustände in sprachlich strukturierte Ausdrucksformen,
2. Entwicklung von Selbstwirksamkeit durch sichtbare Ergebnisse,
3. Wiederherstellung sozialer Sichtbarkeit im schulischen Raum,
4. Aufbau eines positiven Bezugs zur Zweitsprache.

Unter Bedingungen emotionaler Sicherheit, klarer pädagogischer Struktur und professioneller Begleitung durch DaZ-Lehrkräfte kann der Erwerb der deutschen Sprache zu einer zentralen Ressource werden – nicht nur für schulischen Erfolg, sondern für Stabilisierung und Integration insgesamt.

Die empirischen Beobachtungen legen nahe, dass Sprachförderung neu zugewanderter Schüler:innen nicht als isolierte Fördermaßnahme, sondern als integraler Bestandteil einer resilienzorientierten Schulentwicklung verstanden werden muss. Dies impliziert strukturelle Unterstützung, klare Konzepte und kontinuierliche Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte. Zweitspracherwerb ist somit untrennbar mit emotionaler Sicherheit, Selbstwirksamkeit und sozialer Anerkennung verbunden.

5. Lehrkräfte als zentrale Akteur:innen im Zweitspracherwerb geflüchteter Schüler:innen

Aus den im vorherigen Abschnitt dargestellten Überlegungen sowie aus der Analyse der beiden Projekte wird deutlich, dass die praktische Umsetzung resilienzorientierter Sprachförderung wesentlich von den im schulischen Kontext handelnden Akteur:innen getragen wird. Dabei kommt den Lehrkräften eine zentrale Rolle zu. In der Zweitspracherwerbs- und Bildungsforschung wird seit Langem darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte nicht nur sprachliche Lernprozesse begleiten, sondern auch eine zentrale Funktion für Motivation, emotionale Stabilisierung und schulische Integration übernehmen (Kleppin, 2004; Jeuk, 2015).

Ein besonderer Stellenwert kommt dabei der Einbindung bilingualer Lehrkräfte sowie der unterstützenden Nutzung der Erstsprache im Unterricht zu. Zahlreiche Studien zeigen, dass die Berücksichtigung der Herkunftssprache den Zugang zur Zweitsprache erleichtern und gleichzeitig emotionale Sicherheit sowie Lernmotivation fördern kann (Cumminis, 2000; Riehl, 2018; García & Wei, 2014). Die Möglichkeit, zentrale Inhalte zunächst in der Erstsprache zu klären, reduziert kognitive Überforderung und ermöglicht es den Lernenden, vorhandene sprachliche und fachliche Ressourcen aktiv in den Lernprozess einzubringen.

Gerade für geflüchtete Kinder und Jugendliche, deren Bildungsbiografien häufig durch Stress, Diskontinuitäten und emotionale Belastungen geprägt sind, kann die Präsenz bilingualer Lehrkräfte eine wichtige Brückenfunktion übernehmen. Sie erleichtert nicht nur die Verständigung im Unterricht, sondern unterstützt auch den Aufbau von Vertrauen und Zugehörigkeitsgefühl im schulischen Kontext.

Seit Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine im Jahr 2022 wurde in vielen deutschen Schulen verstärkt auf den Einsatz ukrainischsprachiger Lehrkräfte im DaZ-Unterricht zurückgegriffen. Obwohl keine verlässlichen statistischen Daten über die genaue Anzahl dieser Lehrkräfte vorliegen, zeigen zahlreiche schulische Praxiserfahrungen, dass sie in vielen DaZ-Klassen eine wichtige unterstützende Rolle übernommen haben. Ihre Tätigkeit trägt dazu bei, anfängliche sprachliche und emotionale Lernbarrieren zu reduzieren und den Übergang in die deutsche Unterrichtssprache zu erleichtern.

Neben ihrer sprachlichen Vermittlungsfunktion übernehmen diese Lehrkräfte häufig auch eine wichtige soziale und emotionale Rolle. Aufgrund ihrer biografischen Nähe zu den Erfahrungen der Schüler:innen können sie als kulturelle Vermittler:innen und Vertrauenspersonen wirken. Diese besondere Nähe erleichtert es vielen Kindern, über Unsicherheiten, Ängste oder schulische Schwierigkeiten zu sprechen und neue Orientierung im schulischen Alltag zu gewinnen.

Auch in der pädagogischen Forschung wird betont, dass Lehrkräfte eine zentrale Motivations- und Orientierungsfunktion im Lernprozess übernehmen (Reisener, 1989; Kleppin, 2004). Gerade im Kontext von Fluchtmigration zeigt sich, dass Lehrkräfte dort stabilisierend wirken können, wo familiäre Unterstützung aufgrund sprachlicher oder sozialer Belastungen nur eingeschränkt verfügbar ist.

Neu zugewanderte DaZ-Lehrkräfte aus der Ukraine nehmen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle ein. Viele von ihnen verfügen über eine pädagogische Aus-

bildung und bringen zugleich eigene Erfahrungen mit Migration und Mehrsprachigkeit in ihre Arbeit ein. Dadurch entsteht eine besondere Form pädagogischer Sensibilität für die Bedürfnisse geflüchteter Schüler:innen.

Auch wenn diese Erfahrungen nicht als repräsentativ für das gesamte Bildungssystem gelten können, eröffnen sie wichtige Einblicke in den schulischen Alltag von DaZ-Klassen. Sie verweisen zugleich auf ein bislang wenig erforschtes Feld, das künftig stärker in der migrationspädagogischen und sprachdidaktischen Forschung berücksichtigt werden sollte.

6. Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache (DaZ) für ukrainische Jugendliche nicht lediglich eine kognitive Lernaufgabe darstellt, sondern zugleich ein grundlegendes Instrument zur Wiedergewinnung von Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht ist. Die Analyse der Fallbeispiele zeigt, dass eine erfolgreiche Integration nur dann möglich wird, wenn sich die Motivation vom extrinsischen Lernen hin zu einer intrinsischen Motivation entwickelt. Dieser Transformationsprozess bildet die Grundlage für die Herausbildung einer neuen Identität im Aufnahmeland.

Die Projekte „Im Schatten“ und „An Inner Place“ verdeutlichen anschaulich, dass der Einsatz partizipativer Lernmethoden dazu beitragen kann, das Risiko sozialer Segregation zu reduzieren, bei der Schüler:innen aus DaZ-Klassen häufig am Rand der schulischen Strukturen verbleiben. Die Analyse der dargestellten Projekte zeigt, dass partizipative Lernformate ein besonderes Potenzial besitzen, um Lernbarrieren zu überwinden und Schüler:innen aktiv in schulische Lernprozesse einzubeziehen. Durch kreative, narrative und visuelle Ausdrucksformen wird die Zweitsprache zunehmend zu einem Medium der Selbstrepräsentation und der sozialen Teilhabe. Gleichzeitig können solche Lernräume dazu beitragen, emotionale Unsicherheiten zu reduzieren und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft zu stärken.

Eine besondere Rolle kommt in diesem Prozess den DaZ-Lehrkräften ukrainischer Herkunft zu. Ihre Tätigkeit geht über die klassische Wissensvermittlung hinaus: Aufgrund ihrer biografischen Nähe zu den Schüler:innen sowie ihrer hohen fachlichen Qualifikation fungieren sie häufig als kulturelle Mediator:innen und als Förderer von Resilienz. Ihre reflektierte pädagogische Praxis stellt eine wertvolle Ressource für das Bildungssystem dar, bedarf jedoch einer stärkeren institutionellen Anerkennung und strukturellen Unterstützung.

Für die schulische Praxis ergeben sich daraus mehrere zentrale Handlungsfelder. Erstens erscheint eine stärkere Professionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und migrationssensibler Pädagogik notwendig. Zweitens sollte die Kooperation zwischen Fachlehrkräften, DaZ-Lehrkräften sowie schulischen Unterstützungssystemen systematisch gestärkt werden. Erfahrungen aus den Jahren 2023–2026 (Sindelfingen, Minden) zeigen einen deutlichen Mangel an Kooperation zwischen Fachlehrkräften und DaZ-Lehrkräften. Die Einrichtung gemeinsamer Projekt- und Austauschplattformen erscheint daher notwendig, um die Förderung leistungstarker Schüler:innen besser zu koordinieren.

Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass partizipative Projektformate stärker als fester Bestandteil schulischer Sprachförderung etabliert werden sollten. Sie eröffnen Lernenden Möglichkeiten, eigene Erfahrungen einzubringen, Sichtbarkeit im schulischen Raum zu gewinnen und Sprache als Instrument aktiver gesellschaftlicher Teilhabe zu erfahren. Zukünftige Forschung sollte sich verstärkt mit der Frage beschäftigen, wie solche partizipativen Ansätze langfristig in schulische Strukturen integriert werden können und welche Bedingungen erforderlich sind, um ihre Wirkung auf Sprachentwicklung, Motivation und Integration nachhaltig zu sichern.

Literaturverzeichnis

- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J., & Schäfers, M. (Eds.). (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>
- Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 11–38). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Birkner, K., Hufeisen, B., & Rosenberg, P. (Hrsg.). (2022). *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. Peter Lang.
- Brücke, H., Ette, A., Grabka, M. M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Siegert, M., Söhn, J., Tanis, K., & Zinn, S. (2023). *Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der zweiten Welle der IAB-BAMF-BiB-FReDA-SOEP-Befragung* (IAB-Forschungsbericht 2/2023). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Coleman, J. A., Galaczi, E. D., & Astruc, L. (2007). *Motivation of UK school pupils towards foreign languages: A large-scale survey at Key Stage 3*. Open Research Online. https://oro.open.ac.uk/8840/1/Coleman_Galaczi_and_Astruc_2007-07-13.pdf
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Didenko, N. (2024). *Emotion und Kognition im DaZ-Unterricht bei ukrainischen geflüchteten Schülerinnen und Schülern*. In L. Bezugla & A. Ketzer-Nöltge (Hrsg.), *Brüche und Kontinuitäten: Aktuelle Themen der ukrainischen Germanistik nach Februar 2022* (S. 52–58). Universität Leipzig.
- Dixius, A., & Möhler, E. (2019). *Stress und Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen: Stabilisierende Interventionen nach Gewalt, Missbrauch und Flucht*. Stuttgartart.
- Eckert, M. (2023). *Krisen machen Angst: Wie Unterricht in schwierigen Zeiten ermutigen kann*. Beltz.
- Gambaro, L., Spieß, C. K., Daelen, A., & Ette, A. (2025). *Geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine* (BiB aktuell 2/2025). Abgerufen am 14.03.2026 von <https://www.bib.bund.de/Publikation/2025/pdf/Gefluechtete-Kinder-und-Jugendliche-aus-der-Ukraine.pdf>
- García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gebele, D. (2021). *Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler*. In R. Freudenberger-Findeisen, C. Harsch, & A. Middeke (Hrsg.), *Zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration neu zugewandelter Menschen* (S. 15–37). Universitätsverlag Göttingen.
- Guadatiello, A., & Schuler, R. (2016). *Anregungen zu Deutsch als Zweitsprache im Unterricht: Begrifflichkeiten, Zielsetzung, didaktische und methodische Grundüberlegungen*. Landeshauptstadt München. Abgerufen am 14.03.2026 von https://info.muenchen.de/soz/pub/pdf/579_anregungen_zu_Deutsch_als_fremdsprache_im_Unterricht.pdf
- Gogolin, I., & Michel, U. (2010). *Kooperation und Vernetzung: Eine Dimension „durchgängiger Sprachbildung“*. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5 (4), S. 373–384. Abgerufen am 14.03.2026 von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/35474>
- Hubertus A., Bistrizky H. (2017): *Seelische Probleme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Wie Schule und Kinderpsychiatrie kooperieren können*. Cornelsen Verlag GmbH: Berlin. S. 160.
- Hubenko, H. (2020). Structuring bioethics education: Building bioethical potential, experience, practice. *Philosophy of Education*, 26 (2), S. 109–120. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-8> (Abgerufen am 14.03.2026).
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung* (3., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Kleppin, K. (2004). Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen: Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9 (2). Abgerufen am 14.03.2026 von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), S. 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Orobchuk, D., & Skintey, L. (2024). Lifeworld dimensions in language education and the integration of refugee students in Germany: Results from a study with Ukrainian refugees. *Glottodidactica*, 51(1), S. 45–66. <https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.3> (Abgerufen am 14.03.2026).
- Pinto, R., Correia, L., & Marques-Pinto, A. (2021). The effectiveness of resilience-based interventions for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 30 (11), S. 2848–2875.
- Plutzar, V. (2016). Sprachenlernen nach der Flucht: Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Trauma und Flucht für den Deutschunterricht Erwachsener. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 89, S. 109–132.

- Plutzar, V. (2019). Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration: Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht. In *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Waxmann.
- Prengel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen* (WiFF Expertisen, 47). Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:28524> (Abgerufen am 14.03.2026).
- Reisener, H. (1989). *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Hueber.
- Riehl, Claudia Maria (2018): *Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sambanis M, Ludwig Ch. (2024): *Happy Learning. Glücklich und erfolgreich Sprache lernen*. Hueber Verlag GmbH, München, S. 136.
- Schwarz-Friesel, M. (2008). Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft. In H. Kämpfer & L. M. Eichinger (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur* (S. 277–301). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110970555-014> (Abgerufen am 14.03.2026).
- Skintey, L. (2025). Zur Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen: Ergebnisse einer Interviewstudie mit Müttern. *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift*, 18, S. 147–179. Abgerufen am 14.03.2026 von <https://www.researchgate.net/publication/392553967>
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, S. 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6> (Abgerufen am 14.03.2026).
- Tielking, K. (2019). Partizipation, Teilhabe und Gesundheit. In R. Haring (Hrsg.), *Gesundheitswissenschaften*. Springer.
- Uslucan, H.-H., Şentürk, L., & Yalcin, C. S. (2021). Skizzen einer kultursensiblen Resilienzförderung. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken: Resilienzförderung in verschiedenen Lebensphasen* (S. 157–174). Springer.
- Vasylenko, O. (2023). Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. In L. Bezugla, A. Ketzer-Nöltge, D. Spaniel-Weise, J. Wolbergs, & L. Höfler (Hrsg.), *Brüche und Kontinuitäten: Aktuelle Themen der ukrainischen Germanistik nach Februar 2022* (S. 60–73). Abgerufen am 14.03.2026 von <https://doi.org/10.36730/2023.1.buk>

Kurzbiographie(n):

Dr. Natalia Didenko ist Dozentin an der Odesa I. I. Metschnykov Nationaluniversität und Lehrkraft für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) am Stiftsgymnasium Sindelfingen, wo sie neu zugewanderte und geflüchtete Schüler:innen im Zweitspracherwerb begleitet. In Forschung und Praxis beschäftigt sie sich mit Fragen des Spracherwerbs und der Sprachförderung im Kontext von Krieg und Flucht sowie mit Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Sprachförderung. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf der sprachbiografischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung.

Dr. Hanna Hubenko ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Vor dem Ausbruch des großflächigen Krieges in der Ukraine war sie langjährig als Dozentin an der Sumy State University tätig, wo sie sich in Lehre und Forschung intensiv der Bioethik sowie Public-Health-Strategien widmete und normative Konzepte von Vulnerabilität und Gesundheit untersuchte. Seit 2022 arbeitet sie als DaF/DaZ-Lehrkraft und unterrichtet seit einigen Jahren an der Sekundarschule Am Wiehen in Minden neu zugewanderte und geflüchtete Schüler:innen. Die transdisziplinäre Arbeit von Dr. Hubenko verbindet Bioethik und Fluchtforschung. In ihren aktuellen Publikationen und Projekten befasst sie sich insbesondere mit der Überwindung epistemischer Exklusion und der Förderung partizipativer Teilhabe.

Deutsche Sprach- und Integrationskurse für Ukrainer:innen in der Schweiz: Konzepte, Erfahrungen und methodologische Herausforderungen aus andragogischer Sicht

Aliona Güntensperger

Einleitung

Die anhaltende Schutzmigration aus der Ukraine hat in der Schweiz zahlreiche Integrations- und Sprachfördermaßnahmen angestoßen, die auf eine zügige Eingliederung der Geflüchteten in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind. Sprache gilt dabei als zentraler Integrationsfaktor: Ohne ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache sind gesellschaftliche Teilhabe, berufliche Integration und soziale Netzwerke nur schwer zu realisieren. Dementsprechend nehmen Sprach-, Integrations-, Grundkompetenz-, Berufs- und Prüfungsvorbereitungskurse eine Schlüsselstellung in der Integrationspraxis ein; gleichzeitig stellen sie den Bereich dar, in dem sich die methodologischen Herausforderungen andragogischer Konzepte am deutlichsten zeigen. Dieser Beitrag erörtert aus didaktischer Perspektive die aktuellen Konzepte und Methoden (*fide*-Ansatz, Ko-Konstruktivismus, Szenario-Didaktik), empirische belegte Erfahrungen und die zentralen Herausforderungen bei Deutsch- und Integrationskursen für Ukrainer:innen in der Schweiz. Außerdem beleuchtet er die Situation aus kultureller Perspektive. Im Fokus stehen unterschiedliche Lernbiografien, Erwartungen an Unterricht sowie Spannungsfelder zwischen etablierten Integrationskonzepten – insbesondere *fide*-basierten Ansätzen – und den akademisch geprägten Lernkulturen vieler ukrainischer Teilnehmender. Auf Grundlage praktischer Unterrichtserfahrungen werden mögliche didaktische Anpassungen und hochschuldidaktische Strategien zur Förderung einer erfolgreichen sprachlichen und gesellschaftlichen Integration diskutiert. Die vorliegende Untersuchung beschreibt die grundlegenden Merkmale und organisatorischen Strukturen von Sprach- und Integrationskursen und ordnet sie in einen systematischen Lernrahmen ein. Darauf aufbauend werden zentrale andragogische Prinzipien erläutert, die das Lernen ukrainischer Erwachsener berücksichtigen und als didaktische Grundlage für eine bedarfsgerechte und nachhaltige Kursgestaltung dienen.

1. Definition und Strukturierung von Sprach- und Integrationskursen

Sprach- und Integrationskurse im Kontext der Schweiz sind vielschichtige Bildungsangebote, die in der Regel Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vermitteln und gleichzeitig Elemente gesellschaftlicher Orientierung umfassen. Integrationsmassnahmen können dabei allgemeinsprachliche Module (Alpha-Kurse, Konversation, Lesen und Schreiben, Basisbildungen, Alltagsmathematik, ebaA/Einfach besser am Arbeitsplatz-Kurse), kultur- und berufsspezifische Inhalte zur Schweiz (Kurse für Stellensuchende, Weiterbildungskurse im Dienstleistungs- und Industriebereich, Korrespondenz, Bewerbungsbegleitung), arbeitsmarktbezogene (branchenspezifische Kurse nach *fide*: Baugewerbe, Hotellerie/Gastronomie-Kurse) sowie akademische Sprachvermittlung (Wissenschaftssprache, Sprachkurse für den Hochschulzugang, Goethe-/telc-Prüfungsvorbereitungskurse) kombinieren. Zugleich bieten Kantone, Gemeinden und zivilgesellschaftliche Träger ergänzende soziale Angebote (Tandemprogramme, Sprachcafés, begleitetes Selbststudium, Lernatelier, Geschichten-oase, Kochabende, NähTreff, DigiTreff, LänderAbende, Plaudernachmittag), die informelle Lerngelegenheiten schaffen.

Festzuhalten ist, dass sich diese Angebote hinsichtlich Zielgruppen (Anfänger:innen bis Fortgeschrittene), Intensität (intensiv, extensiv, semi-intensiv, langsam) und Didaktik (grammatik- vs. handlungsorientiert) stark unterscheiden. Solche Differenzierungen folgen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachniveaus (A1 bis C2). Auch Universitäten und Hochschulen bieten spezifische Programme und Förderprojekte an (Campus Luzern für Geflüchtete, Perspektiven), beispielsweise zur akademischen Sprachförderung, die gezielt auf das Sprachniveau B2–C1 ausgerichtet sind.

1.1 Andragogische Prinzipien im Kontext Erwachsener

Aus andragogischer Sicht unterscheidet sich der Sprachunterricht für erwachsene Geflüchtete wesentlich vom regulären schulischen Fremdsprachenunterricht. Erwachsene bringen unterschiedliche Lern- und Sprachbiografien, Motivationslagen, berufliche Zielsetzungen und Lebensbelastungen mit. Sie lernen daher anders als jüngere Zielgruppen: erfahrungsbezogener, handlungs- und zielorientierter, stärker an realen Bedürfnissen orientiert. Diese Erkenntnis entspricht theoretischen Modellen des erwachsenenpädagogischen Lernens, die Selbstbestimmung und Lebensweltorientierung ins Zentrum stellen. Erwachsene lernen am nachhaltigsten, wenn Inhalte unmittelbar relevant sind (familiäre Alltagssituationen, Behördenkontakte, berufliche Tätigkeiten). Dieses Prinzip lässt sich im Praxisfeld der DaZ-Förderung beobachten.

2. Sprachangebote im umfassenden Sinn der Integration von Ukrainer:innen

Auf kantonaler Ebene sind Deutschkurse für Geflüchtete aus der Ukraine in unterschiedlicher Form verfügbar (Vernetzung durch Stadt-Kanton-Kirche: Dienststellen Soziales und Gesellschaft, Reformierte/Katholische Kirchen, Solinetz, Lukraina). In der Zentralschweiz stehen anerkannte Deutschkurse in verschiedenen Niveaus bereit, häufig ergänzt durch Angebote wie Kinderbetreuung, um die Teilnahme Erwachsener zu erleichtern. In Zug sind subventionierte Deutschkurse ebenso Bestandteil des kantonalen Integrationsangebots, ergänzt durch Schnupperkurse und Vernetzungsformate. Die frühe Sprachförderung ist in Luzern obligatorisch für Asylsuchende und eng mit den Integrationsprozessen verknüpft (Asylnetz Luzern, Caritas, LernLounge, Kontakt- und Beratungsstelle für Sans Papiers Luzern).

Ein weiteres Beispiel für institutionelle Angebote ist die Integrationsagenda Schweiz (IAS), über die Deutschkurse systematisch zugewiesen und finanziert werden können – insbesondere für Personen mit Schutzstatus S, der vielen Ukrainer:innen gewährt wurde.

Neben den formal organisierten Kursen tragen zivilgesellschaftliche Initiativen und Vereine zur Sprachförderung bei (SAH Zentralschweiz, ECAP Stiftung, FABIA Kompetenzzentrum, LernAtelier, HelloWelcome, Sentitreff, Zentral- und Hochschulbibliothek/Erzählcafés oder Veranstaltungen im Rahmen der Reihe „Wir bieten Orientierung“). Nachbarschaftstreffs, Sprachtandems und freiwillige geführte Deutschgruppen bereichern die Lernlandschaft und schaffen informelle, niedrigschwellige Lernräume. Solche Initiativen dienen der kulturellen Be-

gegnung und haben einen hohen Wert, da sie Lernende in einen sozialen Austausch einbinden und Barrieren wie Prüfungsdruck oder institutionelle Hürden reduzieren.

Vernetzungsplattformen wie PROSTIR oder INTEGRAS, die speziell für ukrainische Geflüchtete in der Schweiz Informations- und Austauschformate zu Integration und beruflicher Entwicklung bieten, ergänzen die Lernlandschaft digital und organisatorisch. Solche Plattformen fungieren als Brücken zwischen Lern- und Beratungsangeboten sowie dem Arbeitsmarkt und tragen zur Minderung von Informationsdisparitäten bei.

3. Erfahrungen und Erkenntnisse im Migrationskontext

Sprach- und Integrationskurse sind unverzichtbare Bestandteile erfolgreicher Integrationsprozesse für Ukrainer:innen in der Zentralschweiz. Konzepte, die Sprache mit gesellschaftlicher Orientierung und arbeitsmarktbezogener Praxis verbinden, zeigen vielversprechende Ergebnisse. Gleichzeitig stellen heterogene Lernvoraussetzungen, Sprachbarrieren, dialektale Realitäten und institutionelle Rahmenbedingungen methodische Anforderungen an Lehrende und Träger. Aus andragogischer Perspektive erfordert erfolgreiche Sprachförderung eine differenzierte Diagnostik vor Kursbeginn, adaptive Lehr- und Lern-Settings sowie die Integration sozialer und kultureller Inhalte.

3.1 Heterogene Zielgruppen und Lernbedarfe

Ukrainische Geflüchtete sind keine homogene Lernengruppe. Sie unterscheiden sich erheblich hinsichtlich Bildungsniveaus, vorheriger Schulerfahrung, Alphabetisierung und Motivation. Diese Heterogenität stellt Kurs-träger vor didaktische Herausforderungen, da ein einheitlicher Lehrplan kaum alle Bedürfnisse abdecken kann. Anspruchsvolle Angebote müssen daher differenzierte Lernwege, flexible Einstiegs- und Ausgangspunkte sowie adaptiven Unterricht bieten, insbesondere bei niedrigem formalem Bildungsniveau.

Erfahrungen aus der Schweiz zeigen, dass spezifische Übergänge, wie sie im Hochschulkontext (Universität Zürich oder Luzern) angeboten werden, positive Effekte erzeugen, indem sie Sprachförderung mit akademischer Orientierung verknüpfen. Auch berufsbezogene Sprachförderung, die Sprachlernen mit praktischen Arbeitsmarktzielen koppelt, ist als gute Praxis identifiziert worden – hier wird Sprache in berufsspezifischen Kontexten vermittelt, was die Übertragbarkeit verbessert.

3.2 Stolperfallen

Sprachkurse, die ausschliesslich auf Grammatik und Wortschatz fokussieren, verfehlen häufig, didaktisch gesehen, zentrale integrative Aufgaben: Sie müssen kulturelle Kontexte, Alltagskompetenzen und institutionelles Wissen vermitteln: zum Schweizer Gesundheitssystem, Arbeitsmarkt oder Behördenkommunikationsweg. Solche Inhalte zu integrieren, ohne die sprachliche Komplexität zu überfordern, bleibt ein andragogisches Dilemma. Ein rein linguistischer Fokus liefert keine ausreichende Handlungskompetenz in gesellschaftlichen Alltagssituationen. Lexikalische Mittel werden stärker als Erklärungen zur Grammatik gewichtet (s. *fide*-Prinzipien und Standards/Standard D5/Sprachverwendung).

3.3 Motivation, psychologische Barrieren und Lebenskontexte

Viele Ukrainer:innen bringen traumatische Erfahrungen, Unsicherheiten bezüglich Familienangehörigen in der Heimat oder Belastungen mit, die ihre Lernmotivation und Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigen. Diese Faktoren werden in curricularen Konzepten oft nicht systematisch berücksichtigt, obwohl sie erheblich die Lernprozesse beeinflussen. Die Kopplung von Sprachunterricht mit psychosozialer Unterstützung ist daher eine empirisch gestützte Empfehlung, die methodisch stärker zu verankern wäre.

3.4 Dialekte und Sprachvarietäten in der Schweiz

Ein praktisches, aber häufig unterschätztes Hindernis ist die schweizerdeutsche Sprachvarietät. Viele Lernende erreichen zwar Hochdeutschkenntnisse, erleben jedoch erhebliche Verständigungsschwierigkeiten im Alltag. Diese Varietäten sind formal nicht Teil standardisierter DaZ-Curricula, stellen aber einen realen Zugangspunkt zur lokalen Kommunikation dar.

In der Schweiz hat dabei das Schweizer Standarddeutsch eine besondere Bedeutung, da es als Unterrichts- und Bildungssprache in Schulen und Hochschulen verwendet wird. Ein Merkmal dieser Varietät sind sogenannte Helvetismen, die keine Dialektwörter sind, sondern legitime Bestandteile der Schweizer Standardsprache. Lehrpersonen kommt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle zu, da sie wesentlich zur Vermittlung der Bildungssprache beitragen.

Die Helvetismen unterscheiden sich teilweise deutlich von den entsprechenden Bezeichnungen in Deutschland: *Identitätskarte (ID)* statt *Personalausweis*, *Einwohnerkontrolle* statt *Einwohnermeldeamt*, *Schriftenempfangschein* statt *Melde-*

bescheinigung. Auch im Bereich sozialstaatlicher Institutionen existieren Unterschiede: *AHV (Alters- und Hinterlassenenversicherung)*, *IV (Invalidenversicherung)*, *RAV (Regionales Arbeitsvermittlungszentrum)* oder *KESB (Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde)* vs. *Rente*, *Sozialamt*, *Bundesagentur für Arbeit* oder *Jugendamt*.

Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass neben der allgemeinen Standardsprache auch solche institutionellen Helvetismen vermittelt werden sollten, um Lernende auf reale Kommunikationssituationen im schweizerischen Kontext vorzubereiten.

Neben lexikalischen Besonderheiten weist das Schweizer Standarddeutsch auch orthographische und grammatikalische Helvetismen auf. Ein auffälliges Merkmal der schweizerischen Rechtschreibung ist der vollständige Verzicht auf das Eszett (ß).

Typische grammatikalische Beispiele sind *das Tram (die Straßenbahn)*, *das Mail (die E-Mail)* oder *das WhatsApp (die WhatsApp-Nachricht)*. Für Lernende des Deutschen in der Schweiz ist es daher wichtig, diese Besonderheiten zu kennen, da sie sowohl im Alltag als auch in der öffentlichen Kommunikation regelmässig auftreten.

3.5 Institutionelle Rahmenbedingungen und Ressourcenverteilung

Die Sicherstellung ausreichender Kapazitäten, qualifizierter Lehrkräfte (mit SVEB-/fide-Qualifikation) sowie auf die Schweiz abgestimmter Unterrichtsmaterialien (Linie 1 Schweiz, Deutsch in der Schweiz, Schritte plus Schweiz, Ich und die Schweiz) stellt in vielen Regionen eine Herausforderung. Zudem konkurrieren subventionierte Kurse mit ehrenamtlichen Angeboten, was zu ineffizienter Nutzung vorhandener Ressourcen führen kann. In der Stadt Luzern gibt es mindestens etwa sechs private Sprachschulen, die Deutschkurse für Erwachsene auf den Niveaus A1 bis C2 (Intensiv-, Abend- und Wochenendkurse) anbieten: Academia Education, Klubschule Migros, Alemania Deutschschule, Bénédict Sprachschule, Berlitz, SmartTalk. Zusätzlich existieren Integrations-Deutschkurse für Geflüchtete (oft subventioniert) wie ECAP, FABIA Kompetenzzentrum Migration. Diese sind meist öffentlich oder gemeinnützig organisiert.

4. Theoretischer und methodologischer Bezugsrahmen: eine kritische Reflexion

Die Andragogik als Wissenschaft des Lernens Erwachsener geht davon aus, dass Lernprozesse bei ihnen durch Selbststeuerung, biografische Erfahrungen und situative Relevanz geprägt sind. Für geflüchtete Erwachsene bedeutet dies, dass Sprachlernen nicht als isolierter Kompetenzauf-

bau verstanden werden kann, sondern als biografie- und lebensweltgebundener Transformationsprozess. Gerade bei Ukrainer:innen in der Schweiz zeigt sich, dass Lernmotivation stark extrinsisch (Aufenthalts- und Arbeitsmarktperspektiven) wie auch intrinsisch (Autonomie, soziale Teilhabe) bestimmt ist. Vor diesem Hintergrund erscheint ein curricular stark linearisiertes Vorgehen andragogisch problematisch, da es Lernende vorwiegend über angenommene Defizite definiert und vorhandene Ressourcen wie Mehrsprachigkeit (Russisch, Bulgarisch, Polnisch, Rumänisch) oder berufliche Erfahrung nur unzureichend einbezieht. Nach Mezirow (8, S. 5) sind Lernprozesse bei Erwachsenen häufig transformativ, d. h. sie verändern Deutungsmuster, Selbstbilder und Handlungslogiken. Für ukrainische Geflüchtete gilt dies in besonderem Masse, da Flucht, Statuswechsel (Schutzstatus S) und Neuverortung in einer fremden Gesellschaft grundlegende Identitäts- und Rollenverschiebungen mit sich bringen. Sprachkurse wirken in diesem Kontext nicht nur als Lernräume, sondern auch als Aushandlungsorte von Zugehörigkeit, in denen Sprache als Medium sozialer Anerkennung fungiert. Methodisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Lernsettings reflexiv zu gestalten und emotionale sowie biografische Dimensionen des Lernens zu berücksichtigen.

Zentrale Prinzipien von DaZ-Didaktik für Erwachsene sind: funktionale Sprachverwendung (Handlungsorientierung), Mehrsprachigkeitsdidaktik (plurikulturelle Herangehensweise), Fehler als Lernressource (lernförderliche Fehlerkultur), Sprachbewusstheit statt Normorientierung. In der Schweiz sind viele Kurse jedoch stark am GER orientiert, was zwar Vergleichbarkeit schafft, aber situative Sprachbedarfe (Diglossieproblematik Hochdeutsch vs. Schweizerdeutsch, Dialektverständnis, institutionelle Sprachregister) nur unzureichend abbildet. Um diese Situation im Unterricht angemessen einzuschätzen und einen sorgfältigen Umgang mit Dialektwörtern zu gewährleisten, wurde ein *fide*-Leitfaden zum Dialektgebrauch in der Deutschschweiz veröffentlicht. Darin werden Kursleitungen dazu angehalten, das Valorisieren und Evaluieren von Dialektkompetenzen und Dialekterfahrungen als zentrales Beobachtungskriterium in Betracht zu ziehen (Dialekt als Normalität). Dazu zählen insbesondere die Förderung der Bewusstheit für unterschiedliche Sprachsituationen und Dialektgebrauch, der systematische Aufbau der Hörverstehenskompetenz im Dialekt, die Berücksichtigung von Mischformen sowie die Entwicklung situativer Bewusstheit anhand authentischer Szenarien (*fide*-Szenariensammlung).

Die empirische Forschungslage zu Sprach- und Integrationskursen für Ukrainer:innen ist derzeit fragmentarisch. Während administrative Berichte (Kantone, SEM) gute Übersichten zur Angebotsstruktur liefern, fehlen längsschnittliche Wirkungsstudien, qualitative Lernendenperspektiven, systematische didaktische Evaluationen. Internationale Studien (EU-Vergleichsstudien) lassen sich nur eingeschränkt übertragen, da der Schweizer Kontext durch Föderalismus, Diglossie und den Sonderstatus S spezifisch geprägt ist. Für die Erwachsenenbildungsforschung ergibt sich hier ein klares Forschungsdesiderat.

5. Unterrichtsnah Beispiele und didaktische Analyse der Herausforderungen im Rahmen unterschiedlicher Kursformate

Deutsch: Kommunikation in Alltag und Beruf (A1–B1)

Beispiel 1: Implizite Lernziele statt expliziter Instruktion

Unterrichtssituation:

In einem *fide*-A2-Kurs wird das Thema *Wohnungssuche* behandelt. Die Lehrperson lässt Lernende in Kleingruppen Anzeigen lesen, Vermutungen formulieren und anschliessend ein Rollenspiel durchführen. Grammatische Strukturen (Dativpräpositionen: in der Wohnung, mit dem Vermieter) werden nicht explizit erklärt, sondern sollen entdeckt werden.

Beobachtung:

Die Lernenden reagieren mit Irritation und wiederholen Nachfragen wie: *Welche Regel? Warum machen wir das? Was soll ich jetzt lernen?*

Andragogische Analyse:

Viele ukrainische Lernende sind an ein instruktives, explizites Lernparadigma gewöhnt, in dem Lernziele klar benannt werden, Regeln vor Anwendung erklärt werden, Unterricht linear aufgebaut ist.

Fide-Kontext:

Ukrainische Lernende erwarten einen klar strukturierten, regelgeleiteten Unterricht. Die *fide*-Methodik setzt jedoch implizite Lernprozesse voraus, sie basiert auf handlungsorientiertem Lernen, das Regeln aus dem Kontext erschließen lässt. Diese epistemologische Differenz führt zu dem Eindruck, der Unterricht sei unstrukturiert oder ineffizient.

Standard D1: Ko-Konstruktion

D1a: Die Lernenden sind an der Festlegung der konkreten Lerninhalte und Lernziele beteiligt.

D1b: Die Lernenden werden in die Gestaltung des Lernprozesses einbezogen.

Didaktische Umsetzung:

Lernziel und Methode explizit benennen (aber auch Spielraum für eigene Lernziele und Priorisierung bei der Methodenwahl anbieten; Mitdenken und Mitgestaltung/Ko-Konstruktion fördern, Meta-Kommunikation über Lernen zulassen, Sinn und Zweck des Lernprozesses reflektieren, zu Partizipation und Kollaboration animieren). Kursleitende unterstützen die Lernenden darin, ihre Erfahrungen, Interessen und Lernziele in die methodisch-didaktische Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses einzubringen.

Beispiel 2: Szenarien- vs. Regelorientierung

Unterrichtssituation:

Die Lehrperson arbeitet mit *fide*-Szenarien (*Beim Arzt, Auf dem Amt*) und verzichtet bewusst auf systematische Begrifflichkeit oder Grammatiksequenzen. Fehler werden kommunikativ toleriert.

Beobachtung:

Die Lernenden halten selbstständig Grammatikregeln aus Onlinequellen oder mithilfe von ChatGPT fest und äußern wiederholt den Wunsch nach einer expliziten Erklärung der Zeitformen (*Bitte erklären Sie uns zuerst die Zeiten!*). Aus ihrer Perspektive erscheint der Unterricht teilweise spielerisch gestaltet und ohne ausreichende theoretische Fundierung.

Andragogische Analyse:

Im ukrainischen Bildungssystem gilt Sprache als formalisiertes Wissenssystem, nicht primär als kommunikative Praxis. Sprachkompetenz wird über korrekte Morphologie, vollständige Satzstrukturen, schriftliche Prüfungen und regelmäßige Tests definiert.

Fide-Kontext:

fide-Orientierung widerspricht diesem Habitus, da sie Kompetenzperformanz statt Regelwissen priorisiert.

Standard D2: Szenario-Ansatz

D2: Die im Unterricht bearbeiteten kommunikativen Aufgaben erscheinen im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang, im Rahmen einer Abfolge von Handlungsschritten.

Standard D5: Sprachverwendung

D5a: Die Lernenden wenden die erarbeiteten sprachlichen Mittel im Unterricht praxisbezogen in Kommunikationssituationen an, die direkt auf ihre Lebenswelt ausgerichtet sind. Die kommunikative Handlungskompetenz steht im Unterricht im Mittelpunkt.

D5b: Lexikalische Mittel werden stärker gewichtet als Erklärungen zur Grammatik; letztere erleichtern den Lernenden die direkte Verwendung der bearbeiteten Kommunikationsmittel.

D5c: Die Lernenden verwenden bei der Bewältigung von kommunikativen Situationen hilfreiche Strategien.

Didaktische Umsetzung:

Alltagsbezogene und berufsspezifische Übungen, unmittelbare Anwendung im kommunikativen Kontext (Grammatik sehen und fühlen, Grammatik funktional rehabilitieren). Kursleitende verschaffen den Lernenden im Unterricht ausgiebig Raum, sprachlich selbst aktiv zu sein. Sie ermöglichen ihnen und unterstützen sie darin, die Zielsprache im Unterricht sowohl rezeptiv (Hören, Lesen) wie produktiv bzw. interaktiv (Sprechen, Schreiben) in kommunikativen Aufgaben, die in lebensweltbezogene Szenarien eingebunden sind, aktiv zu verwenden. Kursleitende gehen dabei binnendifferenzierend vor. Sie berücksichtigen dazu die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Ziele der Lernenden.

Beispiel 3: Aktivierende Sozialformen vs. Frontalunterricht

Unterrichtssituation:

In einem branchenspezifischen B1-Kurs moderiert die Lehrperson den Lernprozess, stellt Fragen, hält sich sprachlich zurück und überlässt Lernenden die Gesprächsinitiative.

Beobachtung:

Lernende empfinden die Lehrperson als passiv oder nicht kompetent. Sie lehnen die Gruppenarbeiten und anderen kooperativen Sozialformen ab. Passivität einzelner Lernender, Ungleichheit innerhalb der Gruppe, fehlende Sozialisation in kooperatives Lernen, Rückzug in die Muttersprache, klare Ablehnung: *Ich möchte die Lehrperson hören.*

Andragogische Analyse:

In der ukrainischen Erwachsenenbildung ist die Lehrperson traditionell Wissensautorität, Strukturgebende, Bewertungsinstanz. Frontalunterricht signalisiert Qualität, Kontrolle und Seriosität. Gruppenarbeit widerspricht einer Lernkultur, in der Wissen vertikal vermittelt wird und wird nicht als Lernform, sondern als Ersatz für Unterricht interpretiert.

Fide-Kontext:

Kursleitende unterstützen die Lernenden beim Aufbau einer soziokulturellen Orientierung, die für die sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Alltag hilfreich ist. Kursleitende ermöglichen den Lernenden, Kenntnisse, Erfahrungen, Einstellungen und Ansichten, die sie über ihre Lebenswelt gewonnen haben, zu versprachlichen, zu teilen und zu reflektieren. Kursleitende fördern die inter- und transkulturelle Kompetenz der Lernenden durch geeignete Aktivitäten. Kursleitende ermöglichen den Austausch über unterschiedliche Lehr- und Lernverständnisse und dazugehörige Rollenbilder.

Standard D6: Inter- und Transkulturalität

D6: Der Unterricht ist interkulturell/transkulturell ausgerichtet.

Didaktische Umsetzung:

Frontalunterricht neu definieren: Aktivitäten im Plenum nur als Einstieg oder Zusammenfassungen nutzen, danach Übergang zu gelenkten Partnerübungen, Gruppenarbeiten, Interaktionsketten mit Mediation. Andere Sozialformen ritualisieren, klare Aufgabenverteilung mit Zeitvorgaben und Rollen, Ergebnisse im Plenum sichern.

Beispiel 4: Evaluationsformen und Fehlerkultur

Unterrichtssituation:

Zu Beginn eines B1-Kurses thematisiert die Kursleitung den Umgang mit Fehlern ausdrücklich. Sie erklärt, dass Fehler im Unterricht als Lerninstrument verstanden werden und nicht zu einer Bewertung der Person oder Leistung führen. Zur Veranschaulichung nennt sie Beispiele aus dem Spracherwerb und kündigt an, dass während einer anschließenden mündlichen Übung nicht jede Abweichung sofort korrigiert wird. Die Lernenden arbeiten anschließend in Paaren und sollen neue sprachliche Strukturen bewusst ausprobieren. Eine gemeinsame Auswertungsphase folgt, in der typische Fehler anonymisiert gesammelt und gemeinsam analysiert werden.

Beobachtung:

Mehrere Teilnehmende hinterfragen den Ansatz offen. Einzelne Lernende interpretieren das Ausbleiben direkter Korrektur zunächst als mangelnde Anleitung oder als fehlende fachliche Rückmeldung. Diese Reaktionen lassen sich vor dem Hintergrund bewertungsorientierter Lernbiografien erklären, in denen Fehler mit Leistungsbeurteilung verknüpft sind. Die Beobachtung zeigt, dass eine explizite Metakommunikation über Lernziele und didaktische Prinzipien notwendig ist.

Andragogische Analyse:

In vielen ukrainischen Lernbiografien sind Fehler mit Bewertung und Gesichtverlust verbunden. Ukrainische Lernende reagieren häufig skeptisch auf eine Fehlerkultur, weil ihre bisherigen Lernbiografien und das Bildungssystem in der Ukraine bestimmte Erwartungen an Unterricht und Fehlerbehandlung geprägt haben. Diese Reaktionen lassen sich vor allem aus drei zentralen Aspekten erklären: Im ukrainischen Schulsystem (wie in vielen post-sowjetischen Bildungssystemen) ist Unterricht häufig leistungs- und prüfungsorientiert. Fehler werden in der Regel sofort korrigiert. Äußert eine Lehrperson in der Schweiz beispielsweise folgende Aussage: *Im Lernprozess können Fehler als konstruktive Lerngelegenheiten dienen und sollten als Lernchancen genutzt werden*, wirkt das für Lernende manchmal unlogisch oder unprofessionell – sie interpretieren es als fehlende Anleitung oder mangelnde Kompetenz der Lehrperson.

Fide-Kontext:

Im Sinne des *fide*-Ansatzes wird deutlich, dass der Aufbau einer lernförderlichen Fehlerkultur Zeit benötigt und kulturell geprägte Erwartungen an Unterricht und Korrektur aktiv aufgegriffen und reflektiert werden müssen.

Standard D3: Nachhaltiges Lernen

D3a: Die Lernmaterialien und Lernergebnisse werden auf eine Art und Weise gesammelt, die individuelles, nachhaltiges Lernen ermöglicht.

D3b: Verschiedene Lerntechniken und -strategien werden im Unterricht thematisiert und umgesetzt.

Standard D4: Evaluation

D4a: Die Lernenden äußern sich über die Bedeutung, die die bearbeiteten kommunikativen Aufgaben und sprachlichen Aktivitäten für sie haben.

D4b: Die Lernenden reflektieren ihren Lernerfolg mit Hilfe von regelmäßigen Rückmeldungen ihrer Kursleitung, und sie äußern sich darüber, wie gut sie die bearbeiteten Kommunikationsmittel aufnehmen konnten und aktiv verwenden können.

Didaktische Umsetzung:

Explizite Erklärung: „Fehler sind normal im Sprachenlernen“. Kursleitende schaffen Gelegenheiten, bei denen sich die Lernenden über ihren Lernerfolg äußern können (Selbsteinschätzung) bzw. dazu Rückmeldungen von der Kursleitung (Fremdeinschätzung) oder von Mitlernenden (Peerbeurteilung) erhalten. Dazu schaffen Kursleitende systematisch formative Beurteilungsanlässe. Sie betten diese in die Handlungsschritte der bearbeiteten Szenarien ein. Kursleitende nutzen die Beurteilungsergebnisse zusammen mit den Lernenden für die Weiterplanung des Lehr- und Lernprozesses, unterstützen und fördern die Lernenden darin, ihre Lerndokumentationen für die Reflexion des individuellen Lernweges und die Einschätzung der persönlichen Lernfortschritte beizuziehen.

5.1 Didaktische Schlussfolgerungen für die Praxis

Für ukrainische Lernende sind *fide*-basierte Unterrichtsstandards nicht automatisch verständlich oder selbsterklärend. Daher ist es didaktisch notwendig, die zugrunde liegende Lernlogik explizit zu erläutern und Lernziele transparent zu machen. Lernende profitieren zudem von einer Kombination aus klarer Regelvermittlung und anschließender praktischer Anwendung, da diese Struktur ihrer bisherigen Lernerfahrung häufig näherkommt.

In der Praxis erweisen sich insbesondere hybride Unterrichtsmodelle als wirksam, denn sie verbinden verschiedene methodische Elemente miteinander, kombinieren Phasen des Frontalunterrichts mit kooperativen Lernformen, erklären grammatische Strukturen explizit und integrieren diese gleichzeitig in kommunikative Anwendungssituationen. Dabei bleibt die Lehrperson als fachliche „Autorität“ sichtbar, während gleichzeitig schrittweise mehr Lernendenautonomie aufgebaut wird.

Daraus lässt sich folgende These ableiten: Die teilweise ablehnende Haltung gegenüber *modernen interaktiven Methoden* ist nicht als Integrationsverweigerung zu interpretieren, sondern als Ausdruck einer inkongruenten Passung zwischen Lernbiografie und didaktischem Paradigma. Eine erfolgreiche Sprachförderung für Ukrainer:innen muss diese Diskrepanz anerkennen und didaktisch moderieren, anstatt den Versuch zu wagen, sie normativ zu überwinden.

Um diese unterschiedlichen Erwartungen an Unterricht und Lernprozesse besser zu verstehen, lohnt es sich, einen Blick auf das Bildungssystem im Herkunftsland der Lernenden zu werfen. Im ukrainischen wie in anderen osteuropäischen Bildungskontexten ist Unterricht traditionell stark strukturiert und linear organisiert. Der Lernprozess folgt in der Regel einem klar definierten Lehrplan, der die Inhalte vorgibt. Charakteristisch für diesen Unterricht ist zudem eine ausgeprägte Fehlerorientierung. Fehler werden meist unmittelbar korrigiert, da sie als Abweichungen von der normativen Sprach- und Wissensform verstanden werden, die möglichst frühzeitig behoben werden sollen. Gleichzeitig ist der Unterricht häufig lehrerzentriert. Die Lehrperson fungiert als zentrale Wissensquelle, die Inhalte erklärt, korrigiert und bewertet. Ergänzt wird dieses Modell durch eine starke Leistungsorientierung, die sich in Notensystemen, Tests und Rangordnungen widerspiegelt. Diese Lernkultur prägt die Erwartungen und Lernstrategien vieler Lernender nachhaltig. Wenn sie in einem neuen didaktischen Kontext auf Methoden treffen, die von diesen vertrauten Strukturen abweichen – etwa in kommunikativ ausgerichteten Sprachkursen – kann dies zu-

nächst zu Verunsicherung führen. Besonders befremdend wirkt dabei häufig der Umgang mit Fehlern. In vielen modernen Sprachdidaktiken werden Fehler nicht primär als Defizite verstanden, die sofort korrigiert werden müssen, sondern als Teil eines natürlichen Lernprozesses. Lehrpersonen verzichten daher teilweise bewusst auf unmittelbare Korrekturen, um kommunikative *Fluency* zu fördern oder Lernende zum eigenständigen Entdecken sprachlicher Strukturen anzuregen.

Für Lernende, deren schulische Sozialisation stark von unmittelbarer Korrektur und klarer Leistungsrückmeldung geprägt ist, kann dieses Vorgehen widersprüchlich erscheinen. Sie reagieren daher häufig mit Nachfragen oder auch mit Skepsis gegenüber den Methoden. Viele Lernende befürchten, dass sich falsche Strukturen einprägen könnten, wenn Fehler nicht sofort korrigiert werden. Andere äußern die Sorge, dass sich Fehler langfristig „verfestigen“ oder „fossilieren“ könnten. Hinzu kommt, dass sie eine klare, autoritative Rückmeldung durch die Lehrperson erwarten, die ihnen Sicherheit über den eigenen Lernfortschritt gibt.

Die entsprechenden Reaktionen sind daher weniger als Widerstand gegen eine bestimmte Unterrichtsmethode zu interpretieren, sondern vielmehr als Ausdruck unterschiedlicher Lerngewohnheiten und kulturell geprägter Bildungserwartungen. Lehrpersonen sollten die zugrunde liegenden methodischen Prinzipien explizit erläutern und begründen, um Lernenden zu ermöglichen, die neue Lernlogik zu verstehen und einzuordnen. Eine solche metadidaktische Reflexion kann dazu beitragen, Unsicherheiten abzubauen und die Akzeptanz neuer Lernformen zu fördern.

6. Sprachliche und didaktische Stolperfallen in universitären C1-Deutschkursen für ukrainische Studierende

Seit 2022 haben mehrere Schweizer Universitäten spezielle Programme für Geflüchtete etabliert (Campus für Geflüchtete, Refugee Academic Experience, UZH for Refugees), die primär drei Ziele verfolgen:

- Sprachliche Qualifikation auf hohem Niveau (B2–C1)
- Akademische Orientierung im Schweizer Hochschulsystem
- Soziale und institutionelle Integration

Ukrainische Studierende stellen innerhalb dieser Programme eine besondere Gruppe dar: Viele verfügen über abgeschlossene oder fortgeschrittene Hochschulstudien, hohe fachliche Kompetenz und Mehrsprachigkeit (Russisch, Englisch, Französisch), jedoch über nicht-akade-

misch geprägte Deutschkenntnisse, die sie nun in kurzer Zeit auf C1-Niveau entwickeln sollen.

Im Folgenden wird die Situation im universitären Programm „Campus für Geflüchtete“ an der Universität Luzern dargestellt, in dem auch ukrainische Studierende gemeinsam mit Teilnehmenden aus der Türkei, Afghanistan und Syrien einen C1-Deutschkurs besuchen. Die Analyse erfolgt aus einer analytischen, andragogischen und hochschuldidaktischen Perspektive und arbeitet systematisch zentrale Stolperstellen auf struktureller, didaktischer und subjektiver Ebene heraus.

6.1 Kontextbeschreibung: Campusprogramme für Geflüchtete

Deutsch für das Studium – Wissenschaftssprache (B2–C1)

Beispiel 1: Missverständnis des C1-Niveaus

Stolperfalle: C1 wird als „perfektes Deutsch“ interpretiert

Beobachtung:

Ukrainische Studierende gehen häufig davon aus, dass C1 bedeutet:

- nahezu fehlerfreies Deutsch
- muttersprachliche Ausdrucksfähigkeit
- vollständige Kontrolle über Grammatik

Treffen sie im Kurs auf weiterhin bestehende Unsicherheiten (bei Artikelgebrauch, Verbvalenz, idiomatischen Wendungen), entsteht Frustration und Selbstabwertung.

Didaktischer Hintergrund:

Der GER definiert C1 primär als funktionale akademische Sprachhandlungsfähigkeit, nicht als Fehlerfreiheit. Diese Differenz wird jedoch selten explizit kommuniziert.

Folge:

Überhöhte Selbstanforderungen, Angst vor mündlicher Beteiligung sowie ein Rückzug aus der aktiven Teilnahme – trotz objektiv hoher sprachlicher Kompetenz – prägen häufig das Lernverhalten der Studierenden.

Beispiel 2: Akademische Sprachregister als „versteckter“ Lehrplan

Stolperfalle: Alltagsnahes Deutsch reicht nicht für akademische Kommunikation

Beobachtung:

Studierende können sich flüssig ausdrücken, scheitern jedoch an:

- Nominalstil
- komplexen Satzgefügen
- textorganisierenden Mitteln („hingegen“, „dementsprechend“, „vor diesem Hintergrund“)
- pragmatischen Konventionen wissenschaftlicher Kommunikation

Typische Aussage:

Ich verstehe alles, aber ich kann nicht so schreiben wie erwartet.

Didaktischer Hintergrund:

Akademische Literalität wird oft implizit vorausgesetzt, nicht systematisch unterrichtet. Für ukrainische Studierende ist dies besonders problematisch, da:

- ihre akademische Sozialisation anderen Textkonventionen folgt
- deutsche Wissenschaftssprache stark formalisiert ist

Folge:

Trotz hoher rezeptiver und kommunikativer Sprachkompetenz entstehen erhebliche Schwierigkeiten beim Verfassen wissenschaftlicher Texte, was zu Unsicherheit hinsichtlich akademischer Erwartungen und einer verzögerten Entwicklung akademischer Schreibkompetenz führt.

Beispiel 3: Diskrepanz zwischen fachlicher und sprachlicher Kompetenz

Stolperfalle: Dequalifizierungserfahrung (Deskilling) im universitären Kontext

Beobachtung:

Hochqualifizierte Studierende (Ingenieur:innen, Mediziner:innen, Jurist:innen) erleben, dass sie im C1-Kurs:

- sprachlich als „defizitär“ gelten
- fachlich nicht sichtbar werden
- auf sprachliche Fehler reduziert werden

Didaktischer Hintergrund:

Dies erzeugt eine symbolische Dequalifizierung, die das akademische Selbstkonzept massiv belastet. Sprache fungiert hier als Zugangshürde zu Anerkennung.

Folge:

Widerstand gegen didaktische Aufgaben, Rückzug aus Diskussionen sowie ausgeprägter Perfektionismus oder Vermeidungsstrategien lassen sich häufig als Reaktion auf Unsicherheit, hohe Selbstanforderungen und ungewohnte Lernformen interpretieren.

Beispiel 4: Seminar- und Diskussionskultur

Stolperfalle: Mündliche Beteiligung als kulturell codierte Praxis

Beobachtung:

Ukrainische Studierende beteiligen sich seltener spontan an Diskussionen, unterbrechen kaum, formulieren Beiträge erst nach längerer Überlegung.

Missinterpretation durch Lehrende:

- Zurückhaltung wird als mangelndes Interesse oder sprachliche Unsicherheit gedeutet.

Didaktischer Hintergrund:

In vielen ukrainischen Hochschulkontexten gilt:

- Zurückhaltung als Zeichen von Respekt
- Wortmeldungen müssen inhaltlich „richtig“ sein
- Lehrende strukturieren Diskussionen stärker

Folge:

Die informelle, dialogische Seminarpraxis im deutschsprachigen Raum ist nicht selbsterklärend. Ukrainische Studierende werden trotz fachlicher Kompetenz im Seminar weniger sichtbar, was ihre akademische Teilhabe einschränkt und zugleich das Risiko von Fehleinschätzungen ihrer Leistungsfähigkeit durch Lehrende erhöht.

Beispiel 5: *fide*-Ansatz im hochschulischen Kontext

Stolperfalle: *fide*-orientierte Methoden auf C1-Niveau

Beobachtung:

Auch auf C1-Niveau werden teilweise *fide*-typische Szenarien, Rollenspiele, Gruppenaufgaben, Learning by Doing, Projektarbeit, Simulationen, Lernstationen eingesetzt.

Reaktion ukrainischer Studierender:

- Abwertung als „nicht akademisch“, sondern zu „spielerisch“
- Wunsch nach expliziter Fehlerkorrektur
- Forderung nach Regel- und Textanalyse

Didaktischer Hintergrund:

Für diese Zielgruppe kollidiert *fide*-Logik mit dem akademischen Habitus der Lernenden. Sie erwarten:

- analytische Sprachbetrachtung
- kontrastive Grammatik und deduktive Herangehensweise
- explizite Textarbeit
- muttersprachliche Übersetzungen

Folge:

fide-orientierte Methoden werden von ukrainischen Studierenden häufig als wenig akademisch wahrgenommen, was zu Skepsis gegenüber dem Unterrichtsansatz und zu einer geringeren Akzeptanz der didaktischen Aufgaben führen kann.

6.2 Hochschuldidaktische Empfehlungen für C1-Deutschkurse mit ukrainischen Studierenden

Empfehlung 1: „Hidden Curriculum“ sichtbar machen – akademische Erwartungen explizit verdeutlichen

Bekannt ist die Tatsache, dass viele akademische Anforderungen – etwa das erwartete Diskussionsverhalten, spezifische Textsorten oder Bewertungskriterien – im Hochschulkontext häufig implizit bleiben und zugleich kulturell geprägt sind. Für internationale Studierende kann dies zu Unsicherheit führen, da diese Erwartungen selten systematisch erläutert werden, sondern als selbstverständlich vorausgesetzt gelten. Eine angemessene Reaktion darauf besteht darin, entsprechende akademische Praktiken explizit zu thematisieren. Dazu gehören Einführungseinheiten zur deutschen Seminar- und Diskussionskultur, zur Struktur und Funktion zentraler Prüfungsformate wie Stellungnahme, Forumsbeitrag, Referat oder Protokoll sowie zur transparenten Darstellung der Bewertungskriterien akademischer Texte. Ergänzend kann die Analyse von Modelltexten eingesetzt werden, bei der gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet wird, welche sprachlichen, strukturellen und argumentativen Merkmale einen Text als „akademisch“ kennzeichnen. Hochschuldidaktisch trägt eine solche explizite Vermittlung dazu bei, Unsicherheiten und Fehlinterpretationen zu reduzieren und die akademische Handlungssicherheit der Studierenden nachhaltig zu stärken.

Empfehlung 2: GER-Definition von C1 transparent kommunizieren – Kompetenz statt Perfektion

Ein häufiges Missverständnis im fortgeschrittenen Spracherwerb besteht darin, dass Studierende das Niveau C1 mit vollständiger sprachlicher Richtigkeit gleichsetzen. Diese Erwartung erzeugt nicht selten einen hohen Leistungsdruck und führt dazu, dass Lernende ihre eigenen Kompetenzen unterschätzen oder sich aus Angst vor Fehlern weniger aktiv beteiligen. Didaktisch ratsam ist es daher, die Definition des C1-Niveaus gemäß dem GER transparent zu kommunizieren und gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren: durch eine kollaborative Arbeit mit den entsprechenden Deskriptoren, anhand derer deutlich wird, dass C1 vor allem durch differenzierte Ausdrucksfähigkeit, argumentative Klarheit und situationsangemessenes sprachliches Handeln gekennzeichnet ist. Ergänzend können Beispiele für „akademisch akzeptable Fehler“ diskutiert werden, um zu verdeutlichen, dass kleinere sprachliche Unschärfen auch in fortgeschrittenen akademischen Kontexten vorkommen, solange Verständlichkeit, Argumentationslogik und Registerangemessenheit gewahrt bleiben. Eine solche Perspektivverschiebung

hin zu Kompetenz statt Perfektion kann entlastend wirken, die Bereitschaft zur mündlichen Beteiligung erhöhen und eine realistischere Selbstwahrnehmung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten fördern.

Empfehlung 3: Sprachliche Mittel explizit lehren – akademische Sprachhandlungsfähigkeit systematisch aufbauen

Ein didaktisches Problem im hochschulischen Kontext besteht darin, dass akademische Sprache häufig als bereits vorhandene Kompetenz vorausgesetzt wird, anstatt systematisch vermittelt zu werden. Für viele Studierende führt diese implizite Erwartung zu Schwierigkeiten, da ihnen zwar eine hohe allgemeine Sprachkompetenz zur Verfügung steht, jedoch die spezifischen sprachlichen Mittel wissenschaftlicher Kommunikation nicht ausreichend vertraut sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die akademische Sprachhandlungsfähigkeit gezielt und explizit aufzubauen: durch eine systematische Arbeit an zentralen Merkmalen wissenschaftlicher Sprache (am Nominalstil, an komplexen Satzverknüpfungen, an typischen Argumentationsstrukturen, an sprachlichen Absicherungsstrategien, wie sie in Formulierungen „es lässt sich feststellen“ oder „es kann davon ausgegangen werden“ zum Ausdruck kommen). Ergänzend kann eine kontrastive Analyse zwischen Deutsch, Englisch und Ukrainisch dazu beitragen, Unterschiede in Textstruktur, Argumentationsweise und sprachlicher Verdichtung sichtbar zu machen. Der didaktische Mehrwert eines solchen Ansatzes liegt darin, dass akademische Sprachkompetenz nicht länger als implizite Voraussetzung behandelt wird, sondern als gezielt aufzubauende Fähigkeit, die Studierenden schrittweise und transparent entwickeln können.

Empfehlung 4: Kursbeteiligung anleiten – Diskussionen strukturieren und entlasten

In vielen internationalen Lerngruppen zeigt sich, dass eine spontane, informelle Diskussionskultur im Konversatorium oder im klassischen Kurs keineswegs selbstverständlich ist. Studierende, deren akademische Sozialisation stärker von strukturierter Gesprächsführung und klaren Redeordnungen geprägt ist, beteiligen sich häufig zurückhaltender an offenen Diskussionen. Dies kann dazu führen, dass ihre fachlichen Kompetenzen im Seminar weniger sichtbar werden, obwohl sie inhaltlich durchaus über fundierte Beiträge verfügen. Aus hochschuldidaktischer Perspektive empfiehlt es sich daher, Seminar- bzw. Kursbeteiligung gezielt anzuleiten und zu strukturieren. Eine mögliche Umsetzung besteht darin, Diskussionsformate klar zu organisieren, etwa durch vorbereitete kurze Statements, festgelegte Redezeiten oder die Bereitstellung sprachlicher Redemittel für Zustimmung, Kritik und Er-

gänzung. Zusätzlich kann eine Rollenverteilung (wie Aufgaben delegieren) innerhalb der Diskussion eingeführt werden, beispielsweise durch Funktionen (Moderator:in, Referent:in, Kommentator:in, Beobachter:in, Feedback-Expert:in, Zeit-Expert:in, Fehlerdetektiv:in, Emotionsdetektor:in, Dokumentationsfotograf:in, Redemittel-Expert:in), die den Gesprächsverlauf strukturieren und Orientierung geben. Solche didaktischen Massnahmen tragen dazu bei, Hemmschwellen abzubauen und mehr Studierende zur Beteiligung zu ermutigen. Der Effekt besteht darin, dass die mündliche Teilnahme steigt, ohne dass Lernende befürchten müssen, durch spontane Wortmeldungen an Prestige zu verlieren.

Empfehlung 5: Differenzierte Fehlerbewertung – Fehlerkorrektur auf akademischem Niveau etablieren

Ein wesentliches Hindernis für eine aktive akademische Kommunikation kann eine ausgeprägte Angst vor sprachlichen Fehlern darstellen. Besonders bei fortgeschrittenen Lernenden führt der Anspruch, möglichst fehlerfrei zu sprechen oder zu schreiben, häufig zu Zurückhaltung in Diskussionen oder zu einer übermäßigen Selbstkontrolle beim Formulieren. Um dieser Blockade entgegenzuwirken, ist es sinnvoll, im Unterricht eine differenzierte Fehlerkultur auf akademischem Niveau zu etablieren. Wichtig ist dabei die bewusste Trennung zwischen kommunikationsrelevanten Fehlern, die das Verständnis eines Beitrags tatsächlich beeinträchtigen, und formalen Abweichungen, die zwar normativ nicht korrekt sind, jedoch die Verständlichkeit kaum beeinflussen. In der Bewertung sprachlicher Leistungen sollte daher stärker auf Aspekte wie Textkohärenz, argumentative Klarheit und inhaltliche Stringenz fokussiert werden, während kleinere formale Ungenauigkeiten relativiert werden können. Hochschuldidaktisch trägt eine solche differenzierte Fehlerbewertung dazu bei, die Angst vor sprachlicher Unzulänglichkeit zu reduzieren und Studierende zu einer produktiveren und selbstbewussteren Verwendung der Zielsprache im akademischen Kontext zu ermutigen.

Empfehlung 6: Hochschuldidaktische Szenarien anbieten – *fide*-Elemente gezielt und reflektiert einsetzen

Besonders auf dem Niveau C1, auf dem viele Lernende bereits ein klares Bild von akademischer Kommunikation und wissenschaftlicher Arbeitsweise haben, kann man Szenarien hochschuldidaktisch entwickeln und an akademische Kommunikationssituationen anpassen.

Anstelle alltagsnaher Rollenspiele können kommunikative Aufgaben beispielsweise an typische Situationen im universitären Kontext angelehnt werden, etwa an Sprechstunden mit einer Dozentin oder einem wissenschaftlichen Betreuer, an Kolloquien, an Präsentationen im Seminar

oder an die Teilnahme an wissenschaftlichen Konferenzen. Auch Debatten über fachliche Fragestellungen oder das Verteidigen einer Position in einer Diskussion können als Szenarien dienen, in denen Studierende gezielt akademische Sprachhandlungen einüben. Auf diese Weise bleiben kommunikative und handlungsorientierte Elemente des *fide*-Ansatzes erhalten, werden jedoch in einen Kontext übertragen, der von den Studierenden als fachlich relevant und akademisch angemessen wahrgenommen wird.

Ergänzend kann die Gruppenarbeit stärker strukturiert werden, um Orientierung und Klarheit über die jeweiligen Aufgaben zu schaffen. Eine interessante didaktische Erweiterung besteht zudem in der Integration von Elementen der Lego®-Serious-Play®-Methode. Dabei können metaphorische Modelle genutzt werden, um komplexe akademische Kommunikationssituationen zu visualisieren und gemeinsam zu reflektieren. Mithilfe von Metaphernkatalogen lassen sich typische Herausforderungen wissenschaftlicher Kommunikation – Argumentationsstrukturen, Rollen in Diskussionen oder unterschiedliche Perspektiven in einer Debatte – anschaulich darstellen. Auf dieser Grundlage können gemeinsam Lösungsstrategien sowie passende sprachliche Redemittel entwickelt werden, die den Studierenden helfen, ihre Positionen klar zu formulieren, auf Einwände zu reagieren oder Diskussionen konstruktiv zu gestalten.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die in der *fide*-Datenbank hinterlegten Szenarien überwiegend bis zum Niveau B1 reichen und somit primär auf alltagsbezogene Kommunikationssituationen ausgerichtet sind. Für den Unterricht auf höheren Niveaustufen bedeutet dies, dass Lehrpersonen eine gewisse didaktische Kreativität entwickeln müssen, um passende Szenarien für akademische Kontexte zu entwerfen und diese gezielt an die Bedürfnisse ihrer Lerngruppe anzupassen. Eine solche Erweiterung ermöglicht es, die handlungsorientierte Grundidee des *fide*-Ansatzes beizubehalten und gleichzeitig den Anforderungen fortgeschrittener akademischer Sprachpraxis gerecht zu werden.

Durch eine derartige Akademisierung der Szenarien können kommunikative Lernformen beibehalten werden, ohne dass sie im Widerspruch zu den Erwartungen und Lernbiografien fortgeschrittener Studierender stehen. Gleichzeitig wird die Entwicklung akademischer Sprachhandlungsfähigkeit gezielt unterstützt.

Empfehlung 7: Formative Bewertung priorisieren – Leistung entwicklungsorientiert bewerten

In vielen akademischen Sprachkursen entsteht ein hoher Leistungsdruck, insbesondere dann, wenn Sprachprüfungen oder Sprachnachweise eine grundlegende Voraussetzung für die Zulassung zum Studium darstellen.

Für viele Studierende wird der Unterricht dadurch stark von der Sorge geprägt, den formalen Anforderungen nicht zu genügen. Diese Situation kann dazu führen, dass der Fokus stärker auf der Vermeidung von Fehlern und auf Prüfungsergebnissen liegt als auf dem eigentlichen Lernprozess. Daher ist es sinnvoll, entwicklungsorientierte Bewertungsformen stärker zu berücksichtigen und formative Formen der Leistungsrückmeldung zu priorisieren.

Eine mögliche Umsetzung besteht darin, Portfolioarbeit in den Unterricht zu integrieren (Lerndokumentation). In einem Portfolio können Studierende unterschiedliche Lernprodukte – etwa Texte, kreative Aufsätze, Projektergebnisse, Poster, Selbstreflexionen, Präsentationsentwürfe oder überarbeitete Versionen eigener Arbeiten – sammeln und ihren Lernfortschritt über einen längeren Zeitraum dokumentieren. Ergänzend kann Peer-Feedback eingesetzt werden, das auf klar definierten Kriterien basiert und den Studierenden ermöglicht, Texte oder Präsentationen gegenseitig konstruktiv zu kommentieren. Wichtig ist dabei die Verwendung transparenter Bewertungsraster, die deutlich machen, welche Aspekte akademischer Kommunikation – Argumentationslogik, Textstruktur, Kohärenz, Kohäsion, Aufgabenbewältigung oder Registerangemessenheit – im Mittelpunkt der Bewertung stehen. Als summativ Evaluation bietet sich eine Kursgalerie oder Ausstellung an, in der die Teilnehmenden ihre Lernportfolios präsentieren. Die Kursgalerie ermöglicht es den Lernenden, ihren individuellen Lernprozess sowie ihre sprachliche und fachliche Entwicklung darzustellen und mit anderen zu teilen. Gleichzeitig schafft dieses Format einen wertschätzenden Rahmen für Feedback und Austausch innerhalb der Lerngruppe und macht Lernfortschritte nachvollziehbar. Dadurch wird die Evaluation nicht nur als abschließende Leistungsüberprüfung verstanden, sondern auch als Reflexionsraum, der die Entwicklung der erworbenen Kompetenzen sichtbar macht.

Der didaktische Nutzen eines solchen Ansatzes liegt darin, dass der Lernprozess stärker in den Fokus rückt und Studierende ihre sprachliche Entwicklung als kontinuierlichen nachhaltigen Prozess wahrnehmen können. Im selben Zuge kann eine formative Bewertung dazu beitragen, Prüfungsängste zu reduzieren, da Rückmeldungen nicht ausschließlich als Bewertung von Defiziten verstanden werden, sondern als Unterstützung für den weiteren Kompetenzaufbau.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass erfolgreiche C1-Deutschkursangebote für ukrainische Studierende weit über die reine Vermittlung sprachlicher Strukturen

hinausgehen. Sie fungieren vielmehr als zentrale Schnittstelle zwischen Sprachlernen und akademischer Sozialisation. Der Unterricht übernimmt damit eine doppelte Funktion: Einerseits werden sprachliche Kompetenzen auf hohem Niveau weiterentwickelt, andererseits erhalten die Studierenden eine Einführung in die spezifischen Kommunikations- und Handlungskulturen der deutschsprachigen Hochschulen. C1-Kurse sind in diesem Sinne nicht nur Sprachkurse, sondern zugleich Lernräume, in denen akademische Teilhabe vorbereitet, reflektiert und eingeübt wird.

Sinnstiftend ist zunächst eine explizite Vermittlung akademischer Erwartungen, da viele Regeln und Praktiken der universitären Kommunikation für internationale Studierende nicht selbstverständlich sind. Ebenso wichtig ist eine kompetenzorientierte Perspektive, die die Entwicklung funktionaler Sprachhandlungsfähigkeit in den Vordergrund stellt, anstatt unrealistische Perfektionsansprüche zu fördern. Aus diesem Grunde sollte der Unterricht ressourcenorientiert gestaltet sein und vorhandene sprachliche, akademische und biografische Kompetenzen der Studierenden aktiv einbeziehen. Eine klare Strukturierung von Lernprozessen, Aufgabenformaten und Bewertungsmaßstäben bietet zusätzliche Orientierung und reduziert Unsicherheiten. Schließlich erfordert ein erfolgreicher Unterricht eine akademisch sensible Methodik, die unterschiedliche Lernbiografien berücksichtigt und didaktische Ansätze flexibel anpasst, anstatt sich dogmatisch an bestimmte Methoden zu binden.

In ihrer Gesamtheit bilden diese Prinzipien einen hochschuldidaktischen Rahmen, der dazu beitragen kann, sprachliche Förderung und akademische Integration miteinander zu verbinden und Studierenden einen nachhaltigen Zugang zur akademischen Kommunikationskultur zu eröffnen.

Ausblick

Die Erfahrungen aus deutschen Sprach- und Integrationskursen für Ukrainer:innen in der Schweiz zeigen, dass viele Lernende über hohe Bildungsaspirationen verfügen und eine akademisch geprägte Lernkultur mitbringen, die teilweise im Spannungsfeld zu handlungsorientierten Integrationsansätzen steht. Daraus ergeben sich spezifische methodologische Herausforderungen, etwa im Umgang mit Fehlerkultur, Unterrichtsstruktur oder impliziten Erwartungen an kommunikative Lernformen.

Ein weiterer Aspekt ist die besondere Sprachsituation der Schweiz. Deutschunterricht für Zugewanderte findet hier nicht nur im Kontext einer plurizentrischen Standardsprache statt, sondern auch in einer diglossischen

Umgebung, in der Schweizerdeutsch im Alltag eine dominierende Rolle spielt, während Schweizer Standarddeutsch vor allem in Bildungs- und institutionellen Kontexten verwendet wird. Für Lernende bedeutet dies, dass sie sich gleichzeitig in mehreren sprachlichen Registern und Varietäten orientieren müssen. Integrationskurse stehen daher vor der Aufgabe, sowohl lebensweltlich relevante Kommunikationssituationen im schweizerischen Kontext als auch Anforderungen der Bildungs- und Arbeitswelt zu berücksichtigen.

Für die zukünftige Gestaltung von Sprach- und Integrationskursen erscheint es daher sinnvoll, didaktische Konzepte stärker differenziert zu entwickeln. Dazu gehört eine explizite Vermittlung der schweizerischen Sprachsituation, eine bewusste Integration von Helvetismen sowie eine stärkere Verbindung von integrativen und akademischen Lernzielen. Gleichzeitig kann der *fide*-Ansatz dazu beitragen, Sprachförderung nicht nur als Instrument der Integration zu verstehen, sondern auch als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe, berufliche Perspektiven und akademische Bildungswege.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Sprach- und Integrationskurse in der Schweiz künftig so gestaltet werden können, dass sie sowohl den spezifischen sprachlichen Anforderungen der schweizerischen Mehrsprachigkeit als auch den unterschiedlichen Bildungsbioografien und Lernbedürfnissen der Teilnehmenden gerecht werden.

Dabei bleibt bedeutsam, was in der Sprachdidaktik häufig betont wird: Sprache lernt man nicht nur, um korrekt zu sprechen, sondern um an einer Gesellschaft teilhaben zu können. Die Weiterentwicklung von Integrations- und Sprachkursen wird daher entscheidend davon abhängen, inwiefern es gelingt, sprachliche Förderung, gesellschaftliche Integration und individuelle Bildungswege zielführend miteinander zu verbinden. Sprachlernen bedeutet dabei nicht nur Anpassung an eine neue sprachliche Umgebung, sondern auch Erweiterung der eigenen Perspektiven und Ressourcen.

In Anlehnung an Johann Gottfried Herder lässt sich dieser Gedanke treffend formulieren: „Nicht um meine Sprache zu verlernen, lerne ich andere Sprachen, sondern ich gehe bloß durch fremde Gärten, um für meine Sprache Blumen zu holen.“ Mehrsprachigkeit wird damit nicht als Verlust der eigenen sprachlichen Identität verstanden, sondern als Bereicherung – sowohl für die Lernenden selbst als auch für eine mehrsprachige Gesellschaft wie die Schweiz.

Fotoprotokoll (Deutschkurse, Campus Universität Luzern)

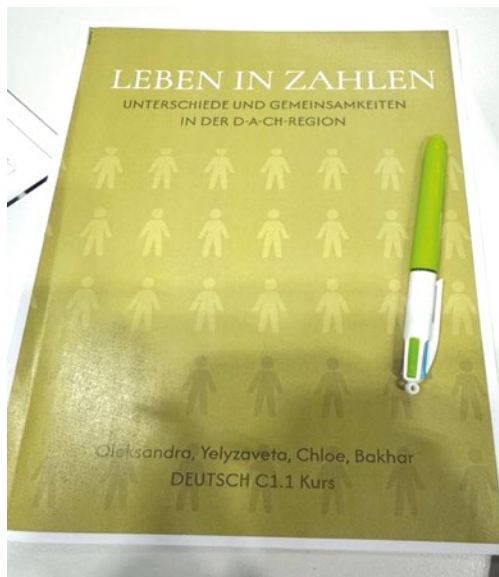
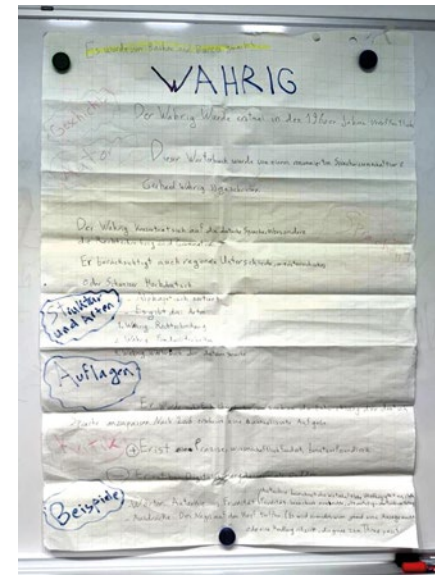
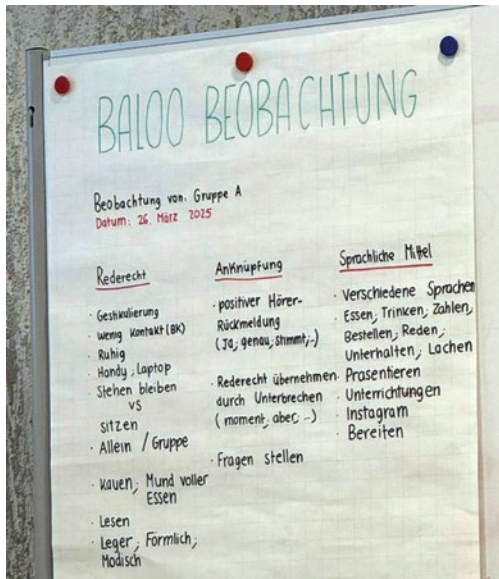


Abbildung: Poster-Galerie von Studierenden (Beobachtung – studentische Diskussion, Magazin – DACH in Zahlen, Präsentation – Wörterbücher), Campus für Geflüchtete/Universität Luzern, 2025. Autorin: Aliona Güntensperger

Literaturverzeichnis:

1. Bundesamt für Migration BFM (2012): Leitfaden zum Dialektgebrauch in der Deutschschweiz: fide | Deutsch in der Schweiz. https://fide-info.ch/doc/576/fideDE_Dialektgebrauch.pdf (Zugriff: 15.03.2026)
2. Geschäftsstelle fide (2024): Qualitätskonzept fide. Prinzipien und Standards (12. April 2024): https://fide-info.ch/doc/162/fideDE_PrinzipienStandards.pdf (Zugriff: 15.03.2026)
3. Integrationsvorstudium Campus für Geflüchtete: <https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/international/studieren-an-der-hslu/campus-luzern-fuer-gefluechtete-plus-clug/>
<https://www.unilu.ch/campus/uni-fuer-alle/campus-luzern-fuer-gefluechtete/>
<https://www.perspektiven-studium.ch/hochschulprojekte-schweiz/> (Zugriff: 15.03.2026)
4. Kanton Aargau (2023): Konzept zur Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten. <https://www.ag.ch/media/kanton-aargau/dvi/dokumente/mika/merkblaetter/integration/sprachfoerderung-neu-2024/konzept-zur-sprachfoerderung-von-migrantinnen-und-migranten-im-kanton-aargau.pdf> (Zugriff: 15.03.2026)
5. Kanton Zürich (2024–2027): Kantonales Integrationsprogramm. <https://www.zh.ch/de/migration-integration/ukrainehilfe/deutschkurse-integrationsangebote.html>
https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/organisation/direktion-der-justiz-und-des-innern/fachstelle-integration/publikationen/kip3_kantonales_integrationsprogramm_2024_2027.pdf (Zugriff: 15.03.2026)
6. Knowles, M. S. / Holton, E. F. / Swanson, R. A. (2015): *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Oxon: Routledge. <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=2007980>
7. Lenz, P. / Andrey, S. et al. (2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrant:innen*. Bern: Bundesamt für Migration BFM
8. Mezirow, J. (2000): Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Process* (S. 3–34). San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://www.researchgate.net/publication/325117850_Mezirow_and_the_theory_of_transformative_learning
9. Staatssekretariat für Migration (SEM) (2024–2027/KIP 3): Integrationsagenda Schweiz. <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuengerung/integrationsfoerderung/kantonale-programme/integrationsagenda.html> (Zugriff: 15.03.2026)
10. Tilibs, M. / Zubler, V. (2025): *Die neue Linie 1 Schweiz*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
11. Verein Hello Welcome: <https://hellowelcome.ch/angebote> (Zugriff: 15.03.2026)

Kurzbiographie(n):

Dr. phil. Aliona Güntensperger hat einen Abschluss in Fremd- und Zweitsprachendidaktik (2003), einen Master in Germanistik (2005) sowie eine Promotion in Fachsprachenlinguistik und Terminologie (2008). Sie ist Lehrbeauftragte sowie DaF/DaZ-Dozentin am International Relations Office (Prorektorat Lehre und Internationale Beziehungen) der Universität Luzern. Zudem ist sie SVEB-/fide-zertifizierte Sprachkursleiterin im Integrationsbereich und telc-Prüfungsexpertin. Nebst ihrer Lehrtätigkeit übernimmt sie die andragogische Leitung bei Academia Education in Luzern/Zug, wo sie sich mit der Entwicklung und Umsetzung erwachsenenpädagogischer Bildungsprogramme befasst und als Ansprechperson für die fide-Qualitätssicherung fungiert. An der Universität Luzern engagiert sie sich seit 2023 im Integrationsvorstudium „Campus Luzern für Geflüchtete“ und entwickelt interaktive Lernmethoden im Universitätskontext (IMPAKT-Setting, ModuScenario, JURA KOMPASS, SCRIPTUM EDITIO). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der akademischen Sprachförderung, der hochschuldidaktischen Begleitung internationaler Studierender sowie in der Schnittstelle von Sprachbildung, Integration und Hochschulzugang. Zu ihren Forschungsinteressen gehören Szenario-Didaktik im akademischen Kontext, Wissenschaftssprache Deutsch, sprachförderliche Unterrichtskommunikation, ko-konstruktive Ansätze, Mehrsprachigkeitsdidaktik (www.deutschmethodicum.ch).

Ukrainische Schüler:innen als Quereinsteiger:innen in Wiener Schulen

Olena Vasylenko

Der Artikel widmet sich der Thematik der Integration ukrainischer neu zugewanderter Schüler:innen in das österreichische Schulsystem im Kontext der Zwangsmigration. Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Darstellung des Zusammenhangs zwischen der Qualität des Lernens und den neuen Bedingungen sowie die Beschreibung der Faktoren, die zur Reduktion von Stress im Klassenzimmer und damit zur Verbesserung des Lernens und der Integration in eine neue Gemeinschaft beitragen. Die überwiegende Mehrheit der Kinder wurde in Schulen Wiens aufgenommen, wo verschiedene Maßnahmen ergriffen wurden, um ihre Integration in das österreichische Schulsystem zu gewährleisten. Es ist eine Vielzahl von Faktoren festzustellen, die in signifikantem Maße zu diesem Integrationsprozess beitragen. Zur Ermittlung der relevanten Faktoren wurden im Mai 2022 Interviews mit Müttern schulpflichtiger Kinder durchgeführt, analysiert und Schlussfolgerungen gezogen. Es wurde ersichtlich, dass selbst innerhalb einer Familie unterschiedliche Erfahrungen mit der Integration in eine neue schulische Gemeinschaft bestanden. Die Qualität der Lernerfahrung wurde von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, darunter die Atmosphäre im Klassenzimmer, die Verwendung diverser Materialien und Arbeitsformen, das Einfühlungsvermögen der Lehrkraft und der Mitschüler:innen sowie die Akzeptanz der Schule als sicherer Ort. **Schlüsselwörter:** ukrainische neu zugewanderte Schüler:innen, Integration, österreichisches Schulsystem, Zwangsmigration, Schule als sicherer Ort.

Einleitung

Der Fokus des Artikels liegt auf der Integration ukrainischer Schüler:innen in das österreichische Schulsystem im Kontext der Zwangsmigration. In diesem Zusammenhang werden die unterstützenden Faktoren untersucht, die den Prozess der Anpassung an neue Bedingungen beeinflussen. Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, die Faktoren zu beschreiben, die zur Stressbewältigung im Klassenzimmer beitragen und somit das Lernen sowie die Integration in eine neue Gemeinschaft verbessern.

Die Vertrautheit der Autorin mit dem Thema dieser Untersuchung beruht auf persönlichen Erfahrungen. Im März 2022 erfolgte ein signifikanter Zuzug von Müttern mit ihren Kindern nach Österreich, wobei die Kinder in

österreichischen Schulen aufgenommen wurden. Gemäß den Angaben der Austria Presse Agentur (2023) besuchten im Jahr 2022 etwa 13.000 ukrainische Schüler:innen österreichische Schulen. Wien hat die meisten Schüler:innen aufgenommen. Die Wiener Bildungsdirektion hat verschiedene Initiativen ins Leben gerufen, um die Integration der Schulkinder in das österreichische Bildungssystem zu erleichtern. Es gab 2022 zwei Optionen: die Integration in eine Regelklasse oder die Unterbringung in einer sogenannten „Neu-in-Wien“-Klasse (NiW-Klasse). Die NiW-Klassen wurden für Schüler:innen konzipiert, die keinen Platz in einer Regelklasse erhalten haben. In den NiW-Klassen wurde die Betreuung der Kinder von zwei Lehrkräften übernommen, die im Tandem arbeiteten, wobei eine Lehrkraft auf Deutsch unterrichtete und die andere mit den Schüler:innen in ihrer Erstsprache (L1) kommunizierte. Die NiW-Klassen stellten eine spezifische Form der Deutschförderklassen dar und wurden als temporäre Maßnahme zur Unterrichtung von Schülern:innen aus der Ukraine eingerichtet. Im September 2022 wurden diese Klassen als Klassen mit Schwerpunkt Deutsch-Ukrainisch (KSDU) bezeichnet. Das vorrangige Ziel bestand nicht nur darin, den Kindern einen strukturierten Alltag zu bieten, sondern auch ihnen eine kognitive Entwicklung zu ermöglichen (Vasylenko, 2023).

Um die Bildungs- und Berufschancen zu verbessern sowie die soziale Teilhabe und den sozialen Aufstieg zu gewährleisten, müssen die Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen gefördert werden. Hierbei – so das Bildungsministerium – seien jedoch Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch auf Seiten der Schüler:innen notwendig, da diese die Grundlage für die aktive Teilnahme an Bildungsprozessen und damit ein Kriterium für den schulischen Erfolg seien (BMBWF, 2019, S. 3). Einerseits müssen „Schülerinnen und Schüler, die als Seiteneinsteiger:innen in das österreichische Bildungssystem kommen (z. B. weil sie mit ihren Eltern zusammen vor Krieg und Gewalt fliehen mussten), Deutsch können, um in der österreichischen Schule handlungsfähig zu werden, Erfolg zu haben und Zukunftsperspektiven zu realisieren – genauso wie Schüler:innen, die zu Hause Deutsch sprechen und damit das Glück haben, sprachlich kaum benachteiligt zu werden“ (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 60). Andererseits wird

die einsprachige Ausrichtung der Schule kritisiert und als den einsprachigen Habitus einer mehrsprachigen Schule beschrieben (vgl. Gogolin, 2008). Gogolin zufolge gehört das einsprachige Selbstverständnis zu struktureller Trägheit der Institutionen des Bildungssystems, die im mehrsprachigen Kontext überwunden werden muss (Gogolin, 2008, S. 30). Neuere Ansätze sprechen sich dafür aus, die L1 auf verschiedene Weise in den Zweitspracherwerb einzu beziehen. Levine (2011) argumentiert beispielsweise, dass der angemessene Einsatz der L1- für das L2-Lernen nützlich und sogar wertvoll ist und dass L2-Lernende durch die Einbeziehung der L1 in den Unterricht aktiver werden, was zu einem besseren Spracherwerb führt. Cummins (2007) stellt ebenfalls fest, dass der bewusste Einsatz der L1 der Schüler:innen als Gerüst für eine höhere Sprachleistung dienen kann. All dies führt zum von Otheguy et al. (2015) definierten Konzept des Translanguagings, bei dem das gesamte sprachliche Repertoire eines Sprechers berücksichtigt wird. Werden die erwähnten Vorgehensweisen in Klassen mit neu zugewanderten Schüler:innen berücksichtigt, so wird zu ihrer besseren Integration beigetragen.

Methoden

Die vorliegende Untersuchung zielte darauf ab, die Mechanismen und Faktoren zu identifizieren, die den Integrationsprozess ukrainischer neu zugewanderter Kinder in das österreichische Schulsystem im Jahr 2022 beeinflusst haben. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Bewältigung von Herausforderungen gelegt, die sich aus der Aneignung einer neuen Sprache, dem Umgang mit neuen Bezugspersonen sowie der Anpassung an ein neues Lernumfeld ergeben. Als Forschungsdesign wurde eine Fallstudie gewählt, die in einen qualitativen Forschungsrahmen eingebettet ist. Im Rahmen der Fallstudienforschung werden Phänomene untersucht und Interviews durchgeführt, um nach Ähnlichkeiten, Mustern und Beziehungen zwischen Mustern zu suchen (vgl. Ridder, 2020, S. 82). Das zentrale Merkmal ist die Fokussierung auf einzelne Einheiten wie Personen, Gruppen oder Organisationen, d.h. Individuen im sozialwissenschaftlichen Sinne (Lamnek, 2016, S. 287). Caspari und Grünewald (2022) postulieren, dass sich über das Fallspezifische hinaus allgemeinere Strukturen in Einzelfällen manifestieren. Im Rahmen der hier vorgestellten Fallstudie fanden im Mai 2022 Interviews zur Datenerhebung statt. Die Befragten waren Mütter ukrainischer Schulkinder, die im März 2022 in das österreichische Schulsystem aufgenommen wurden und von Beginn an einer Regelklasse zugeteilt waren. Die Analyse basiert auf Interviews mit drei Müttern. Die Anzahl

der Kinder beträgt sieben, nämlich ein Kind im Alter von 6 Jahren, eines im Alter von 9 Jahren, drei im Alter von 11 Jahren und eines im Alter von 15 Jahren. Die Fragestellungen fokussierten sich auf Beobachtungen des Verhaltens und der Stimmung der Kinder nach der Schule sowie auf die Berichte über die Atmosphäre im Klassenzimmer, die Kommunikation mit Mitschüler:innen und Lehrer:innen. Die Antworten auf diese Fragen boten eine weitere Gelegenheit, Faktoren zu identifizieren, die zur Stressreduzierung im Klassenzimmer beitrugen und somit die emotionale und psychologische Integration ukrainischer neu zugewanderter Schulkinder in das neue deutschsprachige Bildungsumfeld erleichterten. Die Analyse der erhobenen Daten ermöglichte die Ermittlung der Faktoren, die den Integrationsprozess ukrainischer Kinder in den ersten Monaten in Wiener Schulen positiv beeinflussten.

Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung zeigt auf, dass sich die Situation von neu zugewanderten Schüler:innen aus der Ukraine, die in einer NiW-Klasse von zwei Lehrkräften betreut wurden, in der eine der beiden Lehrkräfte die Erstsprache der Kinder beherrschte, signifikant von der Situation unterschied, in der ein Kind in eine reguläre Klasse aufgenommen wurde und sich ohne Unterstützung in seiner Erstsprache sofort an eine völlig neue Sprachumgebung anpassen musste. Für die Kinder ergab sich daraus eine besondere Herausforderung, da die meisten über keine Deutschkenntnisse verfügten und lediglich Kompetenzen in Englisch als Fremdsprache vorlagen. Im Regelunterricht waren die Schülerinnen nicht nur mit dem Erwerb einer neuen Sprache, sondern auch mit fachlichen Lerninhalten konfrontiert, was anfänglich zu Überforderung führte. Im Vergleich zu Schülerinnen in NiW-Klassen wurden Fortschritte im Deutschen jedoch früher sichtbar. Zudem gestalteten sich die Integrations- und Sozialisationsprozesse intensiver.

Aus den Gesprächen mit den Müttern wurde deutlich, dass selbst innerhalb einer Familie unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich der Integration in eine neue schulische Gemeinschaft gemacht wurden. Im Folgenden werden exemplarische Fälle dargestellt.

Eine Mutter gibt Auskunft über die Schulsituation ihrer drei Söhne. Die drei Schüler wurden in reguläre Klassen integriert. Der jüngste Sohn besuchte die vierte Klasse der Grundschule, während die beiden anderen auf ein Gymnasium gingen. Zum Zeitpunkt des Interviews war der älteste Sohn 15 Jahre alt, der mittlere Sohn 11 Jahre alt. Gemäß den Angaben der Mutter erfuhren der jüngste und der älteste Sohn eine signifikant positive Entwicklung in

ihren neuen Klassen, wobei verschiedene Faktoren eine Rolle spielten. Der jüngste Sohn hegte Zuneigung zu seiner Lehrerin, die sich durch besondere Achtsamkeit und Empathie auszeichnete. Es wurde seitens der Lehrkraft von Beginn an darauf geachtet, zusätzliche Materialien auf Englisch und Aktivitäten für das Kind vorzubereiten, um ihm die Partizipation am Unterricht zu ermöglichen. Das Kind wurde in den Lernprozess integriert, sodass es im Unterricht aktiv war und nicht sprachlos blieb. Es zeigte eine ausgeprägte Freude an der täglichen Schulpflicht.

Der älteste Sohn (15 Jahre alt) besuchte vor dem Krieg in der Ukraine eine Schule mit erweitertem Musikunterricht und spielte selbst ein Musikinstrument. In Wien stieß die Mutter auf eine Schulklasse, in der die Jugendlichen Musik als Hauptfach hatten und sich für Kunst interessierten. Auf diese Weise fand der älteste Sohn Gleichgesinnte und nahm gemeinsam mit ihnen an verschiedenen Aktivitäten teil, auch außerhalb der Schule. Dieser Aspekt trug maßgeblich zu seinem erfolgreichen Integrationsprozess bei.

Der mittlere Sohn verspürte im Vergleich zu seinen Brüdern jedoch eine geringere Affinität. Obwohl er am Unterricht teilnahm, war es ihm aufgrund fehlender Deutschkenntnisse unmöglich, dem Unterricht zu folgen. Es wurden keine zusätzlichen Materialien bereitgestellt, um eine aktive Beteiligung am Lernprozess zu fördern. Dies führte zu einer Demotivation, die sich in einer geringen Bereitschaft, zur Schule zu gehen, in der Pflege sozialer Kontakte und in einer Abneigung gegen das Lernen äußerte.

Aufgrund der beruflichen Expertise von Olha, der Mutter der drei Söhne, war eine detaillierte Beschreibung der Situation möglich. Als Englischlehrerin war sie in der Lage, die Situation aus der Perspektive der Lehrenden zu betrachten und damit einen Einblick hinter die Kulissen zu gewähren.

Die Einschätzung der Situation durch andere Mütter basierte auf der Befragung ihrer Kinder sowie auf der Beobachtung ihrer Stimmung und ihrer Lust auf den Schulbesuch.

Nichtsdestotrotz konnten auch von ihnen informative Berichte erhalten werden. Julia berichtete von ihrer Tochter (Nastja), die zu diesem Zeitpunkt die erste Klasse der Sekundarschule besuchte. Zum besagten Zeitpunkt verfügte Nastja noch nicht über Deutschkenntnisse, zeichnete sich jedoch durch eine aufgeschlossene und kontaktfreudige Persönlichkeit aus. In ihrem Fall waren ihre Deutschkenntnisse für die Kommunikation mit ihren Klassenkameraden irrelevant. In Bezug auf den Unterrichtsstoff äußerte sie, dass sie ihn verstand (die Lehrkraft erklärte ihr vieles auf Englisch) und sich nicht überfordert fühl-

te, ganz im Gegenteil. Sie berichtete mit Freude von ihrer österreichischen Lehrerin und hob insbesondere ihre Empathie, Freundlichkeit und Herzengüte hervor. Es konnte festgestellt werden, dass Faktoren wie eine ansprechende Gestaltung des Klassenzimmers und eine qualitativ hochwertige Verpflegung dazu beitrugen, dass sich die Probandin in der neuen Umgebung wohlfühlte.

Nastja hat einen 15-jährigen älteren Bruder. Gemäß seinen Angaben fühlte er sich nicht gestresst. Aufgrund seiner guten Kenntnisse der englischen Sprache und seines zufriedenstellenden Deutschkönnens waren keine Sprachbarrieren zu verzeichnen. Es ist festzustellen, dass er in kurzer Zeit neue Freundschaften schloss und sich von der Situation an seiner neuen Schule nicht überfordert fühlte. Zum Zeitpunkt des Gesprächs hatte er sich bereits recht gut integriert.

Das folgende Beispiel betrifft zwei Schwestern. Im folgenden Beispiel werden zwei Schwestern betrachtet. Die jüngere trat ohne Deutschkenntnisse in das Wiener Schulsystem ein, profitierte jedoch von der Unterstützung einer Mitschülerin, die ihre Muttersprache sprach und ihr als Ansprechpartnerin zur Seite stand. Die ältere Schwester Sofias besuchte die erste Klasse der Sekundarstufe. Ihre Deutschkenntnisse, die sie erst im September vor Kriegsbeginn in der Ukraine erworben hatte, waren noch begrenzt. Die Familie fand jedoch eine Möglichkeit, diese gezielt zu fördern. Im Anschluss an den Unterricht nahm sie täglich an einem Zoom-Meeting mit ihrer Großmutter teil, die in der Ukraine als Deutschlehrerin tätig war und sie beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützte.

Die Mehrheit der ukrainischen Schüler:innen widmet sich auch nachmittags weiterhin der Erledigung von Hausaufgaben, die regelmäßig von der ukrainischen Schule bereitgestellt sowie von ukrainischen Lehrkräften kontrolliert und benotet werden. Obwohl dies für die Kinder mit einer erheblichen Belastung verbunden ist, besteht das Bestreben, die Verbindung zu ihrem Heimatland, zur eigenen Klasse in der Ukraine sowie zum ukrainischen Curriculum aufrechtzuerhalten.

Diskussion

Es lässt sich festhalten, dass eine Schule als Ort betrachtet werden kann, der Stabilität und Verlässlichkeit bietet und durch vertrauensvolle Beziehungen eine positive Atmosphäre schafft. Dies ist von besonderer Relevanz für neu zugewanderte Schüler:innen mit Kriegserfahrung. Eine der primären Aufgaben der Schule besteht darin, für das Kind ein Umfeld zu schaffen, das frei von den durch das Trauma verursachten Ängsten ist. Es ist essenziell, dem Kind die Möglichkeit zu geben, emotionale Sicherheit wie-

derherzustellen, Vertrauen aufzubauen und ihm das Gefühl zu vermitteln, dass ihm nichts Schlimmes passieren kann. Der Begriff der „sichere Ort“ ist ein traumpädagogisches Konzept (vgl. Bausum et al., 2013). Er bezeichnet einen Übergangsraum, in dem Vertrauen wiederhergestellt werden kann und Möglichkeiten zur Entwicklung und zum Wachstum geschaffen werden (Plutzar, 2021, S. 87).

Ein positives Selbstbild ist für den erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache sehr wichtig und hat einen nachhaltigen Einfluss auf den Lernerfolg. Wie andere neu zugewanderte Kinder gelten auch die ukrainischen Schüler:innen, die in das österreichische Schulsystem aufgenommen wurden, zuerst als „außerordentliche“ Schüler:innen, die dem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache entweder nicht gut genug oder gar nicht folgen können (daher „außerordentlich“). Um als „ordentliche“ Schüler:innen zu gelten, werden ihre Kompetenzen im Deutschen in mehreren Testphasen mit dem Mika-D-Test¹ gemessen, indem der Wortschatz, die Verbstellung und das Satzverständnis abgefragt werden. Die Ergebnisse des Mika-D-Tests haben Auswirkungen auf die Schullaufbahn. Sie dienen als Grundlage für die Entscheidung über eine Klassenwiederholung oder eine Versetzung im folgenden Schuljahr. Die Tests führen nicht nur aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse der Kinder zu Schwierigkeiten, sondern auch aufgrund der stressigen Situation, die die Kinder zuvor erlebt hatten. Die Auswirkungen einer traumatischen Situation manifestieren sich nicht ausschließlich auf psychischer Ebene, sondern zeigen sich zudem in physischen Reaktionen. Es existiert eine Vielzahl an Forschungsarbeiten, die den Zusammenhang zwischen emotionalen und psychologischen Aspekten, traumatischen Erfahrungen und den Auswirkungen auf die Lernfähigkeit beleuchten. Der weit verbreitete Ausdruck „Angst macht dumm“ veranschaulicht die potenzielle Reduktion kognitiver Fähigkeiten, die durch Angstzustände induziert werden kann. Für dieses Phänomen existiert eine wissenschaftliche Erklärung: „Tritt vor einem Lernprozess eine intensive Gefühlslage auf, die Angst, Wut oder Anspannung umfasst, so dauert es eine gewisse Zeit, bis die affektive Erregung abklingt und sich auf ein für das Lernen adäquates mittleres Niveau einpendelt“ (Metzig & Schuster, 2020, S. 331).

Gemäß Lundquist-Mog und Widlok (2015) ist die Förderung der emotionalen und psychologischen Entwicklung von grundlegender Bedeutung für die Stärkung des Selbstvertrauens, die Sozialisierung unter den neuen Bedingungen der erzwungenen Migration sowie die Ermöglichung von Interaktion und Kommunikation. Diese psychosozia-

le Ebene stellt einen signifikanten Faktor beim Erlernen einer neuen Sprache dar (vgl. Lundquist-Mog & Widlok, 2015, S. 18). Bausum vertritt die Auffassung, dass die Lebensfreude, die neu erlernt werden muss, einer der wichtigsten Faktoren für Resilienz ist. Der Prozess des Lernens und Erinnerns erfolgt am effektivsten, wenn Menschen emotional involviert sind. Dies gilt vor allem für positive Emotionen wie Freude, Vergnügen, Glück und Stolz (vgl. Bausum et al., 2013, S. 47). Eine ähnliche Schlussfolgerung ziehen Bruchholz und Tscherny, die die Bedeutung von Glücksgefühlen betonen, die als effektive Gegenmaßnahme gegen traumatische Erfahrungen fungieren können (vgl. Bruchholz & Tscherny, 2016, S. 145). Lang und Mitautor:innen vertreten die Auffassung, dass es für Kinder und Jugendliche, die mit emotional belastenden Erfahrungen konfrontiert sind, essenziell ist, eine neue, korrigierende Erfahrung im Bereich ihrer emotionalen Erfahrungen zu machen. Es ist notwendig, ihrem Rucksack Freude und Zuversicht, Leichtigkeit und Hochstimmung hinzuzufügen, was die mentale Verfassung positiv beeinflusst (vgl. Lang et al., 2013, S. 122). Plutzar ergänzt, dass ein positives Selbstkonzept einen signifikanten Beitrag zum schulischen Erfolg leistet (Plutzar, 2021, S. 92).

Schlussfolgerungen

Aus den Erfahrungen der oben genannten Familien lässt sich ableiten, dass die erfolgreiche Integration der neu zugewanderten Schüler:innen aus der Ukraine in das österreichische Schulsystem von zentralen Einflussfaktoren abhängt, die zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts beitragen. Als besonders bedeutsam erweisen sich dabei:

- die Schaffung einer entspannten und angstfreien Atmosphäre als Grundlage erfolgreicher Lernprozesse;
- die Entwicklung und Umsetzung eines didaktischen Konzepts zur Förderung aktivitätsorientierter Kompetenzen im Rahmen spielerischer Lernsettings,
- die systematische Nutzung vielfältiger Lernkanäle im Sinne eines multimodalen Unterrichts,
- die differenzierte Aufgabenstellung unter Berücksichtigung individueller Lernstände,
- ausgeprägte diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen sowie die Fähigkeit zu konstruktivem und lernförderlichem Feedback,
- der Einsatz vielfältiger, zielgruppenspezifisch angepasster Materialien und Sozialformen,
- die Bereitstellung unterschiedlicher Aufgabenformate und Lernzugänge zur Unterstützung individueller Lernwege.

Unter Berücksichtigung der zuvor genannten Faktoren kann sich die Schule zu einem Ort entwickeln, der durch

¹ <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d> [14.03.2026]

Stabilität und Zuverlässigkeit gekennzeichnet ist. Emotionales und psychologisches Gleichgewicht wird gefördert; Selbstvertrauen, positives Selbstwertgefühl, Selbstachtung, Freiheit und Kreativität des Denkens werden gestärkt. Folglich wird ein optimales Umfeld für das Erlernen einer neuen Sprache und die Integration in die neue Schulgemeinschaft geschaffen.

nen einer neuen Sprache und die Integration in die neue Schulgemeinschaft geschaffen.

Literaturverzeichnis:

- Austria Presse Agentur. Online verfügbar unter: <https://science.apa.at/power-search/7905934988214525349>, zuletzt geprüft am 14.03.2026.
- Bausum, J., Besser, L. U., Kühn, M. & Weiß, W. (Hrsg.) (2013). *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. (3. Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Bruchholz, A. & Tscherny, S. (2016). Lebensfreude als heilende Kraft – Lebensfreude empfinden und konservieren: Ein Erlebnisbericht. In: Baierl, Martin; Frey, Kurt (Hrsg.) *Praxisband Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien.
- Caspari, D. & Grünwald, A. (2022). Prototypische Forschungsdesigns. In Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, S. 69–85.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), S. 221–240.
- Dirim, I. & Pokitsch, D. (2018). Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In Mattig, Ruprecht; Mathias, Miriam; Zehbe, Klaus (Hrsg.) *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 59–79.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (2016). Einzelfallstudie. In: Lamnek, Siegfried, Krell, Claudia (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz: S. 285–312.
- Lang, B., Schirmer, C., Lang, Th., Andreae de Hair, I., Wahle, Th., Bausum, J., Weiß, W. & Schmid, M. (Hrsg.) (2013) *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Multilingual Matters.
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (Hrsg.) (2015). *DLL. Deutsch für Kinder*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Metzig, W. & Schuster, M. (2020). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. 10. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status. Online verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>, zuletzt geprüft am 14.03.2026.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), S. 281–307.
- Plutzar, V. (2021). Die Schule als sprachlich „sicherer Ort“ im Kontext von Migration und Flucht. In: Krobath, Thomas, Lindner, Doris & Scherf, Susanne (Hrsg.) *Brücken bauen. Migration – Flucht – Bildung*. Wien: Lit, S. 85–101.
- Ridder, H.-G. (2020). *Case Study Research Approaches. Methods, Contribution to Theory*. Augsburg, München: Rainer Hampp Verlag.
- Vasylychenko, O. (2023). Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. In L. Bezugla, A. Ketzer-Nöltge, D. Spaniel-Weise, J. Wolbergs & L. Höfler (Hrsg.) *Brüche und Kontinuitäten: Aktuelle Themen der Ukrainischen Germanistik nach Februar 2022. Open-Access-Tagungsdokumentation eines Symposiums im Rahmen der Themenwoche „Krieg in der Ukraine – Perspektiven der Wissenschaft“*. Universität Leipzig, S. 60–73. Abgerufen am 14. Juni 2024 von <https://doi.org/10.36730/2023.1.buk>

Kurzbiographie(n):

Olena Vasylychenko

PhD

Odesa I. I. Mechnykov National University, Ukraine
Universität Wien, Österreich

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9897-6997>

E-Mail: olena.vasylychenko@univie.ac.at

Sprachförderung unter Fluchtbedingungen: Praxisbericht und Didaktische Impulse für den DaZ-Unterricht mit Ukrainischen Schüler:innen

Natalia Didenko

Abstract

Seit dem Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine im Jahr 2022 stehen Schulen im deutschsprachigen Raum vor der Aufgabe, eine große Zahl neu zugewandter Kinder und Jugendlicher in bestehende Bildungsstrukturen zu integrieren. Für viele dieser Schüler:innen ist der Erwerb der deutschen Sprache untrennbar mit biografischen Brüchen, emotionalen Belastungen und einem abrupten Wechsel des Bildungssystems verbunden. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie ein praxisorientierter und sprachsensibler DaZ-Unterricht gestaltet werden kann, um geflüchtete ukrainische Schüler:innen in dieser besonderen Situation nicht nur sprachlich, sondern auch emotional zu stabilisieren. Ergänzend wird ein Überblick über zentrale Struktur- und Kulturmerkmale des ukrainischen Bildungssystems gegeben, um schulische Erwartungen, Lernhaltungen und typische Anpassungsschwierigkeiten im deutschen Kontext besser einordnen zu können. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche didaktischen Zugänge geeignet sind, Motivation, Selbstwirksamkeit und Lernbereitschaft unter Bedingungen von Flucht und Unsicherheit zu fördern. Auf Grundlage schulischer Praxisbeobachtungen am Stiftsgymnasium Sindelfingen wird die Rolle der Lehrkraft als sprachliche Vermittlerin, Beziehungsinstanz und strukturgebende Orientierungsperson analysiert. Ziel ist es, praxisnahe Impulse für einen nachhaltigen und resilienzfördernden Förderunterricht zu geben.

Schlüsselwörter: die geflüchteten ukrainischen Schüler:innen, DaZ, praxisorientierter Sprachunterricht, Schule als sicherer Ort.

Einleitung

Der Ausbruch des Krieges in der Ukraine im Februar 2022 zwang hunderttausende Menschen innerhalb kürzester Zeit zur Flucht nach Europa. Viele Familien erlebten diese Flucht als einen abrupten, unfreiwilligen Bruch mit ihrem bisherigen Leben – begleitet von existenziellen Bedrohungen, dem Verlust von Sicherheit und vertrauten sozialen Strukturen sowie schmerzhaften Trennungen von Angehörigen. Für zahlreiche Kinder und Jugendliche bedeutete die Abreise, ihre Väter und weitere Familienmitglieder zurückzulassen. Diese Trennung stellte neben der allge-

meinen Unsicherheit über die Zukunft eine der größten psychischen Belastungen dar (vgl. Becker, 2014; Plutzar, 2019). Gleichzeitig waren die Kinder mit dem Wechsel in eine neue sprachliche und kulturelle Umgebung konfrontiert. Wenn die Unterrichts- und Alltagssprache zunächst nicht zur Verfügung steht, erleben sich Schüler:innen mit Fluchthintergrund häufig als wenig erfolgreich, nicht handlungsfähig und nicht selbstwirksam (Hubertus, 2017, S. 77). Gefühle von Hilflosigkeit und der Verlust vertrauter Routinen prägen ihren Alltag. Nicht selten äußert sich dies in Rückzugsverhalten, Aggression oder dem Eindruck von Demotivation – Phänomene, die ohne Berücksichtigung der Fluchterfahrungen leicht fehlinterpretiert werden können.

Die Flucht aus dem Heimatland erfolgte für die meisten Ukrainer:innen aufgrund existenzieller Bedrohungen. Unter dem Eindruck von Schock und Kriegsangst wurden Kinder und Jugendliche aus ihrer vertrauten kulturellen und sprachlichen Umgebung herausgerissen und in eine Situation großer Ungewissheit versetzt. Zahlreiche Familien mussten sich trennen, da in der Kriegssituation in der Regel Frauen und Kinder das Land verlassen durften. Heimweh und Trennungsschmerz belasten die Kinder zusätzlich zur wachsenden Unsicherheit über ihre Zukunft im Ankunftsland. Auch die neue Rolle als Geflüchtete, der veränderte soziale Status und das Gefühl des „Fremdseins“ stellen erhebliche Herausforderungen dar. All diese Faktoren wirken sich auf die Identitätsentwicklung (Dixius, 2019, S. 94), die Lernfähigkeit, die Motivation zum Spracherwerb und die weitere Integration im Ankunftsland aus.

In der Forschung liegt eine Vielzahl von Studien vor, die sich mit den sprachlichen Schwierigkeiten von Migrantenkindern und insbesondere mit Defiziten im Erwerb und in der Beherrschung der deutschen Sprache befassen. Angesichts der aktuellen, durch den Krieg in der Ukraine ausgelösten umfangreichen Migrationsbewegungen stand Deutschland im Frühjahr 2022 jedoch erneut vor ähnlichen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund gewinnen die Erfahrungen und Erkenntnisse aus früheren Migrationswellen eine besondere Relevanz für die Analyse und Bewältigung der gegenwärtigen Situation.

Ausgangsstand

Befunde aus der Bildungs- und Sprachforschung zeigen seit längerem, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem überproportional häufig von sprachbezogenen Teilhabebarrrieren betroffen sind, was sich in Bildungsübergängen, Abschlüssen und Bildungsbeteiligung widerspiegeln kann (Becker, 2011; Mercator-Institut, 2013). Untersuchungen zum Zweitspracherwerb verdeutlichen zugleich, dass sprachliche Anfangsnachteile bei systematischer, diagnostisch fundierter Förderung reduziert werden können, sofern stabile Lerngelegenheiten und unterstützende Lernumgebungen vorliegen (Jeuk, 2011; Jeuk, 2015). Für Fluchtmigration gelten darüber hinaus spezifische Bedingungen: psychosoziale Belastungen, unsichere Lebenslagen, Diskontinuitäten der Bildungsbiografie sowie eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten im Alltag können den Zweitspracherwerb und die schulische Integration zusätzlich erschweren (Plutzar, 2019; Hubertus & Bistrityky, 2017). Vor diesem Hintergrund ist für seit 2022 geflüchtete ukrainische Schüler:innen besonders relevant, wie Sprachförderung, Stabilisierung und schulische Orientierung im Zusammenspiel von Vorbereitungsklassen, Regelunterricht und ergänzenden Förderformaten organisiert werden können. Laut Schulstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK, 2025) wurden seit Kriegsausbruch 223.975 aus der Ukraine geflüchtete Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen aufgenommen (KMK, 2025, Stand: 4. Quartal 2025). In Überblicksarbeiten der Jahre 2022–2025 werden als zentrale Problemlagen insbesondere eingeschränkte Zweitsprachkompetenzen, doppelte Beschulung der ukrainischen Schülerinnen (Skintey & Dariia Orobchuk, 2024) emotionale Belastungen infolge der Fluchterfahrung (Didenko, 2023; Vasylenko, 2023), strukturelle Orientierungsunsicherheiten im deutschen Schulsystem sowie erschwerte Teilhabe im schulischen Alltag (Giesing, Panchenko, & Poutvaara, 2022) benannt. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die traumatischen Erfahrungen geflüchteter Kinder im Integrationsprozess bislang oft unzureichend berücksichtigt werden. Dies ist unter anderem auf sprachliche Barrieren, strukturellen Fachkräftemangel sowie auf die Komplexität einer differenzierten diagnostischen Einschätzung zurückzuführen. Eine verspätete oder fehlende Unterstützung kann jedoch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder erheblich beeinträchtigen und ihre Möglichkeiten, sich konstruktiv in das neue gesellschaftliche Umfeld einzubringen, deutlich einschränken.

In ihrer Arbeit „Seelische Probleme“ thematisieren Prof. Dr. med. Hubertus Adam und die Sonderpädagogin Heidi Bistrityky die Bedeutung eines koordinierten Zusammenwirkens verschiedener Hilfesysteme. Nach ihrer Auffassung ist eine enge Kooperation zwischen medizinischen, pädagogischen und sozialen Institutionen erforderlich, um Kinder und ihre Familien zu stabilisieren und dadurch eine gelingende Integration zu ermöglichen (vgl. Adam & Bistrityky, S. 5). Dieses Erfordernis ist in der wissenschaftlichen Literatur gut beschrieben (Schröder, 2018; Birkner, Hufeisen, & Rosenberg, 2022), wird in der schulischen Praxis jedoch bislang nur selten konsequent umgesetzt.

Vor diesem Hintergrund bietet das Konzept des *Healing Classroom* (entwickelt durch das *International Rescue Committee, IRC*) einen wertvollen pädagogischen Orientierungsrahmen. Es zielt darauf ab, sichere, unterstützende und strukturierte Lernumgebungen für Kinder zu schaffen, die von Krieg, Flucht oder anderen traumatischen Erfahrungen betroffen sind. Basierend auf neurologischen Untersuchungen ist bekannt, dass Kinder, die den Widrigkeiten eines Konflikts ausgesetzt waren, einer physiologischen toxischen Stressreaktion unterliegen können, die die Entwicklung ihres Gehirns hemmt und sich negativ auf ihre körperliche und geistige Gesundheit, ihre kognitiven Fähigkeiten, ihr Verhalten und ihre sozialen Beziehungen auswirkt. Der *Healing Classroom*-Ansatz begegnet diesen Herausforderungen durch die Förderung von Sicherheit, positiven Beziehungen, stabilen Routinen und partizipativen Lernformen. Ziel ist es, Schutzfaktoren innerhalb des schulischen Rahmens zu stärken, Resilienz aufzubauen und günstige Voraussetzungen für sprachliches, kognitives und soziales Lernen zu schaffen. Dadurch wird Schule zu einem stabilisierenden Ort, an dem Kinder nicht nur Wissen erwerben, sondern auch emotionale Sicherheit und Zugehörigkeit erleben können. Wie Adam und Bistrityky (2017, S. 72) betonen, fordert schulisches Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund Verhaltens- und Lernweisen, die viele von ihnen in ihren bisherigen Lebenssituationen nicht kennengelernt oder verinnerlicht haben. Für diese Schüler:innen ist die Qualität der Interaktion und Beziehung in der Schule besonders entscheidend.

Um die Ausgangssituation der geflüchteten ukrainischen Schüler:innen angemessen einschätzen und pädagogisch fundiert darauf reagieren zu können, ist es notwendig, die Besonderheiten des ukrainischen Schulsystems zu verstehen. Im folgenden Abschnitt wird daher ein Überblick über die Struktur und Funktionsweise des ukrainischen Bildungssystems gegeben.

Der Einfluss kultureller Unterschiede auf die schulische Integration der geflüchteten ukrainischen Schüler:innen

Um die ukrainischen geflüchteten Schüler:innen besser zu verstehen, braucht man erstmals ein klares Bild von der alltäglichen Lebenskultur der Neuangekommenen. Welche Wertvorstellungen und Lebenserfahrungen haben die tausenden Ukrainer:innen in die Aufnahmeländer mitgebracht, und weshalb treten die kulturellen Differenzen trotz äußerlicher Ähnlichkeiten so deutlich zutage?

Jede neu ankommende Person betritt nicht einfach ein neues Land, sondern eine völlig neue Welt, die ohne ausreichende Sprachkenntnisse in erster Linie durch das bereits vorhandene kulturelle und soziale Erfahrungssystem wahrgenommen wird. Dieses „Filterwissen“ bestimmt, wie Geflüchtete gesellschaftliche Regeln, Normen und Institutionen im Aufnahmeland interpretieren.

Die Ukraine weist trotz ihrer geografischen Nähe zu Europa eine von historischen und politischen Entwicklungen geprägte Kultur auf, die in vielen Aspekten von westeuropäischen Traditionen abweicht. Diese Unterschiede betreffen nicht nur Alltagsgewohnheiten und soziale Interaktionen, sondern auch die grundlegenden Bildungsstrukturen und die Rolle von Institutionen im Leben der Menschen.

Darstellung des ukrainischen Bildungssystems und dessen Besonderheiten

Das Schulsystem der Ukraine ist in drei Hauptstufen unterteilt: die Grundschule (4 Jahre), die Mittelschule (5 Jahre) und die Oberschule (2 bis 3 Jahre). Insgesamt umfasst die allgemeine Schulpflicht elf bis zwölf Jahre, wobei eine Bildungsreform seit 2017 schrittweise die Einführung eines zwölfjährigen Schulsystems vorsieht, das sich stärker an europäischen Standards orientiert.

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf einer breiten Allgemeinbildung, mit zentralen Fächern wie Ukrainisch, Mathematik, Geschichte, Naturwissenschaften, Fremdsprachen (meist Englisch), Informatik und Kunst. Die Schule endet mit einer externen, zentralisierten Abschlussprüfung (ZNO), die zugleich als Hochschulzugangsberechtigung dient.

Es existieren verschiedene Schulformen: neben den allgemeinbildenden Schulen auch Gymnasien, Lyzeen und spezialisierte Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkten in Fremdsprachen, Naturwissenschaften oder Musik. Private Schulen und internationale Schulen spielen eine vergleichsweise geringe Rolle. In allen Schultypen dürfen die Schüler:innen das Abitur (ZNO) ablegen.

Ziel des ukrainischen Schulsystems ist sowohl die Vorbereitung auf ein Studium als auch auf eine berufliche Ausbildung. Der Übergang zur Hochschulbildung erfolgt über ein nationales Prüfungsverfahren, das in seiner Struktur dem deutschen Zentralabitur ähnelt, jedoch landesweit standardisiert ist.

Didaktische und strukturelle Unterschiede

Im Vergleich zum deutschen Schulsystem fällt auf, dass die Ukraine ein einheitlicheres, zentral gesteuertes System hat, während Deutschland föderal organisiert ist und in der Sekundarstufe I mehrere Bildungsgänge (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) vorsieht. Eine weitere Besonderheit ist die deutlich geringere institutionalisierte frühe Differenzierung in der Ukraine: Alle Kinder besuchen von der 1. bis zur 11. Klassenstufe dieselbe Bildungseinrichtung in leistungsheterogenen Klassenverbänden.

Das ukrainische Schulsystem ist stark von regionalen und sozialen Unterschieden geprägt. Während Schulen in großen Städten häufig über bessere Ausstattung, qualifiziertere Lehrkräfte und ein breiteres Fächerangebot verfügen, bleibt das Bildungsniveau in ländlichen Regionen und Kleinstädten oftmals deutlich niedriger. Auch innerhalb der städtischen Schullandschaft bestehen klare Hierarchien: Gymnasien und Lyzeen bieten ein hohes akademisches Niveau und stehen in der Regel besonders leistungstarken Schüler:innen offen. Der Besuch solcher Schulen gilt als prestigeträchtig und eröffnet bessere Chancen für die akademische und berufliche Zukunft.

Im Gegensatz dazu zeichnet sich das deutsche Bildungssystem durch eine weitgehend gleichbleibende Qualität der schulischen Angebote aus, die nicht in gleichem Maße von regionalen Faktoren abhängt. Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, weshalb ukrainische Eltern häufig besorgt reagieren, wenn ihre Kinder nach einem Ortswechsel eine andere Schule besuchen. Viele befürchten, dass sich dadurch die Bildungschancen ihrer Kinder verschlechtern könnten, und versuchen deshalb, sie so schnell wie möglich auf „bessere“ Schulen zu platzieren. Dieses Verhalten wird in Deutschland von Lehrkräften und Behörden nicht immer nachvollzogen und teilweise als übertriebener Druck interpretiert.

Aus interkultureller Perspektive ist dieser Ausgangspunkt besonders relevant. Die heterogenen Bildungsvoraussetzungen der ukrainischen Schüler:innen wirken sich direkt auf ihren Integrationsprozess aus. Unterschiede im Vorwissen, in Lernstrategien und in den Erwartungen an Schule und Lehrkräfte stellen die Bildungseinrichtungen in Deutschland vor besondere Herausforderungen. Gleich-

zeitig zeigt sich, dass gezielte Information und Sensibilisierung der ukrainischen Eltern einen wichtigen Beitrag leisten kann. Wenn Eltern verstehen, dass auch ländliche Schulen qualitativ hochwertige Bildung bieten, können Unsicherheiten und übermäßiger Druck reduziert werden, was den Integrationsprozess der Familien erheblich erleichtert.

Das traditionelle Unterrichtsmodell an ukrainischen Schulen basiert nach wie vor auf dem klassischen Frontalunterricht mit einem starken Fokus auf die Vermittlung theoretischen Wissens. Bereits ab der ersten Klasse wird großer Wert auf Disziplin und die genaue Befolgung der Anweisungen der Lehrkraft gelegt. Besonderes Augenmerk gilt der korrekten Schräglage der Schrift, dem präzisen Zählen der Kästchen und Zeilen in den Heften sowie der Orthografie. Im Zentrum des Bildungsprozesses stehen Ordnung, Disziplin und die Reproduktion von Wissen, während die Entwicklung selbstständiger Lernkompetenzen eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Die Grundschule ist in erster Linie darauf ausgerichtet, Fähigkeiten zur Einhaltung festgelegter Normen und zur exakten Ausführung von Aufgaben zu vermitteln, nicht jedoch Neugierde am Lernen zu wecken oder die individuelle Entwicklung der Kinder zu fördern. Der Einfluss der sowjetischen pädagogischen Tradition ist nach wie vor deutlich spürbar – sowohl in der organisatorischen Struktur des Unterrichts als auch in den Unterrichtsmethoden. Tägliche Hausaufgaben sind ein obligatorischer Bestandteil des Lernprozesses, und die Leistungsbewertung erfolgt überwiegend anhand mündlicher Antworten, Hausaufgaben und Kontrollarbeiten.

Auffällig ist, dass der Fremdsprachenunterricht an vielen Schulen deutlich von diesem allgemeinen Muster abweicht: Hier kommen vermehrt moderne, auch westeuropäische, didaktische Ansätze zum Einsatz – etwa spielerische, kooperative und binnendifferenzierte Methoden. Dies hängt damit zusammen, dass Fremdsprachenlehrkräfte regelmäßig Fortbildungen in Westeuropa absolvieren und aktuelle methodisch-didaktische Konzepte in ihren Unterricht integrieren.

Der Beitritt der Ukraine zum Bologna-Prozess im Jahr 2005 markierte einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Bildungsmodernisierung. Allmählich begannen Reformen, die sowohl den Hochschul- als auch den Schulbereich betrafen. In den letzten Jahren vor dem Beginn des großangelegten Krieges gewannen diese Reformen an Dynamik, und in der pädagogischen Praxis tauchten zunehmend Elemente neuer Ansätze auf. Für viele erfahrene Lehrkräfte stellte jedoch der Abschied von den etablierten, in

der sowjetischen und postsowjetischen Zeit verankerten Unterrichtsmethoden eine große Herausforderung dar.

Vergleicht man die Schulsysteme der Ukraine und Deutschlands, so wird deutlich, dass die zentralen Unterschiede weniger im Inhalt der Lehrpläne als vielmehr in der Form der Unterrichtsgestaltung liegen. In Deutschland liegt der Schwerpunkt darauf, Kinder und Jugendliche zum selbstständigen Denken und Analysieren anzuregen, verborgene Zusammenhänge zu erkennen und kreativ sowie unkonventionell zu denken. Schüler:innen lesen viel, beteiligen sich aktiv an Diskussionen, und kreative Ideen werden gezielt gefördert und wertgeschätzt. In der Ukraine hingegen gilt die Meinung der Lehrkraft in der Regel als maßgeblich und wird selten hinterfragt; abweichende Sichtweisen werden im Unterricht meist nicht ermutigt, was eine eher hierarchische Kommunikationsstruktur zwischen Lehrkraft und Lernenden zur Folge hat.

Darüber hinaus spielt in ukrainischen Schulen das äußere Erscheinungsbild der Schüler:innen weiterhin eine wichtige Rolle. In vielen Bildungseinrichtungen gibt es nach wie vor eine einheitliche Schuluniform und strenge Kleidungsregeln. In deutschen Schulen hingegen wird dem äußeren Erscheinungsbild kaum Bedeutung beigemessen; hier liegt der Fokus stärker auf der Entwicklung praktischer Kompetenzen und der Übernahme persönlicher Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Unterschiede in der Erziehung und Lehrer-Schüler-Beziehungen

Im Vergleich zu den Deutschen agieren die ukrainischen SUS weniger selbstverantwortlich. In den Familien legt man normalerweise viel Wert auf die schulischen Leistungen und Eltern sowie Lehrer treten verstärkt als Überwachungs- und Kontrollinstanz auf. Innerhalb dieses Systems zeigen sich die jungen Leute erfolgreich. Sie sind also in Bezug auf ihre schulischen Leistungen eher extrinsisch als intrinsisch motiviert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in Deutschland ein stärker auf Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und individuelle Förderung ausgerichtetes Schulsystem vorherrscht, während das ukrainische Bildungssystem traditionell hierarchischer und stärker kontrollorientiert geprägt ist. Diese unterschiedlichen Bildungslogiken wirken sich unmittelbar auf das Denken und Handeln der Schüler:innen aus.

Insgesamt gilt das ukrainische Bildungssystem inhaltlich als qualitativ hochwertig und kann durchaus mit dem deutschen konkurrieren. Die Struktur und die pädagogischen Methoden unterscheiden sich jedoch deutlich, was

die Adaptation ukrainischer Schüler:innen im deutschen Schulkontext maßgeblich beeinflusst.

Gerade diese Differenzen zwischen der traditionellen ukrainischen Schulstruktur und dem flexibleren, freieren Ansatz an deutschen Schulen erklären weitgehend die anfängliche Orientierungslosigkeit vieler ukrainischer Schüler:innen nach ihrer Ankunft in Deutschland. Einerseits sahen sie sich mit einem ihnen unbekannten System konfrontiert, das mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung verlangt, andererseits fehlte der ihnen vertraute Grad an Kontrolle. Wenig Hausaufgaben, ein geringerer Fokus auf ständige Leistungsüberprüfung und ein eingeschränkter Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern führten bei vielen ukrainischen Schüler:innen zu Verunsicherung und erschwerten die Anpassung an die neuen Lernbedingungen.

Bildungsstand und Bildungswerte ukrainischer Familien

Der Bildungsstand der ukrainischen Bevölkerung ist im internationalen Vergleich sehr hoch. Laut einem Bericht der European Training Foundation (ETF, 2017) verfügten rund 52,9% der erwerbstätigen Bevölkerung über einen tertiären Bildungsabschluss oder befanden sich in einem entsprechenden Studiengang. Der Erwerb einer Hochschulbildung bleibt für die Mehrheit der ukrainischen Schüler:innen, die die Sekundarstufe abschließen, ein zentrales Ziel. Bildung gilt in der Ukraine als ein zentraler Wert, der von Generation zu Generation weitergegeben wird. Eltern legen großen Wert darauf, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung erhalten und die Lernmotivation beibehalten.

Im Kontext der Flucht stellte gerade der mögliche Verlust dieser bereits gefestigten Lernmotivation und des hohen Lerntempos für viele Familien ein besonderes Risiko dar. In Familien mit hohem Bildungsgrad setzten deshalb zahlreiche Kinder ihr ukrainisches Schulprogramm auch nach der Ankunft im Aufnahmeland fort – oft im Rahmen von Fern- oder Online-Unterricht. Diese Doppelstrategie hatte zwei Wirkungen: Einerseits trug sie zur Stabilisierung und zum Erhalt der gewohnten Bildungsstrukturen bei und gab den Kindern ein Stück Normalität zurück. Andererseits beeinflusste sie jedoch auch die Geschwindigkeit und Intensität des Zweitspracherwerbs im neuen schulischen Umfeld, da ein Teil der kognitiven und zeitlichen Ressourcen weiterhin dem ukrainischen Curriculum gewidmet war.

Stress und seine Auswirkungen auf den Spracherwerb und die Integration der geflüchteten Schüler:innen

Die Fluchterfahrung ukrainischer Kinder und Jugendlicher stellt keine gewöhnliche Migrationssituation dar, sondern ist mit erheblichen psychosozialen Belastungen verbunden, die den schulischen Integrationsprozess maßgeblich beeinflussen (vgl. Orobciuk/Skintay 2024, Vasylenko 2023). Die abrupten Veränderungen der Lebensumstände – plötzliche Ortswechsel, der Verlust vertrauter sozialer Strukturen sowie das Abschiednehmen von gewohnten Alltagsnormen – führten bei vielen Schüler:innen zu erhöhter emotionaler Instabilität. Diese Belastungssituation wirkte sich unmittelbar auf Konzentrationsfähigkeit, Lernverhalten und sprachliche Partizipation im Unterricht aus.

Nach der Ankunft sahen sich Kinder und Familien mit zahlreichen neuen Regeln und ungewohnten Alltagsstrukturen konfrontiert, die in vielerlei Hinsicht von den bisherigen Gewohnheiten abwichen. Während bestimmte Verhaltensweisen im schulischen und häuslichen Alltag strenger geregelt waren, wurde in anderen Bereichen – etwa beim Hausaufgabenmanagement oder in der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus – ein deutlich höheres Maß an Eigenverantwortung erwartet. Diese Diskrepanz zwischen vertrauten und neuen Normsystemen stellte für viele Kinder eine erhebliche Herausforderung dar.

Verstärkt wurde diese Situation durch die Sprachbarriere, die den Schüler:innen in der Anfangszeit kaum Möglichkeiten bot, Fragen zu stellen, sich auszudrücken oder ihre Stärken zu zeigen. Hinzu kamen prekäre Lebensumstände nach der Flucht: überfüllte Unterkünfte, beengte Wohnverhältnisse und ein abrupt veränderter sozialer Kontext. Rund 80 % der Ukrainer:innen lebten vor dem Krieg in eigenen Wohnungen; für einige Familien bedeutete der Verlust dieses vertrauten Lebensraums einen tiefgreifenden Bruch, da ihre Häuser infolge der Kriegshandlungen zerstört wurden und ihnen der Zugang dauerhaft verloren ging.

Diese Rahmenbedingungen führten dazu, dass schulisches Lernen in den ersten Monaten nach der Ankunft nur eingeschränkt möglich war. Die psychischen Ressourcen der Kinder waren einerseits stark mit der Verarbeitung und Anpassung an die neue Lebensrealität gebunden, andererseits nahmen im ersten Jahr nach Kriegsbeginn alle schulpflichtigen Kinder weiterhin am ukrainischen Online-Unterricht teil – meist parallel zur Schule im Aufnahmeland oder an den Wochenenden. Diese Form der Doppelbeschulung wurde durch die während der Corona-

Pandemie bereits etablierten Strukturen und gesammelten Erfahrungen mit Online-Unterricht ermöglicht. Natürlich sind Hindernisse wie mangelnde Sprachkenntnisse überwindbar, und die Sprachhandlungskompetenz kann durch Lernen und kontinuierliche Anwendung erweitert werden (Hubertus & Bistrizky, 2017, S. 18). Entscheidend ist jedoch, dass die Lernumgebung und traumatische Erfahrungen den Spracherwerb nicht zusätzlich behindern und keine weiteren Sprachdefizite hervorrufen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Sprachförderkonzepte unter Fluchtbedingungen wirksam sind, wie sie im schulischen Alltag umgesetzt werden können und welche didaktischen Maßnahmen Vertrauen in die Zweitsprache, Lernmotivation und Selbstwirksamkeit nachhaltig stärken.

Für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist der regelmäßige und kontinuierliche Kontakt mit der deutschen Sprache von zentraler Bedeutung. Sprache gilt als Schlüssel zur Teilhabe an der Gesellschaft: Ohne ausreichende Sprachkenntnisse bleiben Türen zum sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben weitgehend verschlossen. Der Spracherwerb beeinflusst daher maßgeblich Integration, Bildungserfolg, Gesundheit und Lebensqualität.

Ob in Vorbereitungsklassen (VKL) oder in Regelklassen – es zeigt sich, dass schulischer Unterricht allein für einen raschen Spracherwerb nicht ausreicht. Denn unmittelbar nach dem Unterricht befinden sich viele Kinder erneut in einer vertrauten Umgebung, in der überwiegend die Erst- bzw. Herkunftssprache gesprochen wird, was den Lernprozess verlangsamen kann. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, außerschulische Angebote als ergänzende Lerngelegenheiten systematisch einzubeziehen. Aktivitäten wie Sportvereine, Theater-, Museums- oder Kinobesuche sowie verschiedene Kinder- und Jugendveranstaltungen eröffnen authentische Sprachräume, in denen Kinder die Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers spielerisch, unaufdringlich und alltagsnah festigen können.

Dabei liegt die Verantwortung für die Initiierung und Auswahl außerschulischer Aktivitäten sowie für die weiterführende sprachliche Förderung in hohem Maße bei den Eltern. Ingrid Gogolin betont in ihrer Forschung zur Mehrsprachigkeit und Sprachbildung, dass „Bildungsinstitutionen und Familien in Kooperation stehen müssen, um den Zugang zu bildungssprachlichen Registern zu ermöglichen“ (Gogolin & Michel, 2010). Die Eltern spielen eine zentrale Rolle, indem sie ihren Kindern den Zugang zu sprachlich bereichernden Kontexten eröffnen und deren aktive Teilnahme an solchen Aktivitäten unterstützen. Eltern begleiten ihre Kinder und haben dabei einen entscheidenden Einfluss auf deren Lernwege und Bildungs-

biografien – insbesondere in den ersten Jahren, aber auch darüber hinaus.

Laut Jeuk (vgl. Jeuk, 2011, S. 47) hat die Migrationssituation zudem Auswirkungen auf die Bereitschaft der Kinder, sich die Zweitsprache anzueignen. Wenn Eltern selbst nur geringe Anstrengungen unternehmen, Deutsch zu lernen, das Wohnumfeld stark herkunftssprachlich geprägt ist und außerhalb von Kindergarten oder Schule kaum Kontakte zur deutschen Sprache bestehen, wird der Spracherwerb zusätzlich erschwert. Dies weist darauf hin, dass auch die Eltern gezielt beraten und bei der Orientierung im neuen sozialen Umfeld unterstützt werden müssen. Nur wenn sie über entsprechende Informationen und Handlungsmöglichkeiten verfügen, können sie die sprachliche und soziale Integration ihrer Kinder wirksam begleiten.

Vor diesem theoretischen Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich diese Konzepte unter realen schulischen Bedingungen konkret umsetzen lassen. Im Folgenden wird daher ein praxisbasiertes Unterrichtskonzept vorgestellt.

Methodisches Vorgehen

Der Beitrag ist als praxisbasierte, fallbezogene Analyse konzipiert. Die Auswertung stützt sich auf systematische Unterrichtsbeobachtungen im Förderunterricht DaZ am Stiftsgymnasium Sindelfingen (Schuljahr 2022/23), auf dokumentierte Elterngespräche sowie auf eine ergänzende Befragung von Schüler:innen und Eltern mittels eines von der Autorin entwickelten Fragebogens zum Deutsch-erwerb (Didenko, 2023). Ziel ist nicht die statistische Wirksamkeitsprüfung einzelner Maßnahmen, sondern die rekonstruktive Beschreibung zentraler Gelingensbedingungen und Lernbarrieren unter Fluchtbedingungen sowie die Ableitung didaktischer Impulse für schulische Sprachförderung.

Praxisbeispiel: Förderunterricht DaZ am Stiftsgymnasium Sindelfingen

1. Ausgangslage der Lerngruppe

Im Frühjahr 2022 wurden am Stiftsgymnasium Sindelfingen geflüchtete Schüler:innen aus unterschiedlichen Regionen der Ukraine in die Regelklassen aufgenommen und ergänzend im Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) begleitet. Die Lerngruppe umfasste fünfzehn Schüler:innen verschiedener Altersstufen sowie unterschiedlicher schulischer und sozialer Hintergründe. Ein Teil verfügte über geringe oder keine Deutschkenntnisse, andere brachten erste sprachliche Vorerfahrungen mit, je-

doch ohne Orientierung im deutschen Schul- und Gesellschaftssystem.

Bereits zu Beginn zeigte sich, dass schnelle Fortschritte im Zweitspracherwerb unter den gegebenen Bedingungen nicht zu erwarten waren. Zentrale Lernvoraussetzungen – stabile Wohnverhältnisse, verlässliche Tagesstrukturen, ausreichende Ruhephasen und ein unterstützendes soziales Umfeld – waren vielfach eingeschränkt. Zahlreiche Familien lebten in beengten Unterkünften oder Wohngemeinschaften, was sich unmittelbar auf Konzentrationsfähigkeit und Lernkontinuität auswirkte.

Die Gruppe erwies sich zudem als stark heterogen hinsichtlich Lernstrategien und schulischer Sozialisation. Viele Schüler:innen waren selbstständige Arbeitsformen nicht gewohnt und kannten überwiegend frontalunterrichtliche Strukturen. Eigenverantwortliches Lernen, wie es im deutschen Gymnasium vorausgesetzt wird, führte zunächst zu Verunsicherung.

Begleitende Gespräche mit Eltern sowie eine Fragebogenerhebung zum Deutscherwerb (vgl. Didenko, 2023) zeigten, dass nur wenige Familien über ausreichende zeitliche, sprachliche und emotionale Ressourcen verfügten, um den Lernprozess aktiv zu begleiten. Teilweise bestanden unrealistische Erwartungen an einen automatischen Spracherwerb allein durch Schulbesuch. In diesem Zusammenhang erwies sich *die Schule–Eltern-Kooperation* als ein zentraler Faktor. Viele Familien waren mit der Struktur des deutschen Bildungssystems, seinen Leistungsanforderungen und impliziten Regeln zunächst nicht vertraut. Fehlende Informationen oder sprachliche Barrieren führten teilweise zu Missverständnissen in Bezug auf Hausaufgabenpraxis, Leistungsbewertung oder Verhaltensanforderungen. Eine systematische und transparente Kommunikation – einschließlich klarer Informationsweitergabe, Übersetzungshilfen und verbindlicher Absprachen – trug wesentlich dazu bei, Orientierungsunsicherheiten zu reduzieren. Die abgestimmte Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erleichterte es, schulische Anforderungen nachvollziehbar zu machen und das Verhalten der Schüler:innen differenzierter einzuordnen. Zugleich stärkte sie das Vertrauen der Familien in schulische Strukturen und unterstützte die Akzeptanz gemeinsamer pädagogischer Ziele.

Vor diesem Hintergrund wurde der Förderunterricht nicht primär als sprachliches Trainingsfeld konzipiert, sondern als stabilisierender Lernraum. Ziel war zunächst die Herstellung emotionaler Sicherheit und struktureller Orientierung. Klare Regeln, transparente Abläufe sowie wiederkehrende Rituale bildeten die Grundlage für weitere Lernprozesse.

Der behutsame Einbezug der Erstsprache erwies sich als *stabilisierender Faktor*, da er Anspannung reduzierte und Vertrautheit herstellte. Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit neurodidaktischen Erkenntnissen, wonach nachhaltiges Lernen nur unter Bedingungen emotionaler Sicherheit möglich ist. Erst auf dieser Grundlage konnte gezielte sprachliche Progression einsetzen.

2. Sprache im Handeln: Resilienzorientierte Unterrichtsgestaltung

Der Unterricht wurde systematisch *handlungsorientiert* ausgerichtet. Ziel war es, Sprache nicht isoliert als Grammatiksystem, sondern als funktionales Handlungsinstrument erfahrbar zu machen. In der Anfangsphase wurden bewusst kreative Aktivitäten mit geringem Leistungsdruck eingesetzt, um Sprachhemmungen zu reduzieren und erste positive Lernerfahrungen in der Zweitsprache zu ermöglichen:

- die gemeinsame Gestaltung des Klassenraums
- die Erstellung thematischer Plakate
- kurze biografische Schreibimpulse
- Partner- und Gruppenarbeit in selbstgewählten Konstellationen
- sprachbasierte Spiele

Diese Formate eröffneten Möglichkeiten zur sprachlichen Beteiligung in einem geschützten Rahmen und unterstützten zugleich die Entwicklung eines kooperativen Lernklimas.

Ein zentrales Prinzip bestand darin, Lernhandlungen auf sichtbare und präsentierbare Ergebnisse auszurichten. So produzierten die Schüler:innen in Kleingruppen Videoclips über ihre neue Schule und bereiteten kurze Präsentationen zu Schulregeln. Diese Projekte verbanden sprachliche Planung, kooperative Abstimmung, kreative Gestaltung und Präsentation in der Zweitsprache. Sprache wurde funktional gebraucht, nicht lediglich reproduziert.

3. Differenzierung und Autonomie

Ein wesentliches Element stellte die Einführung eines differenzierten Aufgabenwahlraums dar. Pro Unterrichtseinheit standen mehrere Aufgabentypen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus zur Verfügung.

Diese Struktur verfolgte zwei Ziele:

- Förderung individueller Passung
- Stärkung von Autonomieerleben

Die Möglichkeit zur selbstbestimmten Auswahl führte zu einer erhöhten aktiven Beteiligung und zu einer gesteigerten intrinsischen Motivation. Besonders im Kontext erlebter Ohnmacht wirkte die kontrollierte Selbstbestimmung stabilisierend. Durch die Möglichkeit zur selbstbestimm-

ten Aufgabenwahl konnten die Schüler:innen ein Mindestmaß an Kontrolle über ihren Lernprozess zurückgewinnen und individuelle Stärken gezielt einsetzen.

Gerade im Kontext von Flucht- und Verlusterfahrungen, die häufig mit einem massiven Kontrollverlust einhergehen, kommt dem Erleben von Handlungsspielräumen besondere Bedeutung zu. Die kontrollierte Selbstbestimmung im Unterricht wirkte daher nicht nur motivationsfördernd, sondern auch *stabilisierend*. Sie reduzierte Überforderung, stärkte Selbstwirksamkeitserwartungen und ermöglichte eine positive Lernerfahrung trotz biografischer Brüche.

Zugleich verhinderte die Differenzierung eine erneute Erfahrung von Scheitern. Lernende konnten Aufgaben wählen, die ihrem aktuellen Kompetenzniveau entsprachen, wodurch Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher wurden. Diese positiven Rückmeldeschleifen trugen wesentlich zur Entwicklung von Lernpersistenz und emotionaler Resilienz bei.

4. Außerschulische Lernorte als authentische Sprachräume

Ein weiterer Bestandteil des Konzepts war die systematische Einbindung außerschulischer Lernorte. Museumsbesuche, literarische Projekte, Filmvorführungen und interaktive Stadtführungen wurden didaktisch vor- und nachbereitet.

Besonderes Interesse zeigten die Schüler:innen beim Besuch des **Stadtmuseums Sindelfingen**, das sich im historischen Gebäude des Alten Rathauses im Stadtzentrum befindet. Für die Schüler:innen wurde eine spannende Führung durch die Altstadt mit interaktiven Museumsquest „**Mit KIM durchs Stadtmuseum**“ (Projekt **KIM = Kinder im Museum**) organisiert. Im Vorfeld des Museumsbesuchs wurde im Unterricht die thematisch relevante Lexik eingeführt und gezielt eingeübt, um das Verständnis der Aufgaben sowie die aktive Teilnahme an der Führung zu ermöglichen. Durch solche kulturellen Lernaktivitäten konnte bei den Schülern schrittweise, jedoch nachhaltig, eine positive Einstellung zum Deutschlernen aufgebaut werden. Es entstand die Überzeugung, dass der Erwerb der neuen Sprache nicht nur nützlich, sondern auch spannend und motivierend gestaltet werden kann.

5. Künstlerisch-pädagogische Intervention als Wendepunkt

Im Rahmen eines schulischen Jahresprojekts zum Thema Flucht und Migration beteiligte sich die Lerngruppe der neuzugewanderten Schüler:innen an dem künstlerischen Projekt von Jan-Hendrik Pelz „An Inner Place“. Den

Schüler:innen wurde angeboten, individuelle Texte zu ihren Fluchterfahrungen zu verfassen. Die Texte wurden zunächst in der jeweiligen Erstsprache (Ukrainisch oder Russisch) geschrieben; Umfang und Ausgestaltung konnten frei gewählt werden.

Anschließend wurden die Texte gemeinsam ins Deutsche übertragen, sprachlich überarbeitet und mehrfach eingeübt, sodass eine möglichst sichere und flüssige Vortragsform entstand. Die Texte wurden eingesprochen; parallel dazu wurden filmische Nahaufnahmen der Augen der Schüler:innen erstellt. Aus diesen Audio- und Bildaufnahmen entstand ein Videoprojekt, das öffentlich in mehreren deutschen Museen ausgestellt wurde. Der Übersetzungs- und Präsentationsprozess eröffnete einen reflexiven Raum, in dem emotionale Erfahrungen zunehmend auch in der Zweitsprache artikulierbar wurden. Die öffentliche Sichtbarmachung wirkte identitätsstabilisierend und stärkte das Gefühl von Selbstwirksamkeit.

In der Folge ließ sich eine deutliche Veränderung im Lernverhalten beobachten: Sprachhemmungen reduzierten sich, die Beteiligung nahm zu, und die Motivation zur Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache wuchs signifikant. Das Projekt kann somit als resilienzfördernde Intervention verstanden werden, in der emotionale Verarbeitung, sprachliche Aktivität und soziale Anerkennung ineinandergreifen.

Zu den in der Praxis beobachteten Schwierigkeiten zählt in erster Linie die häufig große Anzahl von Schüler:innen in VKL-Klassen, die es einer einzelnen Lehrkraft nahezu unmöglich macht, außerschulische oder handlungsorientierte Lernformen selbstständig durchzuführen. In meinem Fall stellte sich die Situation etwas anders dar: Die Gruppe war klein, und der Unterricht fand am Nachmittag als Förderunterricht ergänzend zum Regelunterricht statt. Die Organisation praxisorientierter außerschulischer Aktivitäten wie z. B. Museum oder Kinobesuch erwies sich im deutschen Schulsystem als deutlich aufwendiger als in der Ukraine. Im hier beschriebenen Fall war eine solche Veranstaltung nur dank der Zustimmung ukrainischer Eltern und auf meine eigene Initiative außerhalb der regulären Unterrichtszeit – meist an Wochenenden – realisierbar. Handelt es sich hingegen um eine große VKL-Klasse, so sind für die Durchführung solcher Aktivitäten entweder mehrere Lehrkräfte erforderlich oder eine Aufteilung der Lerngruppe in kleinere Einheiten notwendig, was angesichts des bestehenden Lehrkräftemangels schwer umsetzbar ist.

Die eigentlichen Herausforderungen bei der Realisierung handlungsorientierter Lernformen außerhalb der Schule liegen jedoch noch auf einer anderen Ebene. Sol-

che Unterrichtsformen sind kaum ohne Kenntnisse der Herkunftssprache der Kinder möglich. Gleichzeitig zeigte sich ein strukturelles Spannungsfeld: Während erfahrene DaZ-Lehrkräfte über ausgeprägte methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen, fehlt ihnen häufig der Zugang zur Herkunftssprache der Lernenden. Umgekehrt verfügen neu eingestellte Lehrkräfte aus der Ukraine über sprachliche Nähe, sind jedoch teilweise mit handlungsorientierten und binnendifferenzierenden Unterrichtskonzepten weniger vertraut. Daraus ergab sich die Notwendigkeit einer methodischen Weiterentwicklung und Professionalisierung im laufenden Prozess.

Ausblick

Die Ergebnisse des Praxisberichts verdeutlichen, dass Schule für geflüchtete Kinder zunächst eine stabilisierende Funktion übernimmt. Unter Bedingungen von Flucht, Unsicherheit und biografischen Brüchen wird sie zu einem sicheren Lern- und Orientierungsraum. Bevor fachliches Lernen nachhaltig gelingen kann, müssen emotionale Sicherheit, transparente Strukturen und klare Regeln hergestellt werden. Der DaZ-Lehrkraft kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Sie übernimmt neben der sprachlichen Vermittlung auch Aufgaben der Beziehungsarbeit und Strukturgebung.

Ein sensibler Umgang mit der Erstsprache kann in der Anfangsphase zur Reduktion von Lernhemmungen beitra-

gen und die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen stärken. Auf dieser Grundlage kann der Aufbau der Zweitsprache systematisch erfolgen. Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte haben sich als besonders geeignet erwiesen, da sie sprachliches Lernen mit konkreten Handlungssituationen verbinden. Projektarbeit, kooperative Lernformen und außerschulische Lernorte fördern aktive Sprachverwendung, soziale Interaktion und Lernmotivation. Sprache wird dabei als Mittel der Teilhabe erfahrbar und nicht ausschließlich als formales System vermittelt. Ein weiterer zentraler Faktor ist die systematische Elternberatung sowie die enge Kooperation mit den Klassenlehrkräften des Regelunterrichts. Transparente Information über schulische Anforderungen, kontinuierliche Rückmeldungen und abgestimmte Förderstrategien unterstützen Eltern dabei, ihre Kinder angemessen zu begleiten. Eine gemeinsame pädagogische Ausrichtung trägt zur Reduktion von Missverständnissen und zur Stabilisierung der Lernbiografien bei. Zusammenfassend zeigt sich, dass erfolgreiche Sprachförderung unter Fluchtbedingungen ein mehrdimensionaler Prozess ist. Sie erfordert die Verbindung von emotionaler Stabilisierung, klarer Unterrichtsstruktur, differenzierter Förderung, aktiver Sprachverwendung und systemischer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Zweitspracherwerb ist dabei nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein sozial eingebetteter Lernprozess.

Literaturverzeichnis:

- Andreatta, P. & Unterluggauer, K. (2019): Trauma und seine Folgen. Verfügbar unter: <https://www.fachnetzflucht.de/trauma-und-seine-folgen/>
- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2008. S. 298.
- Ahrenholz B. (2017): A1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. S. 3–21. Ingelore Oomen-Welke Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9 Deutsch als Zweitsprache. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Becker, R. (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–38.
- Becker, D. (2014): Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Becker T., Bialek J. (2018) Traumapädagogik im Kontext von Flucht und Vertreibung / Integration des fremden?! Trauma, Dissoziation und Migration. Tagungsband zur DGTD-Tagung September 10/17 in Düsseldorf. Junfermann Verlag Paderborn. S. 135–145.
- Birkner, K., Hufeisen, B. & Rosenberg, P. (Hrsg.) (2022b): Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. Berlin: Peter Lang.
- Didenko, N. (2023): Emotion und Kognition im DaZ-Unterricht bei ukrainischen geflüchteten Schülerinnen und Schülern Bezugla; Ketzer-Nöltge (Hrsg.): Brüche und Kontinuitäten. Aktuelle Themen der Ukrainischen Germanistik nach Februar 2022. Open-Access-Tagungsdokumentation eines Symposiums im Rahmen der Themenwoche „Krieg in der Ukraine– Perspektiven der Wissenschaft“. Universität Leipzig, 2023. S. 260. Online: <https://buk-symposium.de/ergebnisse> (13.11.2024).
- Dixius, A., Möhler, E. (2019): Stress und Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen. Stabilisierende Interventionen nach Gewalt, Missbrauch und Flucht. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart. S. 151.
- Edmondson, W. J. & House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr
- Francke Attempto. Feuser, G. (2013): Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Heidelberg: Winter
- Fuchs, S. & Röhner, N. (2021): Lernorte erweitern. Außerschulische Lernumgebungen in der DaZ-Didaktik. München: Hueber.
- Giesing, Y., Panchenko, T. & Poutvaara, P. (2022): Anpassungs- und Integrationsstrategien von Geflüchteten aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der qualitativen und quantitativen ifo Studie zu den Erfahrungen, Plänen und Absichten der ukrainischen Geflüchteten in Deutschland.
- In: ifo-Forschungsberichte, S. 135. München: ifo Institut.

- Gogolin, I., & Michel, U. (2010): Kooperation und Vernetzung: eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 5(4), S. 373–384. Abrufbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35474/ssoar-disk-2010-4-gogolin_et_alKooperation_und_Vernetzung_eine.pdf;jsessionid=65C69925ADA77769B9D769AEBA9C94C0?sequence=1
- Gogolin, I. & Neumann, U. (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinemann, M. (2018): Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Hölscher, P. (2008): Lernszenarien – Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hrsg. von Bernt Ahrenholz. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2008. S. 150–171.
- Hubertus, A., Bistrizky, H. (2017): Seelische Probleme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Wie Schule und Kinderpsychiatrie kooperieren können. Cornelsen Verlag GmbH: Berlin. S. 160.
- International Rescue Committee (IRC) (2020): Healing Classrooms. Die Schule als stabilisiertes Umfeld für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Praxishandbuch. International Rescue Committee IRC Deutschland GmbH. Berlin, S. 224.
- Interview mit Schulleiter OstD Srefan Düll (2022): Krieg in der Ukraine. Ukrainische Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/faecheruebergreifend/artikel/fa/krieg-in-der-ukraine-ukrainische-schuelerinnen-und-schueler-in-deutschland/>
- Jeuk, S. (2011): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Herbert-Jürgen Welje Fillibach Verlag Freiburg im Bresgau, 2011. S. 336
- Jeuk, S. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3., überarbeitete Auflage. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. S. 171.
- Klein, W.: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt/Main.: Athenäum, 1987.
- KMK (2026): Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2025/AW_Ukraine_4-25.pdf, zuletzt geprüft am 25.02.26.
- Krumm, H.-J. (2001). Motivation beim Sprachenlernen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (4., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 125–129). Tübingen: Francke.
- Massumi, M., & Dewitz, N. von (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Universität zu Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Meyer, H. (2017). *Bewegter Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. Berlin: Cornelsen
- Orobchuk, D. & Skintey, L. (2024): Lifeworld dimensions in language education and the integration of refugee students in Germany: Results from a study with Ukrainian refugees. In: Glottodidactica 51, S. 45–66. <https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.3>.
- Orobchuk, D. & Skintey, L. (2024): Lifeworld dimensions in language education and the integration of refugee students in Germany: Results from a study with Ukrainian refugees. In: Glottodidactica 51(1), S. 45–66. <https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.3>
- Piel, A. (2016) DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zur Grammatik. Verlag an der Ruhr, S. 142.
- Plutzar, V. (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Trauma und Flucht für den Deutschunterricht Erwachsener. In: *Osnabrücker Bei- träge zur Sprachtheorie* 89, S. 109–132.
- Plutzar, V. (2019): Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht / Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster: Waxmann.
- Sambanis, M., Ludwig, Ch. (2024): Happy Learning. Glücklich und erfolgreich Sprache lernen. Hueber Verlag GmbH, München. S. 136.
- Schröder, J. (2018): Einleitung. In: Schröder, J. (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 8–11.
- Skintey, L. (2025): Zur Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen: Ergebnisse einer Interviewstudie mit Müttern Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift – Band 18 (S. 147–179) https://www.researchgate.net/publication/392553967_Zur_Beschulung_von_aus_der_Ukraine_gefluechteten_Schuelerinnen_Ergebnisse_einer_Interviewstudie_mit_Muettern
- Vasylenko, O. (2023): Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. In: Bezugla, L., Ketzer-Nöltge, A., Spaniel-Weise, D., Wolbergs, J. & Höfler, L. (Hrsg.): Brüche und Kontinuitäten. Aktuelle Themen der Ukrainischen Germanistik nach Februar 2022. Open-Access-Tagungsdokumentation eines Symposiums im Rahmen der Themenwoche „Krieg in der Ukraine – Perspektiven der Wissenschaft“, S. 60–73. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-894642> (13.03.2024).
- Jun.-Prof. Dr. Julia Ricart Brede Impulsvortrag auf dem Berliner Fachtag zum Rucksackprogramm, 25.04.2013) Abrufbar unter: <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/abteilungen/daf-daz/dokumente/personal/julia/ricartbrede-2013-lasst-doch-mal-die-eltern-nach-vorn.pdf>
- Orobchuk, D. & Skintey, L. (2024): Lifeworld dimensions in language education and the integration of refugee students in Germany: Results from a study with Ukrainian refugees. In: Glottodidactica 51, S. 45–66. <https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.3>.

Kurzbiographie(n):

Dr. Natalia Didenko

Dozentin Odessa Metschnykov Nationaluniversität
DaF/DaZ Lehrkraft Stiftsgymnasium Sindelfingen
natalia.didenko.dn@gmail.com

„Ich bin Lehrerin“: Sprache, Anerkennung und Perspektiven für Lehrkräfte aus der Ukraine in Deutschland

Nadja Wulff, Markus Willmann, Saskia Walther und Rebecca Hofmann

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Situation ukrainischer Lehrkräfte in Deutschland im Spannungsfeld von Flucht, Lehrkräftemangel und beruflicher Anerkennung. Im Fokus stehen sprachliche Anforderungen, strukturelle Hürden und Erfahrungen von Abwertung im Anpassungsqualifizierungsprozess. Am Beispiel des Freiburger Programms HOLA wird gezeigt, wie sprachliche, didaktische und transkulturelle Unterstützung den beruflichen Wiedereinstieg fördern und professionelle Perspektiven eröffnen kann.

Schlüsselwörter: Ukrainische Lehrerinnen, Sprachkompetenzen, berufliche Integration, Diskriminierungserfahrungen.

1. Einleitung: Flucht, Migration und Lehrkräftemangel

Seit dem Krieg in der Ukraine flohen viele Menschen – mehrheitlich Frauen und Kinder – nach Deutschland. Unter ihnen sind zahlreiche Lehrerinnen mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium und mehrjähriger Unterrichtserfahrung und meist auch mehrsprachigen Biografien, die ihre Kompetenzen gerne hier einbringen würden. Sie treffen aber auf ein Schulsystem, das hohe sprachliche und berufsspezifische Anforderungen stellt und in dem immer noch monolinguale und monokulturelle Prägungen wirksam sind. In der Bundesrepublik Deutschland verschärft sich gleichzeitig der Lehrkräftemangel: Prognosen weisen für die kommenden Jahre auf eine erhebliche Unterdeckung hin – laut Prognosen der KMK (2025, S. 20) werden bis 2035 ca. 27.000 Lehrkräfte fehlen, während zugleich viele migrierte Lehrkräfte in Deutschland leben, deren Potenzial für Schule und Gesellschaft bislang nur unzureichend genutzt wird. Entsprechend sind Lehrkräfte mit Migrationsbezug weiterhin deutlich unterrepräsentiert: Gemäß Statistischem Bundesamt hatten im Schuljahr 2023/24 nur 11 % der Lehrkräfte, aber 29 % der Schülerinnen an allgemeinbildenden Schulen einen sogenannten Migrationshintergrund (Destatis, 2026). Dennoch hören ausländische Lehrkräfte in Berufsberatungskontexten häufig „Sie können in Deutschland vieles werden – außer Lehrerin“ (Anders, 2024). Diese leicht überspitzte Aussage hat ihre Ursache maßgeblich in dem Umstand,

dass der Lehrberuf in Deutschland zu den staatlich reglementierten Berufen gehört: Ministerien, Schulbehörden und Bildungsinstitutionen formulieren und überprüfen regelmäßig die Qualifikationsanforderungen. Die zweistufige Ausbildung umfasst ein universitäres Bachelor- und Masterstudium von zwei Fächern, pädagogischen und didaktischen Inhalten sowie den staatlich organisierten Vorbereitungsdienst, der mit einer Staatsprüfung abschließt. Die föderale Struktur bedingt, dass jedes Bundesland die Ausbildung im Detail unterschiedlich regelt. Für zugewanderte Lehrkräfte, die im deutschen Schuldienst arbeiten wollen, bedeutet dies, dass sie je nach Bundesland unterschiedliche und unterschiedlich hohe Auflagen für die Anpassungsqualifizierung erfüllen müssen.

Für viele Lehrkräfte ergeben sich daraus strukturelle, sprachliche, aber z. T. auch soziale und sozialgesellschaftliche Hürden, die eine Wiederaufnahme des Berufs in Deutschland erschweren. In verschiedenen Bundesländern existieren Programme, die zugewanderte Lehrkräfte – darunter viele aus der Ukraine – beim Nachstudium, beim Erwerb der geforderten Sprachniveaus und beim (Wieder-)Einstieg in den Schuldienst unterstützen. Eines dieser Programme ist an der Pädagogischen Hochschule Freiburg angesiedelt: Das „Hochschulzertifikat für Lehrkräfte mit einem ausländischen Lehrdiplom – sprachliche, didaktische, methodische und transkulturelle Kompetenzen für den Lehrberuf“ (HOLA)¹. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden sind ukrainische Lehrerinnen. Neben der Beratung und Schulung der Teilnehmenden umfasst das Projekt auch Begleitforschung aus sprachdidaktischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Es wird einerseits deutlich, dass Spracherwerb und die berufsspezifischen sprachlichen Kompetenzen für den Lehrberuf eine der größten Hürden für die Zielgruppe darstellen. Andererseits kann diese Hürde nur überwunden werden, wenn neben dem kontinuierlichen Sprachaufbau strukturelle und sozio-kulturelle Hürden abgebaut werden.

Der Beitrag greift Ergebnisse dieser Begleitforschung auf und fokussiert dabei besonders die Situation der uk-

¹ Das Projekt in der Förderlinie Profi Plus wird über den DAAD aus den Mitteln des BMFTR finanziert.

rainischen Teilnehmerinnen. Dazu betrachten wir zunächst Sprache als zentrales Werkzeug im Lehrberuf und als Lerngegenstand für die Zielgruppe. Anschließend zeigen wir am Beispiel von HOLA, mit welchen Bausteinen der Erwerb, der für die Nachqualifikation notwendigen Kompetenzen unterstützt werden kann. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird dann deutlich gemacht, welche Zuschreibungen über Sprache wirkmächtig werden und welche Konsequenzen dies für die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Anpassungsqualifizierung und künftig wiederaufzunehmende Berufstätigkeit hat. Abschließend werden Perspektiven für die Bundesrepublik Deutschland aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen nötig sind, damit ukrainische und andere geflüchtete oder migrierte Lehrkräfte ihre sprachlichen und professionellen Potenziale im deutschen Schuldienst entfalten können.

2. Sprache als Schlüsselkompetenz und Herausforderung des Lehrberufs

Die zentrale Bedeutung von Sprache für Lehr-Lern-Prozesse ist unbestritten. So bestehen einerseits erwiesene Zusammenhänge zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung (Kempert et al., 2019), andererseits hat Sprache mehrere Funktionen für die Wissensvermittlung und -konstruktion: Sie ist a) Medium der Wissensvermittlung, b) Werkzeug des Denkens (Vygotskij, 2002) und c) Lerngegenstand im jeweiligen fachlichen Kontext (Kniffka/Siebert-Ott, 2023, S. 23). Das hat zur Folge, dass sprachliche Kompetenzen ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg von Lernenden sind (Becker-Mrotzek et al., 2017, S. 11). Die daraus resultierende grundsätzliche Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung und sprachsensiblen Gestaltung von (Fach-)Unterricht schlägt sich mittlerweile auch in schulbehördlichen Vorgaben nieder (siehe z. B. KM BW, 2025). Bereits 2014 wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) in den Standards für die Lehrerbildung die Relevanz der Vorbereitung von Lehrkräften auf sprachlich heterogene Lerngruppen und die Anbahnung sprachhandlungsbasierter Kompetenzen wie Unterrichtskommunikation bzw. -interaktion berücksichtigt (KMK, 2014). Das Ziel einer grundsätzlich sprachsensiblen Gestaltung von Unterricht hat Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung (angehender) Lehrkräfte und setzt eine systematische Vermittlung entsprechender Kompetenzen voraus (Wörfel et al., 2025, S. 98), die in den folgenden Bereichen verortet werden können: „(1) Fachregister (Fokus auf Sprache), (2) Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozesse) und (3) Didaktik (Fokus auf Lehrprozesse)“ (Goebel et al., 2023, S. 23).

Damit ist bereits angezeigt, dass Sprache im Lehrberuf keine Zusatzqualifikation darstellt, sondern zu dessen professionellem Kern gehört. Schule ist insgesamt ein hochkomplexer Kommunikationsraum: Lehrkräfte müssen nicht nur formal korrekt, sondern institutionell angemessen, adressatenbezogen, bildungs- bzw. fachsprachlich präzise und konfliktfähig kommunizieren können. Sie müssen Unterricht planen, fachliche Inhalte erklären, Fragen aufnehmen, Lernstände beurteilen, mit Kolleg:innen kooperieren und Elterngespräche führen. Gerade das Aufgabenfeld Elterngespräche erweist sich als hochsensibel und störanfällig und bedarf daher – nicht nur für Lehrkräfte mit DaZ – eines spezifischen Trainings (Gartmeier et al., 2022, Gilak, 2022). Eine generelle Einstufung des Sprachniveaus zugewanderter Lehrkräfte nach dem GER hat vor diesem Hintergrund nur begrenzte Aussagekraft über die erforderlichen berufssprachlichen Kompetenzen – gerade diese spielen für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt und Beruf aber eine Schlüsselrolle (Roche, Hochleitner, 2020, S. 5).

Für migrierte Lehrkräfte, wie die Lehrerinnen aus der Ukraine, tritt die sprachliche Dimension des Lehrberufs in besonderer Schärfe hervor. Die Evaluation vergleichbarer Qualifizierungsprogramme zeigt übereinstimmend, dass der Zweitspracherwerb für international ausgebildete Lehrkräfte keine Randbedingung, sondern eine der zentralen Hürden des beruflichen Wiedereinstiegs darstellt. Erhardt et al. (2023) betonen, dass sprachliche Kompetenzen bislang kein eigenständiger Bestandteil etablierter Modelle professioneller Lehrkompetenz seien, der Lehrberuf in Deutschland aber zugleich hohe schriftliche und mündliche Sprachkompetenzen voraussetze; vor dem Hintergrund eines monolingual geprägten Schulsystems werde der Zweitspracherwerb damit zu einer „zentralen Hürde“ von Qualifizierungsprogrammen (ebd., S. 331). Der berufsbezogene Zweitspracherwerb mit dem Ziel der professionellen Kommunikation in Schule und Unterricht stellt folglich eine besondere Herausforderung und Bedarfslage für migrierte Lehrkräfte dar (Bengtsson et al., 2022, Kremsner et al., 2020, Nieta Kayser et al., 2021).

Auch wenn die Lehrkräfte bereits mit GER-Sprachniveaus ab B1 in die Unterstützungsprogramme einsteigen, zeigt sich, dass der Weg zu den für die Einstellung in den Schuldienst relevanten Sprachniveaus sehr anspruchsvoll ist (Ehrhardt et al., 2023). Der Abschlussbericht für Lehrkräfte Plus (Ehrhardt et al. 2023, S. 336f.) zeigt, dass ein großer Anteil der Teilnehmenden bis zum Programmende ihr Sprachniveau zwar auf C1 steigern konnten, die meisten Bundesländer für die Einstellung als vollwertige Lehrkraft jedoch C2 voraussetzen (Heß, 2026). Anschließend

Sprachlernangebote bleiben daher bedeutsam, da Sprache unter diesen strukturellen Gegebenheiten primär als Selektionsfilter wirkt. Wie stark diese Anforderung die Teilnehmenden subjektiv belastet, machen die Eingangserhebungen im Lehrkräfte Plus-Programm besonders deutlich. Im Abschlussbericht nennen 58 % das Erlernen der deutschen Sprache und 56 % die Verständigung in deutscher Sprache als ihre größten Schwierigkeiten zu Beginn des Programms – noch vor Behördenkontakten, Anerkennungsfragen oder finanzieller Unsicherheit (Geske et al., 2023, S. 25 f.). Die qualitativen Daten differenzieren diesen Befund weiter aus: Nicht nur die Teilnehmenden selbst, auch die Dozierenden nehmen vor allem die sprachlichen Kompetenzen als größte Herausforderung wahr. Beschrieben wird dabei nicht ein abstraktes „Sprachdefizit“, sondern die Erfahrung, bestimmte Wörter und komplexere Texte nicht sicher zu verstehen und dadurch irritiert und verunsichert zu sein (Geske et al., 2023, S. 26). Sichtbar wird hier eine für den Lehrberuf zentrale Differenz: Gefordert ist eben nicht bloß allgemeines Deutsch, sondern die Kompetenz, in beruflichen Arbeitsfeldern sprachlich handlungsfähig zu sein.

Solche berufsspezifischen sprachlichen Kompetenzen und Bedarfe müssen für eine Berufsgruppe zunächst gezielt ermittelt und systematisiert werden, um sie anschließend für die Gestaltung eines passgenauen berufs-/fachsprachenorientierten Sprachunterrichts zu nutzen (Kniffka, 2024). Entsprechende Kataloge berufsspezifischer Sprachhandlungen liegen für niedrigere Sprachniveaus und/oder andere Berufssparten (z. B. Pflege oder Hauswirtschaft) vor, für die Zielgruppe Lehrkräfte und die Niveaus C1–C2 sind aber systematische Sprachlehrgänge auf Basis von funktional-pragmatisch orientierten Sprachhandlungskatalogen (z. B. Haber, Ransberger, 2021) noch zu entwickeln.

Hinzu kommt, dass Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext nicht durchgängig als professionelle Ressource anerkannt wird. Aus der sprachdidaktischen und sozialwissenschaftlichen Begleitforschung zu HOLA wird sichtbar, dass geflüchtete Lehrkräfte aus der Ukraine ihre Mehrsprachigkeit ambivalent erleben (Willmann, Wulff, 2025): Einerseits erleichtert sie den Zugang zu Schüler:innen und Eltern mit ähnlichen Erfahrungen, andererseits wird sie im Kontext eines Schulsystems, in dem nach wie vor monolinguale Prägungen wirksam sind, häufig nicht als professionelle Ressource (an)erkannt.

Damit wird deutlich, dass Sprache für migrierte Lehrkräfte im deutschen Schulkontext zugleich Zugangsvoraussetzung und Lerngegenstand ist und professionelles Handeln in Schule und Unterricht überhaupt erst ermög-

licht. Genau darin liegt die besondere Herausforderung sprachlicher Professionalisierung für die ukrainischen und anderen zugewanderten Lehrkräfte.

Unterstützungsprojekte für zugewanderte Lehrkräfte wie HOLA setzen auf die berufsspezifische Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen. Hierfür wird auf Basis entsprechender Bedarfsanalysen ein Sprachhandlungskatalog erstellt, auf dem systematische Sprachbildungsprogramme aufbauen. Sie sollen einerseits auf die erforderlichen Sprachprüfungen und andererseits auf die sprachliche Handlungsfähigkeit im Beruf vorbereiten. Das Freiburger Programm HOLA ist strukturell gerade nicht als isolierter Sprachkurs angelegt, sondern als viersemestriges Kontaktstudium, das sprachliche, didaktische, methodische und transkulturelle Kompetenzen systematisch miteinander verbindet. HOLA reagiert damit auf die in den Evaluationen sichtbare Problemlage, indem Sprache nicht als vorgeschaltete Hürde, sondern als durchgängige Dimension professioneller Qualifizierung behandelt wird.

Ebenso wichtig ist, dass HOLA die sprachliche Frage nicht von den sozialen und institutionellen Bedingungen des Wiedereinstiegs trennt. Für den vorliegenden Beitrag ist HOLA damit weniger als bloßes Praxisbeispiel interessant, sondern vielmehr als Antwort auf ein Strukturproblem: Sprache ist für migrierte Lehrkräfte im deutschen Schulkontext zunächst Zugangsvoraussetzung und damit auch Hürde sowie Maßstab professioneller Anerkennung. Programme wie HOLA können diese Anforderung abfedern, indem sie fach- und berufssprachliche Arbeit, sprachbildende Didaktik, transkulturelle Reflexion und begleitende Unterstützungsstrukturen miteinander verbinden.

Zugleich markieren die Evaluationen ähnlicher Programme eine Grenze solcher Angebote: Selbst dort, wo sprachliche Kompetenzen deutlich wachsen, bleibt Sprache ein sensibler Ort von Verunsicherung, Zuschreibung und möglichem Ausschluss. Im folgenden Kapitel geht es daher nicht mehr primär um die Frage, wie sprachliche Kompetenzen aufgebaut werden, sondern darum, wie aus Perspektive ukrainischer Lehrkräfte über Sprache Anerkennung und Abwertung vermittelt werden, wie Akzent, Fehler, Mehrsprachigkeit oder Fluchterfahrung wahrgenommen und bewertet werden und welche Folgen dies für Selbstwirksamkeit und berufliche Zugehörigkeit der Teilnehmenden hat.

3. Sozialwissenschaftliche Perspektiven: Im Spannungsfeld zwischen hoher Motivation und hohen Herausforderungen

Zunächst gilt es festzuhalten, dass es sich bei ukrainischen Lehrkräften überwiegend um Frauen handelt. Viele von ihnen finden sich in Deutschland als alleinerziehende Mütter wieder und leisten darüber hinaus häufig transnationale Sorgearbeit für Angehörige in der Ukraine. Dies führt zu komplexen persönlichen Lebenslagen geprägt von hohen zeitlichen, finanziellen und emotionalen Herausforderungen. Neben den Anforderungen der Anpassungsqualifizierung müssen sie den Lebensunterhalt sichern und sich um die Integration ihrer Kinder ins deutsche Schul- und Gesellschaftssystem kümmern. Zudem zielen sozialpolitische Vorgaben häufig darauf ab, die Personen möglichst schnell in Arbeit zu bringen und sie dementsprechend nicht auf dem Weg der Anpassungsqualifizierung zur Lehrkraft zu unterstützen. Für eine unserer Teilnehmerinnen bedeutete diese Vorgehensweisen sogar, dass sie zunächst in einer Schulküche arbeitete, anstatt im Klassenzimmer. Sie beschrieb diese Erfahrung als physisch und psychisch sehr belastend, zugleich bestärkte es aber ihren Wunsch, wieder als Lehrerin arbeiten zu können.

Die voraussetzungsreichen Anpassungsmaßnahmen, ein zweites Fach studieren zu müssen sowie vor allem im Anpassungslehrgang ein Jahr unentgeltlich an einer Schule tätig sein zu müssen, erleben viele unserer Teilnehmerinnen als mangelnde Anerkennung ihrer Berufsbiografie, die häufig eine langjährige Arbeit als Lehrerin umfasst.

Mit der mangelnden formalen Anerkennung bisher erbrachter bildungs- und berufsbiografischer Leistungen müssen viele Lehrerinnen vor und während des Nachqualifikationsprozesses umgehen (Hofmann, Walther, 2025). Diese charakterisiert den gesamten Prozess der Nachqualifikation, besonders aber die meist sehr kurzfristige Planung der Schulbehörden und Schulen in Bezug auf Schuleinsatz und Stundenpläne. Gerade alleinerziehende Mütter, aber auch alle anderen, sind auch durch die mangelnde Planungssicherheit erheblich belastet.

Dennoch lassen sich viele ukrainische Lehrerinnen nicht auf ihrem Weg beirren und überwinden die strukturellen Hürden und gestellten Anforderungen durch eine sehr hohe Leistungsbereitschaft und Frustrationstoleranz. Sprich, für viele von ihnen scheint es entscheidend zu sein, ihre ursprüngliche Tätigkeit als Lehrerin auch hier fortzuführen. In den (Beratungs-)Gesprächen mit ukrainischen Lehrerinnen zeigt sich, dass das v.a. an der hohen Identifikation mit dem Lehrberuf, der Freude an der Wissensvermittlung und an der Arbeit mit Kindern liegt. Für einige

bedeutet es zudem die Möglichkeit, zumindest in beruflicher Hinsicht das Leben vor der Flucht fortführen zu können. Der Beruf wird von ihnen als wesentlicher Bestandteil ihrer Persönlichkeit gewertet, sie „seien Lehrerinnen“ und wollten nicht in einem anderen Beruf arbeiten.

Darüber hinaus verstehen manche ihre eigenen Flucht- und Ankommenserfahrungen durchaus als Ressourcen, die sie in die Arbeit mit Kindern mit Migrations- und Fluchtbezug einbringen und somit selbst eine Vorbildfunktion einnehmen können. In Gesprächen heben sie häufig hervor, die Situation der Kinder und Eltern mit Fluchtkontext besonders gut nachempfinden zu können. Dabei wird ihre Mehrsprachigkeit in Bezug auf ukrainische Kinder als Möglichkeit gewertet, deren Fremdheitserfahrungen aufzufangen:

„Und für mich, ist es wichtig, dass ich [...] zum Beispiel Kinder ein bisschen in unsere Sprache etwas sagen und erklären [kann]. Und sie fühlen sich mehr, ein bisschen mehr zu Hause. Dieser Mangel vom Zuhause-Gefühl ist sehr stark. Und für Kinder auch.“ (Nika, 2025, Hofmann, Walther, 2026, i. V.)

Allerdings fühlen sich die meisten insbesondere in Bezug auf ihre sprachlichen Fertigkeiten unsicher. Sie sehen die Anforderungen der akademischen und schulischen Kommunikationskultur als große Herausforderung und befürchten abwertenden Zuschreibungen aufgrund sprachlicher Fehler oder ihres Akzents. Dies betrifft den Fachunterricht sowie die spezifischen Kommunikationsanforderungen an der Schule, wobei, wie bereits erwähnt, insbesondere Elterngespräche als besondere Herausforderung antizipiert werden. Die Sprache wird somit zum Differenzmarker und sichtbaren Zeichen der Nicht-Zugehörigkeit der Personen. Zum Teil berichten unsere Teilnehmerinnen von Erfahrungen, bei denen sie im Umgang mit Schüler:innen und Eltern oder im Kreise des Kollegiums und Vorgesetzten sowohl direkt als auch indirekt auf ihre Herkunft oder ihren Status als geflüchtete Person reduziert wurden. Dies geht einher mit einer impliziten und z. T. auch expliziten Aberkennung ihrer professionellen Kompetenzen. Egal, ob so interpretiert oder tatsächlich gemeint – wenn sprachliche Unsicherheiten und Akzent mit mangelnder fachlicher Kompetenz gleichgesetzt werden, verstärkt dies das Gefühl der Entmachtung in einem fremden Bildungs- und Schulsystem zusätzlich.

Tatsächlich bestehen aber Unterschiede in den Lernkulturen und -traditionen sowie den strukturellen Gegebenheiten der Schulsysteme, die Lern- und Gewöhnungsprozesse von den ukrainischen Lehrerinnen erfordern: So unterscheiden sich die Inhalte der Bildungspläne oder spezifische Praktiken der schriftlichen Unterrichtsvorbe-

reitung. Auch in Fragen des differenzsensiblen Umgangs mit Schüler:innen insbesondere hinsichtlich sozio-kultureller Unterschiede oder der Verpflichtung zur politischen Neutralität im Unterricht erkennen unsere Teilnehmer:innen Unterschiede zur Ukraine. Für sie gehört die Wissensvermittlung über das deutsche Schulsystem, über Bildungspläne, aber auch die Kenntnis von zugrundeliegenden Normen und Werten daher ebenso zur Nachqualifikation wie sprachliche Belange.

Insbesondere im Anpassungslehrgang finden sich ukrainische Lehrer:innen darüber hinaus in einer Situation unklarer Zuständigkeiten wieder, was zu mangelnden Kenntnissen ihrer Rechte und Pflichten als Lehrkräfte führt. Der Erfolg der institutionalisierten Begleitung durch Mentor:innen hängt außerdem stark von den betreffenden Personen ab, zumal diese keine dezidierte Ausbildung zur Begleitung migrierter Lehrkräfte und auch keine Vergütung dieser Mehrarbeit erhalten. Auch wenn sich das Lehrkollegium offen gegenüber ukrainischen Lehrer:innen zeigt, kommen in einigen Gesprächen Gefühle von Alleingelassenheit und Überforderung zum Ausdruck:

„Es gibt noch eine Kollegin, die wirklich viel für mich am Anfang und bis jetzt macht, aber trotzdem spüre ich jetzt hier, obwohl alle nett sind [...], dass ich fremd bin.“ (Nikoletta, 2026, Hofmann, Walther, 2026 i. V.)

Eventuelle Kontaktschwierigkeiten zum Kollegium können dieses Gefühl zusätzlich verstärken.

4. Konsequenzen für Integration und Professionalisierung

Die Situation ukrainischer Lehrer:innen in Deutschland zeigt mit besonderer Deutlichkeit, dass berufliche Integration im Schulbereich nicht durch wenige einzelne Hürden erschwert wird, sondern durch das Zusammenspiel von Sprache, formaler und z. T. auch sozialer Anerkennung sowie institutionellen Rahmenbedingungen. Sprache ist das zentrale Arbeitsmittel des Lehrberufs, muss daher systematisch im Anwendungskontext erlernt werden und darf nicht nur die formale Zugangsvoraussetzung zur Anpassungsqualifikation sein. Entscheidend ist deshalb nicht allein das Erreichen eines bestimmten GER-Niveaus, sondern die Fähigkeit, im schulischen Alltag professionell sprachlich zu handeln. Sprachbildung sollte daher nicht als vorgeschaltete Hürde, sondern als durchgängiger Bestandteil der Anpassungsqualifizierung verstanden werden.

Es wird zugleich sichtbar, wie eng sprachliche Anforderungen mit Fragen der gesellschaftlichen Anerkennung verknüpft sind. Wo sprachliche Unsicherheiten oder ein Akzent als Zeichen geringerer fachlicher Kompetenz wahrgenommen und gedeutet werden, entstehen Erfahrungen

von Abwertung und Nicht-Zugehörigkeit. Berufsbezogene Sprachförderung ist deshalb mehr als eine Frage des Kompetenzerwerbs: Sie stärkt die berufliche Handlungsfähigkeit, unterstützt die Positionierung im schulischen Alltag und kann dazu beitragen, diskriminierenden Zuschreibungen entgegenzuwirken. Zugleich macht der Beitrag deutlich, dass Mehrsprachigkeit im deutschen Schulkontext noch zu selten als professionelle Ressource anerkannt wird.

Ebenso dringlich sind strukturelle Veränderungen. Die Erfahrungen der ukrainischen Lehrer:innen verweisen auf langwierige und wenig transparente Anerkennungsverfahren, unklare Zuständigkeiten, geringe Planungssicherheit und finanziell belastende oder unbezahlte Qualifizierungsphasen. Gerade unter den Bedingungen von Flucht, Sorgearbeit und ökonomischem Druck erschweren solche Strukturen den beruflichen Wiedereinstieg erheblich. Notwendig sind daher vereinfachte und beschleunigte Anerkennungsverfahren, transparente Kriterien für die Anerkennung erworbener Qualifikationen, verlässliche Informationen und bezahlte Qualifizierungswege. Wer die vorhandenen Potenziale migrierter Lehrkräfte tatsächlich nutzen will, muss ihre Berufsbiografien nicht nur formal prüfen, sondern institutionell auch als Qualifikation anerkennen und wertschätzen.

Sinnvoll als berufliche Integrationsmaßnahmen erscheinen Modelle nach dem Muster dualer Studiengänge, die hochschulische und berufspraktische Ausbildungselemente verknüpfen. Auf diese Weise ließen sich sprachliche, didaktische und institutionelle Begleitung systematisch verbinden und mit einer bezahlten Tätigkeit an Schulen verknüpfen. Die Fälle der ukrainischen Lehrer:innen machen damit exemplarisch sichtbar, worauf gelingende Professionalisierung angewiesen ist: auf kontinuierliche Sprachbildung, zielgerichtete berufliche Integrationsmaßnahmen und die tatsächliche Anerkennung bereits vorhandener Professionalität.

Literaturverzeichnis:

- Anders, F. (2024): *Sie können in Deutschland alles werden – außer Lehrerin*. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zugewanderte-lehrer-sie-koennen-in-deutschland-alles-werden-ausser-lehrerin>. (12.03.2026)
- Becker-Mrotzek, M., Roth, H.-J. (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: M. Becker-Mrotzek und H.-J. Roth (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Unter Mitarbeit von Stefanie Bredthauer und Cornelia Lohmann. Münster, New York: Waxmann (Sprachliche Bildung, Band 1), S. 11–36. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Bengtsson, A., Mickwitz, L. (2022): The complexity of professional integration: An investigation of newly arrived teachers' initial process of establishing themselves as teachers in Sweden. In: *European Educational Research Journal* 21 (2), S. 214–229. <https://doi.org/10.1177/14749041211009421>
- Bergmüller-Hauptmann, C., Kansteiner, K., Grössl, V., Bravo Granström, M., Hitzelberger, M., Garcia Ferreira Fuchs, J., Kowalik, F. (2025): „Ich möchte doch nur wieder in meinem Beruf arbeiten!“. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, S. 57–64. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7695>
- Destatis (2026): Zahl der Woche Nr. 04 vom 20. Januar 2026. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2026/PD26_04_p002.html. (12.03.2026)
- Ehrhardt, N., Geske, A., Richter, D. (2023): Entwicklung von Selbstwirksamkeit, lerntheoretischen Überzeugungen und Sprachkompetenzen bei international ausgebildeten Lehrkräften. Eine Längsschnittstudie im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms zum beruflichen Wiedereinstieg. In: R. Porsch und P. Gollub (Hg.): *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Münster, New York: Waxmann, S. 325–343. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>
- Gartmeier, M., Fischer, N., Deistler, A., Riedo, D., Gut, R., (2022): Förderung der Kompetenz angehender Lehrpersonen zum Führen von Elterngesprächen: Wirksamkeit einer Kurzintervention. Herausforderung Lehrer:innen bildung. In: *Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion (HLZ)*, 5(1), S. 241–256. <https://doi.org/10.11576/hlz-5230>
- Geske, A., Erhardt, N., Richter, D. (2023): Abschlussbericht. Wissenschaftliche Begleitung des Programms Lehrkräfte Plus.
- Gilak, G. (2022): Elterngespräche im Kontext von Mehrsprachigkeit aus Sicht von Berufseinsteiger:innen. In: *jlb 02–2022*. DOI: 10.35468/jlb-02-2022-05.
- Göbel, K., Gantefort, C., Ehmke, T. (2023): Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln? In: M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth und P. Stanat (Hg.): *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Münster, New York: Waxmann (Sprachliche Bildung, Band 10), S. 219–232. <https://doi.org/10.31244/9783830997757>
- Haber, O., Ransberger, K. (2021): *Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im Förderprogramm IQ im Berufsfeld Pädagogik. Sprachniveaus B2, C1, C2 (GER)*. Hamburg: Passage. https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/Rahmenkonzept-aktualisiert_2021-06-03.pdf
- Heß, J. (2026): *Migrierte Lehrkräfte im deutschen Bildungssystem. Eine vergleichende Dokumentenanalyse zu Anerkennung und Förderung in den Bundesländern*. (Unveröffentlichte Masterarbeit an der PH Freiburg).
- Hofmann, R., Walther, S. (2025): Kommentar zur RFM-Debatte 2025 „Von der Anerkennung formaler Ausbildungsinhalte zur Anerkennung von Kompetenzen“. In: D. Vogel, P. Di Luca, A. A. Wojciechowicz, L. Gulich, G. Putjata, A. Hertlein, G. Keklik, A. Polat, J. Haas, H. Terhart, M. Lokhande, R. Hofmann, S. Walther, G. Herrmann (2026). *Von der Anerkennung formaler Ausbildungsinhalte zur Anerkennung von Kompetenzen*. RFM-Debatte 6. <https://rat-fuer-migration.de/2026/02/05/international-ausgebildete-lehrkraefte-eine-replik-zur-debatte-2025/>
- Hofmann, R., Walther, S. (2026 i. Vorb.): Aspiring refugees in German universities: The un/making of a secure future through education. In: Rapti et al. *Knowledge Dependencies and Equitable Futures*. BCDSS open-access book series with De Gruyter.
- Kempert, S., Schalk, L., Saalbach, H. (2019): Übersichtsartikel: Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66 (3). <https://doi.org/10.2378/peu2018.art19d>
- KM BW Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2025): *Verordnung des Kultusministeriums über die Grundsätze zur Sprachbildung und Sprachförderung (Sprachbildungsverordnung)* vom 25. November 2025. [https://www.landesrecht-bw.de/perma?j=SprachBV_BW\(06.03.2026\)](https://www.landesrecht-bw.de/perma?j=SprachBV_BW(06.03.2026))
- KMK, Kultusministerkonferenz (2014): *Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (06.03.2026)
- KMK, Kultusministerkonferenz (2025): *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2025 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_247_Bericht_LEB_LEA_2025.pdf
- Kniffka, G. (2024): *Bedarfsanalyse und berufs-/ fachsprachenorientierter DaF-Unterricht. Anmerkungen zu einem aktuellen Praxisfeld*. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft (30), S. 19–40.
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G. (2023): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. 4. überarb. Auflage, revidierte Ausgabe. Paderborn: Schöningh (UTB). <https://www.utb.de/doi/suppl/10.36198/9783838551975>
- Kremsner, G., Proyer, M., Schmölz, A. (2020): Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“. In: G. Kremsner, M. Proyer und G. Biewer (Hg.): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 46–92. DOI: 10.25656/01:18907
- Niesta Kayser, D., Vock, M., Wojciechowicz, A. A. (2021): Example of best practice: refugee teachers at the University of Potsdam. A requalification program for newly arrived teachers in Germany. In: *Intercultural Education* 32 (1), S. 108–118. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1851513>
- Roche, J., Hochleitner, T. (2020): Berufliche Integration durch Sprache – Vorwort des Herausgebers. In: J. Roche und T. Hochleitner (Hg.): *Berufliche Integration durch Sprache*. 2. Auflage. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 5–9. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16467>

Kurzbiographie(n):

Prof. Dr. Nadja Wulff lehrt und forscht seit 2017 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie leitet das Hochschulzertifikat DaZ und das Hochschulzertifikat für Lehrkräfte mit einem ausländischen Hochschulabschluss (HOLA). Zu ihren Forschungsinteressen gehören Sprachbildung im Fach und in der beruflichen Bildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Wortschatzerwerb in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie wissenschaftliches Schreiben (mit KI-Unterstützung).
nadja.wulff@ph-freiburg.de

Dr. Markus Willmann lehrt und forscht seit 2017 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und anderen Pädagogischen Hochschulen in Baden- Württemberg. Er koordiniert das Hochschulzertifikat DaZ und das Hochschulzertifikat für Lehrkräfte mit einem ausländischen Hochschulabschluss (HOLA). Zu seinen Forschungsinteressen gehören sprachsensibler Unterricht, durchgehende Sprachbildung, sprachförderliche Unterrichtskommunikation, Gesprächsanalyse und Deutsch als Zweitsprache. Vor seiner Tätigkeit an Hochschulen war Markus Willmann Lehrer an Hauptschulen.
markus.willmann@ph-freiburg.de

Dr. Saskia Walther ist promovierte Ethnologin und lehrt und forscht seit 2020 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie koordiniert das Hochschulzertifikat für Lehrkräfte mit einem ausländischen Hochschulabschluss (HOLA). Derzeit beschäftigt sie sich mit der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Programms HOLA insbesondere im Hinblick auf diskriminierende Strukturen und Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden.
saskia.walther@ph-freiburg.de

Dr. Rebecca Hofmann ist promovierte Ethnologin, lehrt und forscht seit 2015 am Institut für Soziologie an der PH Freiburg zu den Schwerpunkten Flucht, Migration und Mobilität sowie zu Diskriminierungen und soziale Ungleichheiten. Als Ansprechperson für geflüchtete Studierende, Studieninteressierte und Forschende berät sie dort außerdem zu rechtlichen, strukturellen und sozialen Fragen mit Bezug auf Studium und Forschung.
rebecca.hofmann@ph-freiburg.de

Soziale und psychologische Unterstützung für Geflüchtete

Inna Ivanova

*Es ist nicht die Zeit, sich vor dem Schlafengehen zu fürchten,
Es ist nicht die Zeit, die Hoffnung aufzugeben,
Es ist die Zeit, mit einem zerrissenen Herzen zu überleben und
diesen blutigen Moment zu überstehen.*

Das Leben hält manchmal unerwartete Wendungen bereit – Momente, auf die wir nicht vorbereitet sind. So erging es auch vielen Menschen in der Ukraine, die eines Morgens von Explosionen vor ihren Fenstern und zitternden Wänden geweckt wurden – in Wohnungen, in denen ihre Kinder schliefen.

Man kann pathetische Reden schreiben oder schweigen und so tun, als sei alles in Ordnung. Aber es ist unmöglich, die leeren Straßen einer Millionenstadt einfach aus dem Gedächtnis zu löschen – die Warteschlangen vor Läden mit leeren Regalen. Die Menschen standen in der Hoffnung,

wenigstens etwas zu essen zu bekommen: Eier und Brot zu finden war ein großes Glück. In der Schlange führte man herzliche Gespräche, ausschließlich auf Ukrainisch, und ermutigte sich gegenseitig – trotz der Schüsse in der Ferne.

Es ist furchtbar, wenn vor den Fenstern Schützengräben ausgehoben werden, die Brücke über den mächtigen Dni-pro vermint ist und es fast unmöglich ist, vom linken zum rechten Ufer zu gelangen. Ein dunkler, düsterer Bahnhof, an dem man Menschen in schmutziger Kleidung und mit kleinen Taschen trifft – und plötzlich versteht man alles. Man sieht überfüllte Waggons, aus denen Fenster klobige Koffer hinausgeworfen werden, damit eine Mutter mit ihrem kleinen Kind evakuiert werden kann.

Ich sah und hörte von dutzenden zerrissenen und verletzten Leben – von Menschen, die viel verloren haben, aber nicht zerbrochen sind. Sie kämpfen und versuchen,

eine Zukunft aufzubauen. Wenn man alles verloren hat – manchmal auch den Mann, der im Krieg gefallen ist –, wünscht man sich nur eines: menschliche Wärme.

Viele Geflüchtete haben sie in einer kleinen Stadt gefunden, die westlich in Deutschland, nahe der niederländischen Grenze liegt: Kempen. In den ersten Monaten erhielten die Menschen aus der Ukraine vielfältige Unterstützung – die einheimische Bevölkerung half mit offenem Herzen. Dutzende Einwohner öffneten nicht nur ihre Herzen, sondern auch die Türen ihrer Häuser, reichten eine helfende Hand, gaben Kleidung und andere Dinge. Schweigend haben sie verstanden, wie schwer es ist.

Als ich klein war, hat mein Vater mir immer gesagt: „Das Gute besiegt immer das Böse.“ Heute bin ich erwachsen, aber ich glaube noch immer daran. Diese Worte versuche ich auch den Menschen mit traurigen Augen weiterzugeben und sie zu ermutigen.

Als ich nach Deutschland kam, wohnte ich bei einer netten Familie. Ich freute mich sehr, als ich in der ersten Nacht ganz ruhig schlafen konnte. Am Morgen machten sie ein leckeres Frühstück – ich hatte zwei Wochen lang kein frisches Brot und keine Eier gegessen. In Deutschland begann das ruhige Leben wieder.

Wir fuhren nach Düsseldorf, und meinen ersten Eindruck werde ich nie vergessen. In der Stadt herrschte reges Leben, Leute lächelten, die Cafés waren voller Menschen mit glücklichen Gesichtern. Ich konnte nicht begreifen, warum es in meiner geliebten Stadt plötzlich Explosionen gab und alles erstarrt war. Trotz der vielen Gedanken in meinem Kopf verbrachte ich zum ersten Mal seit langer Zeit einen wunderbaren, ruhigen Tag.

Von meiner Bildung her bin ich Deutschlehrerin, und so entschied ich mich bewusst für die Arbeit an einer Schule. Mir wurde eine Klasse ukrainischer Kinder anvertraut, deren Ziel es war, ihren Weg in die deutsche Gesellschaft zu finden. Ich begegnete Menschen, die mir halfen, erklärten und mir vieles konkret zeigten – ohne ihre Unterstützung wäre vieles kaum zu bewältigen gewesen.

Als Lehrerin zu arbeiten ist manchmal eine besondere Herausforderung: Man muss Psychologin, Pädagogin, Schauspielerin und natürlich Lehrerin zugleich sein. Ganz anders als in Friedenszeiten ist es, in eine Klasse mit Kindern zu kommen, die aus der ganzen Ukraine zusammengewürfelt wurden, die sich zum ersten Mal sehen und vielleicht die schlimmsten Tage ihres Lebens erlebt haben. Einige von ihnen sind mit 15 Jahren bereits ergraut, einige haben kein Zuhause und keine Angehörigen mehr. Es scheint ihnen, als wären sie allein in einem stürmischen Ozean. Jeden Tag teilen sie ihre Probleme und Gefühle –

die Arbeit einer Lehrerin besteht nicht nur darin, Wissen zu vermitteln, sondern auch zuzuhören.

Wenn man in einem völlig neuen Land ankommt, besteht eine der größten Herausforderungen darin, sich mit den neuen Regeln und Dokumenten zurechtzufinden. Das eigentliche Problem liegt oft nicht im fehlenden Sprachverständnis, sondern im Verstehen der zugrunde liegenden Strukturen: welche Behörde zuständig ist, welche Versicherung abgeschlossen werden muss, wie Verträge korrekt ausgefüllt werden. Denn jeder Staat funktioniert nach eigener Logik. Beim Ausfüllen von Formularen und beim Verständnis von Verträgen halfen mir die Menschen, bei denen ich wohnte – ohne sie wäre ich verloren gewesen.

Meine Schwester konnte zunächst keine Arbeit aufnehmen, da sie über keine Deutschkenntnisse verfügte. Sprachkurse mussten gefunden werden – und das in einer Lebenssituation, die von Unsicherheit und persönlicher Belastung geprägt war. Wir begaben uns zum Hauptbahnhof in Krefeld, wo eine kleine Anlaufstelle mit freiwilligen Helfern eingerichtet war. Dort erhielten wir Informationsbroschüren mit den Adressen verschiedener Kursanbieter. So kam meine Schwester schließlich zur Caritas, deren Mitarbeiterin sie mit großer Offenheit empfing und in einen Sprachkurs vermittelte.

Ähnliche Anlaufstellen gab es an Bahnhöfen in vielen deutschen Städten, in Düsseldorf, Hamburg, Köln und Berlin. Besonders am Kölner Hauptbahnhof wurde großer Wert darauf gelegt, den Ankommenden ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln: Informationen wurden auch auf Ukrainisch durchgesagt, sodass sich die Geflüchteten wahrgenommen und erwartet fühlten. Sie erhielten das Nötigste – Dinge des täglichen Bedarfs – und wurden mit einem kostenlosen Evakuierungsticket in die Richtung weitergeleitet, in die sie mussten. Wer niemanden kannte, wurde an den Anlaufstellen darüber informiert, wie und wo man weitere Hilfe erhalten konnte.

Ein besonderer Aspekt in Deutschland war, dass ukrainische Lehrkräfte mit guten Deutschkenntnissen direkt an deutschen Schulen eingestellt wurden. Sie führten eigene ukrainische Lerngruppen und fungierten als Brücke zwischen den Kulturen – Kinder, die neu und fremd waren, konnten sich in ihrer Muttersprache an eine Lehrkraft wenden. Ich wurde als ukrainische Lehrerin an einer Schule angestellt und konnte praktisch unmittelbar nach meiner Ankunft arbeiten. Das gab mir das Gefühl, ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein.

An der Schule traf ich auf herzliche und einfühlsame Menschen, die mir auch psychologisch halfen. Durch Malen, Farben und Bilder wurde ein Weg geschaffen, um

seelisches Gleichgewicht wiederzufinden. Wenn man den Pinsel in die Hand nimmt und das malt, was tief im Inneren schmerzt, können belastende Gefühle verarbeitet werden. Durch den kreativen Ausdruck erhalten Menschen die Möglichkeit, Gefühle sichtbar zu machen, für die Worte oft nicht ausreichen. Das Malen ermöglicht es, Kontrolle über das eigene Erleben zurückzugewinnen und innere Ordnung dort zu schaffen, wo zuvor Chaos herrschte. Der therapeutische Wert liegt nicht im ästhetischen Ergebnis, sondern im Prozess selbst – er kann beruhigen, Stress reduzieren und Selbstvertrauen stärken. Diese Form der Unterstützung half mir, schwere psychische Belastungen zu bewältigen – ebenso meinen Angehörigen.

Besonders wichtig war die psychologische Begleitung durch Kolleginnen und Kollegen, die meine emotionalen Schwankungen mit Ruhe und Verständnis aufnahmen. Sie wussten, dass ich und die Kinder aus einer vertrauten Umgebung gerissen worden waren und uns in einer völlig neuen Lebenssituation befanden.

Was mich im Leben am meisten berührt, sind die Menschen – besonders jene, denen man in Momenten begegnet, in denen man dringend Hilfe benötigt. Eine Situation, die sich in der Schule ereignete, zeigte mir einmal mehr, dass es auf der Welt deutlich mehr gute als schlechte Menschen gibt. Neu angekommene Kinder wurden eingeladen, an einem Schulball teilzunehmen. Einige der Mädchen lehnten die Einladung zunächst ab – sie schämten sich, da sie weder passende Kleider noch Schuhe besaßen. Eine Lehrerin reagierte mit großer Initiative: Sie sammelte in der Nachbarschaft Kleider und Schuhe, sodass die Mädchen auswählen konnten – fast wie in einer Boutique. Als sie zum Ball kamen, unterschieden sie sich in keiner Weise von den anderen Teilnehmenden. In solchen Augenblicken wird es einem warm ums Herz, denn um einen herum erscheinen Menschen, die mit scheinbar kleinen, unauffälligen Taten das Leben eines anderen ein wenig heller machen und ihm Zuversicht für den kommenden Tag schenken.

Das Wertvollste im Leben ist das, was sich mit keinem Geld der Welt kaufen lässt – die menschliche Haltung zueinander. Es ist die Fähigkeit, den anderen zu sehen, ihn ernst zu nehmen und ihm mit Respekt, Verständnis und aufrichtiger Unterstützung zu begegnen. Gerade in Zeiten, in denen so viele Menschen gezwungen sind, ihre Heimat zu verlassen, wird deutlich, wie entscheidend diese Haltung ist.

Genau diese Erfahrung durfte ich machen, als ich auf der Suche nach einer Wohnung war. Die Familie, die zuvor dort gelebt hatte, zog aus – im Bewusstsein, dass ukrainische Geflüchtete einziehen würden – und ließ nicht nur Möbel zurück, sondern auch ein Stück ihres eigenen

Alltags: Matratzen, Küchenausstattung und persönliche Gegenstände. Da Mietwohnungen in Deutschland in der Regel leer übergeben werden, stehen die Geflüchteten vor einer zusätzlichen, kaum zu bewältigenden Herausforderung. Alles auf einmal neu zu kaufen ist nicht nur finanziell schwierig, sondern auch emotional belastend. Umso größer war die Bedeutung dieser Geste. Der Vermieter, der ein Möbelgeschäft besitzt, ging noch einen Schritt weiter: Er mobilisierte sein Umfeld und fand Sessel, einen Schreibtisch, einen Couchtisch und sogar einen Toaster. Es waren keine großen, spektakulären Gesten, sondern viele kleine, stille Handlungen, getragen von Mitgefühl und Menschlichkeit.

In meiner Erinnerung bewahre ich eine Vielzahl warmer Bilder – wie Menschen nicht nur ihre Dinge, sondern auch ihre Zeit, ihre Aufmerksamkeit und ihr Herz teilten. Es gab Momente, in denen Hilfe dort gebraucht wurde, wo man sie am wenigsten erwartete: in Arztpraxen, wenn Menschen verzweifelt versuchten, für ihre betagte Großmutter Verständnis zu finden; in Situationen, in denen es an einer warmen Jacke im Winter oder an Babynahrung fehlte. Hinter jeder dieser Situationen stand eine eigene Geschichte, ein eigenes Schicksal.

Besonders eindrucksvoll ist die Erfahrung, dass Hilfe oft von Menschen kommt, die einen nicht kennen, eine andere Sprache sprechen, aus einer anderen Kultur stammen und dennoch nicht wegsehen. Was Menschen in solchen Momenten brauchen, ist ein sicherer Ort, ein Stück Ruhe, ein Raum voller Wärme, in dem man die eigenen Tränen nicht verstecken muss – ein Ort, an dem man innehalten darf, um Schmerz und Angst zuzulassen und anschließend langsam wieder zu sich selbst zu finden. Erst dann entsteht die Kraft, am nächsten Morgen aufzustehen und weiterzugehen: für die einen der Weg in einen Sprachkurs, für andere der erste Schritt zurück ins Arbeitsleben.

In den Jahren nach meiner Ankunft habe ich diese Unterstützung immer wieder gespürt und erlebt. Es waren unzählige Menschen, deren Namen ich heute nicht mehr alle aufzählen kann – Menschen, die ihre Türen öffneten, ihre Wohnungen teilten, beim Ausfüllen von Formularen halfen, zu Behörden begleiteten und den schwierigen Prozess der Integration unterstützten. Gleichzeitig spielte auch der Staat eine bedeutende Rolle, indem er Strukturen schuf, die es Menschen aus fernen Ländern ermöglichten, wieder festen Boden unter den Füßen zu gewinnen.

Integration beginnt dort, wo Vertrauen entsteht, und Vertrauen wächst dort, wo Respekt, Geduld und Mitgefühl gelebt werden. Wenn eine Gesellschaft bereit ist, Raum zu geben – emotional, menschlich und strukturell –, so wird aus Hilfe keine Einbahnstraße, sondern ein gemeinsamer

Weg. Solidarität ist nicht abstrakt. Sie hat Gesichter, Namen und Hände. Sie zeigt sich im Alltag, in Wohnungen, in Klassenzimmern und am Küchentisch. Und sie beweist, dass eine offene Gesellschaft nicht durch Perfektion entsteht, sondern durch die Bereitschaft, Verantwortung füreinander zu übernehmen.

So viele Erinnerungen, so viel Unterstützung und menschliche Wärme, die ich in den dunkelsten Momenten meines Lebens so dringend gebraucht habe, bleiben für immer Teil von mir. Diese Dankbarkeit trage ich in meinem Herzen und versuche, sie weiterzugeben – Freunden, Bekannten und anderen, die bereit sind zuzuhören. Gerade in einer zerrissenen Welt, in der buchstäblich jeder

von den Folgen großer politischer Ambitionen betroffen sein kann, gewinnt diese Form der Solidarität eine besondere Bedeutung: Menschlichkeit ist keine abstrakte Idee, sondern eine tägliche Entscheidung.

Vor allem vertraue ich unerschütterlich auf das Beste, das immer nur in der Zukunft liegt – in jenem unergründlichen Raum der Möglichkeiten, der uns Hoffnung und Sinn schenkt. Dieses Vertrauen in das Kommende ist mehr als bloße Hoffnung: Es ist ein Akt des Glaubens an das Leben selbst, an seine Kraft, sich zu erneuern, selbst aus den tiefsten Tiefen. Und genau dort beginnt der Weg zurück ins Leben – getragen von Wärme, Würde und der Zuversicht, dass kein Mensch unsichtbar bleibt.

Arbeitsmarktintegration ukrainischer Geflüchteten: Persönliche Erfahrungen aus der sozialen Unterstützung in Deutschland

Yuliia Bogdan

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird die aktuelle Situation der sozialen Integration ukrainischer Kriegsflüchtlinge in Deutschland, insbesondere in der bayerischen Landeshauptstadt München beleuchtet. Ich berichte dabei aus meiner persönlichen Perspektive als Mitarbeiterin der Diakonie München und Oberbayern. Es werden offizielle Daten aus dem Zeitraum vom Frühjahr 2022 bis Frühjahr 2026 analysiert und durch eigene Erfahrungen aus der Arbeit im Bereich der sozialen Dienste in München ergänzt.

Schlüsselwörter: soziale Unterstützung, ukrainische Geflüchtete, Integrationskurse.

Einleitung

Die Bundesrepublik Deutschland hat seit dem Anfang der russischen militärischen Invasion die Ukraine als souveränes Land und ihre Bürger politisch, finanziell, moralisch, menschlich – allerseitig unterstützt. In dieser Übersicht wurden kurz die von der deutschen Bundesregierung angegebenen Mindestsicherungsleistungen für ukrainische Geflüchteten erläutert. Aus der Statistik vom Ausländerzentralregister (AZR) geht es hervor, dass in Deutschland derzeit unter 83,6 Millionen, mehr als 14 Millionen Ausländer leben. Seit dem Jahr 2022 hat Deutschland rund 1,3 Millionen Ukrainer:innen den Schutz unter der tem-

porären Massenschutzrichtlinie gestellt. Aktuell bilden die Ukrainer nach den türkischen Ausländern die zweitgrößte Bevölkerungsgruppe in Deutschland. Die Bundesrepublik hat den ukrainischen Geflüchteten das vereinfachte Aufenthaltsverfahren gemäss § 24 des Aufenthaltsgesetzes ermöglicht, das sich in vielen Aspekten vom traditionellen Asylverfahren unterscheidet. Laut dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales umfasst die staatliche Unterstützung ein breites Spektrum bei den ukrainischen Geflüchteten. Dazu gehören in erster Linie solche wichtigen Aspekte, die den Weg für Ukrainer:innen zum Arbeitsmarkt und erfolgreicher Integration erleichtern, wie schnelle Arbeitserlaubnis, kostenlose Integrationskurse, Fortbildungen, Weiter- und Ausbildungsmöglichkeiten, staatliche medizinische Versorgung und andere Leistungen, sowie Kinder- und Elterngeld, Bafög etc. Alle erwerbstätigen Ukrainer:innen haben Recht auf arbeitsmarktpolitische Eingliederungsleistungen und so genanntes Bürgergeld vom Jobcenter (Landratsamt München).

1. Sprachbarrieren und Bildungsangebote

Für eine erfolgreiche Integration in den deutschen Arbeitsmarkt spielt der Spracherwerb eine der wichtigsten Rollen. Laut den Befragungen hatten nur wenige Flüchtlinge aus der Ukraine Deutschkenntnisse bei ihrem Zugang nach Deutschland 2022. Rund 80 Prozent haben bei einer Befragung angegeben, kein Deutsch zu sprechen (Mediendienst Integration, 2026). Sehr viele Ukrainer:innen haben sich beschwert, dass ihre moralische und seelische Belastung sie so stark unterdrückt hat, sodass sie sich komplett überfordert fühlten und keine Fremdsprache erlernen konnten. Es schien ihnen, als ob sie sogar ihre Muttersprache vergessen hätten und im Alltag weniger flexibel und ungeschickter geworden seien. Psychische Belastung, depressive Zustände, Unsicherheit in der Zukunft und Ängste haben viele stark traumatisiert. Laut dem Mediendienst ändert sich das allmählich in den darauffolgenden Monaten: Nach rund zwei Jahren Aufenthalt schätzen über die Hälfte Ukrainer:innen ihre Deutschkenntnisse als gut oder eher gut ein (Mediendienst Integration, 2026).

Die sprachliche Politik des Staates hat viel Mühe und Kräfte beigebracht, um das Spracherlernen von Geflüchteten zu unterstützen. Allen erwerbsfähigen Flüchtlingen und besonders den Jugendlichen wurden die Integrationskurse ausschließlich kostenlos angeboten. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat in der Regel die Kosten für die 8–9 Monate langen Sprachkurse von A1 bis B1 übernommen. Am Ende des Integrationskurses folgt obligatorisch der einen Monat lange Orientierungskurs. Während dieses Kursteils, der gewöhnlich mit dem Abschlusstest „Leben in Deutschland“ abgeschlossen wird, geht es um die deutsche Rechtsordnung, Geschichte und Kultur, Rechte und Pflichten in Deutschland, Formen des Zusammenlebens in der Gesellschaft, Werte, die in Deutschland wichtig sind, zum Beispiel Religionsfreiheit, Toleranz und Gleichberechtigung von Frauen und Männern (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Inhalt*). Ein allgemeiner Integrationskurs besteht aus 700 Stunden, die circa 1 603 Euro kosten. Die Empfänger der sozialen Leistungen, z. B. des Bürgergeldes, Arbeitslosengeldes oder Hilfe zum Lebensunterhalt (Sozialhilfe) können laut dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vom Kostenbeitrag befreit werden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Ausländerinnen*).

Die Vielfaltigkeit der Integrationskurse und ihre Intensität (4 oder 5 Tage pro Woche, Wochenendkurse, Alphabetisierungskurse usw.) stellen für die ukrainischen Geflüchteten eine echt große Palette des Sprachlernens dar. Für die Mütter mit Babys oder Kleinkindern gibt es auch

sogenannte Mutter-Kind-Deutschkurse, die Kinderbetreuung anbieten, während die Mütter die deutsche Sprache lernen. Solche Kurse sind nicht so intensiv wie traditionelle fünftägige Integrationskurse und die Warteliste ist sehr oft überfüllt.

Für Personen mit guten Lernvoraussetzungen werden auch Intensivkurse angeboten, die mit 400–500 Unterrichtseinheiten abgeschlossen werden. Unter bestimmten Voraussetzungen können einmalig bis zu 300 Unterrichtseinheiten des Sprachkurses wiederholt werden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Ausländerinnen*).

Die Berufssprachkurse (weiter BSK) werden für alle Berufe angeboten. Sie werden dabei von fachlich hochqualifizierten Kursträgern und Lehrkräften – entweder beim Träger oder direkt beim Arbeitgeber vor Ort – durchgeführt. Sie finden sowohl in Präsenz als auch virtuell statt und werden in Vollzeit- oder berufsbegleitend in Teilzeitkursen angeboten. Außer guten Deutschkenntnissen wird hier berufliche Kommunikationsfähigkeit geübt und damit die Chance bei der Jobsuche erhöht. Die Lerninhalte und Lernziele für die Basisberufssprachkurse und die Spezialberufssprachkurse sind vom BAMF festgelegt. Sie müssen den berufsspezifischen Bedarfen entsprechen und außerdem nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) auf die „Deutsch-Tests für den Beruf“ vorbereiten. Nach erfolgreicher Teilnahme wird ein anerkanntes Zertifikat in der entsprechenden Niveaustufe erteilt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2025).

Zusätzlich zu den Berufssprachkursen mit Zertifikatsprüfung bietet das Bundesamt verschiedene Spezialkurse für bestimmte Ziel- bzw. Berufsgruppen sowie Pilotkurse an. Sie fördern fachspezifische Sprache. Diese Spezialkurse werden oft zusammen mit dem nichtabgeschlossenen Integrationskurs parallel besucht, damit die Teilnehmer die deutsche Sprache praxis- und beruflich orientiert zeitnah erlernen könnten und auf diese Weise ihre Integration in den Beruf befördern.

Viele Jugendliche, die kurz nach dem Kriegsangriff die Schule absolviert haben, mussten ihren weiteren Ausbildungsplatz schon hier in Deutschland planen. Für diese Personen bietet das BAMF neben Sprach- und Integrationskursen auch ein breites Ausbildungsangebot an. In diesem Zusammenhang müssen auch zahlreiche Bildungsangebote von vielen Bildungseinrichtungen erwähnt werden. Sehr viele Universitäten, Stiftungen und Fonds haben Stipendien sowie kostenlose B2- bis C1-Sprachkurse für ukrainische Jugendliche angeboten, die auf ein Studium oder eine Berufsausbildung vorbereiten. Die ukrainischen Jugendliche haben auch seit dem 1. Juni 2022 Anspruch auf BAföG (Mediendienst Integration, 2026).

Und zum guten Letzten müssen auch die Schuleinrichtungen erwähnt werden: Die Willkommens- und Brückenklassen, in denen ukrainische Schülerinnen und Schüler in den ersten zwei Jahren nach Beginn der Invasion zusätzlich intensiven Deutschunterricht erhielten, wurden inzwischen leider abgeschafft. In einigen Bundesländern wurde außerdem versucht, die Wirksamkeit solcher Klassen zu untersuchen. So bekommen die Kinder aus Flüchtlingsfamilien jetzt eine Möglichkeit, ein Jahr in der so genannten Deutschklasse die Sprachkenntnisse nachzuholen und parallel das Schulprogramm nicht zu verpassen. Der Druck auf solche Kinder ist sehr groß: Im deutschen Schulsystem ist der Jahrgang streng mit dem Kindesalter verbunden, nicht mit seinem geistlichen oder sprachlichen Erwerb. Das deutsche Schulsystem unterscheidet sich vom ukrainischen. Auch die Dauer der Schulzeit ist anders. Allein die Orientierung im deutschen Schulsystem erfordert viel Mühe, Kraft und Kenntnisse. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis, dass viele ukrainische Kinder parallel am Online-Unterricht ukrainischer Schulen teilnehmen. Gleichzeitig kann dies als Hinweis darauf verstanden werden, dass ihre Lern- und Leistungsfähigkeit im deutschen Schulsystem unterschätzt wird.

2. Berufliche Integration und Qualifikationsnutzung

Im Januar 2026 waren nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit rund 520.000 Ukrainer:innen als „erwerbsfähig“ bei den Jobcentern gemeldet. Hinzu kommen rund 181.000 Personen, die nicht erwerbsfähig sind und Bürgergeld beziehen, in der Regel Kinder (Mediendienst Integration, 2026). Dabei bilden die ukrainischen Geflüchtete nur 5 % aller Leistungsberechtigten zum Jahresende 2024 beim Jobcenter, so laut den Angaben von Destatis. Die häufigsten Herkunftsländer waren die Türkei mit 16 %, Syrien (14 %), Afghanistan (11 %) und der Irak (7 %) (Destatis Statistisches Bundesamt, 2025). Von dieser halben Million ukrainischen Geflüchteten befinden sich circa 64.000 in den Integrationskursen und 72000 bei der (Aus-)Bildung (Bundesagentur für Arbeit, 2026).

Im Vergleich zu den im Jahr 2015 nach Deutschland eingewanderten Menschen mit Migrationshintergrund, die überwiegend mit ihren Familien kamen, sind rund 80 % der ukrainischen Geflüchteten Frauen, häufig Mütter mit Kindern. Ihre Erwerbstätigenquote hängt unmittelbar davon ab, wie schnell ihre Kinder in das deutsche Schul- und Kindergartensystem aufgenommen werden können. Die fehlenden Kindergartenplätze und Kinderbetreuung bilden neben dem Sprachmangel eine der zentralen Hürden auf dem Weg zur Integration auf dem Arbeitsmarkt.

Trotzdem haben die Ukrainer:innen für 4 Jahre komplett bessere Ergebnisse demonstriert im Vergleich zu anderen Geflüchteten (Spiegel Wirtschaft, 2026).

Die Analytiker betonen, dass „die Bereitschaft in Deutschland zu arbeiten, ist unter ukrainischen Geflüchteten hoch: Im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung 2023/2024 gaben 94 Prozent der nicht-erwerbstätigen Geflüchteten an, einer Arbeit in Deutschland nachgehen zu wollen“ (Bushanska et. al., 2024). So waren den Angaben zufolge im September 2025 lediglich 21 Prozent der Ukrainerinnen mit Kleinkindern unter drei Jahren und ohne Partner abhängig beschäftigt. Der Spiegel weist darauf hin, dass das Tempo, mit dem Kriegsflüchtlinge aus der Ukraine in Arbeit gekommen sind, höher ist als bei früheren Fluchtbewegungen. Und als Gründe dafür nennt man sowohl das Streben nach einer möglichst schnellen Integration als auch das sogenannte „Job-Turbo-Modell“ des Jobcenters (Spiegel Wirtschaft, 2026).

Das 2023 eingeführte Modell „Job-Turbo“ hatte das Ziel, eine schnelle Integration in den Arbeitsmarkt zu fördern. Von den Jobcentern unterstützt könnten die Geflüchteten dem 3-Phasen-Modell folgen, bzw. zuerst Orientierung und Deutscherwerb angeboten bekommen, dann Qualifizierung in Beschäftigung parallel mit der Arbeit bekommen und in der dritten Phase in dem erworbenen Beruf sich sichern und weitere Karriere aufbauen. Das Integrationskurssystem konnte in kurzer Zeit enorm ausgeweitet werden. Allein in letzter Zeit haben 100.000 ukrainische Geflüchtete den Integrationskurs abgeschlossen. Weitere 100.000 werden ihn in den kommenden Monaten abschließen. Wer einen Integrationskurs absolviert hat, soll so schnell wie möglich Arbeitserfahrung sammeln und wo möglich und sinnvoll weiter qualifiziert werden, mit dem mittelfristigen Ziel einer möglichst nachhaltigen und potenzialadäquaten Integration in den Arbeitsmarkt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales).

Laut der Studie von Mediendienst bringen sehr viele Geflüchtete aus der Ukraine überdurchschnittlich gute Qualifikationen mit. Die Analytiker von der deutsch-ukrainischen Studie weisen auf 52 Prozent der Männer und 58 Prozent der Frauen der Befragung 2023/2024, die als „hochqualifiziert“ gelten, bzw. einen Hochschul- oder Fachhochschul-Abschluss besitzen (Bushanska et. al., 2024). Die Hoffnungen waren damals genau damit verbunden, dass diese hochqualifizierten Arbeitskräfte schneller und leichter in den Prozess der Integration eindringen könnten. „In der Vergangenheit neigten die Jobcenter auch viel zu oft dazu, Hochschulabsolventinnen in Berufe zu drängen, für die sie deutlich überqualifiziert waren: Ingenieurinnen und Apothekerinnen – etwa

aus Syrien – wurden dazu gezwungen, Arbeitsstellen als Pflegerinnen oder Reinigungskräfte anzunehmen“ (Ghelli, 2026). Nach Angaben der Arbeitsagentur waren im Juli 2025 rund 45 Prozent der berufstätigen Flüchtlinge aus der Ukraine im „Helferbereich“ tätig. Aktuell sind besonders viele im Gastgewerbe oder der Reinigung sowie der Erziehung und Sozialarbeit tätig. Gerade ukrainische Frauen steigen oft über Helfertätigkeiten in den Arbeitsmarkt ein (Bushanska et. al., 2024).

Allerdings gab es auch andere Missverständnisse mit dem Jobcenter. Einer qualitativen Studie aus 2025 zufolge erlebten Ukrainer:innen in mehreren Jobcentern Diskriminierung. Unter anderem sollen Sachbearbeiter:innen ihnen vorgeworfen haben, „Sozialtourismus“ zu betreiben. Dies könne laut den Studienautor:innen zu Benachteiligungen beim Zugang zu Arbeit und Sozialleistungen führen (Ghelli, 2026).

Es gibt auch und positive Ergebnisse: Der Anteil der Ukrainer:innen, die als Fachkraft arbeiten, hat sich der Arbeitsagentur zufolge deutlich erhöht: Knapp 40 Prozent der Ukrainer:innen hatten im Juli 2025 eine Stelle als Fachkraft, der Wert hat sich im Vergleich zum Beginn des Vorjahrs fast verdoppelt. Knapp 15 Prozent der berufstätigen Ukrainer:innen sind als Expert:innen oder Spezialist:innen tätig.

Es muss hier noch ein wichtiger Integrationspunkt erwähnt werden. Beim längerfristigen Aufenthalt in Deutschland spielt die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen neben dem Spracherwerb für eine qualifikationsadäquate Integration in den Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle (Bushanska et. al., 2024, S. 19). Mit Beginn der Fluchtmigration aus der Ukraine im Jahr 2022 wurden daher die bereits bestehenden Informations- und Beratungsangebote im Bereich der Berufsankennung für Ukrainer:innen ausgebaut. Dazu gehören in erster Linie Ukrainisch-sprachige Version des Portals „Anerkennung in Deutschland“ (www.anerkennung-in-deutschland.de) und die Datenbank „anabin“ (<https://anabin.kmk.org/>), die von der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) betrieben wird. Hier sind über 1.500 ukrainische Hochschulabschlüsse gelistet. Hier kann man erfahren, ob eine Anerkennung benötigt wird, um in dem erlernten Beruf arbeiten zu können, und wird ggf. zum Antrag geleitet. Bis Ende Dezember 2022 wurde die ukrainische Version des Portals rund 33.000 Mal aufgerufen, weitere 34.000 Mal im ersten Halbjahr 2023.

Die Statistik weist auch darauf hin, dass meist den Ukrainer:innen entweder die Info über Bewertung und Anerkennung ihrer Zeugnisse in Deutschland fehlt oder diese Anerkennung zu lange dauert. „Die meisten Anträge erfolgten 2024 in den Berufen Ingenieur:in, Pflegefachperson, Lehrer:in, Erzieher:in sowie Ärztin beziehungsweise Arzt. In 40 Prozent aller Fälle werden die Qualifikationen voll anerkannt. So haben die Anträge auf Zeugnisbewertungen ukrainischer Hochschulabschlüsse 2024 mit rund 45.100 Anträgen einen Höchstwert erreicht. Sie haben sich im Vergleich zu 2022 verzehnfacht“ (Spiegel Wirtschaft, 2026). Trotzdem bleibt das Prozedere der Anerkennung noch nicht ideal – ein vereinheitlicht digitalisierter Anerkennungsprozess mit kürzerer Dauer und breiterem Qualifizierungsangebot wäre es empfehlenswert und erwünschend.

Das Jahr 2026 hat neue Änderungen für die ukrainischen Geflüchteten mitgebracht. Der Rechtskreiswechsel vom Jobcenter-Fördersystem zum Asylbewerberleistungssystem, der für die ukrainischen Geflüchteten ab dem 1. Juli 2026 annonciert wurde, sieht als Rückschritt besonders im Prozess Arbeitsintegration aus. Laut den Einschätzungen von dem Forscher Philipp Jaschke aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) hat gerade der Wechsel zum Jobcenter bessere Ergebnisse bei der Integration von den Ukrainer:innen mitgebracht: „Der frühe und systematische Zugang zu Jobcentern und Förderangeboten beschleunigt den Einstieg in Beschäftigung deutlich. Die seit Juni 2022 Zugezogenen profitieren besonders davon – ein deutlicher Hinweis auf die zentrale Rolle institutioneller Rahmenbedingungen für die Integration“ (IAB, 2026).

Wegen der großen finanziellen Herausforderungen wurden auch ab Februar 2026 keine neuen Zulassungsanträge für die freiwillige Teilnahme an den Sprachkursen mehr bewilligt. Die schon bewilligten Anträge auf Integrations- und Wiederholungskurse wurden sukzessiv abgelehnt. Dieser Stopp für neue Zulassungen zu Integrationskursen wurde von vielen Bildungseinrichtungen stark kritisiert, weil der schnellste Spracherwerb den Zugang zum Arbeitsmarkt und Integration in das soziale Leben stark mindert. Nach der Einschätzung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes sind die Folgen solcher Sparzwänge fatal – für die Betroffenen, für Betriebe, die dringend Arbeits- und Fachkräfte suchen, und für die Volkshochschulen, denn es macht rund 55 % der Teilnehmenden der Integrationskurse aus.

3. Fazit

Zum Schluss müssen noch folgende statistische Angaben angeführt werden: Ende 2025 liegt die Beschäftigungsquote von den ukrainischen Flüchtlingen schon über 51 %. Die Integration der Ukrainer:innen in den deutschen Arbeitsmarkt läuft deutlich schneller als zum Beispiel bei den 2015 nach Deutschland eingereisten Geflüchteten.

Neue Zeiten bringen neue Herausforderungen, sowohl für die ukrainischen Geflüchteten, als auch für die deutsche Wirtschaft: Digitalisierung und Einsetzen der KI in vielen Lebensbereichen beeinflussen den Arbeitsmarkt stark und stellen neue Herausforderungen bei der Integration.

Deutschland eröffnet geflüchteten Menschen die Chance, ihre Fähigkeiten in den Arbeitsmarkt einzubringen und so aktiv zum wirtschaftlichen Erfolg des Landes beizutragen. Besonders ukrainische Geflüchtete können von gezielten Integrationskursen und arbeitsmarktbezogenen Fördermaßnahmen profitieren. Ab dem 1. Juli 2026 wird mit den neuen Rahmenbedingungen im Asylverfahren eine neue Seite im langen Integrationsprozess anfangen, die den Zugang zu langfristigen beruflichen Perspektiven unterstützen kann. Mit der aktiven Teilnahme können Geflüchtete nicht nur ihre eigene Zukunft gestalten, sondern Deutschland gezielt bei der Gewinnung dringend benötigter Fachkräfte unterstützen.

Literaturverzeichnis

1. Bundesagentur für Arbeit (2026). *Arbeitsmarktsituation von Staatsangehörigen der Asylherkunftsländer (TOP 8) und Ukraine*. https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/arbeitsmarktberichte/faktenblatt-asyl8-ukr/faktenblatt-asyl8-ukr-d-0-pdf.pdf?_blob=publicationFile
2. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Ausländerinnen und Ausländer mit Aufenthaltstitel ab 2005*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/Titelab2005/titelab2005-node.html>
3. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2025, 16. Juni). *Berufssprachkurse. Deutsch lernen für den Beruf*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschBeruf/deutsch-beruf.html?nn=282656>
4. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Inhalt und Ablauf*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html>
5. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. *Job-Turbo zur Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten*. <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Migration-und-Arbeit/Flucht-und-Asyl/Turbo-zur-Arbeitsmarktintegration-von-Gefluechteten/turbo-zur-arbeitsmarktintegration-von-gefluechteten.html>
6. Bushanska, V. et. al. (2024). *Anerkennung ukrainischer Berufsqualifikationen. berufsbildung*, 78 (1), S. 19–22. Bielefeld: EUSL bei wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/BB2404W006>
7. Destatis Statistisches Bundesamt (2025). *Asylbewerberleistungen 2024: Zahl der Leistungsbeziehenden um 10 % gesunken*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/09/PD25_328_222.html?templateQueryString=Ukrainische+Fl%C3%BChtlinge (letztes Abrufdatum 01.03.2026)
8. Ghelli, F. (2022). *Ukrainerinnen nicht in den Niedriglohnsektor drängen*. Mediendienst Integration. <https://mediendienst-integration.de/news/ukrainerinnen-nicht-in-den-niedriglohnsektor-draengen/> (letztes Abrufdatum 10.03.2026)
9. IAB. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2026, 17. Februar). *Arbeitsmarktintegration ukrainischer Geflüchteter verläuft deutlich schneller als bei früheren Fluchtkohorten*. <https://iab.de/presseinfo/arbeitsmarktintegration-ukrainischer-gefluechteter-verlaeuft-deutlich-schneller-als-bei-frueheren-fluchtkohorten/>
10. Landratsamt München. *Information für ukrainische Flüchtlinge im Landkreis München*. <https://www.landkreis-muenchen.de/themen/auslaenderrecht-integration/ukraine-informationen-und-hilfen/information-fuer-ukrainische-fluechtlinge-im-landkreis-muenchen/> (letztes Abrufdatum 24.02.2026)
11. Mediendienst Integration (2026). *Ukrainische Flüchtlinge am Arbeitsmarkt*. <https://mediendienst-integration.de/fluechtlinge/ukrainische-fluechtlinge-in-deutschland/ukrainische-fluechtlinge-am-arbeitsmarkt/> (letztes Abrufdatum 12.03.2026)
12. Spiegel Wirtschaft (2026, 17. Februar). *Viele Ukrainer finden einen Job in Deutschland*. <https://www.spiegel.de/wirtschaft/hohe-beschaeftigungsquote-unter-gefluechteten-viele-ukrainer-finden-job-in-deutschland-a-754dbc90-4a79-49b9-8222-c032d408b33e>

Kurzbiographie(n):

Yuliia Bogdan arbeitet seit 2022 als Sozialarbeiterin in München und unterrichtet online Deutsch als Zweitsprache an der Nationalen technischen Universität von Cherson (Ukraine). Ihr Forschungsinteresse liegt im Bereich Reiseliteratur, Comic und Graphic Novell.

ORCID: 0000-0001-8534-5072

Kontakt: bohdan.yuliya@kntu.net.ua

Tendenz: Deutsch im Bildungsbereich der Ukraine als Zweit- und Drittsprache

Svitlana Ivanenko und Lilia Sazhko

Abstrakt

In diesem Artikel wird die Lage des Bildungswesens in der Ukraine seit 2014 beleuchtet. Die durch die russische Aggression ausgelöste Kriegssituation wirkt sich negativ auf alle Bereiche des Lebens im Land aus. Die Veränderungen im Bildungssystem haben auch den Fremdsprachenunterricht betroffen. Gemäß dem von der Regierung verabschiedeten Gesetz spielt Englisch eine dominierende Rolle unter den unterrichteten Fremdsprachen. Deutsch, Französisch und Spanisch werden den Schüler:innen hingegen als Wahlfächer angeboten. Die Bildungseinrichtungen können selbst entscheiden, welche Sprache sie als zweite Fremdsprache anbieten. Ein weiteres Problem hängt mit der Kürzung der Unterrichtsstunden für die zweite Fremdsprache zusammen. In diesem Zusammenhang sinkt auch die Zahl der Lehrkräfte, die eine Fremdsprache als Zweit- oder Drittsprache unterrichten. Dies betrifft in vollem Umfang auch die deutsche Sprache, die als zweite und dritte Fremdsprache angeboten wird. Zur Förderung der deutschen Sprache in der Ukraine leistet das Goethe-Institut einen wichtigen Beitrag, indem es Schulen Lehrbücher und andere Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellt. Studierenden wird Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten, und sie entscheiden sich häufig für dieses Fach. Es stellt sich auch die Frage nach dem Erlernen von Deutsch als dritte Fremdsprache, da seine Beliebtheit bei jungen Menschen nicht nachlässt. In diesem Artikel werden die Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts in Bildungseinrichtungen definiert. Das Ziel ist die Bildung von fremdsprachlicher Kommunikationskompetenz. Folgende Aufgaben werden festgelegt: die Entwicklung einer modernen Persönlichkeit, die zum interkulturellen Dialog bereit ist; die Förderung der Fähigkeit zur sozialen Interaktion; die Förderung einer toleranten Haltung gegenüber den Völkern, deren Sprachen erlernt werden; die Vermittlung von Kenntnissen über die Lebensweise, den Lebensstil und die Jugendkultur Gleichaltriger außerhalb des eigenen Sprachraums; die Förderung der Bereitschaft zum gegenseitigen Verständnis und zur Kompromissbereitschaft. Eine wichtige Rolle im Lernprozess spielt die Verwandtschaft der zu erlernenden Fremdsprachen. Kognitive Strategien zur Analyse und zum Vergleich der Merkmale der zu erlernenden Sprachen erleichtern den Prozess des Erwerbs mehrerer Sprachen erheblich. Auch die Einhaltung

bestimmter Prinzipien beim Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache trägt dazu bei, den Prozess der Formung fremdsprachlicher Kommunikationskompetenz zu beschleunigen.

Einleitung

Die Ukraine befindet sich in der Kriegssituation seit 2014. Seit 2022 ist der Russische Krieg gegen unser Land in die heiße Phase übergegangen. Ungeachtet einer solch kritischen Situation werden im Lande Reformen durchgeführt. Im Bildungsbereich heißt die Reform „Neue Ukrainische Schule“ (NUSch). Diese Reform beinhaltet auch Änderungen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts. Vor der Reform hat man in den ukrainischen Schulen und an den ukrainischen Universitäten (außer philologischen Fakultäten, weil da auch weitere Fremdsprachen angeboten wurden) vier Fremdsprachen unterrichtet: Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch. Das Ziel des Artikels ist die Untersuchung des Organisationsprozesses zur Bildung fremdsprachiger Kommunikationskompetenz in der zweiten Fremdsprache an Bildungseinrichtungen in der Ukraine.

Seitdem das Gesetz § 3760-IX vom 04.06.2024 von unserem Parlament verabschiedet wurde, hat sich die Situation im Bereich des Fremdsprachenunterrichts kardinal geändert. Entsprechend den Bestimmungen dieses Gesetzes bekam Englisch den Status der Sprache, mit deren Hilfe die internationale Verständigung in der Ukraine abgewickelt wird (Art. 1, Punkt 1). Das Gesetz fördert die Nutzung der englischen Sprache als der Sprache der internationalen Verständigung (Niveau B2) im öffentlichen Leben, im Staatlichen Dienst, in den örtlichen Administrationen (die/der Vorsitzende und ihre/seine Stellvertretung), bei den Armeeangehörigen, die auf der Kontraktbasis dienen, bei der Polizei, Staatsanwaltschaft, beim Steueramt und Zoll, von Leitern und Mitgliedern der Aufsichtsräte, Leitern von wissenschaftlichen Institutionen und Leitern im Hochschulbereich (Art. 3), von Dienstleistern im Notdienst hinsichtlich der Ausländer (Art. 6) sowie im Kultur-, Verkehr- und Gesundheitsbereich (Art. 9–11). Es wird auch erwähnt, wenn die Kommunikation mit Ausländern auf Englisch nicht zustande kommt, so versucht man in der Sprache zu kommunizieren, die für beide Seiten annehmbar ist. Diese Gesetzbestimmungen offenbaren einen

hohen Pflichtstatus der englischen Sprache bei der Kommunikation mit Ausländer:innen, aber auch die Pflicht zum Erwerb des Englischen ab dem Kindergarten.

Als man die Reform der Schule angefangen hat (man begann mit der Grundschule, aber die Tendenz zur Reduzierung anderer Sprachen im Bildungsbereich war genau zu beobachten), hat man beschlossen, 2017 Lyzeen zu gründen, die den Schüler:innen anbieten konnten, in den Klassen 9-10-11 eine Spezialisierung zu wählen. Dadurch sollten alle Schulen mit erweitertem Deutschunterricht in Lyzeen umgewandelt werden, wobei aber die Spezialisierungen anders sein sollten als die bestehende. Dieses Problem wurde im Rahmen der Visite des Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland Frank-Walter Steinmeier im Frühling 2018 besprochen und die Schulen mit erweitertem Deutschunterricht behielten ihre Spezialisierung, obwohl die Stundenzahl für den Deutschunterricht damals etwas reduziert wurde. Im Zuge der vorhergehenden Reform war Deutsch in den allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien entsprechend der „Neuen Ukrainischen Schule“ und Lyzeen) als zweite Fremdsprache angeboten, die ab der fünften Klasse gelehrt wurde. Diesen Status teilte sie mit dem Französischen, weil beide Sprachen zu den Wahlfächern gehörten.

Es versteht sich von selbst, dass die Reduzierung des Deutschunterrichts in der Schule zwangsläufig zu den Kürzungen im Hochschulbereich führen wird, was negative Auswirkungen auf die Zahl und Qualität der künftigen DaF-Lehrer:innen in der Ukraine haben wird, weil diese Prozesse miteinander verbunden sind. Die Bedeutung der englischen Sprache für die Menschenverständigung in der Welt ist eine evidente Tatsache, deshalb wurde die Bedeutung dieser Sprache in unserem Land auch im Bildungsgesetz verankert.

1. Der Ist-Stand bei der Vermittlung der deutschen Sprache

Zurzeit wird die Reform der Oberschule diskutiert. Folgende Fächer sind als Pflichtfächer bestimmt: ukrainische Sprache und Literatur, Geschichte der Ukraine, Englisch, Mathematik, Sport und die Verteidigung der Ukraine. Unter dem Druck von gesellschaftlichen Organisationen wurde das Pflichtfach Englisch durch Fremdsprachen ersetzt. Aber es werden keine Kommentare vom Bildungsministerium gemacht, um welche Fremdsprachen es geht. Als Wahlfächer werden Kunst, Technologien, Informatik und finanzielle Bildung angeboten. Deutsch ist nirgendwo dabei, was bedeutet, dass noch weniger Schüler:innen Deutsch lernen und dass nach drei-vier Jahren weiter Lehrstühle für Deutsch an den Universitäten kürzt.

Aufgrund des Krieges geht die Zahl der Schüler und Student im Land ohnehin kontinuierlich zurück. Zudem könnten Maßnahmen im Rahmen der „Neuen Ukrainischen Schule“ dazu führen, dass der Deutschunterricht aus den Schulen verdrängt wird. Derzeit werden drei Spezialisierungsrichtungen diskutiert. Die hierzu vorliegenden Informationen sind uneinheitlich und unterliegen aufgrund der laufenden Diskussionen einem schnellen Wandel. Das Bildungsministerium teilte jedoch am 9. Dezember 2024 mit, dass für die Wahlfächer der Klassen 10 bis 12 drei Spezialisierungsrichtungen vorgesehen sind:

- Sprachlich-literarische (Ukrainisch, Literaturvertiefung, Fremdsprachen);
- Naturwissenschaften (IT, Mathematikvertiefung);
- Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Rechtswissenschaft, Psychologie, Soziologie usw.).

Es ist leider noch nicht abzusehen, was letztendlich beschlossen wird. Man ruiniert Spezialisierungen von Schulen, die bereits existieren und schlägt zum Teil idealistische Maßnahmen vor. Der Reform nach sollten Schüler:innen ihre Spezialisierung wählen, dann entsteht eine konkrete Frage, ob jedes Lyzeum wirtschaftlich gesehen diese Spezialisierungen anbieten kann. Es können Situationen entstehen, in denen Schüler gezwungen sind, ein anderes Lyzeum zu besuchen, das sich am anderen Ende der Großstadt befindet, um dort die Spezialisierung zu absolvieren, die die Grundlage für ihren späteren beruflichen Werdegang bildet. Kleinere Ortschaften werden vielleicht nicht im Stande sein, so viele Lyzeen anzubieten, um die vom Ministerium bestimmten Spezialisierungen ins Leben zu rufen.

Dieses Problem hat auch eine andere Seite: Wie kann man effizient Lehrkräfte unter Lyzeen verteilen? Jede Schule, jedes Lyzeum hat ein homogenes Lehrer:innenkollektiv, das durch eine neue Spezialisierung neu entstehen muss. Wenn man noch ans Familienumfeld der Lehrer:innen denkt (Kindergartenplätze, Wohnbezirke, Arbeit ihrer Partner:innen), so häufen sich Probleme in Bezug auf sozialen Komfort der Lehrer:innenfamilien.

Lehrer:innen müssen in Lyzeen ihr Pensum erfüllen, um ihr monatliches Gehalt verdienen zu können, und es ist nicht immer klar, wie viele Schüler:innen die oder jene Spezialisierung wählen. Dieser Umstand wird zur Reduzierung der Lehrkräfte führen, was vom Bildungsministerium positiv gesehen wird, weil man dadurch Sparmaßnahmen einschalten kann. Als man die Zahl der Unterrichtsstunden für Deutsch in den Schulen mit erweitertem Deutschunterricht gekürzt hat, führte dies zur Kürzung der Lehrer:innenstellen. Diese Lehrkräfte hatten eine sehr gute Qualifikation, sie haben ihre Arbeit in den

anderen Sphären des Arbeitsmarktes gefunden oder sind in die Rente gegangen. Für die Schule war das ein Verlust.

2. Deutsch bei der Tendenz zur Mehrsprachigkeit

Am 23. Juni 2022 erhielt die Ukraine den Status eines EU-Beitrittskandidaten. Diese Entscheidung bringt verschiedene Verpflichtungen mit sich, darunter die Förderung der Mehrsprachigkeit. Um das Mobilitätsprinzip innerhalb der Europäischen Union verwirklichen zu können, ist es erforderlich, neben der eigenen Landessprache mindestens zwei weitere EU-Sprachen zu beherrschen. Deshalb wird die Initiative des Goethe-Instituts zur Bereitstellung von Lehrbüchern für den Deutschunterricht von Deutschlehrkräften sehr positiv aufgenommen und genießt einen hohen Bekanntheitsgrad. Die Information des Goethe-Instituts bekräftigt das: „Das Goethe-Institut Ukraine stellt staatlichen Schulen in der Ukraine digitale Lehrwerke zur Verfügung. Über eine Plattform können Sie mit Ihren Schüler:innen ganz bequem von zu Hause aus oder auch in der Schule mit dem Kurs- und Arbeitsbuch unterrichten. Pro Lehrkraft kann 1 Lizenzset (A1, A2, B1) beantragt werden. Voraussetzung für den Erhalt eines Lizenzsets ist die Teilnahme an einem Webinar. In der kurzen Schulung erhalten Sie eine Einführung in die Arbeit mit dem digitalen Lehrwerk.“ (<https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/for/gia/nus/sek/dlw.html>).

Es wird angegeben, dass die Lizenz drei Jahre gültig ist und dass die Anzahl der Lehrwerklicenzen begrenzt ist. Das angebotene Lehrwerk Beste Freunde (Kursbuch und Arbeitsbuch) ist für jugendliche Deutschlernende an staatlichen Schulen in der Ukraine konzipiert und verfolgt das Ziel, die Schüler zu den Niveaustufen A1, A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zu führen.

Um den Herausforderungen der Bildungsreform „Neue Ukrainische Schule“ gerecht zu werden, hat das Goethe-Institut Ukraine in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium ein Programm für die Weiterbildung der Deutschlehrkräfte in der Sekundarschule entwickelt. „Das Programm besteht aus drei Pflichtmodulen: Modul 1: Jugendliche unterrichten: analog und digital, 36 UE; Modul 2: CLIL-Unterricht mit Jugendlichen (integrierte Vermittlung von Lerninhalten und Sprachkompetenzen), 16 UE; Modul 3: Moderner DaF-Unterricht, 8 UE.“

Die Vereinigung von Kräften des Goethe-Instituts und der Lehrkräfte vor Ort führt zu positiven Ergebnissen im Deutschunterricht. Ukrainische Schüler:innen nehmen am Programm des Goethe-Instituts „Studienbrücke“ teil und zeigen gute Ergebnisse bei den TestDaF-, und TestAS-Prü-

fungen im TestDaF-Zentrum der Nationalen Technischen Universität der Ukraine (Igor-Sikorsky-Polytechnisches-Institut Kyjiw), die ihnen das Studium an den deutschen Universitäten ermöglichen.

Andererseits geben sich die Universitäten der Ukraine Mühe, nicht nur Englischkenntnisse der Studierenden zu vervollkommen, sondern auch Deutsch und Französisch den Studierenden der nicht philologischen Fakultäten zum Erlernen anzubieten. Dies ist nicht einfach, weil das oben zitierte Gesetz für die internationale Kommunikation die englische Sprache bestimmt hat. Dank der Autonomie unserer Universitäten, die sie im Rahmen des Bologna-Prozesses bekommen haben, bieten sie Deutsch als Wahlfach für Studierende aller Fakultäten an, was von ihnen als eine positive Antwort der Universitätsleitung auf Wünsche der Studierenden betrachtet wird. Solche Maßnahmen stärken auch den Zusammenhalt von Studierenden, Lehrkräften und der Universitätsleitung, was unter den Kriegsbedingungen sehr wichtig ist.

Es ist offensichtlich, dass solche Entscheidungen mit einer zusätzlichen Belastung für Lehrkräfte verbunden sind, weil sie verschiedene Bildungsprogramme anbieten sollen: Deutsch als erste Fremdsprache für Philologen und Übersetzer, Deutsch als zweite Fremdsprache für Philologen, Übersetzer, Gesellschaftswissenschaftler, Ingenieure, IT-Fachleute u. a. m.; Deutsch als dritte Fremdsprache für Philologen, Übersetzer, Gesellschaftswissenschaftler.

Für die angebotenen Programme braucht man Lehrwerke, die im Digitalformat existieren sollen, weil man in der Kriegszeit im Präsenzunterricht eine begrenzte Zahl von Studierenden haben kann, was mit den Kapazitäten der vorhandenen Schutzkeller von Universitäten verbunden ist. Mit jedem Kriegsjahr bauen Schulen und Universitäten neue Schutzkeller aus, um möglichst mehr Möglichkeiten für den Präsenzunterricht zu haben.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass man für den Deutschunterricht, der gezielt ist, Sprachkenntnisse im Rahmen der Universitätsbildungsprogramme für Deutsch als dritte Fremdsprache zu vermitteln, spezielle Lehrwerke entwickeln muss, insbesondere wenn es um Deutsch für berufliche Zwecke geht und die Berufspalette sehr breit angelegt wird, weil dies Berufe sind, die im Hochschulbereich erworben werden.

Man braucht auch Forschungsarbeiten, die didaktisch-methodische Lösungen anbieten könnten, die die sprachliche Interferenz beim Deutschlernen beheben könnten, die im Falle unserer Universität nach dem Erlernen des Englischen und Französischen entsteht.

Diese Problematik wird zum Teil bereits in den theoretischen Schriften zum Erlernen der Tertiärsprache be-

handelt. Martha Gibson und Britta Hufeisen (2007) gingen in ihrer Forschung vom Standpunkt der Psycholinguistik und der Fehleranalyse aus. Dies sind effiziente Ansätze, weil der Spracherwerb mit den Gesetzmäßigkeiten von Gedächtnistätigkeit eng verbunden ist. Die Autorinnen haben insbesondere psycholinguistische Grundlagen für die Entstehung von Fehlern untersucht, um sie beheben zu können. Allerdings geht es um Fehler hinsichtlich der Rektion von Verben, fehlerhaften Gebrauch von Präpositionen.

Bemerkenswert ist, dass Forscher:innen in erster Linie von der Fehleranalyse ausgehen, wenn es ums Erlernen des Deutschen als Drittsprache geht. Der Grund dafür liegt darin, dass Fehler der Studierenden darauf hinweisen, wo die meisten Probleme vorliegen. In der Fachliteratur wird hervorgehoben, dass die zweite Fremdsprache oft einen größeren Einfluss auf die Entstehung von Fehlern beim Erlernen der Drittsprache hat, wie dies Peter Ecke und Christopher J. Hall (2000) in ihrer Studie betonen. Gründliche Forschungen auf dem Gebiet der Fehleranalyse würden bestimmt helfen, Interferenzfehler beim Erlernen der Drittsprache vorzubeugen. Dies betrifft nicht nur morphologische, syntaktische und lexikalische Fehler (Ausdrucksfehler), sondern auch Aussprachefehler. Da man Englisch seit dem Kindergarten fast parallel zur Muttersprache lernt, so haben Lerner:innen in all den Schuljahren die Fertigkeit erworben, Englisch von der Muttersprache zu trennen, und Codeswitching ist kein lerndidaktisches Problem. So ändert sich die Situation in Bezug auf die zweite Fremdsprache, weil man bei der Erwachsenenbildung viel weniger Zeit fürs Erlernen einer Fremdsprache hat und sie viel intensiver lernt, deshalb verlaufen die Prozesse beim Codeswitching vom Französischen zum Deutschen komplizierter, weil einige Studierende ihre Kenntnisse in der zweiten Fremdsprache immer noch perfektieren und mit dem Erlernen einer Drittsprache bereits beginnen. Wir können in dieser Phase noch nicht von nachgewiesenen fundierten Ergebnissen einer wissenschaftlich angelegten Fehleranalyse sprechen, weil wir solche Studierende erst nur ein Semester haben. In dieser Beobachtungsphase können wir aber feststellen, dass Aussprachefehler im Deutschen von der zweiten Fremdsprache kommen, vom Französischen. Die Begründung dafür suchen wir in den Regularitäten von Codeswitching, die noch nicht fest geprägt sind. Andererseits um eine genaue Untersuchung von entstehenden Fehlern durchzuführen, braucht man Forscher, die selbst mehrsprachig sind und die Regularitäten von Codeswitching in Bezug auf eine Drittsprache beherrschen.

Ein anderes Problem beim Erlernen des Deutschen als einer Drittsprache können wir bereits beobachten, wenn Studierende die zweite und die dritte Fremdsprache fast zur gleichen Zeit zu lernen beginnen bzw. ein-zwei Semester Unterschied aufweisen, so bereitet das Formulieren von Sätzen in Satzstrukturen der Drittsprache größere Probleme, weil man die Strukturen der zweiten Fremdsprache fast auf demselben Niveau hat und noch nicht die Fertigkeit geformt ist, diese Strukturen bewusst auseinanderzuhalten.

Das Angebot, Deutsch als Drittsprache zu lernen, entspricht den Wünschen der Studierenden mehrsprachig zu sein, stellt aber die Lehrenden vor neue Probleme, deren Lösung, das Erlernen einer Drittsprache in kurzer Zeit auf einem entsprechenden qualitativen Niveau ermöglichen soll.

3. Ziel und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts

Mit der Problematik des Unterrichts einer zweiten Fremdsprache haben sich zahlreiche in- und ausländische Fachleute befasst (M. Reutow, A. Anisimowa, I. Dubko, O. Palii, L. Sazhko, C. Altmayer, B. Hufeisen, C. Riemer, Ch. Fandrych u. a.). In den Arbeiten der genannten Wissenschaftler wurden Fragen des Unterrichts von Deutsch als zweiter Fremdsprache an Hochschulen und allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen untersucht. Unserer Meinung nach bedürfen jedoch einige Fragen noch einer genaueren Ausarbeitung. Von besonderer Bedeutung ist die Bestimmung des Niveaus der Beherrschung der zweiten Fremdsprache (sowie auch der dritten) von Studierenden als Mittel der fremdsprachigen Kommunikation sowie der Wege zur Erreichung der festgelegten Ziele unter den Bedingungen der Lernzeitverkürzung. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Bildung fremdsprachiger Kommunikationskompetenz bei den Studierenden an Bildungseinrichtungen.

Zunächst sei angemerkt, dass die Entwicklung eines Konzepts für den Unterricht der zweiten Fremdsprache eine Antwort auf die Anforderungen der Gegenwart darstellt. In diesem Konzept sind die grundlegenden Aufgaben im Bereich des Erwerbs der zweiten Fremdsprache, vor allem von Schüler:innen allgemeinbildender Schulen, formuliert. Diese Aufgaben sind wie folgt definiert:

- 1) die Bildung einer modernen Persönlichkeit zu fördern, die zum interkulturellen Dialog bereit ist;
- 2) bei den Schüler:innen die Fähigkeit zur sozialen Interaktion zu entwickeln;
- 3) eine tolerante Haltung gegenüber den Völkern zu fördern, deren Sprachen erlernt werden;

- 4) Schüler:innen mit der Lebensweise und dem Lebensstil von Gleichaltrigen vertraut zu machen, deren Sprache erlernt wird;
- 5) Schüler:innen mit der Jugend-Subkultur vertraut zu machen, die sich außerhalb ihres eigenen Sprachraums befindet;
- 6) die Bereitschaft zum gegenseitigen Verständnis und zum Finden von Kompromissen zu fördern.

Die genannten Aufgaben erfordern eine Abstimmung mit den Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Das Ziel des Fremdspracherwerbs ist die Entwicklung der fremdsprachigen Kommunikationskompetenz. Es muss betont werden, dass beim Erlernen sowohl einer zweiten als auch einer größeren Anzahl von Fremdsprachen nicht jedes Mal eine separate Kompetenz für eine bestimmte Sprache geformt wird, sondern die bereits erworbene fremdsprachige Kompetenz vervollkommenet und bereichert wird. Das Ergebnis einer solchen Verbesserung der fremdsprachigen Kompetenz ist die vielseitige Entwicklung des Studierenden, seiner Persönlichkeitsbildung, die Förderung einer toleranten Haltung gegenüber Vertreter:innen anderer Völker, die Erweiterung der Möglichkeiten zur Teilnahme am Dialog der Kulturen sowie das Bewusstsein für den eigenen Platz und die eigene Kultur in der heutigen globalen Gesellschaft.

Es ist jedoch anzumerken, dass der Prozess des Erlernens einer zweiten Fremdsprache, ebenso wie einer dritten, im Vergleich zur ersten einige Unterschiede aufweist. Der Erwerb sprachlicher Kompetenz basiert auf Sprachfertigkeiten sowie auf Lese- und Schreibfertigkeiten. Es ist anzumerken, dass beim Aufbau von Fertigkeiten in der zweiten und dritten Fremdsprache nicht alle Übungen und Methoden, die beim Erlernen der ersten Fremdsprache verwendet wurden, zweckmäßig sein können. Im Kontakt mit mindestens drei Sprachen (Muttersprache, erste und zweite Fremdsprache) entsteht das Problem der Interferenz. Das Phänomen der Interferenz, d. h. der negativen Beeinflussung, ist laut Wissenschaftler:innen stärker nicht seitens der Muttersprache, sondern seitens der ersten Fremdsprache und betrifft alle sprachlichen Ebenen (Phonetik, Grammatik, Wortschatz und Rechtschreibung). Ein sehr wichtiger Aspekt ist jedoch die Berücksichtigung der Verwandtschaft der zu erlernenden Fremdsprachen. Die Zugehörigkeit dieser Sprachen zu einer Gruppe, beispielsweise der germanischen (Englisch, Deutsch, Niederländisch usw.) oder der romanischen (Französisch, Spanisch, Italienisch usw.), erleichtert den Lernprozess erheblich. Beim Erlernen von Fremdsprachen, die zu verschiedenen Sprachgruppen gehören, kann sich dieser Prozess hingegen erheblich erschweren. Und nicht immer hat die ers-

te Fremdsprache in einer solchen Situation einen großen Einfluss auf das Erlernen der zweiten, beispielsweise beim Erlernen der englischen Sprache nach Chinesisch oder Japanisch.

4. Strategien beim Erlernen der zweiten Fremdsprache

Wenden wir uns den kognitiven Strategien zu, da der Einsatz dieser Strategien unserer Meinung nach eine wichtige Rolle beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache spielt. So tragen beispielsweise kognitive Strategien der Analyse und des Vergleichs sprachlicher Phänomene der Erst- und der Zweitsprache dazu bei, den Prozess der Bildung entsprechender Sprachkompetenzen in der Zweitsprache zu beschleunigen, was sich wiederum positiv auf den Prozess der Bildung von Sprechkompetenzen auswirkt. Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache der Grad der Verwandtschaft der Sprachsysteme der zu erlernenden Sprachen berücksichtigt werden muss. Nehmen wir als Beispiel die englische und die deutsche Sprache, die zu derselben Sprachgruppe gehören. Dadurch haben diese Sprachen vieles gemeinsam, weisen aber gleichzeitig auch wesentliche Unterschiede auf (Hall, 2010). In diesem Zusammenhang müssen Phänomene wie Interferenz (negativer Einfluss der ersten Fremdsprache) und Transfer (positiver Einfluss der ersten Fremdsprache) berücksichtigt werden. Dem Problem des Erwerbs einer zweiten Fremdsprache, insbesondere Deutsch nach Englisch, sind zahlreiche Studien in- und ausländischer Autor:innen gewidmet (Boichevska, 2014, Kushneruk, 2018, Koriahina, 2018), doch erfordert dessen Lösung eine eingehendere Untersuchung. In dieser Hinsicht wird der gezielte Einsatz von Strategien in hohem Maße zur Verbesserung des Prozesses der Bildung fremdsprachiger Kommunikationskompetenz im Allgemeinen und ihrer Komponente, der sprachigen Kompetenz, im Besonderen beitragen. Die Frage der Aktivierung und Optimierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Grundlage der Aneignung verschiedener Strategien von Studierenden wird in zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten behandelt (Sazhko, 2024).

Wenden wir uns nun dem phonetischen Aspekt der Sprache zu. Beim Erlernen der deutschen Sprache nach dem Englischen ist es notwendig, die Studierenden auf die Besonderheiten der Aussprache solcher Laute aufmerksam zu machen, die im phonologischen System der ersten Fremdsprache fehlen und die zwar gewisse Ähnlichkeiten aufweisen, aber dennoch bestimmte Unterschiede haben. Mithilfe entsprechender Übungen zur Wahrnehmung, Unterscheidung und Identifizierung der Laute der ersten

und der zweiten Fremdsprache sowie zur Reproduktion der Laute der zweiten Fremdsprache werden die Hör- und Aussprachefähigkeiten wesentlich effektiver ausgebildet. Eine nicht minder wichtige Aufgabe ist auch die Ausbildung der Intonationsfähigkeiten, denn jede Sprache hat ihr eigenes Klangmuster. Die Sprachintonation stellt bekanntlich eine Gesamtheit aus Melodie, Rhythmus, Betonung, Pausen, Sprechtempo und Klangfarbe sowie der Intensität (Stärkung oder Abschwächung der Stimme) dar. Intonationsfähigkeiten sind eng mit der Sprache verbunden, denn gerade im Prozess der mündlichen Kommunikation kommen in der jeweiligen Situation alle oben genannten Komponenten der Intonation zum Ausdruck. Für eine erfolgreiche Aneignung der grundlegenden Intonationsmuster der deutschen Sprache ist es notwendig, diese mit den entsprechenden Mustern der englischen Sprache zu vergleichen. Strategien des Vergleichs und der kontrastiven Analyse, die zum Erlernen von Lauten und Intonationsmustern einer zweiten Fremdsprache eingesetzt werden sollen, tragen auch zur Entwicklung des phonetischen Bewusstseins als einer der Komponenten der fremdsprachigen phonetischen Kompetenz bei. Phonetisches Bewusstsein wird in der modernen Methodik als die Fähigkeit betrachtet, über die Prozesse der eigenen phonetischen Kompetenz zu reflektieren, Lauteinheiten verschiedener Ebenen (in unserem Fall der ersten und der zweiten Fremdsprache) bewusst zu erkennen, die phonetische Seite der eigenen Sprache zu analysieren und entsprechende Korrekturen vorzunehmen (Bihych, Borysko, 2013, S. 194). Ein nicht minder wichtiger Aspekt des Prozesses der Bildung sprachiger Kompetenz in der zweiten Fremdsprache ist der Erwerb des Wortschatzes. Denn ein entsprechendes Niveau an lexikalischer Kompetenz ermöglicht die Kommunikation mit Muttersprachler:innen. Beim Erlernen des deutschen Wortschatzes erweisen sich Strategien wie das Einprägen, die Analyse und der Vergleich von Wortformen als wirksam. Für diejenigen, die Deutsch nach Englisch lernen, ist es wichtig, bestimmte Besonderheiten der Wortarten zu beachten, beispielsweise das Vorhandensein von Artikeln bei Substantiven, Singular- und Pluralformen usw. Eine besondere Schwierigkeit beim Einprägen stellen Substantive dar, die aus zwei oder mehr Wörtern bestehen. Für eine bessere Aneignung solcher lexikalischen Einheiten ist es notwendig, entsprechende Übungen durchzuführen, die zu deren häufiger Verwendung anregen. Im modernen Deutschen wird eine große Anzahl von Wörtern englischen Ursprungs verwendet, die nach den Regeln der deutschen Sprache funktionieren. Diese Besonderheiten der Verwendung von Anglizismen in der deutschen Sprache können sowohl das Erlernen dieser Wörter

erleichtern als auch gewisse Schwierigkeiten mit sich bringen. Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, sollte die Lehrkraft die Studierenden dazu anleiten, Strategien zum Vergleichen und Analysieren von Wörtern, zum Gruppieren nach bestimmten Merkmalen, zur Systematisierung, zum Anlegen eines thematischen Wortschatzes, einer englisch-deutschen Kartei, von Assoziationsdiagrammen usw. anzuwenden. Für die interkulturelle Kommunikation ist die Bildung fremdsprachiger grammatikalischer Kompetenz nicht weniger wichtig. Beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache ist es ratsam, Sprachmuster in einer bestimmten Kommunikationssituation vorzugeben und diese mit den entsprechenden Mustern der ersten Fremdsprache zu vergleichen. Auf diese Weise wird die Denkakktivität der Studierenden) zur selbstständigen Ermittlung der entsprechenden Regeln angeregt. In einigen Fällen ist es sinnvoll, zunächst den Fokus auf die grammatikalische Regel zu legen und anschließend Übungen zur Bildung der entsprechenden Fertigkeiten durchzuführen. Es muss jedoch betont werden, dass das Erlernen der Regeln die Grundlage dafür bilden muss, den Studierenden beizubringen, grammatikalische Strukturen beim Sprechen zur Lösung kommunikativer Aufgaben anzuwenden. Somit trägt der Einsatz kognitiver Strategien beim Erlernen der deutschen Sprache nach dem Englischlernen dazu bei, den Prozess der Formung sowohl sprachlicher als auch kommunikativer Kompetenzen zu optimieren, was die Entwicklung der fremdsprachigen Kommunikationskompetenz erheblich beschleunigt. (Sazhko, 2024).

5. Prinzipien der Lernprozessorganisation der zweiten Fremdsprache

Es ist jedoch anzumerken, dass der Umfang des Lernstoffs für das Erlernen sowohl der zweiten als auch der dritten Fremdsprache im Vergleich zur ersten geringer ist. Auch die Stundenzahl und die Dauer des Studiums der zweiten und der dritten Fremdsprache sind deutlich geringer, was sich auf das Niveau auswirkt, das die Studierenden im Laufe des Lernprozesses erreichen könnten. Wie oben erwähnt, handelt es sich dabei um das Niveau A2+, also das Grundniveau. Aus diesem Grund, so betonen die Fachleute, muss bei der Auswahl des Lernmaterials für die zweite Fremdsprache auf eine Besonderheit der Vorbereitung der Studierenden geachtet werden, nämlich dass sie über einen ausreichend großen potenziellen Wortschatz verfügen. Die Berücksichtigung dieser Besonderheit ermöglicht es, bei der Festlegung der thematischen Inhalte der Unterrichtsmaterialien für die zweite Fremdsprache anspruchsvoller vorzugehen und authentische Texte zu verwenden,

was zur Vertrautheit mit der Kultur des Landes beiträgt und den altersbezogenen Interessen der Studierenden entspricht. Die kulturwissenschaftliche Komponente des Lehrinhalts gewinnt besondere Bedeutung für die Bildung der fremdsprachigen Kommunikationskompetenz, denn die Studierenden haben die Möglichkeit, die Weltkultur kennenzulernen und sich ihres eigenen Platzes im globalen Raum bewusst zu werden, lernen, mit Vertretern verschiedener Kulturen zu interagieren und kommunikative Absichten zu verwirklichen, indem sie Kenntnisse über akzeptierte Verhaltensnormen in dem jeweiligen Sprachumfeld anwenden. Der prozessuale Aspekt des Lerninhalts wird im Unterrichtsprozess durch Übungen umgesetzt, die die Voraussetzungen für Sprachpraxis schaffen sollen.

Das Erreichen der Lernziele im Unterricht einer zweiten Fremdsprache unter Berücksichtigung der genannten Bedingungen erscheint dank der Umsetzung einer Reihe von Prinzipien möglich. Die Analyse der Arbeiten von Forscher:innen zu diesem Thema ermöglichte es, folgende Prinzipien zu identifizieren:

- **das Prinzip der kommunikativen Ausrichtung des Unterrichts.** Dieses Prinzip ist für den modernen Fremdsprachenunterricht charakteristisch und gilt unabhängig von der zu erlernenden Sprache. Durch die Umsetzung dieses Prinzips werden beim Studierenden Merkmale einer multikulturellen Persönlichkeit geformt, was ihr die Möglichkeit gibt, an interkultureller Kommunikation teilzunehmen. Ein wichtiger Aspekt ist auch die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Interaktion mit Vertreter:innen anderer Kulturen;
- **das Prinzip der kognitiv-intellektuellen Ausrichtung des Unterrichts in der zweiten Fremdsprache.** Gemäß diesem Prinzip darf der Lernprozess in der zweiten Fremdsprache nicht dem Lernprozess der ersten Fremdsprache ähneln. Die Umsetzung dieses Prinzips soll zur Aktivierung der Denk- und Erkenntnisaktivitäten der Studierenden beitragen;
- **das Prinzip der interkulturellen Ausrichtung des Unterrichts in der zweiten Fremdsprache.** Da das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, bei den Studierenden die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation zu entwickeln, muss die Kommunikation selbst das Mittel zur Erreichung dieses Ziels sein. Die Studierenden müssen zur aktiven Interaktion und zur selbstständigen Suche nach Lösungen für kommunikative Aufgaben angeregt werden;

- **das Prinzip der soziokulturellen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts.** Gemäß diesem Prinzip ist es im Unterricht erforderlich, authentische Materialien unterschiedlicher Art einzusetzen. Dadurch lernen die Studierenden die nationalen und kulturellen Traditionen der Muttersprachler:innen der zu erlernenden Sprache kennen und erweitern ihr Wissen über das sprachliche und nonverbale Verhalten von Vertreter:innen einer anderen Kultur;
 - **das Prinzip des vernetzten Lernens von Sprachaktivitäten beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache.** Jede Art der Sprachaktivität hat ihre Besonderheiten und wird durch spezielle Mechanismen realisiert. Im Prozess der Formung fremdsprachiger Kommunikationskompetenz werden jedoch die Fähigkeiten im Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben nicht isoliert, sondern integriert in die kommunikative Aktivität entwickelt;
 - **das Prinzip der Anwendung des kontrastiven Ansatzes beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache.** Die Umsetzung dieses Ansatzes ermöglicht es, sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in den Systemen der zu erlernenden Sprachen sowie bei der Konstruktion von Äußerungen auf Textebene aufzudecken. Um Interferenzen beim Erlernen von Sprachen derselben Sprachgruppe (z. B. Deutsch und Englisch) zu überwinden, ist es ratsam, kontrastive Übungen einzusetzen, die die Bildung von Fertigkeiten und die Entwicklung von Kompetenzen beschleunigen;
 - **das Prinzip, die sprachlichen und lernbezogenen Erfahrungen der Studierenden beim Erlernen der ersten Fremdsprache sowie der Muttersprache zu berücksichtigen.** Es ist anzumerken, dass der Studierende beim Aneignen neuer kultureller Phänomene seine Wahrnehmungsmöglichkeiten erweitert und neue Informationen mit bereits vorhandenen Erfahrungen vergleicht;
 - **das Prinzip der Intensivierung des Zweitsprachenunterrichts.** Dieses Prinzip wird durch das Vorhandensein ähnlicher sprachlicher Phänomene in beiden Fremdsprachen, durch Hintergrundvokabular sowie durch die Erfahrungen beim Erlernen der ersten Fremdsprache umgesetzt. Es sei betont, dass dieses Prinzip besonders für Sprachen derselben Sprachgruppe relevant ist. (Sazhko, 2011).
- Somit können wir zum Schluss kommen, dass das Erlernen der zweiten und der dritten Fremdsprache seine Besonderheiten hat, die bei der Organisation des Lernprozesses, der Festlegung des Lernstoffs und der Erstellung von Lehrbü-

chern berücksichtigt werden müssen. Lehrbücher müssen ihrerseits auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit ausgerichtet sein sowie auf die Besonderheiten der Systeme und Kulturen der Muttersprache, der ersten und der zweiten Fremdsprache im Lernprozess. In weiteren Untersuchungen muss die Frage der Präzisierung von Prinzipien des Zweitsprachenunterrichts behandelt werden, gedächtnis-

psychologische Forschungen zum Erlernen des Deutschen als Drittsprache durchgeführt werden sowie eine genaue Fehleranalyse (morphologische, syntaktische, lexikalische Ebenen aus kommunikativ-pragmatischer Sicht) bewerkstelligt werden, um die zugrundeliegenden Ursachen von Fehlern nachhaltig zu eliminieren.

Literaturverzeichnis

- Boichevska, I. (2014). *Osoblyvosti vyvchennia nimetskoï movy yak druhoi inozemnoi u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh Ukrainy // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – № 10 (Ch.1).* [elektronische Ressource] / I. Boichevska – Zugriffsmodus: <http://berezne.lib.rv.ua/berezne/files/pdfmethod/deutsch.pdf> (Abgerufen am 07.01.2024).
- Christopher, H., (2010). *Kontrastive Analyse Enflisch-Deutsch / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* – Ein internationales Handbuch. – Band 1. S. 550–563.
- Digitale Lehrwerke für Schulen <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/for/gia/nus/sek/dlw.html>. Letzter Zugriff 15.03.2026
- Ecke, P., Hall J. Ch. (2000). *Lexikalische Fehler in Deutsch als drittsprache. Translexikalischer Einfluss auf die Ebenen der mentalen repräsentation.* In: *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 1, S. 30–36.
- Gibson, M., Hufeisen, B. (2007). *Deutsch als eine dritte Sprache lernen. Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik aus der Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse.* In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 18; 1, S. 27–41.
- Koriahina, A. Y. (2018). *Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia nimetskoï movy yak druhoi inozemnoi dlia I–II spetsialnosti „Pereklad“ – Mykolaiv.* [elektronische Ressource] / A. Y. Koriahina – Zugriffsmodus: <http://berezne.lib.rv.ua/berezne/files/pdf-> (Abgerufen am 07.01.2024).
- Kushneruk, R. (2018). *Osnovni aspekty vykladannia nimetskoï movy yak druhoi inozemnoi.* [elektronische Ressource] / R. Kushneruk – Zugriffsmodus: <http://berezne.lib.rv.ua/berezne/files/pdfmethod/deutsch.pdf> (Abgerufen am 08.01.2024).
- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E.; red. S. Y. Nikolaievoi. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linbuvistychnykh universytetiv /* – K.: Lenvit. S. 590.
- Sazhko, L. A. (2024). *Kobnityvni stratehii v navchanni druhoi inozemnoi movy // VI International scientific and practical conference „The aspects of contemporary scientific research that encompass both theoretical and practical components“ (January 10–12, 2024) Venice, Italy, International Scientific Unity.* S. 386, 223–226.
- Sazhko, L. A. (2011). *Navchannia druhoi inozemnoi movy u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh // Zh-l „Inozemni movy“, K.: Lenvit. – № 4. S. 3–7.*
- Sazhko, L. A. (2011). *Pryntsypy navchannia druhoi inozemnoi movy u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka [Tekst]. Vyp. 92 / Chernihivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. – T. H. Shevchenka; hol. red. Nosko M. O. – Chernihiv: ChNPU, (Serii: Pedahohichni nauky). S. 259–263.*
- Zakon Ukrainy Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2024, № 38, st. 243) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>

Kurzbiographie(n):

Svitlana Ivanenko, Prof. Dr. habil. phil. Inhaberin des Lehrstuhls für Theorie, Praxis und Übersetzung der deutschen Sprache an der Nationalen Technischen Universität der Ukraine „Igor-Sikorsky-Polytechnisches Institut Kyjiw“.

ORCID ID: 0000-0002-1855-2888,
ivanenko.svitlana-fl@edu.kpi.ua, swetlaiw@ukr.net

Lilia Sazhko, Kandidatin der pädagogischen Wissenschaften, akademischer Titel – Professorin, Professorin am Lehrstuhl für germanische Philologie, Fakultät für romanisch-germanische Philologie.

ORCID ID: 0000-0002-1565-6091

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyjiw, Ukraine, l.sazhko@kub.edu.ua

Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine im Wandel: Herausforderungen, Entwicklungen und Zukunftsaussichten

Alla Paslawska

Im Jahr 1991 erlangte die Ukraine ihre staatliche Unabhängigkeit. Seitdem verfolgt das Land konsequent das Ziel einer Integration in die europäische Gemeinschaft. Dieser Prozess umfasst sämtliche Bereiche des politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens und wirkt sich in besonderem Maße auf das Bildungssystem und die Fremdsprachenpolitik aus.

Die Entwicklung der Ukraine wurde über Jahrhunderte hinweg durch die Abhängigkeit von verschiedenen Imperien geprägt. Ungeachtet der Intensität des jeweiligen Fremdeinflusses lässt sich ein wiederkehrendes Muster erkennen: Die herrschenden Mächte fühlten sich in der Regel nicht verpflichtet, die ukrainische Identität, Sprache und Kultur zu fördern. Als Folge entwickelte sich ein Spannungsverhältnis zwischen der Bewahrung der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität und der Notwendigkeit, sich an dominante Fremdsprachen anzupassen.

Vor diesem historischen Hintergrund gewinnt die Rolle von Fremdsprachen eine neue Bedeutung. Während in der Vergangenheit Fremdsprachen häufig mit politischen Machtverhältnissen verknüpft waren, steht ihr Erwerb heute im Zeichen von Mobilität, Bildungschancen und internationaler Zusammenarbeit. Deutsch nimmt dabei eine besondere Stellung ein, nicht zuletzt aufgrund der engen wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen der Ukraine und dem deutschsprachigen Raum.

Die Germanen gehörten zu den ältesten nationalen Minderheiten auf dem Gebiet der heutigen Ukraine (1. Jahrhundert v. Chr. – 4. Jahrhundert n. Chr.). Neben dieser ersten Phase der Kolonisierung durch germanische Stämme unterscheidet man zwei weitere Perioden der deutschen Kolonisation: das 6.–14. sowie das 16.–19. Jahrhundert (Krallert, 1958). Gerade mit der ersten Phase der deutschen Kolonisation wird die heutige ukrainische Bezeichnung für Deutsche *nemc'* in Verbindung gebracht – also „diejenigen, die unverständlich sprechen“ oder „stumm sind“ (Wasylichuk, 2017, S. 6). Der Einfluss der Deutschen (der Österreicher) und des Deutschen war z. B. im mittelalterlichen Galizien (Westukraine) so stark, dass die ganze Stadtverwaltung in dessen Hauptstadt Lwiw in deutscher Sprache funktionierte. Als Folge enthält heu-

te die ukrainische Sprache über 800 lexikalische Einheiten deutscher Herkunft, die verschiedene thematische Bereiche repräsentieren – Landwirtschaft und Bauwesen, Handwerk und Handel, Geschichte, Politik und Militärwesen (vgl. Höfinghoff, 2006).

Natürlich umfasst der Begriff der deutschen Entlehnungen im Ukrainischen recht heterogene Erscheinungen. Deutsche Siedler kamen zu unterschiedlichen Zeiten aus verschiedenen deutschen Regionen, sprachen unterschiedliche Dialekte und hatten ihre eigenen Bräuche und Traditionen. Welche Konfession sie vertraten (Katholiken, Protestanten – Lutheraner und Reformierte – oder Mennoniten), aus welchen Gebieten sie stammten (Südwestdeutsche, Böhmen, Schlesien) und ob ihre Siedlungen „rein deutsch“ oder ursprünglich „rein slawisch“ waren (Kuhn, 1930), spielte in diesem Prozess eine wichtige Rolle.

Die Geschichte der Deutschen und der deutschen Sprache in der Ukraine ist sehr vielfältig. Trotz einer gewissen Isolation unterlagen sie dennoch Russifizierung, Polonisierung oder Ukrainisierung. Dies geschah insbesondere dort, wo Deutsche kompakt neben anderen ethnischen Gruppen lebten, vor allem im ländlichen Raum.

Der Verlust der Muttersprache verlief in typischen Phasen: die Übernahme einer fremden Sprache als Mittel der externen Kommunikation mit der Umgebung; die Verwendung einer slawischen Sprache im Umgang mit Dienstboten; das Überwiegen der slawischen Sprache gegenüber dem Deutschen im häuslichen Gebrauch; die Etablierung ähnlicher Sprachverhältnisse auch in „rein deutschen“ Siedlungen (Kuhn, 1930, S. 160).

Neben all diesen Unterschieden zwischen den Gruppen und den Perioden der deutschen Kolonisation in der Ukraine wies die Mehrheit der Deutschen auf den ukrainischen Gebieten ein gemeinsames Merkmal auf – ihren fortschrittlichen Einfluss auf die Entwicklung der ukrainischen Länder.

Die deutschen Siedler trugen zum Wachstum der Zahl ukrainischer Dörfer und Städte bei, brachten neue städtische und ländliche Strukturen mit sich, förderten die Verdichtung der Siedlungen sowie neue Siedlungsformen. Von Bedeutung war auch die Belebung der Entwicklung der Marktwirtschaft und insbesondere eine landwirt-

schaftlich-technologische Revolution unter dem Einfluss der Deutschen (Düngung der Böden, Anbau von Kartoffeln (*szwabki*) und Klee).

Entscheidender war jedoch nicht der materielle, sondern der intellektuelle Einfluss der Deutschen auf die ukrainische Bevölkerung. Die deutschen Kolonisten waren freie, tüchtige und unternehmungslustige Menschen, die neue europäische Rechtsvorstellungen sowie einen neuen Zeitgeist auf ukrainische Gebiete übertrugen und verbreiteten.

Dies hat sich im nationalen Gedächtnis der Ukrainer niedergeschlagen, wovon entsprechende ukrainische Sprichwörter zeugen: *Ein Deutscher ist wie eine Weide – wo man ihn pflanzt, dort schlägt er Wurzeln; Einen Deutschen kann man nicht umerziehen, und eine Frau kann man nicht ‚umlieben‘* (Свенцицкий, 1905, S. 312).

Die literarische Tätigkeit deutschsprachiger Schriftsteller unterschiedlicher Herkunft, die auf dem Territorium der heutigen Ukraine geboren wurden und sich aus verschiedenen Gründen entschieden, ihre Werke auf Deutsch zu verfassen (Woldan, 2012, S. 16), stellt ebenfalls eine bedeutende Seite der Geschichte der deutschen Sprache in der Ukraine dar.

Galizien z. B., damals das größte und zugleich ärmste Kronland der Habsburgermonarchie, erzielte in dieser Hinsicht beachtliche Erfolge. Nach der Annexion Galiziens sahen die Reformen Josephs II. die Verwendung der deutschen Sprache als Staatssprache im gesamten Land vor (Glassl, 1975, S. 242). Neben der Besetzung von Positionen in allen staatlichen Strukturen mit Deutschen, in der Polizei und im Bildungssystem, versuchte die zentrale Verwaltung in Wien, die Bevölkerung der Provinz zu germanisieren. Dies wirkte sich besonders auf die jüdische Bevölkerung aus, die Jiddisch sprach und für die das Erlernen der deutschen Sprache keine besonderen Schwierigkeiten darstellte (Glassl, 1975, S. 214).

Da Jiddisch bis zum Ersten Weltkrieg nicht als Staatssprache anerkannt war, beschleunigte dies den Assimilationsprozess der Juden sowie ihren (im Vergleich zu anderen Völkern) raschen Übergang zur deutschen Sprache. Dies erklärt teilweise, warum die deutschsprachige Literatur Galiziens überwiegend von Autoren jüdischer Herkunft vertreten wird.

Einer der wichtigsten deutschsprachigen Autoren Galiziens ist Leopold von Sacher-Masoch (der Jüngere) (1836–1895), der Galizien erstmals zum Thema der deutschsprachigen Literatur machte. In seinem ersten Roman „Eine galizische Geschichte“ schildert Sacher-Masoch mit Begeisterung seine multikulturelle Heimat Galizien:

So heiße ich euch alle willkommen in dem Land, das uns alle hervorgebracht hat – Polen, Ukrainer, Deutsche und Israeliten! [...] gleichviel, ob auf eurem Wappen der siegreiche Doppeladler oder der traurige weiße Adler prangt, ob ihr die Welt durch weiß-rote oder schwarz-gelbe Gläser betrachtet, ob ihr in Synagogen, Bethäusern oder Kirchen betet – ich heiße euch alle herzlich willkommen (Sacher-Masoch, 1858, S. 6).

Auch weitere bekannte Autoren, wie Karl Emil Franzos (1848–1904), Josef Roth (1894–1939) und weniger bekannte Soma Morgenstern (1890–1976), Alexander Granach (1890–1945), Henry William Katz (1906–1992), Samuel Joseph Agnon (1888–1970) und andere sind trotz unterschiedlicher Lebenswege und Aufenthaltsorte ihrer Heimat bis zu ihrem Tod treu geblieben (Cybenko, 2014, S. 111).

Wie man sieht, stellt das deutsche Kulturerbe in der Ukraine ein vielschichtiges und äußerst heterogenes Phänomen dar. Nach einigen pessimistischen Einschätzungen ist von der deutschen Kultur in der Ukraine kaum mehr etwas erhalten geblieben – abgesehen von etwa 30.000 ethnischen Deutschen, von denen viele ihre deutschen Wurzeln bereits verloren oder vergessen haben.

Der russische Angriff auf die Ukraine, zunächst im Jahr 2014 und erneut 2022, zwang zahlreiche Ukrainer – darunter auch Menschen deutscher Abstammung – zur Flucht aus dem Land und verringerte diese Zahl weiter.

Doch Kultur wird, wie wir wissen, von weit mehr geprägt als allein von ethnischer Herkunft. Wichtiger ist das nationale Gedächtnis der Ukrainer sowie die Stellung der deutschen Sprache und der Deutschen innerhalb dieser Erinnerungsstruktur. Sie können Spuren hinterlassen, die später durch mangelnde Aufmerksamkeit verblassen, oder aber durch eine systematische Auseinandersetzung mit dem historischen Gedächtnis dauerhaft gepflegt und weiterentwickelt werden.

Die moderne ukrainische Gesellschaft befindet sich auf der Suche nach ihrer Identität. Das bedeutet nicht nur die Pflege der eigenen Kultur, sondern auch die Aufarbeitung der Vergangenheit in ihrer ganzen Komplexität, den Aufbau einer Gegenwart, in der sich alle im Land lebenden ethnischen Gruppen geschützt fühlen, sowie die Gestaltung der Zukunft eines multikulturellen Landes, das weiterhin am Krieg mit Russland beteiligt ist und dessen Wunden früher oder später heilen müssen.

Eine der wichtigen Aufgaben des jungen ukrainischen Staates besteht darin, allen ethnischen Gruppen, die ihn bewohnen, zu zeigen, dass ihre Präsenz im kulturellen Gefüge der Ukraine wichtig und erwünscht ist. Für ein Land wie die Ukraine mit einer so großen Zahl nationaler Minderheiten ist dies keine leichte Aufgabe.

Doch erfolgreiche Beispiele können zeigen, wie ein solches Modell funktioniert. In diesem Zusammenhang kann das deutsche Kulturerbe sowie dessen Förderung in der Ukraine als ein nachahmenswertes Beispiel dienen.

Die Ukraine verfügt, wie bereits erwähnt, über eine eigene deutsche Minderheit, die vom Rat der Deutschen in der Ukraine (Internetportal) koordiniert wird. Die Bemühungen der Ukrainedeutschen zur Bewahrung der nationalen Traditionen werden von deutschen Institutionen in der Ukraine unterstützt – darunter die Botschaft Deutschlands in Kyjiw, das Goethe-Institut in der Ukraine und zahlreiche Stiftungen.

Zur Förderung der deutschen Sprache sowie des Unterrichts „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) in der Ukraine trägt maßgeblich die Tätigkeit des Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanistenverbands (UDGV) bei.

Der UDGV ist eine Interessenvertretung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sowie der Germanistinnen und Germanisten in der Ukraine. Der Verband wurde 1993 an der Nationalen Iwan-Franko-Universität Lwiw gegründet (Gründungspräsidentin: Dr. Tetjana Komarnytska). Die Mitgliedschaft steht allen Personen offen, die sich für das Fach und die Arbeit des Verbands interessieren.

Derzeit zählt der UDGV etwa 600 Mitglieder aus allen Regionen der Ukraine. Dank der Verbandskoordinatorinnen und -koordinatoren, die in allen Gebieten der Ukraine tätig sind, werden enge Kontakte zu den Mitgliedern gepflegt.

Die Hauptziele des Verbandes bestehen in der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Deutschunterrichts in der Ukraine, in der fachlichen Weiterentwicklung sowie in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und wissenschaftlichem Nachwuchs. Darüber hinaus fordert der Verband interkulturelle Begegnungen innerhalb und außerhalb der Ukraine.

Zu den Programmschwerpunkten des UDGV gehören insbesondere: die Interessenvertretung seiner Mitglieder; die Förderung des Deutschunterrichts in Schule, Universität und Erwachsenenbildung; die Weiterentwicklung der fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenaus- und -fortbildung; die Organisation wissenschaftlicher Tagungen; der Erfahrungsaustausch sowie die Initiierung und Durchführung von Projekten zur Förderung der deutschen Sprache in der Ukraine.

Seit der russischen Aggression in der Ukraine hat der Verband seine Tätigkeit auf die Unterstützung ukrainischer Flüchtlinge im deutschsprachigen Raum ausgeweitet. Es wurden in Kooperation mit der Hanns-Seidel-Stiftung Ukraine kostenlose Deutschkurse A1 für mehr als 300 Bewerber angeboten. Um Germanistinnen auf der Flucht zu unterstützen, wurde gemeinsame Tagungen mit deutschen Fachkolleginnen und Kollegen durchgeführt.

Seit Beginn der russischen Aggression gegen die Ukraine hat der Verband seine Tätigkeit auf die Unterstützung

ukrainischer Flüchtlinge im deutschsprachigen Raum ausgeweitet. In Kooperation mit der Hanns-Seidel-Stiftung Ukraine wurden kostenlose Deutschkurse auf dem Niveau A1 für mehr als 300 Teilnehmende angeboten. Zur Unterstützung geflüchteter Germanistinnen wurden zudem gemeinsame Tagungen mit deutschen Fachkolleginnen und -kollegen organisiert.

Der Verband verfolgt auch die Aktivitäten seiner Mitglieder im Ausland und bemüht sich, sie nach Möglichkeit zu unterstützen.

Das Schicksal einer Fremdsprache hängt jedoch wesentlich von der Sprachen- und Bildungspolitik eines Landes ab.

Derzeit werden in ukrainischen Bildungseinrichtungen überwiegend vier Fremdsprachen unterrichtet: Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch. Bis vor kurzem konnte die Zahl der Deutschlernenden noch als stabil und zufriedenstellend bezeichnet werden.

Inzwischen zeigt sich jedoch eine deutlich negative Entwicklung für alle Fremdsprachen mit Ausnahme des Englischen: Während vor etwa zehn Jahren 77,5 % der Schülerinnen und Schüler Englisch und 17,2 % Deutsch lernten, sind es heute 91,7 % für Englisch, nur noch 6,5 % für Deutsch, 1,6 % für Französisch und 0,08 % für Spanisch (Paslawska, 2017, S. 81). Das bedeutet, dass der Anteil der Deutschlernenden in ukrainischen Schulen innerhalb eines Jahrzehnts um rund zehn Prozentpunkte zurückgegangen ist.

Dass diese Entwicklung nicht zwangsläufig dem tatsächlichen Bedarf an Deutschkenntnissen entspricht, zeigt die anhaltend hohe Nachfrage nach Sprachkursen des Goethe-Instituts in der Ukraine, die sich großer Beliebtheit erfreuen.

Die Reform der „Neuen Ukrainischen Schule“ (NUSch) wurde 2016 mit der Verabschiedung der Konzeption „Neue Ukrainische Schule“ durch das Bildungs- und Wissenschaftsministerium der Ukraine eingeleitet (Нова українська..., 2016). Ziel dieser Reform ist der Übergang von einem wissensorientierten zu einem kompetenzbasierten Bildungssystem, das stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden sowie auf die Anforderungen der modernen Gesellschaft ausgerichtet ist. Zu den zentralen Prinzipien gehören die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die Einführung der Pädagogik der Partnerschaft, die stärkere Autonomie der Lehrkräfte sowie die Integration von Lerninhalten. Die praktische Umsetzung begann 2018 mit der Einführung neuer Bildungsstandards in der Primarstufe (vgl. Державний стандарт, 2018).

In den folgenden Jahren wurde die Reform schrittweise auf die Sekundarstufe ausgeweitet. Mit dem Inkraft-

treten des Staatlichen Standards der Basissekundarbildung (Державний стандарт базової середньої..., 2020) begann ab 2022 die Umsetzung der NUSch in den Klassen 5–9. Ein wesentliches Element der Reform ist die strukturelle Umgestaltung des gesamten Schulsystems hin zu einer zwölfjährigen Schulbildung, die im Gesetz der Ukraine „Über Bildung“ (Про освіту, 2017) sowie im Gesetz „Über die vollständige allgemeine Sekundarbildung“ (Про повну загальну, 2020) verankert ist. Diese neue Struktur umfasst eine vierjährige Primarstufe (Klassen 1–4), eine fünfjährige Basissekundarstufe (Klassen 5–9) sowie eine dreijährige profilierte Oberstufe (Klassen 10–12).

Die Einführung der profilierten Oberstufe stellt eine der zentralen Zukunftsperspektiven der Reform dar. Gemäß den aktuellen bildungspolitischen Planungen soll diese Stufe entweder in Form akademischer oder beruflicher Lyzeen organisiert werden (vgl. Профільна середня, 2023). Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die Möglichkeit erhalten, individuelle Bildungswege zu wählen und sich auf bestimmte Fachrichtungen wie Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften oder technologische Bereiche zu spezialisieren. Dies entspricht den europäischen Trends der Differenzierung und Individualisierung von Bildungswegen.

Zu den weiteren Entwicklungsperspektiven gehören die fortschreitende Digitalisierung des Bildungswesens, die Einführung moderner Bewertungsverfahren mit stärkerem Fokus auf formatives Assessment, die Erweiterung der schulischen Autonomie sowie die kontinuierliche Professionalisierung der Lehrkräfte. Gleichzeitig wird angestrebt, die schulische Bildung stärker mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu verknüpfen und die internationale Integration des ukrainischen Bildungssystems zu fördern.

Die Reform des ukrainischen Schulsystems legt im Bereich der Fremdsprachen einen deutlichen Schwerpunkt auf das Erlernen des Englischen, das bereits im Kindergarten einsetzt. Dies kann sich nachteilig auf die Stellung anderer Fremdsprachen auswirken. Es bleibt zu hoffen, dass andere Fremdsprachen, darunter auch Deutsch, zumindest als zweite Fremdsprache in den Schulen erhalten bleiben.

Trotz dieser ambitionierten Ziele steht die Reform vor erheblichen Herausforderungen. Dazu zählen insbesondere regionale Disparitäten in der Ausstattung von Schulen, Probleme im Lehrpersonal, die Notwendigkeit umfassender Infrastrukturmodernisierung sowie die Auswirkungen des Krieges auf das Bildungssystem. Dennoch bleibt die Neue Ukrainische Schule eine zentrale strategische Reform, die darauf abzielt, die Qualität der Bildung nachhaltig zu verbessern und die Ukraine stärker in den europäischen Bildungsraum zu integrieren.

Germanistinnen und Germanisten werden in der Ukraine an etwa 40 Hochschulen und Universitäten ausgebildet (darunter 23 staatliche und 15 private Einrichtungen), die ihren Absolventinnen und Absolventen entsprechende germanistische Qualifikationen verleihen. Insgesamt gibt es in der Ukraine rund 300 Hochschuleinrichtungen, an denen etwa 1.723.000 Studierende eingeschrieben sind. Zu den germanistischen Studiengängen zählen Deutsche Philologie, Deutsch als Fremdsprache sowie Translationswissenschaft. Diese Zahlen ändern sich jedoch ständig, weil gerade viele Hochschulen fusioniert werden.

Die germanistische Ausbildung erfolgt grundsätzlich nach den Richtlinien des Bologna-Prozesses, an dem die Ukraine seit 2005 teilnimmt. Entsprechend wurden neue Curricula für Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt, was den Ausbildungsprozess erheblich verändert hat. Die Reformen betreffen sowohl die Struktur als auch die Inhalte der Studiengänge.

Das Bachelorstudium gilt als abgeschlossen, wenn innerhalb von acht Semestern insgesamt 240 ECTS-Punkte erworben wurden. Das Masterstudium dauert in der Regel 1,5 bis 2 Jahre und umfasst 90 bis 120 ECTS-Punkte, die innerhalb von drei bis vier Semestern zu erbringen sind. Das Bildungsministerium der Ukraine arbeitet derzeit an einem 3+2-Studienmodell (Bachelor/Master).

Voraussetzung für die Zulassung zum Bachelorstudium der Germanistik ist das Bestehen einer unabhängigen Leistungsbewertung in drei Fächern, darunter nicht zwingend eine Fremdsprache. In der Regel wird jedoch ein Sprachniveau von B1 bis B2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen vorausgesetzt. Das Studium ist für eine begrenzte Zahl von Studierenden kostenfrei; darüber hinaus besteht die Möglichkeit, ein kostenpflichtiges Studium aufzunehmen. In diesem Fall können die Zulassungsvoraussetzungen niedriger angesetzt sein, sodass Studierende mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen gemeinsam studieren.

Das Bachelorstudium wird mit einer umfassenden staatlichen Abschlussprüfung abgeschlossen. Je nach Studienrichtung erwerben die Absolventinnen und Absolventen Qualifikationen als Deutschlehrerin bzw. Deutschlehrer, als Lehrkraft für eine weitere Fremdsprache und Weltliteratur (im Bereich Deutsche Philologie) oder als Übersetzerin bzw. Übersetzer für zwei Fremdsprachen sowie als Hochschullehrkraft im Bereich Translation.

Zum Masterstudium werden Studierende zugelassen, die das Bachelorstudium erfolgreich abgeschlossen, die erforderlichen Aufnahmeprüfungen bestanden und im Ranking entsprechende Platzierungen erreicht haben. Das

Masterstudium wird mit einer Masterarbeit sowie einer oder zwei staatlichen Prüfungen abgeschlossen.

Für den wissenschaftlichen Nachwuchs besteht anschließend die Möglichkeit, ein vierjähriges Promotionsstudium aufzunehmen. Die Struktur des Studiums ermöglicht es ukrainischen Studierenden zudem, ihre Ausbildung an ausländischen Universitäten fortzusetzen.

Zu den Kernbereichen der germanistischen Ausbildung im Bachelorstudium gehören Sprach- und Literaturwissenschaft, Fremdsprachen sowie berufsbezogene Inhalte. Traditionell war die linguistische Komponente stärker ausgeprägt; inzwischen wird jedoch verstärkt auch die Literaturwissenschaft ausgebaut, sodass ein ausgewogeneres Verhältnis entsteht.

Als positive Entwicklungen sind die Erweiterung des Wahlfachangebots, die Reduzierung verpflichtender Lehrveranstaltungen sowie die Verkürzung der Semesterdauer von 17 auf 16 Wochen hervorzuheben. Problematisch bleibt hingegen der weitgehend starre Stundenplan, der die individuelle Studiengestaltung und die Mobilität der Studierenden einschränkt. Zudem mangelt es vielen Universitäten an ausreichender Autonomie, um organisatorische Entscheidungen unabhängig vom Bildungsministerium treffen zu können.

Ein weiteres Defizit besteht darin, dass die germanistische Ausbildung noch nicht ausreichend an gesellschaftliche Anforderungen angepasst ist. Viele Absolventinnen und Absolventen fühlen sich daher auf konkrete berufliche Situationen nur unzureichend vorbereitet. Insbesondere fehlt es an einem funktionierenden DaF-Modell, das Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen einen niedrighschwelligen Zugang zur deutschen Sprache ermöglicht.

Als mögliche Lösung bietet sich die Einführung kombinierter Masterstudiengänge an. Neben klassischen Profilen (z. B. Germanistik mit Lehramt oder Translation) könnten zusätzliche Qualifikationen wie Interkulturelle Kommunikation, Wirtschaftsdeutsch oder Public Relations integriert werden. Ein modernes Germanistikstudium sollte darüber hinaus vielfältigere Berufsperspektiven eröffnen, etwa in Verlagen, Bibliotheken, im Kulturmanagement, im Journalismus oder in der Kommunikationsarbeit.

Praktika in relevanten Berufsfeldern könnten hierbei eine wichtige Brücke zwischen Studium und Arbeitsmarkt schlagen. Darüber hinaus würden Zusatzqualifikationen, etwa im Bereich IT, Betriebswirtschaft oder Recht, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen deutlich erhöhen. Voraussetzung dafür ist jedoch eine grundlegende Reform der germanistischen Curricula sowie die Schaffung entsprechender struktureller Rahmenbedingungen.

Die Analyse zeigt, dass Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine in einem komplexen Spannungsfeld zwischen historischer Tradition, aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Anforderungen steht. Einerseits verfügt die Ukraine über ein reiches deutsches kulturelles Erbe sowie über etablierte institutionelle Strukturen zur Förderung der deutschen Sprache, wie etwa den Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanistenverband und die Unterstützung durch deutsche Kulturinstitutionen. Andererseits ist ein deutlicher Rückgang der Zahl der Deutschlernenden im schulischen Bereich zu beobachten, was insbesondere auf die Dominanz des Englischen im Bildungssystem zurückzuführen ist.

Die Reform der „Neuen Ukrainischen Schule“ eröffnet grundsätzlich neue Chancen für eine Modernisierung des Bildungssystems und eine stärkere Ausrichtung an europäischen Standards. Gleichzeitig birgt sie jedoch das Risiko einer weiteren Marginalisierung anderer Fremdsprachen, wenn keine gezielten Maßnahmen zu deren Förderung ergriffen werden. Die Diskrepanz zwischen dem sinkenden schulischen Interesse an Deutsch und der gleichzeitig hohen Nachfrage nach außerschulischen Sprachkursen weist darauf hin, dass ein reales gesellschaftliches und wirtschaftliches Interesse an Deutsch weiterhin besteht.

Auch im Bereich der germanistischen Hochschulausbildung zeigen sich ambivalente Entwicklungen: Während strukturelle Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses sowie eine stärkere Flexibilisierung der Studiengänge positive Impulse setzen, bestehen weiterhin Defizite in der Praxisorientierung, der curricularen Modernisierung und der institutionellen Autonomie. Insbesondere die unzureichende Anpassung an die Anforderungen des Arbeitsmarktes stellt eine zentrale Herausforderung dar.

Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, die Rolle des Deutschen im ukrainischen Bildungssystem strategisch neu zu definieren. Dazu gehören die Stärkung des Deutschen als zweite Fremdsprache, die Entwicklung innovativer DaF-Modelle für unterschiedliche Zielgruppen sowie die engere Verzahnung von Studium und Berufspraxis. Darüber hinaus könnten interdisziplinäre Studienangebote und Zusatzqualifikationen die Attraktivität germanistischer Studiengänge erhöhen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine trotz gegenwärtiger Herausforderungen über ein erhebliches Entwicklungspotenzial verfügt. Seine zukünftige Position wird jedoch maßgeblich davon abhängen, inwieweit es gelingt, bildungspolitische Prioritäten ausgewogen zu gestalten und die vorhandenen kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ressourcen gezielt zu nutzen.

Literaturverzeichnis:

- Васильчук, В.: Етапи розселення німців в Україні, in: Історія німців України. Київ: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2017. С. 4–25.
- Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (abgerufen am: 21.03.2026).
- Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (abgerufen am: 21.03.2026).
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. Київ, 2016. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (abgerufen am: 21.03.2026).
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (abgerufen am: 21.03.2026).
- Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (abgerufen am: 21.03.2026).
- Профільна середня освіта: офіційна сторінка МОН України. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/profilna-serednya-osvita> (abgerufen am: 21.03.2026).
- Свенцицкий, И.: Материалы по истории возрождения Карпатской Руси. Львов, 1905.
- Cybenko, L.: Ostgalizien als Natur-, Kultur- und Sozialraum der erzählten Welt von Soma Morgenstern // Lajarrige, Jacques (Hg.): S. Morgenstern. Von Galizien ins amerikanische Exil. Wege eines Grenzgängers. Reihe Forum: Österreich, Bd. 1. Berlin, 2014, S. 111–148.
- Glassl, H.: Das österreichische Einrichtungswerk in Galizien 1772–1790. Wiesbaden, 1975.
- Höfinghoff, M.: Deutsche Entlehnungen im Ukrainischen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert: Bestand und Entwicklung bis zur Gegenwart. Wien, 2006.
- Krallert, W., Kuhn, W., Schwarz, E.: Atlas zur Geschichte der deutschen Ostsiedlung. Bielefeld, 1958.
- Kuhn, W.: Die jungen deutschen Sprachinseln in Galizien: ein Beitrag zur Methode der Sprachinselforschung. Münster, 1930.
- Paslawska, A.: Deutsche Sprache und Germanistik in der Ukraine. Entwicklungen und Tendenzen // Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 1/2017, Jg. 64, S. 79–83.
- Sacher-Masoch, L. v.: Eine Galizische Geschichte. Schaffhausen, 1858.
- Woldan, A.: Einleitung. In: Paslawska, A.; Prochasko, J., Vogel, T. (Hgg.). Es war einmal Galizien... Lwiw, 2012, S. 14–23.

„Deutsch lehren in Krisenzeiten: Das DLL-Hochschulnetzwerk Ukraine im Kontext des Angriffskrieges“: Deutschlehrendenausbildung, internationale Netzwerke und bildungspolitische Resilienz in der Ukraine

Tatiana Pavlova, Svitlana Balashova, Adelina Sirbu und Bernd Helmbold

Abstract

Der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine hat das Bildungswesen des Landes in eine anhaltende Ausnahme-situation versetzt und zugleich internationale Kooperationsstrukturen auf eine unerwartete Belastungsprobe gestellt. Dieser Beitrag beleuchtet die aktuelle Situation des Deutschunterrichts und der Deutschlehrendenausbildung in der Ukraine aus einer politischen, sozialen und netzwerkorientierten Perspektive. Im Mittelpunkt stehen drei Fragekomplexe: Unter welchen strukturellen, psychosozialen und institutionellen Bedingungen findet Deutschlehrendenausbildung in der Ukraine gegenwärtig statt? Welche Formen von Resilienz entwickeln Lehrende, Dozierende und Institutionen – und wie lässt sich Hochschul-lehre aufrechterhalten, ohne auf ein Nachkriegsmoment zu warten? Und welche Rolle spielen internationale Kooperationen – insbesondere das auf dem DLL-Programm des Goethe-Instituts basierende Hochschulnetzwerk mit 18 ukrainischen Partnerhochschulen und der Friedrich-Schiller-Universität Jena – für die Stabilisierung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität? Die Ergebnisse einer Befragung unter Hochschuldozierenden sowie Befunde aus einer qualitativen Interviewstudie mit DaF-Lehrkräften an ukrainischen Schulen (Orobchuk & Dyakiv, 2024) zeigen: Fachliche Netzwerke leisten in Krisenzeiten weit mehr als Wissenstransfer. Sie schaffen Verlässlichkeit, professionelle Gemeinschaft und institutionelle Resilienz – Ressourcen, die im Kriegskontext unersetzlich sind.

1. Bildung als politischer Akt: Deutsch lehren im Krieg

Als russische Truppen am 24. Februar 2022 die Ukraine überfielen, stand das ukrainische Bildungswesen vor einer Situation ohne Präzedenz in der neueren Geschichte Europas. Hochschulen und Schulen mussten Lehre, Forschung und akademische Selbstverwaltung unter Bedingungen aufrechterhalten, die in den betroffenen Ländern des Globalen Südens vielleicht bekannt sind, in Europa jedoch

als undenkbar galten: Luftalarme während Seminaren, Stromausfälle von bis zu fünf Stunden, eingefrorene Mobilität, der tägliche Verlust von Kolleginnen und Kollegen durch Flucht, Militärdienst oder Tod.

In diesem Kontext ist die Fortführung des Deutschunterrichts kein akademischer Normalvorgang – sie ist ein politischer Akt. Die Ukraine belegt trotz ihrer Größe weltweit den fünften Platz bei der Anzahl der Deutschlernenden: Über 630.000 junge Menschen lernen Deutsch an ukrainischen Schulen, unterrichtet von mehr als 8.300 Lehrkräften (Netzwerktreffen, 2023). Deutsch fungiert dabei nicht nur als Schulfach, sondern als Brückensprache für akademischen Austausch, berufliche Mobilität und europäische Integration. Gut ausgebildete Deutschlehrkräfte leisten damit einen Beitrag zur individuellen Bildungsbiografie ebenso wie zur gesellschaftlichen Stabilisierung und zur europäischen Anbindung der Ukraine – in einem Moment, in dem beides existenziell auf dem Spiel steht.

Der vorliegende Beitrag entstand im Kontext der Kooperation zwischen der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU Jena), dem Goethe-Institut Ukraine und 18 ukrainischen Partnerhochschulen im Rahmen des DLL-Hochschulnetzwerks. Er vereint institutionelle Perspektiven, Stimmen aus der ukrainischen Hochschullandschaft und Ergebnisse einer Befragung unter Hochschuldozierenden. Ergänzend stützen wir uns auf Befunde einer qualitativen Interviewstudie von Orobchuk & Dyakiv (2024), die acht DaF-Lehrkräfte an ukrainischen Schulen befragt haben und damit erstmals systematische Einblicke in die Transformation der beruflichen Identität von Lehrenden unter Kriegsbedingungen bieten. Unser Ziel ist kein nüchterner Sachstandsbericht, sondern eine Einladung, die politische, soziale und netzwerkbezogene Dimension von Sprachbildung in Krisenzeiten ernst zu nehmen.

2. Lehren unter Beschuss: Herausforderungen und die Frage der Resilienz

2.1 Strukturelle Belastungen: eine Kumulation ohne Präzedenz

Der akademische Alltag an ukrainischen Hochschulen ist von einer Kumulation struktureller Belastungen geprägt, die in ihrer Gleichzeitigkeit schwer vorstellbar ist. An der Nationalen Bohdan-Chmelnytzkyj Universität Tscherkasy etwa gehören massive Stromausfälle zum Rhythmus des Semesters. Phasen von bis zu fünf Stunden ohne Energie, unterbrochen von kurzen Versorgungsintervallen, zerstören jede Planbarkeit synchroner Lehrformate. Fällt der Strom aus, kollabiert häufig auch das Mobilfunknetz – und damit jede Möglichkeit kurzfristiger Absprachen oder digitaler Lehre. Kalte Unterrichtsräume, schlechte Beleuchtung und unterbrochene Heizversorgung kommen hinzu und belasten Lernende wie Lehrende physisch und psychisch.

Was für Hochschulen gilt, trifft Schulen in noch schärferer Form. Die Forschung von Orobchuk & Dyakiv (2024) dokumentiert eindringlich, wie die Kapazität des Luftschutzbunkers darüber bestimmt, wie viele Kinder gleichzeitig in der Schule anwesend sein dürfen. Andere Schulen organisieren Unterricht in zwei bis drei Schichten oder wechseln zwischen Präsenz- und Onlinephasen – in Abhängigkeit von lokalem Kriegsgeschehen und Technologieverfügbarkeit. Lehrkraft 8 aus der Studie schildert, wie sie nach einem massiven Nachtangriff auf Kyjiw – ohne Strom, ohne Internet, ohne Verbindung – in einem Einkaufszentrums café einen sicheren Ort für mündliche Prüfungen organisierte: Die Schülerin, die in jener Nacht beschossen wurde, legte am Morgen ihre Prüfung ab (vgl. Orobchuk & Dyakiv, 2024).

Die institutionellen Reaktionen auf diese Bedingungen sind bemerkenswert pragmatisch: vorgezogene Semesterbeginne, verdichtete Kursangebote, vorzeitige Semesterenden. An einzelnen Standorten wurde der Beginn des Sommersemesters aufgrund extremer Kälte und anhaltender Stromausfälle um eine Woche verschoben. Diese organisatorische Flexibilität ist beeindruckend – sie macht zugleich die strukturelle Fragilität der Rahmenbedingungen sichtbar, auf die sie reagiert.

2.2 Personalfluktuaton und der sich verschärfende Lehrer:innenmangel

Jenseits der Infrastrukturprobleme steht das ukrainische Bildungssystem vor einer tiefgreifenden Personalfrage. Über 3.000 der rund 31.347 Schulen in der Ukraine sind

durch Kriegshandlungen beschädigt, mehr als 300 wurden vollständig zerstört (Netzwerktreffen, 2023). Viele qualifizierte Lehrkräfte und Hochschuldozierende haben das Land verlassen. Der schon vor 2022 bestehende DaF-Lehrkräftemangel hat sich seitdem rapide verschärft: Es steht zu befürchten, dass ein Teil der nach Deutschland geflüchteten Lehrenden angesichts der guten Arbeitsmarktlage dort bleiben wird, solange ihre Heimatorte besetzt bleiben.

An vielen Universitäten fehlt nicht nur Lehrpersonal, sondern auch institutionelle Weiterbildungsangebote. Professionalisierung wird damit zunehmend individualisiert und hängt vom persönlichen Engagement und von internationalen Netzwerken ab – eine Entwicklung, die zugleich die Abhängigkeit von externen Kooperationspartnern erhöht und deren Bedeutung unterstreicht.

Paradoxerweise profitieren einige Standorte von der Binnenmigration: Kamjanets-Podilskyj zum Beispiel gilt als Aufnahmeort für Binnenvertriebene und kann jährlich neue Kohorten von Studierenden aufnehmen. Der Krieg hat die Bildungslandschaft der Ukraine intern neu kartografiert.

2.3 Transformation der Lehrendenrolle: von der Wissensvermittlung zur Krisenbegleitung

Eine der weitreichendsten Veränderungen, die der Krieg im ukrainischen Bildungswesen ausgelöst hat, betrifft das Selbstbild und die Rollenerwartungen der Lehrenden selbst. Orobchuk & Dyakiv (2024) zeigen in ihrer Interviewstudie mit acht DaF-Lehrkräften, dass sich deren berufliche Identität unter Kriegsbedingungen grundlegend verschoben hat. Die Befragten beschreiben eine Ausweitung ihrer Aufgaben, die weit über klassische Unterrichtsarbeit hinausgeht:

Früher sprachen wir vom Lehrer als Fachkraft, als jemandem, der sein Material beherrscht [...] aber jetzt wurde ich sagen, steht Psychologie an erster Stelle. (Lehrkraft 8, zit. n. Orobchuk & Dyakiv, 2024)

Diese Entwicklung ist nicht individuell, sondern systemisch: Die Lehrkräfte müssen gleichzeitig als Wissensvermittler:innen, Krisenmanager:innen, psychosoziale Unterstützungspersonen, Organisator:innen von Sicherheitsabläufen und Mentor:innen für Zukunftsperspektiven agieren. Orobchuk & Dyakiv (2024) identifizieren fünf neue Dimensionen beruflicher Identität unter Kriegsbedingungen: erweitertes Sicherheitsmanagement, psychosoziale Stabilisierungsfunktion, didaktische Anpassungsfähigkeit, Integration kriegsbedingter Themen in den Unterricht sowie eine verstärkte Mentor:innenrolle

im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Leben nach dem Krieg.

Besonders eindrücklich ist dabei die Mischung aus Erschöpfung und professionellem Pflichtgefühl, die die Lehrenden beschreiben. Eine Lehrkraft formuliert es so:

Wir sind alle davon müde, aber man versteht, dass man sich zusammenreißen muss... die Kinder werden von unserer Energie aufgeladen und fangen an zu arbeiten. Man hat einfach kein Recht [aufzugeben]. (Lehrkraft 8, zit. n. Orobchuk & Dyakiv, 2024)

Diese Form des professionellen Durchhaltens ist keine Selbstverständlichkeit. Sie basiert auf einer Art moralischer Entschlossenheit, die durch kollegiale Unterstützung, Netzwerke und ein geteiltes Berufsethos gespeist wird – Ressourcen, deren Pflege bildungspolitisch in den Blick genommen werden muss.

2.4 Deutsch im Krieg: eine Sprache gewinnt neue Bedeutungen

Auf der Fachebene erlebt Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine eine paradoxe Entwicklung: Strukturell steht das Fach unter Druck – die Präsenz von Deutsch an ukrainischen Schulen ist rückläufig, was die Nachfrage nach Deutschlehramtsstudierenden langfristig schwächt. Gleichzeitig gewinnt die Sprache für viele Lernende und ihre Familien eine neu akzentuierte Bedeutung.

Deutschkenntnisse werden zunehmend als Schlüssel für Bildungsmöglichkeiten in deutschsprachigen Ländern betrachtet. Lehrkräfte berichten von einem veränderten Motivationsdiskurs in ihren Klassen: Deutschland hat über eine Million ukrainische Geflüchtete aufgenommen – eine Tatsache, die im Unterricht explizit thematisiert wird und die Relevanz des Deutschen für die Lernenden unmittelbar erfahrbar macht. Eine befragte Lehrkraft vergleicht Deutschkenntnisse mit einem Rettungsring im Wasser: Sie können buchstäblich Chancen eröffnen und Leben verändern (vgl. Orobchuk & Dyakiv, 2024).

Das DLL-Zertifikat des Goethe-Instituts erweist sich in diesem Kontext als konkreter Mehrwert: Es ist international anerkannt, erhöht die berufliche Anschlusskraft seiner Trägerinnen und Träger und wird von Studierenden bewusst als Qualifizierungsinvestition in eine mögliche internationale Berufsbiografie wahrgenommen.

3. Resilienz als Praxis: Weitermachen ohne das Nachkriegsmoment abzuwarten

3.1 Hochschullehre im Krisenmodus: eine strategische Entscheidung

Eine der zentralen Fragen, die sich ukrainische Hochschulen im Kontext des Krieges stellen müssen, lautet: Wann sind die Bedingungen gut genug, um weiterzumachen? Die Antwort, die die Praxis gibt, ist eindeutig: Jetzt. Hochschullehre wird nicht als Aktivität verstanden, die auf ein Nachkriegsmoment warten darf. Sie ist selbst Teil der gesellschaftlichen Resilienz – und wer aufhört, riskiert, dass eine ganze Kohorte junger Menschen ohne Ausbildung bleibt.

Diese Haltung hat konkrete strukturelle Konsequenzen. Blended-Learning-Formate – die Kombination aus Präsenz- und Onlinephasen – sind nicht als pädagogische Modeoption eingeführt worden, sondern als Stabilitätsstrategie unter Krisenbedingungen. Die Befragung unter Hochschuldozierenden zeigt: Blended Learning ist mit 46,9 % der Nennungen das meistgenutzte Format, vor reinen Onlineformaten (31,3 %) und reinem Präsenzunterricht (21,9 %). Das Ergebnis spiegelt eine durchdachte Anpassung wider: Wer nur auf Präsenz setzt, riskiert Totalausfall bei Beschuss oder Stromausfall. Wer nur online arbeitet, riskiert ebenfalls den Totalausfall und verliert die soziale Dimension, die gerade in psychisch belastenden Zeiten unverzichtbar ist.

Zu den strukturellen Voraussetzungen dieser Resilienz gehört, dass die Ukraine im Bildungsbereich bereits vor 2022 weitgehend digitalisiert war. Alle Partnerinstitutionen im DLL-Netzwerk verfügten über entsprechende Möglichkeiten und führten digitale DLL-Module seit Jahren durch. Die Pandemie hatte – so paradox das klingt – eine Vorbereitung geleistet, auf die der Krieg zurückgreifen konnte. Monatliche Online-Treffen, digitale Arbeitsmaterialien und etablierte Kommunikationswege hielten das Netzwerk zusammen, als physische Mobilität unmöglich oder zu gefährlich wurde.

3.2 Didaktische Anpassung als professionelle Kompetenz

Resilienz auf der institutionellen Ebene setzt voraus, dass Lehrende auf der didaktischen Ebene handlungsfähig bleiben. Auch hier zeigt die ukrainische Erfahrung beeindruckende Anpassungsleistungen. Lehrende berichten von Flipcharts im Schutzraum, von Online-Pyjamastunden für Kinder, die nachts nicht schlafen konnten, von verstärktem Einsatz kooperativer Lernformen und Lernplatt-

formen sowie von einer Verschiebung: In Präsenzsituationen liegt der Fokus auf Sprechen und Kommunizieren, während Distanzformate verstärkt technologiegestützten, interaktiven Charakters sind (vgl. Orobchuk & Dyakiv, 2024).

Diese Anpassungen sind keine improvisierte Notlösung, sondern Ausdruck einer professionellen Haltung, die Flexibilität als Kernkompetenz versteht. Eine Lehrkraft bringt dies auf den Punkt:

Die Methodik darf nicht stagnieren – sie muss lebendig wie fließendes Wasser sein. (Lehrkraft 4, zit. n. Orobchuk & Dyakiv, 2024)

Besondere Relevanz gewinnt dabei die Integration von Kriegsthemen in den Unterricht. Schulkinder bringen ihre Lebenswirklichkeit aktiv in den DaF-Unterricht ein: Sie beschreiben ukrainische Soldatinnen und Soldaten als Helden bei Grammatikbeispielen, schreiben Friedenswünsche an Nikolaus und Postkarten an die Streitkräfte, tauschen sich im Briefprojekt mit deutschen Schulen über ihr Leben im Bunker aus. Lehrkräfte navigieren dabei ein schwieriges Terrain: Sie müssen die Realität der Lernenden anerkennen, ohne zu retraumatisieren – eine Anforderung, für die kaum eine Lehramtsausbildung der Welt sie vorbereitet kann.

3.3 Professionalisierung als Gegengewicht zur Krise

Ein zentrales Ergebnis beider hier herangezogenen Studien – der Befragung unter Hochschuldozierenden und der Interviewstudie von Orobchuk & Dyakiv (2024) – ist, dass gezielte Professionalisierungsangebote im Krieg nicht an Relevanz verlieren, sondern gewinnen. Sie bieten Orientierung, wenn institutionelle Strukturen ins Wanken geraten, sie schaffen professionelle Gemeinschaft, wenn soziale Netzwerke auseinanderfallen, und sie vermitteln Handlungsfähigkeit, wenn der Alltag von Unkalkulierbarkeit geprägt ist.

Für die DaF-Lehrkräfteausbildung bedeutet dies konkret: Ein Programm wie DLL, das praxisorientiert, reflexiv und modular angelegt ist, passt genau dort, wo es gebraucht wird. Es liefert kein abstraktes didaktisches Wissen, das unter Krisenbedingungen irrelevant wird, sondern formt eine Haltung – die Haltung der forschend-reflektierenden Lehrperson, die auch in unerwarteten Situationen methodisch begründet handeln kann.

Nach den Fortbildungen habe ich mich viel selbstbewusster gefühlt. (Alina Stefanyshyn, DLL-Alumna)

4. Das DLL-Hochschulnetzwerk Ukraine: Struktur, Interessen und Mehrwert

4.1 Entstehung und institutionelle Grundlage

Das DLL-Hochschulnetzwerk Ukraine ist kein Produkt der Krise – aber es hat sich in ihr bewahrt. Was 2015 mit einer ersten Informationsveranstaltung begann und sich über mehrere Jahre des schrittweisen Aufbaus entwickelte, ist heute eine formalisierte Kooperationsstruktur. Seit 2023 bildet ein *Memorandum of Understanding* die institutionelle Grundlage der Zusammenarbeit zwischen 18 ukrainischen Hochschulen, dem Goethe-Institut Ukraine und der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Die FSU Jena ist als bisher einzige deutsche Hochschule an trilateralen Kooperationen dieser Art beteiligt – ein Alleinstellungsmerkmal, das auf jahrelangen Vorarbeiten beruht (Pressemitteilung FSU Jena, 22.11.2023). Darüber hinaus stehen oder standen elf Autorinnen und Autoren des DLL-Programms in enger Verbindung mit der Universität Jena.

Die Besonderheit dieser Kooperation liegt in ihrer Dreigliedrigkeit: Das Goethe-Institut Ukraine übernimmt die programmatische Koordination und Implementierung von DLL. Die FSU Jena bringt wissenschaftliche Anbindung, Gastvorlesungen und akademische Infrastruktur ein. Die 18 Partnerhochschulen – von Kyjiw über Lwiw, Tschernkasy und Tscherniwzi bis Kamjanets-Podilskyj – sind die eigentlichen Träger: Sie implementieren DLL curricular, qualifizieren Dozierende zu DLL-Trainerinnen und sichern die Nachhaltigkeit der Programmarbeit vor Ort.

4.2 Warum Hochschulen mitmachen: Interessen und Vorteile

Die Beteiligung am DLL-Hochschulnetzwerk ist für die ukrainischen Partnerhochschulen keine rein altruistische Entscheidung – sie ist auch eine strategische. Die Vorteile sind vielfältig und werden in der Netzwerkkommunikation klar benannt:

Erstens ermöglicht DLL eine Profilierung im Bildungsmarkt. Universitäten, die das Programm anbieten, ergänzen ihr Curriculum durch ein international anerkanntes, innovatives Bildungsprodukt und heben sich damit von Mitbewerbern ab. Zweitens schaffen die Qualifizierungsstrukturen institutionelle Tiefe: Nachruckende Hochschullehrkräfte werden selbst zu DLL-Trainerinnen ausgebildet, sodass Partnerhochschulen auch bei Personalfuktuation auf einen gut ausgebildeten Personalkorpus zurückgreifen können – ein entscheidender Faktor in einem Kontext, in dem Abgang und Migration von Lehrenden zur ständigen Realität geworden sind.

Drittens fordert DLL virtuelle akademische Mobilität. In einem Land, in dem physische Mobilität krisen- und kriegsbedingt stark eingeschränkt ist, eröffnet die digitale Vernetzung im Netzwerk Zugänge zu internationalem Austausch, Expertenwissen und kollegialer Kooperation, die sonst nicht erreichbar waren. Viertens trägt das Netzwerk dazu bei, die Attraktivität des Lehrberufs für Studierende zu erhöhen: Wettbewerbe wie „Deutschlehrerberuf: Meine DLL-Geschichte“ und projektbezogene Aktivitäten stärken die professionelle Identitätsbildung angehender Lehrkräfte – in einem Moment, in dem die Berufsperspektive „Deutschlehrerin in der Ukraine“ für manche Studierende durch Unsicherheit belastet ist.

4.3 Netzwerkformate: vom monatlichen Online-Treffen zum Barcamp

Die Kooperation funktioniert nicht hierarchisch, sondern dialogisch. Monatliche Online-Netzwerktreffen, thematische Arbeitsgruppen, ein gemeinsamer Moodle-Arbeitsraum und ein kollegiales Hospitationsprogramm bilden die Infrastruktur für kontinuierlichen Austausch. Regelmäßige Präsenztreffen – in Jena 2022 und 2023, in Lwiw 2024 – schaffen Momente physischer Begegnung, die in der politischen und emotionalen Lage der Beteiligten nicht unterschätzt werden dürfen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient das seit 2021 etablierte DLL-Barcamp, das sich zu einem zentralen Austauschformat des Netzwerks entwickelt hat. Anders als klassische Fachtagungen folgt es einem partizipativen Prinzip: Dozierende, Studierende, DLL-Akteurinnen und Programmverantwortliche aus der Ukraine und aus anderen Ländern gestalten das Programm selbst. Beim Barcamp 2023, das unter dem Motto „Aus der Praxis – für die Praxis“ stand, nahmen neben den ukrainischen und deutschen Partnerinstitutionen auch Teilnehmende aus asiatischen, afrikanischen und südosteuropäischen Ländern teil – ein Zeichen wachsender internationaler Sichtbarkeit.

Diese Programmlogik hat in Kriegszeiten eine über das Fachliche hinausgehende Bedeutung. Wer sich als Expertin einbringt, wer Impulse setzt und eigene Praxis zur Diskussion stellt, erfährt Handlungsmacht – in einem Kontext, in dem Handlungsmacht alltäglich unter Druck steht. Die Befragung unter Hochschuldozierenden bestätigt dies eindrücklich: 95,2 % der Befragten haben an Netzwerkformaten teilgenommen. Die Bewertung dieser Formate fällt überwiegend höchst positiv aus – nicht nur hinsichtlich der fachlichen Gehalte, sondern ausdrücklich auch hinsichtlich ihrer Funktion als soziale Infrastruktur und Gegengewicht zur Isolation des Kriegsalltags.

4.4 Rückzüge und Konsolidierungen

Die Landkarte des Netzwerks hat sich seit 2022 verändert. Kooperationen mit Hochschulen in Mariupol, Izmail, Nizhyn und Charkiw mussten aufgrund der Sicherheitslage eingestellt oder unterbrochen werden. Der Krieg hat Teile des Netzwerks buchstäblich zerstört. Zugleich hat sich das Netzwerk auf 18 Hochschulen ausgeweitet und die Kooperation mit der FSU Jena formalisiert – ein Zeichen institutioneller Resilienz, das nicht selbstverständlich ist.

Entscheidend für diese Resilienz war die agile, nicht zu stark personen- oder ortsgebundene Kooperationsstruktur, die das Netzwerk von Beginn an kennzeichnet. Schon in der Gründungsphase formulierten die ukrainischen Partner das Ziel, eine Struktur zu schaffen, „die sich auf die Kompetenzen und Potenziale des kollektiven ukrainischen DLL-Kollegiums stützt“ – ein Ziel, das sich im Kriegsfall als strategisch weitsichtig erwiesen hat.

5. Was Dozierende sagen: Befragungsergebnisse im Überblick

Um die Wahrnehmung des DLL-Netzwerks durch die unmittelbar Beteiligten zu erfassen, wurde eine standardisierte Online-Befragung unter Hochschuldozierenden durchgeführt, die in die Implementierung oder Durchführung von DLL eingebunden sind. Von 29 befragten Personen haben 18 den Fragebogen vollständig ausgefüllt; insgesamt liegen 21 verwertbare Datensätze vor.

5.1 Curriculare Verankerung: DLL ist angekommen

Ein zentrales Ergebnis ist die Flächendeckung der curricularen Integration: Alle Befragten bestätigen, dass DLL in das Curriculum der jeweiligen Studiengänge integriert ist. Ebenso geben alle an, dass Praxiserkundungsprojekte (PEPs) im Rahmen der DLL-Lehrveranstaltungen durchgeführt werden. 78,9 % der Dozierenden bestätigen außerdem, dass Studierende praktische Unterrichtserfahrungen sammeln können. Angesichts der Krisenbedingungen, unter denen diese Integration stattfindet, ist dieses Ergebnis bemerkenswert.

Hinsichtlich der verwendeten Module zeigen sich deutliche Schwerpunkte: DLL 4 (Aufgaben, Übungen, Interaktionsformen, 29,9 %), DLL 6 (Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, 23,9 %) und DLL 1 (Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, 19,4 %) werden am häufigsten eingesetzt. Diese Verteilung spiegelt eine pragmatische Priorisierung wider: Im Vordergrund stehen die Kernkompetenzen unterrichtlichen Handelns – Planung, Aufgabengestaltung, methodische Entscheidung. Gerade diese

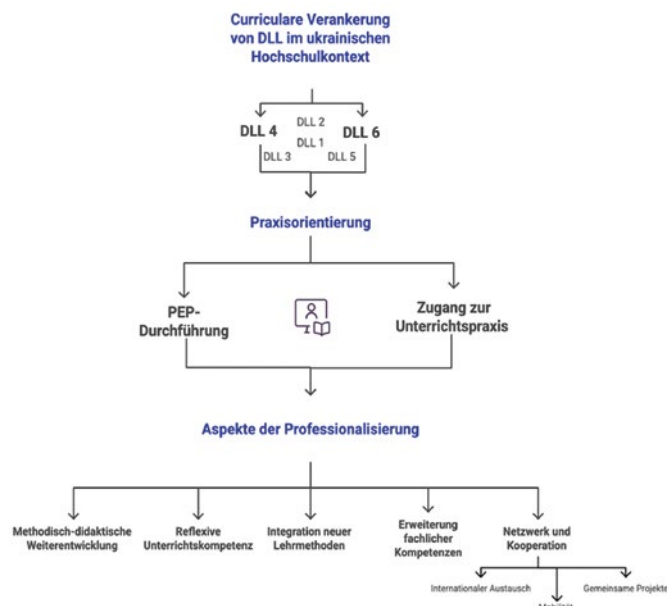


Abbildung. Curriculare Verankerung von DLL im ukrainischen Hochschulkontext (A. Sirbu)

Kompetenzen sind es, die unter Krisenbedingungen täglich und dringend gebraucht werden.

5.2 Formate: Blended Learning als Kontinuitätsstrategie

Blended Learning ist mit 46,9 % der Nennungen das meistgenutzte Format, vor reinen Onlineformaten (31,3 %) und reinem Präsenzunterricht (21,9 %). Blended Learning funktioniert hier nicht als pädagogische Modeoption, sondern als Kontinuitätsstrategie: Es ermöglicht Weitermachen, auch wenn Präsenz unmöglich oder Onlineverbindungen instabil sind. Dass 21,9 % der Antworten noch immer auf reinen Präsenzunterricht entfallen, verweist auf jene Standorte und Situationen, in denen Präsenz möglich und ausdrücklich gewünscht ist – gerade für jüngere Lernende ist die Schule auch ein sozialer Raum, dessen Bedeutung im Krieg zunimmt statt abnimmt.

5.3 Vernetzung als Ressource

95,2 % der befragten Dozierenden haben an Netzwerkformaten des DLL-Programms teilgenommen – eine fast ausnahmslose Beteiligung. Die Bewertung dieser Formate fällt überwiegend hoch aus. Die offenen Rückmeldungen zeigen, dass das Netzwerk nicht nur als fachliche, sondern als soziale Ressource erlebt wird: als Ort kollegialer Solidarität, geteilter professioneller Werte und als Gegengewicht zur Isolation des Kriegsalltags. Dieser Befund hat bildungspolitische Implikationen: Die Wirksamkeit internationaler Kooperationsprogramme in Krisenzeiten darf nicht allein an Zertifikaten oder curricularen Transferleistungen gemessen werden. Die sozialen und emotionalen Funktionen fachlicher Netzwerke sind Teil ihres Wirkungsprofils.

6. Zehn Jahre DLL in der Ukraine: eine Bilanz

Das Jahr 2025 markiert ein Jahrzehnt DLL in der Ukraine. Diese Bilanz fällt differenziert und zugleich ausgesprochen positiv aus – mit einem Zusatz, den man kaum hatte voraussehen können: Das Netzwerk hat den Krieg überlebt. Nicht unbeschadet, aber intakt.

Strukturell ist DLL heute an 18 Hochschulen curricular verankert, verfügt über qualifizierte DLL-Trainerinnen und systematisierte Qualitätssicherungsinstrumente. Jährlich werden bis zu 200 DLL-Teilnahmebestätigungen ausgestellt – Zeichen stabiler Nachfrage und institutioneller Praxis. International wurde das Netzwerk auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2025 in Lübeck sowie auf der UDGW-Tagung in Tscherniwzi präsentiert – ein Zeichen, dass es den Anspruch erhebt, nicht nur zu überleben, sondern zur Fachentwicklung beizutragen.

Die Jubiläumsperspektive ist zukunftsgerichtet: Geplant sind vertiefte curriculare Beratung, Sommerschulen und Mentoring-Programme für Studierende und Dozierende sowie eine weitere Intensivierung internationaler Austauschformate. Das Netzwerk versteht sich explizit nicht als abgeschlossenes Projekt, sondern als dynamische Kooperationsstruktur, die auf gesellschaftliche, bildungspolitische und fachliche Veränderungen reagiert – und die gelernt hat, dass Krisenresilienz keine Ausnahme ist, sondern eine Daueraufgabe.

7. Schluss: Was die Ukraine lehrt

Die ukrainische Erfahrung mit dem DLL-Netzwerk und dem Deutschunterricht im Krieg hat etwas Allgemeines zu sagen – nicht nur für die Ukraine, nicht nur für den Deutschunterricht, sondern für die Frage, was Bildung und internationale Kooperation in Krisenzeiten leisten können und müssen.

Vier Lehren scheinen besonders evident. Erstens: Netzwerke müssen vor der Krise aufgebaut sein, um in der Krise zu tragen. Das DLL-Netzwerk Ukraine hatte bis 2022 sieben Jahre in Strukturen, Vertrauen und digitale Infrastruktur investiert – dieses Kapital wurde 2022 abgerufen. Wer auf den Krisenfall wartet, bevor er Partnerschaften schließen will, kommt zu spät.

Zweitens: Blended-Learning- und Onlineformate sind keine Behelfslosung, sondern strukturelle Voraussetzung verlässlicher Bildungsangebote in politisch instabilen Kontexten. Die Pandemie hat hier gelehrt, was der Krieg eingefordert hat.

Drittens: Fachliche Netzwerke haben eine soziale Funktion, die bildungspolitisch häufig unterschätzt wird. Professionelle Gemeinschaft ist Schutz gegen Isolation und

Resignation – Faktoren, die in langandauernden Krisenlagen zu echten Abbruchrisiken werden.

Viertens: Hochschullehre und Lehrerbildung dürfen Krisenzeiten nicht als Wartezeit verstehen. Jede Generation von Studierenden, die ohne Ausbildung bleibt, ist ein dauerhafter Verlust – für die Individuen, für das Bildungssystem und für die Gesellschaft. Das ukrainische Hochschulnetzwerk hat gezeigt, dass Weitermachen möglich ist. Es hat auch gezeigt, was es dafür braucht: Flexibilität, digitale Infrastruktur, verlässliche Partner und den gemeinsamen Willen, Qualität nicht dem Krisenmanagement zu opfern.

Für den Internationalen Deutschlehrerverband ergibt sich daraus eine klare Aufgabe: Solidarität mit der ukrainischen Deutschlehrergemeinschaft ist ein fachpolitisches Gebot. Wer Deutsch als Sprache europäischer Integration ernst nimmt, muss investieren – in Netzwerke, in Qualifizierung, in Sichtbarkeit. Die ukrainischen Kolleginnen und Kollegen haben unter unvorstellbaren Bedingungen bewiesen, dass sie das Ihrige tun. Die internationale Gemeinschaft ist gefragt, dasselbe zu tun.

Literaturverzeichnis:

- Abramovic, B. (2021): Ein Beitrag zum Forschenden Lernen von Tutorinnen und Tutoren in Fortbildungsmaßnahmen am Beispiel des Programms Deutsch Lehren Lernen. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 48(4), S. 393–427.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin: Springer.
- Helmbold, B. (2017): Zur Rolle der Reflexion im Fort- und Weiterbildungsprogramm Deutsch Lehren Lernen. In: Bolacio, E. et al. (Hrsg.), *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e praxis*. Dialogarts, S. 174–192.
- Legutke, M. (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an. In: Klippel, F. (Hrsg.), *Teaching Languages – Sprachen Lehren* (S. 93–111). Münster: Waxmann.
- Ohta, T. & Schart, M. (2018): Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität. Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan. *Deutschunterricht in Japan*, S. 43–64.
- Orobchuk, D. & Dyakiv, K. (2024): DaF-Lehrkräfte an ukrainischen Schulen in Kriegszeiten. Herausforderungen und Transformationen der beruflichen Identität. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 2(1).
- Pressemitteilung Friedrich-Schiller-Universität Jena (22.11.2023). Die Friedrich-Schiller-Universität Jena vertieft die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Ukraine bei der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, S. 202–224.

Kurzbiographie(n):

Tatiana Pavlova koordiniert unter Mitarbeit von Svitlana Balashova das DLL-Hochschulnetzwerk Ukraine am Goethe-Institut Ukraine / Dr. Bernd Helmbold und Adelina Sirbu sind am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena tätig.

Informationen zum DLL-Barcamp:

<https://www.gw.uni-jena.de/86504/5-dll-barcamp>

Deutschkurse der AOS für die Sekundarstufe I aus einer fachdidaktischen Perspektive

Tatiana Pavlova

Einleitung

In der globalen Bildungslandschaft ist Digitalisierung längst nicht mehr ein technisches Zusatzinstrument, sondern ein zentraler Garant für den kontinuierlichen Zugang zu Bildung. Besonders pointiert zeigt sich dies im ukrainischen Kontext: Zunächst durch die COVID-19-Pandemie und danach durch den russischen Angriffskrieg massiv belastet, sah sich das ukrainische Bildungssystem mit der Herausforderung konfrontiert, Millionen von Lernenden – sowohl intern Vertriebene als auch Geflüchtete im Ausland – stabil in den Bildungsprozess zu integrieren. In diesem Transformationsprozess hat sich die Bildungsplattform „Allukrainische Online-Schule“ (AOS) als tragende Säule der „digitalen Resilienz“ etabliert: Sie ermöglicht nicht nur die Teilhabe von Millionen von Lernenden – darunter intern Vertriebene und im Ausland lebende Schülerinnen und Schüler –, sondern setzt zugleich neue Standards für digitale Bildungsqualität.

Der vorliegende Artikel analysiert die Deutschkurse der AOS für die Sekundarstufe I aus einer fachdidaktischen Perspektive. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie digitale Materialien für Deutsch als zweite Fremdsprache (Da2F) so gestaltet werden können, dass sie den Anforderungen der Bildungsreform „Neue Ukrainische Schule“ (NUS) ebenso gerecht werden wie den besonderen Bedingungen von Fern- und Hybridunterricht. Durch die Verbindung von Materialanalyse und Rückmeldungen aus der Praxis – von Autorinnen, Lehrkräften und Lernenden – wird aufgezeigt, wie die AOS die Brücke zwischen staatlichem Curriculum und moderner, kommunikativer Fremdsprachendidaktik schlägt und damit einen nachhaltigen Beitrag zur Qualitätssicherung im digitalen Deutschunterricht leistet.

1. Die Allukrainische Online-Schule (AOS)

Die Allukrainische Online-Schule (im Folgenden AOS) stellt eine zentrale digitale Bildungsplattform des ukrainischen Bildungssystems dar. Sie wurde als nationale Infrastruktur für digitales Lernen geschaffen und dient sowohl der Unterstützung von Schüler:innen als auch von Lehrkräften. Die Plattform ermöglicht Präsenz-, Fern- und Blended Learning und richtet sich an Lernende der

Klassen 1 bis 11 (perspektivisch auch Klasse 12). Darüber hinaus stellt sie methodische Materialien und didaktische Empfehlungen für Lehrkräfte bereit. Ziel der Plattform ist es, unabhängig von regionalen, sozialen oder politischen Umständen allen Lernenden in der Ukraine einen gleichberechtigten Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsressourcen zu ermöglichen.

1.1 Entstehungsgeschichte

Die Entstehung der AOS ist eng mit den Herausforderungen verbunden, vor denen das ukrainische Bildungssystem in den letzten Jahren stand. Die ersten Schritte zur Entwicklung der Plattform erfolgten im Kontext der COVID-19-Pandemie, als Schulen zeitweise schließen mussten und der Unterricht kurzfristig in digitale Formate verlagert werden musste. In dieser Situation entstand die Notwendigkeit einer zentralen staatlichen Plattform, die strukturiertes Online-Lernen ermöglichen und gleichzeitig die Qualität sowie die Einheitlichkeit der Bildungsinhalte sichern konnte.

Mit dem Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine im Jahr 2022 gewann die Plattform zusätzlich an Bedeutung. Millionen von Schülerinnen mussten ihre Wohnorte verlassen, viele Schulen wurden beschädigt oder konnten nur eingeschränkt arbeiten. Gleichzeitig befanden sich zahlreiche Lernende zeitweise im Ausland. In diesem Kontext wurde die AOS zu einem wichtigen Instrument zur Sicherstellung der Bildungskontinuität. Die Plattform ermöglichte es Schülerinnen, unabhängig von ihrem Aufenthaltsort weiterhin nach dem ukrainischen Curriculum zu lernen und den Anschluss an das nationale Bildungssystem zu behalten.

Die Entwicklung und Betreuung der Plattform erfolgen unter staatlicher Verantwortung. Eigentümer der Plattform ist das Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, während die staatliche Einrichtung Ukrainisches Institut für Bildungsentwicklung als Administrator fungiert. Diese Institution ist für die Bereitstellung, Qualitätssicherung und Aktualisierung der Bildungsmaterialien verantwortlich.

1.2 Struktur und Organisation

Die AOS ist als umfassende digitale Lernumgebung konzipiert, die verschiedene Elemente des schulischen Lernens miteinander verbindet. Die Plattform umfasst derzeit digitale Materialien aus mehr als 300 Kursen und deckt zahlreiche Schulfächer ab, darunter auch Fremdsprachen. Für die Sekundarstufe stehen Kurse für die Klassen 5 bis 11 zur Verfügung, die sich am nationalen Curriculum orientieren. Eigentümer der Plattform ist das Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, während die technische und inhaltliche Betreuung durch das Ukrainische Institut für Bildungsentwicklung erfolgt.

Die Lernmaterialien bestehen aus mehreren Komponenten. Dazu gehören Videolektionen, ergänzende Materialien, interaktive Aufgaben sowie Tests zur Diagnose von Lernständen und möglichen Bildungsdefiziten. Diese Struktur ermöglicht es Lernenden, Inhalte sowohl selbstständig zu erarbeiten als auch bereits behandelte Themen zu wiederholen oder zu vertiefen. Ein besonderer Vorteil besteht darin, dass Schüler:innen die Plattform auch nutzen können, um Unterrichtsinhalte nachzuholen, die sie beispielsweise aufgrund von Krankheit oder anderen Umständen im Präsenzunterricht verpasst haben.

Neben Materialien für Lernende enthält die Plattform auch methodische Ressourcen für Lehrkräfte. Dazu zählen Empfehlungen für den Einsatz von digitalen Materialien im Unterricht sowie Konzepte für Blended Learning, bei denen Präsenz- und Onlineunterricht miteinander kombiniert werden. Auf diese Weise dient die AOS nicht nur als Lernplattform für Schüler:innen, sondern auch als Instrument der professionellen Unterstützung für Lehrkräfte.

Die große Reichweite der Plattform zeigt sich auch in ihrer Nutzung. Laut Daten von Google Analytics wird die Plattform von rund 6,9 Millionen aktiven Nutzerinnen verwendet. Davon sind derzeit etwa 1,05 Millionen Nutzerinnen aus über 70 Ländern weltweit registriert. Besonders häufig wird die Plattform – neben der Ukraine – in Deutschland, Polen, Frankreich, den Niederlanden und Großbritannien genutzt. Diese internationale Nutzung ist vor allem auf die große Zahl ukrainischer Schüler:innen zurückzuführen, die sich infolge des Krieges zeitweise im Ausland aufhalten und weiterhin Zugang zum ukrainischen Bildungssystem benötigen.

1.3 Didaktisches Konzept

Das didaktische Konzept der AOS verbindet verschiedene Formen digitalen Lernens. Die Plattform unterstützt sowohl synchrone als auch asynchrone Lernprozesse. Während synchrone Elemente beispielsweise im Rahmen von Online-Unterrichtseinheiten eingesetzt werden können,

bilden asynchrone Lernangebote den Kern der Plattform. Die Videolektionen ermöglichen es den Lernenden, Inhalte in ihrem eigenen Tempo zu bearbeiten und bei Bedarf mehrfach anzusehen.

Typischerweise besteht eine Unterrichtseinheit aus einem Lehrvideo, das zentrale Inhalte vermittelt, sowie aus ergänzenden Materialien und Aufgaben. Diese Kombination soll sowohl das Verständnis neuer Inhalte unterstützen als auch Möglichkeiten zur Anwendung und Festigung bieten. Die Aufgabenformate umfassen unter anderem Übungen zum Lese- und Hörverstehen, grammatische Aufgaben sowie kurze Tests zur Selbstüberprüfung.

Inhaltlich orientieren sich die Kurse am staatlichen ukrainischen Curriculum. Dadurch wird sichergestellt, dass die über die Plattform vermittelten Inhalte mit den Anforderungen des regulären Schulunterrichts übereinstimmen. Die Plattform fungiert somit nicht als alternatives Bildungssystem, sondern als Erweiterung und Unterstützung des bestehenden schulischen Lernens.

Insgesamt stellt die AOS einen wichtigen Bestandteil der digitalen Bildungsinfrastruktur der Ukraine dar. Durch die Kombination aus zentral bereitgestellten Lernmaterialien, methodischer Unterstützung für Lehrkräfte und der Möglichkeit des ortsunabhängigen Zugangs trägt die Plattform dazu bei, Bildung auch unter schwierigen gesellschaftlichen Bedingungen kontinuierlich zu gewährleisten.

Insgesamt stellt die AOS einen wichtigen Bestandteil der digitalen Bildungsinfrastruktur der Ukraine dar. Durch die Kombination aus zentral bereitgestellten Lernmaterialien, methodischer Unterstützung für Lehrkräfte und der Möglichkeit des ortsunabhängigen Zugangs trägt die Plattform dazu bei, Bildung auch unter schwierigen gesellschaftlichen Bedingungen kontinuierlich zu gewährleisten.

1.4 Deutsch als zweite Fremdsprache im ukrainischen Kontext

Während die AOS auf systemischer Ebene eine tragende Infrastruktur für den schulischen Fern- und Hybridunterricht bildet, stellt sich im nächsten Schritt die Frage, wie sich diese strukturellen Rahmenbedingungen auf einzelne Fachbereiche auswirken. Besonders relevant ist dies für Sprachen, die im ukrainischen Curriculum als zweite Fremdsprache verankert sind und deren Vermittlung spezifische didaktische Anforderungen mit sich bringt. Im Folgenden wird daher der Blick auf den Deutschunterricht gerichtet: auf die Besonderheiten des Faches Deutsch als zweite Fremdsprache im ukrainischen Bildungssystem sowie auf die konkrete Ausgestaltung der entsprechenden Kurse auf der AOS.

Deutsch besitzt im ukrainischen Bildungssystem eine lange Tradition und nimmt innerhalb des schulischen Fremdsprachenlernens eine bedeutende Stellung ein. Nach Englisch ist Deutsch die wichtigste zweite Fremdsprache in der Ukraine und wird von einem großen Teil der Lernenden im schulischen und universitären Kontext gewählt. Die aktuellste internationale Datenerhebung zur Situation von Deutsch als Fremdsprache wurde 2025 unter dem Titel „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ veröffentlicht. Die Studie wird im fünfjährigen Rhythmus unter der Federführung des Auswärtigen Amtes gemeinsam mit dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen durchgeführt. Aufgrund teilweise unvollständiger Daten aus einzelnen Ländern wurde in der aktuellen Ausgabe keine globale Gesamtzahl der Deutschlernenden veröffentlicht. Die letzte vollständige weltweite Datenerhebung aus dem Jahr 2020 weist rund 15,4 Millionen Deutschlernende weltweit aus. Die Ukraine gehört dabei traditionell zu den Ländern mit besonders hohen Lernendenzahlen. Laut der Datenerhebung lernten im Jahr 2020 rund 669.000 Menschen in der Ukraine Deutsch, davon mehr als 627.000 im schulischen Bereich. Laut Angaben des Ukrainischen Instituts für Bildungsanalytik werden davon werden 26 % als erste Fremdsprache und 74 % als zweite Fremdsprache unterrichtet. Diese Zahlen verdeutlichen die stabile Position der deutschen Sprache im ukrainischen Bildungssystem.

Die Bedeutung der deutschen Sprache ist dabei nicht nur bildungspolitisch begründet, sondern auch historisch und wirtschaftlich geprägt. Deutschland zählt zu den wichtigsten politischen und wirtschaftlichen Partnern der Ukraine, und zahlreiche akademische, kulturelle und wirtschaftliche Kooperationen stärken die Rolle des Deutschen als Bildungs- und Wissenschaftssprache.

Die Relevanz des Faches zeigt sich in der engen Zusammenarbeit zwischen ukrainischen Bildungseinrichtungen und dem Goethe-Institut. Seit vielen Jahren unterstützt das Institut Programme zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache – von Sprachkursen über Fortbildungen für Lehrkräfte bis hin zu Projekten für neue Unterrichtsmaterialien und digitale Formate im Fremdsprachenunterricht. Diese Kooperation hilft, Materialien praxisnah zu entwickeln, Lehrkräfte systematisch zu qualifizieren und digitale Angebote dauerhaft im Unterricht zu verankern. So entstehen klare Impulse für einen motivierenden, handlungsorientierten Deutschunterricht, der sich an den Bedürfnissen der Schulen orientiert.

Die Rolle des Deutschen im Bildungssystem hat jedoch seit Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Uk-

raine im Jahr 2022 eine neue Dimension erhalten. Der Krieg hat das ukrainische Bildungssystem erheblich belastet. Viele Schulen wurden beschädigt oder zerstört, zahlreiche Lehrkräfte und Lernende mussten ihre Wohnorte verlassen, und Unterricht findet häufig unter schwierigen Bedingungen statt. Gleichzeitig befinden sich hunderttausende ukrainische Schülerinnen und Schüler vorübergehend im Ausland, insbesondere in europäischen Ländern. So besuchen beispielsweise allein in Deutschland mehr als 220.000 ukrainische Kinder und Jugendliche Schulen. (Spiegel)

Auch innerhalb der Ukraine hat sich die Unterrichtsorganisation stark verändert. Ein Teil der Schulen kann weiterhin Präsenzunterricht anbieten, während viele Einrichtungen auf hybride oder vollständig digitale Unterrichtsformen angewiesen sind. Diese Situation macht deutlich, dass stabile digitale Bildungsstrukturen zu einer zentralen Voraussetzung für die Sicherung von Bildung geworden sind.

Vor diesem Hintergrund gewinnt der Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung. Für viele ukrainische Lernende eröffnet der Erwerb von Deutsch zusätzliche Bildungs- und Mobilitätsmöglichkeiten, insbesondere im europäischen Kontext. Gleichzeitig ist Deutsch neben Englisch die einzige Fremdsprache, die auf der Bildungsplattform AUO flächendeckend als Fremdsprache angeboten wird. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die sich vorübergehend in deutschsprachigen Ländern aufhalten, stellt der kontinuierliche Deutschunterricht eine wichtige Brücke zwischen dem ukrainischen Bildungssystem und ihrem aktuellen Lebenskontext dar.

1.5 Deutschkurse im Rahmen der Allukrainischen OnlineSchule

Deutsch nimmt innerhalb der Plattform eine besondere Rolle ein. Es ist die erste zweite Fremdsprache, für die auf der Plattform ein vollständiges Kursangebot entwickelt wird. Die Erstellung der Deutschkurse erfolgt seit 2022 in enger Kooperation mit dem Goethe-Institut Ukraine, das im Rahmen eines speziellen Unterstützungsprogramms digitale Unterrichtsmaterialien finanziert und bereitstellt. Zunächst wurden Lektionen für die Klassen 5 bis 7 entwickelt, anschließend folgten Materialien für die Klassen 8 und 9. In den Jahren 2025 und 2026 wird die Entwicklung auf die Oberstufe ausgeweitet, sodass erstmals auch Unterrichtsmaterialien für höhere Klassenstufen zur Verfügung stehen.

Ein besonderes Merkmal der Plattform ist die systematische Ausarbeitung der Inhalte. Bevor mit der eigentlichen Produktion der Materialien begonnen wird, durch-

laufen alle beteiligten Entwickler:innen und Autor:innen umfangreiche Schulungen. Diese umfassen unter anderem Themen wie Bildungspsychologie, inklusive Pädagogik, antidiskriminierende Bildungsansätze sowie moderne didaktische und methodische Konzepte des Unterrichts. Ziel dieser Vorbereitung ist es, sicherzustellen, dass die Lernmaterialien sowohl pädagogisch fundiert als auch inklusiv und diskriminierungssensibel gestaltet sind.

Die Entwicklung der Unterrichtseinheiten erfolgt anschließend in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Expertinnen für Deutsch als Fremdsprache. Gemeinsam werden zunächst die didaktischen Konzepte sowie die Drehbücher für die Lernvideos erarbeitet. Dabei wird jede Unterrichtseinheit so konzipiert, dass sie einer typischen Unterrichtszeit von etwa 45 Minuten entspricht und sowohl im selbstständigen Lernen als auch im schulischen Unterricht eingesetzt werden kann.

Das zentrale Element der Kurse bilden die Videolektionen. Sie kombinieren sprachliche Inputs, visuelle Elemente und interaktive Aufgaben. Hauptfiguren der Videos sind eine reale Deutschlehrerin sowie die fiktive Figur Fro, ein freundlicher Außerirdischer, der als Identifikationsfigur für die Zielgruppe dient. Durch diese Kombination aus realer Lehrperson und narrativer Figur entsteht eine Lernumgebung, die sowohl authentisch als auch motivierend gestaltet ist.

Die auf der Plattform bereitgestellten Materialien sind weltweit kostenlos zugänglich und können sowohl im schulischen Unterricht als auch im individuellen Lernen genutzt werden. Damit trägt die Allukrainische Online-Schule nicht nur zur Sicherung des Unterrichts während akuter Krisensituationen bei, sondern eröffnet zugleich neue Perspektiven für die Digitalisierung des ukrainischen Bildungssystems. Sie stellt ein Beispiel dafür dar, wie digitale Bildungsangebote dazu beitragen können, den Zugang zu Bildung zu erweitern und gleichzeitig die Qualität des Unterrichts langfristig zu sichern.

2. Exemplarische Analyse der Deutschkurse auf der AUO (Klassen 5–8)

Die Deutschkurse für die Klassen 5 bis 8 auf der Allukrainischen Online-Schule sind als aufeinander aufbauendes Lernangebot konzipiert und orientieren sich an den bildungspolitischen Vorgaben der Reform Neue Ukrainische Schule. Zugleich sind Curriculum, Lernziele und Leistungsbeschreibungen eng an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER/CEFR) gekoppelt. Damit wird ein kompetenzorientierter, handlungsorientierter Unterricht gesichert, der klar ausweist,

welche sprachlichen Handlungen Lernende auf jedem Niveau bewältigen können.

Mit der CEFR Companion Volume liegen zudem aktualisierte Deskriptoren vor (u. a. zu Mediation, Online-Interaktion und plurilingualer/plurikultureller Kompetenz), die für digitale Lernumgebungen wie die AOS besonders anschlussfähig sind. Diese Deskriptoren erlauben es, Aufgabenformate und Bewertungskriterien so zu gestalten, dass neben rezeptiven und produktiven Fertigkeiten auch vermittelnde, kollaborative und digitale Kommunikationsprozesse ausgewiesen und beurteilt werden können.

In der Praxis bedeutet dies, dass Lernmodule und Aufgaben entlang der GER-Skalen systematisch progressiv angelegt werden (z. B. vom gesicherten A1-Umgang mit vertrauten Themen zu A2-Routinen im schulischen Alltag bis hin zu ausgewählten B1-Elementen in Klasse 8), die Diagnostik (formatives Feedback, einfache Raster) an Kann-Beschreibungen ausgerichtet ist und die Materialentwicklung konsistent Niveau-, Fertigungs- und Interaktionsbezüge ausweist. Der Bezug zum GER gewährleistet somit Vergleichbarkeit und Transparenz und unterstützt die curriculare Anschlussfähigkeit innerhalb der ukrainischen Bildungsreform.

2.1 Aufbau der Kurse

Die Kursstruktur folgt einer klaren thematischen und sprachlichen Progression. In den Klassen 5 bis 8 werden grundlegende kommunikative Situationen aus der Lebenswelt der Lernenden aufgegriffen und schrittweise erweitert. Zu den zentralen Themen gehören beispielsweise „Ich, meine Familie und meine Freunde“, „Schulleben“, „Sport“, „Ernährung“, „Kleidung“, „Massenmedien“ sowie landeskundliche Themen zu Deutschland und zur Ukraine. Diese Themen sind bewusst alltagsnah gewählt, da sie den Lernenden ermöglichen, eigene Erfahrungen, Interessen und Meinungen sprachlich auszudrücken.

Parallel zur thematischen Entwicklung erfolgt der Aufbau der sprachlichen Kompetenzen. Die Kurse verfolgen einen integrierten Ansatz, bei dem die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen miteinander verbunden werden. Lernende arbeiten mit kurzen Hör- und Lesetexten, bearbeiten Aufgaben zum Wortschatz und zur Grammatik und wenden die erarbeiteten Strukturen anschließend in produktiven Aufgaben an. Ziel ist es, dass die Lernenden Informationen austauschen, Ereignisse beschreiben sowie eigene Meinungen und Einstellungen formulieren können.

Ein weiterer zentraler Bestandteil der Kursstruktur ist die Grammatikvermittlung. Diese erfolgt überwiegend induktiv und selbstentdeckend. Grammatische Strukturen

werden zunächst anhand von Beispielen eingeführt und anschließend von den Lernenden analysiert. Unterstützende Hinweise, visuelle Markierungen sowie gezielte Aufgaben helfen dabei, Regelmäßigkeiten zu erkennen und zu systematisieren. Besonders auffällig ist der konsequente Einsatz von Farben zur Hervorhebung grammatischer Kategorien, etwa zur Markierung der Genera von Nomen. Diese visuelle Strukturierung erleichtert die Orientierung im Lernprozess, insbesondere für jüngere Lernende.

Neben sprachlichen Aspekten werden auch interkulturelle Perspektiven in die Kurse integriert. Die Lernenden begegnen verschiedenen kulturellen Kontexten der deutschsprachigen Länder und vergleichen diese mit ihrer eigenen Lebenswelt. Themen wie Alltag, Freizeit, Schule oder typische Speisen ermöglichen es, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu reflektieren und interkulturelle Sensibilität zu entwickeln.

2.2 Methodisch-didaktische Analyse

Die Kurse orientieren sich deutlich an den Prinzipien der kommunikativen Fremdsprachendidaktik. Sprache wird nicht primär als abstraktes System vermittelt, sondern als Mittel zur Bewältigung konkreter Kommunikationssituationen. Diese Ausrichtung zeigt sich besonders in der Gestaltung der Lernvideos, die eine narrative Struktur aufweisen. In jeder Lektion wird eine kurze Geschichte erzählt, die der fiktiven Figur Fro widerfährt. Fro lernt Deutsch, um bestimmte Aufgaben zu bewältigen oder Probleme zu lösen. Dadurch wird der Spracherwerb in eine Handlung eingebettet und erhält eine motivierende sowie kontextualisierte Struktur.

Die Aufgaben innerhalb der Lektionen folgen einer klaren handlungsorientierten Logik. Nach einer Inputphase in Form eines Lernvideos bearbeiten die Lernenden verschiedene vorbereitende Übungen, die den Wortschatz sowie zentrale grammatische Strukturen einführen und festigen. Diese Aufgaben dienen als Vorbereitung auf eine kommunikative Abschlusssaufgabe, in der die Lernenden eine konkrete sprachliche Handlung ausführen, etwa eine Situation beschreiben, Informationen weitergeben oder eigene Erfahrungen darstellen. Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip der Aufgabenorientierung, bei dem sprachliche Mittel schrittweise aufgebaut und schließlich in einer authentisch wirkenden Handlungssituation angewendet werden.

Der Medieneinsatz spielt im Kurskonzept eine zentrale Rolle. Die Videolektionen haben eine Länge von bis zu zwölf Minuten und enthalten integrierte interaktive Aufgaben. Dadurch wird die passive Rezeption von Inhalten reduziert und eine aktive Auseinandersetzung mit dem

Lernstoff gefördert. Ergänzend stehen digitale Übungen sowie Arbeitsblätter zur Verfügung, die sowohl online bearbeitet als auch ausgedruckt werden können. Die Materialien werden durch Lehrerhandreichungen ergänzt, die methodische Hinweise zur Integration in den Unterricht enthalten.

Darüber hinaus lassen sich in der Kursstruktur verschiedene Elemente erkennen, die Differenzierung ermöglichen. Die Lernenden können Videos mehrfach ansehen, Aufgaben im eigenen Tempo bearbeiten und ihren Lernfortschritt durch integrierte Selbstkontrollmöglichkeiten überprüfen. Die Kombination aus digitalen Übungen und zusätzlichen Arbeitsblättern eröffnet zudem Möglichkeiten zur individuellen Anpassung durch die Lehrkraft.

2.3 Chancen und Grenzen

Die Analyse der Materialien zeigt mehrere Potenziale digitaler Lernangebote für den Fremdsprachenunterricht. Ein wichtiger Vorteil liegt in der motivierenden Gestaltung der Kurse. Die narrative Struktur der Videos sowie die Figur Fro schaffen einen wiedererkennbaren Rahmen, der den Lernprozess begleitet und insbesondere jüngere Lernende anspricht. Die Verbindung von Geschichte, visuellen Elementen und interaktiven Aufgaben trägt dazu bei, Aufmerksamkeit und Interesse aufrechtzuerhalten.

Ein weiteres Potenzial besteht in der Förderung der Lernerautonomie. Da viele Aufgaben selbstständig bearbeitet werden können und Möglichkeiten der Selbstkontrolle enthalten, sind die Lernenden stärker in die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess eingebunden. Dies ist besonders relevant in Situationen, in denen kontinuierlicher Präsenzunterricht nicht möglich ist oder Lernende zeitweise autonom arbeiten müssen.

Gleichzeitig zeigen sich auch bestimmte Herausforderungen. Der Erfolg des Lernprozesses hängt in hohem Maße von den technischen Voraussetzungen und der digitalen Infrastruktur ab. Instabile Internetverbindungen oder begrenzter Zugang zu digitalen Geräten können die Nutzung der Plattform erschweren.

Ein weiterer Aspekt betrifft die begrenzten Möglichkeiten spontaner Interaktion. Während im Präsenzunterricht kommunikative Aktivitäten wie Rollenspiele, Gruppenarbeit oder spontane Gespräche eine wichtige Rolle spielen, sind solche Formen der Interaktion in einem asynchronen digitalen Format nur eingeschränkt realisierbar. Zwar versuchen die Kurse, kommunikative Aufgaben zu integrieren, dennoch kann der unmittelbare Austausch zwischen Lernenden nicht vollständig ersetzt werden.

Insgesamt zeigt die Analyse jedoch, dass die Kurse ein strukturiertes und didaktisch reflektiertes digitales Lern-

angebot darstellen. Durch die Verbindung von narrativen Elementen, handlungsorientierten Aufgaben, visueller Unterstützung und Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Deutschen als zweiter Fremdsprache.

3. Entwicklung der Deutschkurse: Einblick in die Perspektive einer der Autor:innen

Um Einblicke in den Entwicklungsprozess der Deutschkurse auf der Allukrainische Online-Schule zu gewinnen, wurde ein Experteninterview mit einer der Autor:innen der Materialien geführt. Interviewpartnerin war Viktoriia Maryniuk, Deutschlehrerin am Odessener Lyzeum Nr. 1, Spezialistin der höchsten Kategorie, Methodikerin sowie Preisträgerin des Titels „Nationallehrerin der Ukraine“. Darüber hinaus ist sie zertifizierte Trainerin und Prüferin des Goethe-Institut. Momentan arbeitet Viktoriia als DaZ-Lehrerin auf dem Ludwig- Thoma- Gymnasium in Prien am Chiemsee in Deutschland. Sie war von Beginn an aktiv an der Entwicklung der Deutschkurse im Rahmen der Plattform beteiligt und wirkte sowohl an der Konzeption als auch an der inhaltlichen Ausarbeitung der Materialien mit.

3.1 Beteiligung an der Entwicklung der Kurse

Im Rahmen des Projekts „Deutsch mit Fro“ auf der Plattform war Viktoriia Maryniuk als Autorin und Entwicklerin an der Gestaltung der Kurse für die Klassenstufen 5 bis 9 beteiligt. Ihre Arbeit umfasste sowohl konzeptionelle Aufgaben als auch die konkrete Erstellung digitaler Lernmaterialien. Dazu gehörten insbesondere Unterrichtsszenarien, Arbeitsblätter sowie interaktive Aufgabenformate. Ziel der Entwicklung war es, eine nachvollziehbare Progression des Sprachlernprozesses zu gestalten, die sowohl den systematischen Aufbau sprachlicher Strukturen als auch die Entwicklung kommunikativer Handlungskompetenzen unterstützt.

Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Anpassung etablierter didaktischer Prinzipien an ein digitales Lernformat. Wie die Autorin betont, bestand eine zentrale Herausforderung darin, „methodisch-didaktische Prinzipien in ein digitales asynchrones Lernformat zu übertragen“. Dies erforderte eine klare Strukturierung der Inhalte sowie eine sorgfältige Planung der einzelnen Lernschritte.

3.2 Professionelle Erfahrungen als Grundlage der Materialentwicklung

Die didaktische Konzeption der Materialien ist eng mit der langjährigen Unterrichtserfahrung der Autorin verbunden. Maryniuk verfügt über umfangreiche Erfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, insbesondere in der Arbeit mit Lernenden der Sekundarstufe. Ihre methodischen Entscheidungen orientieren sich vor allem an den Prinzipien der kommunikativen Fremdsprachendidaktik, der Handlungsorientierung sowie der Kompetenzorientierung.

Darüber hinaus spielte ihre Erfahrung in der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien eine wichtige Rolle. Dabei geht es nach ihrer Einschätzung nicht nur um die Vermittlung von Inhalten, sondern auch um deren didaktische Strukturierung. Lernmaterialien sollten so gestaltet sein, dass sie „motivierende, verständliche und schülerzentrierte Lernprozesse ermöglichen“.

In diesem Zusammenhang entstand auch die Figur Fro, ein fiktiver Außerirdischer, der als narrative Leitfigur durch den Kurs führt. Diese Figur übernimmt eine motivierende und strukturierende Funktion, indem sie die einzelnen Themen verbindet und eine kommunikative Rahmung des Lernprozesses schafft.

3.3 Bildungs- und gesellschaftlicher Kontext der Entwicklung

Die Entwicklung der Deutschkurse erfolgte im Kontext der staatlichen Initiative zur Digitalisierung des ukrainischen Bildungssystems. Ziel der Plattform ist es, digitale Bildungsangebote bereitzustellen, die unabhängig vom Aufenthaltsort der Lernenden genutzt werden können. Besonders im Zusammenhang mit den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen in der Ukraine gewann dieses Ziel zusätzliche Bedeutung.

Die Interviewpartnerin verweist darauf, dass der Bedarf an digitalen Lernangeboten insbesondere durch kriegsbedingte Migration, beschädigte Bildungsinfrastrukturen sowie instabile Unterrichtssituationen deutlich gestiegen ist. Unter diesen Bedingungen wird die Sicherstellung kontinuierlicher Bildungsangebote zu einer zentralen bildungspolitischen Aufgabe. Digitale Plattformen können in diesem Zusammenhang dazu beitragen, Unterricht auch dann fortzuführen, wenn regulärer Präsenzunterricht nicht möglich ist.

Die Zielgruppe der Kurse umfasst daher Kinder und Jugendliche, die Deutsch unter sehr unterschiedlichen Lern- und Lebensbedingungen erwerben. Viele Lernende nutzen die Plattform aus dem Ausland oder in Situationen, in denen der Unterricht nur eingeschränkt stattfinden kann.

3.4 Herausforderungen und Weiterentwicklung

Die Umsetzung kommunikativer Prinzipien im digitalen Format stellte eine der größten Herausforderungen der Kursentwicklung dar. Während im Präsenzunterricht spontane Interaktionen, Rollenspiele oder Gruppenarbeit eine zentrale Rolle spielen, müssen solche Formen der Interaktion in einem asynchronen Onlineformat stärker strukturiert werden. Kommunikative Aufgaben wurden daher häufig in Form von Dialogübungen oder kreativen Schreibaufgaben gestaltet.

Rückmeldungen aus der Praxis zeigen, dass die Materialien nicht ausschließlich im Onlineunterricht eingesetzt werden. Nach Angaben der Interviewpartnerin berichteten zahlreiche Lehrkräfte, dass die Lernvideos auch im Präsenzunterricht genutzt werden, etwa als Einstieg in eine Unterrichtsstunde. Die Aufgaben werden anschließend sowohl im Klassenraum als auch im Rahmen von Hausaufgaben bearbeitet.

Aus Sicht der Autorin können digitale Kurse langfristig eine wichtige Ergänzung zum schulischen Unterricht darstellen. Insbesondere in der gegenwärtigen Situation leisten sie einen Beitrag dazu, den Zugang zu Bildung für möglichst viele Lernende aufrechtzuerhalten.

4. Perspektive der Lehrkräfte: Integration der Plattform in die Unterrichtspraxis

Um die praktische Umsetzung der Deutschkurse auf der Allukrainische Online-Schule zu untersuchen, wurden leitfadengestützte Interviews mit Deutschlehrkräften aus unterschiedlichen Regionen der Ukraine durchgeführt. Die befragten Lehrkräfte unterrichten Deutsch als zweite Fremdsprache an Lyzeen in Saporischschja, Luzk, Kalusch sowie in der Wolynska Oblast und verfügen über Erfahrung mit den Klassenstufen der Sekundarstufe.

4.1 Unterrichtskontext und Funktion der Plattform im Unterricht

Alle Lehrkräfte nutzen die Materialien der Plattform nicht als eigenständigen Ersatz für den Unterricht, sondern vor allem als Ergänzung zum regulären Unterrichtsgeschehen. Die Plattform wird insbesondere zur Vertiefung von Themen, zur Einführung neuer Inhalte oder zur Differenzierung innerhalb der Lerngruppe eingesetzt. Eine Lehrkraft beschreibt ihre Praxis folgendermaßen: „Ich setze [die Materialien] ergänzend und als Differenzierungsinstrument ein“

Auch die anderen Lehrkräfte betonen die unterstützende Funktion der digitalen Materialien. Diese werden vor

allem genutzt, um einzelne Unterrichtsphasen zu strukturieren oder zusätzliche Lernmöglichkeiten bereitzustellen. Besonders leistungsstarke Lernende oder Schüler:innen mit individuellem Förderbedarf können mit den Aufgaben selbstständig arbeiten, wodurch eine stärkere Individualisierung des Unterrichts möglich wird. Gleichzeitig werden einzelne Elemente – etwa Videolektionen – auch als Einstieg in ein neues Thema verwendet.

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die Plattform in der Praxis vor allem als Bestandteil eines Blended-Learning-Ansatzes fungiert. Die digitalen Materialien ergänzen den Präsenzunterricht und erweitern die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, ohne die Rolle der Lehrkraft zu ersetzen.

4.2 Didaktische Umsetzung der Materialien

In der didaktischen Praxis werden insbesondere die visuellen und interaktiven Elemente der Kurse positiv bewertet. Alle Lehrkräfte heben hervor, dass Videolektionen und interaktive Aufgaben das Verständnis neuer Inhalte unterstützen und eine motivierende Lernumgebung schaffen. Nach Aussage einer Lehrkraft helfen die interaktiven Aufgaben den Lernenden, „das Thema besser zu verstehen“, während gleichzeitig die übersichtliche Struktur der Materialien die Unterrichtsvorbereitung erleichtert

Laut den Antworten der Lehrkräfte tragen visuelle Materialien wesentlich zur Verständlichkeit bei. Interaktive Aufgaben wirken zudem motivierend, da die Lernenden eine unmittelbare Rückmeldung zu ihren Antworten erhalten. Diese Form der Rückmeldung unterstützt selbstgesteuerte Lernprozesse und fördert die aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff.

Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass Lehrkräfte die Materialien häufig an die spezifischen Bedürfnisse ihrer Lerngruppen anpassen. Dazu gehören beispielsweise zusätzliche Erklärungen oder eine Anpassung einzelner Aufgaben an das Sprachniveau der Lernenden. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie bestimmte Aufgaben „an das Sprachniveau meiner Schüler:innen anpasst und einige Themen ausführlicher erklärt“

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Förderung produktiver Sprachkompetenzen. Die meisten Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die Plattform vor allem rezeptive Fertigkeiten wie Hör- und Leseverstehen unterstützt. Für die Entwicklung produktiver Kompetenzen – insbesondere der Sprechfähigkeit – müssen zusätzliche Aktivitäten im Unterricht organisiert werden. Dazu gehören beispielsweise Partnerdialoge oder Rollenspiele, die von der Lehrkraft ergänzt werden.

Auch im Hinblick auf selbstständige Arbeitsphasen zeigen sich unterschiedliche Lernerprofile. Während einige Lernende motiviert und eigenständig arbeiten, benötigen andere stärkere Unterstützung und klar strukturierte Arbeitsaufträge. Diese Beobachtung verweist auf die Bedeutung der Lehrkraft als moderierende und unterstützende Instanz im digitalen Lernprozess.

4.3 Analyse der Lehrkräfteantworten zu professioneller Rolle und langfristiger Einschätzung der AOS

Die Lehrkräfte betonen in ihren Rückmeldungen übereinstimmend, dass die Nutzung der Allukrainischen Online-Schule substanzielle Veränderungen in ihrer professionellen Rolle sowie in der Organisation des Unterrichts bewirkt. Die Lehrpersonen beschreiben eine deutliche Verschiebung hin zu mehr Lernprozessbegleitung und Förderung von Autonomie, während zugleich eine Entlastung im Unterrichtsalltag wahrgenommen wird.

Professionelle Rolle: Vom Wissensvermittler zur Lernprozessbegleitung

Sowohl Soriana Tymkiv (Kaluschk) als auch Maksym Yakymchuk (Luzk) heben hervor, dass die Plattform ihre Rolle als Lehrkraft erweitert. Tymkiv betont, dass die AOS den Zugang zur Sprache erleichtere und die motivationalen Aspekte des Lernens stärkt: *Es ist jetzt viel leichter, Liebe zur deutschen Sprache den Kindern beizubringen*. Damit verweist sie auf eine veränderte pädagogische Schwerpunktsetzung: Die Lehrkraft versteht sich stärker als Motivations- und Lernbegleiterin, die vorhandene digitale Materialien didaktisch kontextualisiert und adaptiv einsetzt.

Maksym Yakymchuk beschreibt eine strategische Verschiebung der Unterrichtslogik hin zu mehr Lernautonomie und Flipped-Classroom-Elementen. Er stellt fest: *Ich kann jetzt mehr Lernautonomie entwickeln, da die Lernenden sich einige Videolektionen zu Hause anschauen müssen, bevor sie zum Unterricht kommen*. Diese Aussage zeigt, dass digitale Lernangebote nicht nur als Zusatzmaterialien dienen, sondern aktiv zur Reorganisation der Präsenzzeit beitragen. Die Rolle der Lehrkraft verlagert sich auf die Moderation vertiefender Übungs- und Interaktionsphasen.

Entlastung oder Belastung? – Wahrnehmung der digitalen Materialien

Die befragten Lehrkräfte nehmen die Plattform überwiegend als didaktische und organisatorische Entlastung wahr, insbesondere durch vorbereitete, strukturierte Materialien und Videolektionen, die die Unterrichtsplanung und Durchführung vereinfachen. Gleichzeitig wird auf

kontextabhängige Mehraufwände hingewiesen, etwa bei der passgenauen Auswahl aus dem Materialpool sowie bei der technischen Organisation des Unterrichts (z. B. Geräte, Strom, Stabilität der Verbindung). In höheren Klassenstufen kommen die Materialien ebenfalls zum Einsatz; hier wird jedoch struktureller Anpassungsbedarf sichtbar.

Yana Kalina, Saporischschja: *Die Plattform ist eine Entlastung, weil fertige Materialien und Videolektionen zur Verfügung stehen*.

Tetiana Arshulik, Wolynska Oblast: *Ich sehe sowohl Vorteile als auch Herausforderungen. Einerseits kann die Plattform eine Entlastung sein, weil sie strukturierte Materialien und Übungen bereitstellt. Andererseits bedeutet ihre Nutzung auch zusätzlichen Aufwand, zum Beispiel bei der technischen Organisation des Unterrichts*.

Insgesamt überwiegt der Entlastungseffekt, vor allem bei der Vorbereitung, der Kohärenz von Aufgabenserien und der Medieneinbindung, während Belastungsmomente hauptsächlich aus Implementationsfragen (technische Rahmenbedingungen, materialspezifische Passung, Klassenniveau) resultieren.

Langfristige Einschätzung der AOS

Die Einschätzungen zur zukünftigen Rolle der AOS fallen unter den interviewten Lehrkräften unterschiedlich aus. Während einige die Plattform als potenzielle Alternative zum Präsenzunterricht betrachten, insbesondere in Situationen, in denen regulärer Unterricht nicht möglich ist, sehen andere in ihr eher eine ergänzende Lösung. Diese Divergenz verweist auf regionale Unterschiede, schulorganisatorische Rahmenbedingungen sowie gruppenbezogene Bedarfe.

So berichten Lehrkräfte, dass insbesondere jüngere Lerngruppen (Klassen 5–6) stark von den multimodalen, motivierenden Elementen der Plattform profitieren. Hier unterstützen audiovisuelle Materialien, strukturierte Aufgabenformate und klare Ablaufmodelle die Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft. Für ältere Lernende dagegen bleibt der Bedarf an authentischer Kommunikation, spontaner Interaktion und situativem Feedback deutlich ausgeprägt, was den Präsenzunterricht weiterhin unverzichtbar macht.

Eine befragte Lehrkraft bringt diese Einschätzung prägnant auf den Punkt und betont die notwendige Ergänzungsfunktion der Plattform:

Meiner Meinung nach ist die Plattform keine vollständige Alternative zum Präsenzunterricht, sondern eher eine wertvolle Ergänzung. Der direkte Kontakt zwischen Lehrkraft und Lernenden bleibt ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses.

Insgesamt deutet sich an, dass die AOS langfristig vor allem als hybride Ressource an Bedeutung gewinnt: als stabiler Bestandteil eines mehrgliedrigen, flexibel einsetzbaren Digitalangebots, das Präsenzlernen nicht komplett ersetzt, jedoch didaktisch sinnvoll erweitert und insbesondere bei Ausfallzeiten, Vertretungssituationen oder für individuelles Wiederholen und Vertiefen eine zentrale Funktion erfüllen kann.

5. Wahrnehmungen von Schüler:innen zur Nutzung der Plattform (qualitative Kurzbefunde)

Die Auswertung von kurzen Schüler:innen-Interviews (Klassenstufen 5–7) liefert ein konsistentes Bild: Die Plattform wird regelmäßig, aber in unterschiedlicher Intensität genutzt (von „manchmal“ bis „etwa einmal pro Woche“), insbesondere für Videos und interaktive Aufgaben; sie wird als interessant erlebt und unterstützt den Wortschatzerwerb. Zugleich verweisen die Stimmen auf klare Entwicklungsbedarfe, vor allem im Bereich mündliche Interaktion sowie bei technischen Rahmenbedingungen.

Nutzungsformen: Mehrere Schüler:innen geben an, die Plattform „fast immer im Deutschunterricht“ zu nutzen, während andere sie punktuell oder „manchmal“ einsetzen. viele nennen die Nutzung „im Unterricht oder als Hausaufgabe ... einmal pro Woche“ (häufig über Videos). Die Plattform fungiert damit sowohl ergänzend zum Präsenzunterricht als auch als Hausaufgaben- und Wiederholungsressource.

Wahrgenommener Mehrwert. Alle Befragten heben motivierende Medienformate hervor: Videos, Bilder und interaktive Übungen (z. B. Wordwall) werden explizit positiv bewertet. Der inhaltliche Zugewinn wird vor allem beim Lernen neuer Wörter genannt; die Stunden werden als „interessant“ beschrieben. Diese Befunde sprechen für eine gelungene Multimodalität und altersangemessene Aktivierung auf dem Niveau der unteren Sekundarstufe.

Herausforderungen: Zwei Problemfelder werden wiederholt genannt: Mündliche Produktion und Interaktion: Online sei es *schwieriger zu sprechen und Fragen zu stellen*; gewünscht werden *mehr Gespräche im Unterricht*. Damit machen die Schüler:innen deutlich, dass im Online-Format vor allem rezeptive Aktivitäten dominieren, und formulieren zugleich den Wunsch nach mehr Gelegenheiten für synchrone mündliche Kommunikation.

Technik/Organisation: Gelegentliche Verbindungs- bzw. Gerätestörungen (*Computer/Internet funktioniert nicht immer gut*) behindern die Teilhabe. Zudem fällt selbstständiges Lernen manchen schwer und erfordert punktuell Unterstützung durch die Lehrkraft.

Unterstützungsbedarf. Auf Verständnisebene berichten alle, „viel“ zu verstehen, zugleich aber situativ Hilfe zu benötigen (z. B. bei Aufgaben oder Navigation). Dies unterstreicht die Relevanz klarer Scaffolds (Schritt-für-Schritt-Anleitungen, Beispielvideos, Checklisten) sowie niedrigschwelliger Hilfefkanäle (Chat, FAQ, kurze Erklärcips).

Auffällig ist, dass Schüler:innen, die die Plattform häufiger nutzen, ihren Hilfebedarf als geringer einschätzen, was auf eine gewisse Nutzungsroutinisierung hinweisen könnte.

Soziale und schulische Anbindung. Die Plattform wird meistens innerhalb der ukrainischen Schule genutzt; eine Schülerin, die sich im Moment im Ausland befindet, betont dadurch ein stabiles Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. In hybriden Settings (Phasen online/in der Schule) stützt die Plattform die Kontinuität des Lernens. Die meisten Schüler:innen lernen aber in der Ukraine und können daher die Frage nach einer „Verbindung“ zur ukrainischen Schule nicht eindeutig beantworten. Einige geben an, sich durch die Plattform nicht stärker gebunden zu fühlen – ein Hinweis darauf, dass die Plattform primär als funktionales Lerninstrument, weniger als sozialinstitutionelle Brücke wahrgenommen wird.

Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Schüler:innen. Mehr Spiele / spielerische Elemente zur Steigerung der Motivation. Mehr Sprechgelegenheiten (Dialoge, partner- oder gruppenbasiert, ggf. moderiert). Auffällig ist, dass einzelne Schüler:innen keine Änderungen wünschen (*alles gefällt mir*), was auf eine insgesamt positive Grundhaltung trotz einzelner Herausforderungen hindeutet.

Aus Sicht der Lernenden erfüllt die Plattform zentrale Funktionen der Motivation, des Wortschatzaufbaus und der strukturierenden Übungspraxis. Prioritäre Entwicklungsfelder liegen in der Stärkung der synchronen Mündlichkeit, der didaktischen Entlastung für selbstständige Arbeit (Scaffolding) und in technisch-organisatorischen Stabilitätsmaßnahmen. Die vorgeschlagenen Erweiterungen (mehr Spiele, mehr Gespräche) sind niedrigschwellig realisierbar und sowohl mit UDL-Prinzipien (Wahlmöglichkeiten, multiple Ausdrucksformen) als auch mit kommunikativer DaF-Didaktik kompatibel.

6. Schlussfolgerungen und Perspektiven für die Weiterentwicklung

Die Analyse der Deutschkurse auf der Plattform Allukrainische Online-Schule zeigt, dass digitale Lernangebote unter den gegenwärtigen Bedingungen eine zentrale Rolle für die Sicherung von Bildungszugängen in der Ukraine

spielen. Die Plattform ermöglicht es, qualitativ hochwertige Unterrichtsmaterialien landesweit sowie international bereitzustellen und damit auch unter Krisenbedingungen kontinuierliches Lernen zu gewährleisten. Besonders im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache stellt die Entwicklung strukturierter digitaler Lernangebote einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung des Fremdsprachenunterrichts dar. Die Kurse verbinden curriculare Orientierung, kommunikative Fremdsprachendidaktik und digitale Lernformate und können sowohl im Fernunterricht als auch im Blended-Learning-Setting eingesetzt werden.

Gleichzeitig verdeutlicht die Untersuchung der Materialien sowie der Nutzungsperspektiven von Lehrkräften, dass digitale Plattformen den schulischen Unterricht nicht ersetzen, sondern sinnvoll ergänzen. Ihre Stärke liegt vor allem in der Bereitstellung strukturierter Lernsequenzen, multimodaler Inputformate und Möglichkeiten zur selbstständigen Übung und Wiederholung. Die pädagogische Steuerung durch Lehrkräfte bleibt jedoch zentral, insbesondere im Hinblick auf die Förderung produktiver Sprachkompetenzen und die Gestaltung kommunikativer Interaktionssituationen.

Die Reichweite der Plattform beschränkt sich nicht ausschließlich auf die Ukraine. Die Materialien werden weltweit genutzt, insbesondere von ukrainischen Schülerinnen und Schülern, die sich vorübergehend im Ausland aufhalten. Nach der Ukraine stellt Deutschland derzeit das zweitgrößte Nutzerland der Plattform dar. Diese Nutzung verdeutlicht die transnationale Funktion der Allukrainischen Online-Schule: Sie ermöglicht Lernenden im Ausland, weiterhin am ukrainischen Curriculum teilzunehmen und gleichzeitig ihre Fremdsprachenkompetenzen weiterzuentwickeln.

Der Entwicklungsprozess der Plattform ist weiterhin dynamisch. Derzeit werden neue Materialien für die Oberstufe entwickelt, die im Rahmen der Reform der Profilschule in der „Neuen Ukrainischen Schule“ eine zentrale Rolle spielt. Im Jahr 2025 wurde das entsprechende Curriculum für die Oberstufe abgestimmt und veröffentlicht. Die neuen Materialien sollen die Anschlussfähigkeit an dieses Curriculum gewährleisten und zugleich die Anforderungen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts berücksichtigen.

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Plattform ist der mehrstufige Evaluationsprozess der Materialien. Alle Lernangebote der Allukrainischen Online-Schule durchlaufen mehrere externe Expertisen, in denen sowohl fachliche als auch didaktische und technische Aspekte überprüft werden. Diese mehrfache Begutachtung trägt dazu

bei, die Qualität der Inhalte zu sichern und die Materialien kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Parallel dazu werden auch die technischen Möglichkeiten der Plattform fortlaufend ausgebaut. Neue Funktionen und digitale Werkzeuge eröffnen zusätzliche didaktische Optionen, stellen jedoch gleichzeitig neue Anforderungen an die Entwicklerteams. Aus diesem Grund ist die kontinuierliche professionelle Weiterbildung der beteiligten Autorinnen und Autoren ein integraler Bestandteil des Entwicklungsprozesses.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei im Jahr 2026 auf Fortbildungen zu inklusiven und offenen Lernkonzepten, insbesondere zu Ansätzen des Universal Design for Learning (UDL). Ziel dieser Weiterqualifizierung ist es, zukünftige Materialien so zu gestalten, dass sie möglichst flexibel und zugänglich für unterschiedliche Lernvoraussetzungen sind. UDL-orientierte Materialien berücksichtigen von Beginn an unterschiedliche Lernwege, Wahrnehmungsformen und Ausdrucksmöglichkeiten und ermöglichen damit eine größere Offenheit der Lernumgebung. Für digitale Bildungsplattformen bedeutet dies insbesondere eine stärkere Diversifizierung von Lernformaten, Aufgabenstellungen und Unterstützungsangeboten.

Vor diesem Hintergrund kann die Allukrainische Online-Schule als ein Beispiel für die Entwicklung resilienter digitaler Bildungsstrukturen verstanden werden. Die Plattform reagiert nicht nur auf aktuelle Krisensituationen, sondern trägt zugleich zur langfristigen Transformation des ukrainischen Bildungssystems bei. Gerade im Bereich des Fremdsprachenunterrichts eröffnen sich dadurch neue Perspektiven für eine Verbindung von schulischem Lernen, digitaler Innovation und internationaler Bildungsk Kooperation.

Der Beitrag basiert unter anderem auf Interviews mit Vertreter:innen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Ukraine sowie des Ukrainischen Instituts für Bildungsentwicklung, mit Autor:innen der Deutschkurse für AUO, mit Lehrkräften und Schüler:innen. Allen Interviewpartner:innen gilt ein herzlicher Dank für ihre Zeit, ihre Offenheit und die wertvollen Einblicke in die Entwicklung und Nutzung der Materialien.

Ein besonderer Dank gilt darüber hinaus den zahlreichen Deutschlehrkräften in der Ukraine, die unter den gegenwärtig äußerst schwierigen Bedingungen ihren Unterricht fortsetzen und damit Schülerinnen und Schülern weiterhin Zugang zu Bildung sowie zu internationalen Bildungs- und Zukunftsperspektiven eröffnen.

Phonologische Kompetenz und Digitale Lernumgebungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Sergii Boguslavskyi, Innessa Azarowa, Tetiana Verbitska und Irina Nikiforenko

Abstract

Die Entwicklung phonologischer Kompetenz stellt eine der zentralen Herausforderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts dar. Obwohl kommunikative Kompetenz seit mehreren Jahrzehnten als übergeordnetes Ziel der Fremdsprachendidaktik gilt, wird die systematische Ausbildung der Aussprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache häufig nur am Rande behandelt. Gleichzeitig verändern digitale Lernumgebungen und mediengestützte Lernformate die Bedingungen sprachlicher Interaktion grundlegend und eröffnen neue Möglichkeiten für die Entwicklung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten sowie für die Kontrolle artikulatorischer Prozesse.

Der Beitrag untersucht die Rolle phonologischer Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und analysiert ihre Bedeutung für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeit. Ausgangspunkt der Analyse bildet ein integrativer theoretischer Ansatz, der kognitiv-linguistische Modelle der Sprachverarbeitung mit Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung sowie mit Ansätzen der Fremdsprachendidaktik verbindet. Phonologische Kompetenz wird dabei als dynamisches Zusammenspiel von Wahrnehmungsprozessen, artikulatorischer Produktion und sozialer Interaktion verstanden.

Die empirische Grundlage der Untersuchung bildet eine qualitativ orientierte Analyse von Lernprozessen. Analysiert werden Audioaufnahmen von Unterrichtssituationen, mündliche Präsentationen von Lernenden sowie Interaktionsdaten aus digitalen Lernplattformen. Die Untersuchung umfasst Sprachdaten von 50 Lernenden im Kompetenzniveau A2 bis B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Im Mittelpunkt der Analyse stehen drei zentrale Dimensionen: phonologische Wahrnehmung, artikulatorische Produktion und kommunikative Intelligibilität.

Die Ergebnisse der Analyse machen deutlich, dass digitale Lernumgebungen ein erhebliches Potenzial für die Entwicklung phonologischer Kompetenz besitzen. Digitale Plattformen ermöglichen wiederholten auditiven Input, unterstützen selbstgesteuerte Lernprozesse und bieten automatisierte Rückmeldungen zur Aussprache. Gleichzeitig

verdeutlichen die Ergebnisse, dass digitale Technologien die Rolle der Lehrkraft nicht ersetzen, sondern deren didaktische Funktion verändern.

Der Beitrag argumentiert, dass eine effektive didaktische Strategie systematisches Aussprachetraining mit digitalen Lernformaten und authentischen Kommunikationssituationen verbinden sollte. Die Verbindung von linguistischer Forschung, Fremdsprachendidaktik und digitaler Bildung eröffnet neue Perspektiven für die Entwicklung phonologischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Gleichzeitig stellt sich die Frage, in welcher Weise digitale Technologien konkret zur Entwicklung auditiver und artikulatorischer Fähigkeiten beitragen können. Während traditionelle Unterrichtsformen vor allem auf der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden im Klassenzimmer beruhen, ermöglichen digitale Lernplattformen neue Formen des selbstgesteuerten Lernens. Lernende können ihre eigene Sprachproduktion aufnehmen, analysieren und mit Referenzmodellen vergleichen. Dieser Prozess der Selbstbeobachtung unterstützt die Entwicklung metalinguistischer Reflexionsprozesse und trägt dazu bei, dass Lernende ein differenzierteres Bewusstsein für phonetische Strukturen der Zielsprache entwickeln. Darüber hinaus eröffnen digitale Lernumgebungen neue Möglichkeiten für kollaboratives Lernen, da Lernende über Online-Plattformen miteinander kommunizieren und dadurch authentische Kommunikationssituationen erleben können. Diese Kombination aus individueller Reflexion und sozialer Interaktion bildet eine wichtige Grundlage für die Entwicklung stabiler phonologischer Kategorien.

Schlüsselwörter: Phonologische Kompetenz, Deutsch als Fremdsprache, Aussprachetraining, digitale Lernumgebungen, kommunikative Intelligibilität.

Einleitung

Die zunehmende Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Arbeitsmarkt hat in den letzten Jahrzehnten zu einer steigenden Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen geführt. Fremdsprachliche Kompetenz wird in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Forschung nicht mehr ausschließlich als Fähigkeit verstanden, gramma-

tische Strukturen korrekt zu verwenden oder schriftliche Texte zu produzieren, sondern als komplexe kommunikative Fähigkeit, die Wahrnehmungs-, Produktions- und Interaktionskompetenzen umfasst. Im Zentrum moderner Sprachdidaktik steht daher die Fähigkeit zur erfolgreichen mündlichen Kommunikation.

Aktuelle Studien zur Ausspracheentwicklung im Zweitspracherwerb zeigen, dass gezielte phonologische Instruktion einen signifikanten Einfluss auf die Verständlichkeit mündlicher Kommunikation haben kann (Saito, 2012, Thomson & Derwing, 2015, Derwing & Munro, 2009). Gleichzeitig weisen mehrere Studien darauf hin, dass digitale Lernumgebungen den Zugang zu wiederholtem auditivem Input und individualisiertem Feedback erleichtern, wodurch Lernprozesse im Bereich der Aussprache nachhaltig unterstützt werden (Neri et al., 2008, Godwin-Jones, 2018).

Im Kontext des institutionellen Fremdsprachenlernens nimmt die Aussprache eine zentrale Rolle ein. Selbst wenn Lernende über umfangreiche grammatische Kenntnisse verfügen, kann eine unzureichend entwickelte phonologische Kompetenz die Verständlichkeit ihrer sprachlichen Äußerungen erheblich beeinträchtigen. Fehlende Kontrolle über Intonation, Rhythmus oder Lautbildung kann dazu führen, dass kommunikative Interaktionen erschwert werden oder Missverständnisse entstehen.

Trotz dieser Bedeutung wird die Ausbildung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht häufig nur am Rande behandelt. Lehrpläne konzentrieren sich in vielen Fällen stärker auf Grammatik und Wortschatz als auf phonetische Aspekte der Sprache. Diese Situation führt langfristig zu einem strukturellen Ungleichgewicht zwischen den verschiedenen Komponenten sprachlicher Kompetenz, insbesondere zwischen grammatischer und phonologischer Kompetenz.

Parallel zu diesen Entwicklungen haben digitale Technologien neue didaktische Möglichkeiten für das Fremdsprachenlernen eröffnet, insbesondere im Bereich der mündlichen Sprachproduktion. In den letzten Jahren hat sich daher ein wachsendes Interesse an der Frage entwickelt, wie digitale Medien systematisch in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Während frühe Formen des computerunterstützten Sprachlernens vor allem als Ergänzung traditioneller Unterrichtsformen verstanden wurden, betrachten neuere didaktische Ansätze digitale Technologien zunehmend als integralen Bestandteil komplexer Lernumgebungen. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Forschung zur Aussprachedidaktik wider, in der digitale Plattformen zunehmend als Instrumente für individualisiertes Aussprachetraining

untersucht werden. Digitale Lernplattformen, mobile Anwendungen und interaktive Lernumgebungen ermöglichen flexible Lernformen und eröffnen neue Perspektiven für das Aussprachetraining (Chun, 2016, Pennington & Rogerson-Revell, 2019).

Der vorliegende Beitrag untersucht die Rolle phonologischer Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und analysiert die Möglichkeiten digitaler Lernumgebungen für die Entwicklung dieser Kompetenz.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine systematische Betrachtung des bisherigen Forschungsstandes erforderlich. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Rolle die Aussprache in der fremdsprachendidaktischen Forschung spielt und welche theoretischen Modelle zur Beschreibung phonologischer Kompetenz entwickelt wurden.

1. Forschungsstand

Die Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht steht seit mehreren Jahrzehnten im Zentrum linguistischer und fremdsprachendidaktischer Forschung. Bereits frühe Modelle der kommunikativen Kompetenz betonten die Bedeutung phonologischer Fähigkeiten für die Verständlichkeit mündlicher Kommunikation (Canale & Swain, 1980).

Im Rahmen dieser Modelle wird Sprache als komplexes System verstanden, das aus mehreren miteinander verbundenen Komponenten besteht. Neben grammatischen und lexikalischen Kenntnissen umfasst kommunikative Kompetenz auch die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen verständlich zu artikulieren und prosodische Muster angemessen zu verwenden.

Empirische Studien zur Aussprachedidaktik zeigen, dass Lernende häufig Schwierigkeiten haben, bestimmte phonologische Kategorien einer Fremdsprache wahrzunehmen und zu produzieren. Diese Schwierigkeiten entstehen häufig durch Interferenzen zwischen der Muttersprache und der Zielsprache (Flege, 1995).

Empirische Studien zur phonologischen Wahrnehmung zeigen, dass die Ausbildung auditiver Kategorien eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung phonologischer Kompetenz darstellt (Flege, 1995, Best & Tyler, 2007; Derwing & Munro, 2015). Lernende müssen neue phonologische Kategorien ausbilden, um phonologische Unterschiede zwischen ähnlichen Lauten der Zielsprache zuverlässig wahrnehmen zu können (Isaacs & Trofimovich, 2017).

Celce-Murcia, Brinton und Goodwin (2010) betonen, dass effektives Aussprachetraining sowohl Wahrnehmungsübungen als auch Produktionsübungen umfassen sollte. Auch Trofimovich und Gatbonton (2006) zeigen, dass wiederholte Übungssequenzen und fokussierte Ar-

beit an Aussprachemustern den Erwerb phonologischer Strukturen unterstützen. Darüber hinaus weisen mehrere Studien darauf hin, dass Aussprachetraining besonders effektiv ist, wenn Wahrnehmungs- und Produktionsübungen in kommunikative Lernkontexte eingebettet werden. Lernende profitieren besonders von Aufgabenformaten, die ihnen ermöglichen, phonologische Strukturen in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden. In diesem Zusammenhang wird zunehmend betont, dass Aussprachetraining nicht isoliert erfolgen sollte, sondern eng mit der Entwicklung kommunikativer Kompetenz verbunden sein muss.

Ein weiterer wichtiger Forschungsbereich betrifft die Frage der Verständlichkeit. In der neueren Forschung wird zunehmend darauf hingewiesen, dass die Entwicklung phonologischer Kompetenz nicht ausschließlich als Erwerb einzelner Lautkategorien verstanden werden kann, sondern als komplexer Prozess der Integration segmentaler und suprasegmentaler Strukturen. Empirische Studien zeigen, dass insbesondere prosodische Merkmale wie Wortakzent, Rhythmus und Intonation eine zentrale Rolle für die Verständlichkeit gesprochener Sprache spielen (Hahn, 2004, Levis, 2018). Lernende können häufig einzelne Laute korrekt produzieren, ohne jedoch prosodische Muster der Zielsprache angemessen zu verwenden. In solchen Fällen bleibt die Verständlichkeit der Äußerungen eingeschränkt, obwohl die segmentale Aussprache weitgehend korrekt erscheint.

Darüber hinaus weisen mehrere empirische Studien darauf hin, dass Aussprachetraining besonders effektiv ist, wenn es systematisch mit kommunikativen Aufgaben verbunden wird. Lernende entwickeln stabilere phonologische Kategorien, wenn sie neue Lautstrukturen nicht nur isoliert üben, sondern in authentischen Kommunikationssituationen anwenden (Derwing & Munro, 2015, Trofimovich & Gatbonton, 2006). Diese Ergebnisse legen nahe, dass Aussprachetraining im Fremdsprachenunterricht als integraler Bestandteil kommunikativer Kompetenz betrachtet werden sollte.

Während traditionelle didaktische Ansätze häufig eine möglichst muttersprachliche Aussprache als Ziel formulierten, argumentieren neuere Studien dafür, dass kommunikative Intelligibilität wichtiger ist als eine perfekte Nachahmung der Standardsprache (Levis & Sonsaat, 2018).

Die bisherigen Forschungsarbeiten verdeutlichen die zentrale Bedeutung phonologischer Kompetenz für erfolgreiche mündliche Kommunikation. Um diese Zusammenhänge präziser zu beschreiben, ist im nächsten Schritt eine theoretische Rahmung erforderlich. Gleichzeitig bleibt jedoch offen, auf welcher theoretischen Grundlage die Ent-

wicklung phonologischer Kompetenz im Kontext digitaler Lernumgebungen beschrieben werden kann.

2. Theoretischer Rahmen

Die vorliegende Studie basiert auf einem integrativen theoretischen Ansatz zur Analyse phonologischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, der kognitiv-linguistische Ansätze mit Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik verbindet.

Die kognitive Linguistik betrachtet Sprache als dynamisches System, das durch Wahrnehmungs- und Konzeptualisierungsprozesse strukturiert wird (Langacker, 2008, Bybee, 2010). In diesem Modell entstehen sprachliche Kategorien durch wiederholte Erfahrungen mit sprachlichen Mustern (Ellis, 2015). Diese Perspektive steht im Einklang mit usage-based Ansätzen der Linguistik, denen zufolge sprachliche Strukturen aus wiederholten Erfahrungen mit konkreten Sprachverwendungen hervorgehen. Phonologische Kategorien werden in diesem Modell nicht als feste Einheiten betrachtet, sondern als dynamische Muster, die sich aus der statistischen Verarbeitung sprachlicher Erfahrungen entwickeln. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass Lernende neue Lautkategorien vor allem durch wiederholte Begegnungen mit authentischem Sprachinput erwerben. Diese Perspektive wird durch mehrere Studien zur Wahrnehmungsentwicklung im Zweitspracherwerb bestätigt. Forschungen zeigen, dass Lernende neue Lautkategorien besonders dann stabil erwerben, wenn sie wiederholt Input von unterschiedlichen Sprecherinnen und Sprechern wahrnehmen. Unterschiedliche Varianten der Lautrealisierung tragen dazu bei, dass Lernende abstraktere phonologische Kategorien bilden und nicht ausschließlich einzelne konkrete Realisierungen imitieren (Best & Tyler, 2007, Munro & Derwing, 2015).

Gleichzeitig wird in der Zweitspracherwerbsforschung zunehmend betont, dass Wahrnehmungs- und Produktionsprozesse eng miteinander verbunden sind. Lernende entwickeln artikulatorische Fähigkeiten häufig erst dann, wenn sie Unterschiede zwischen Lauten der Zielsprache zuverlässig wahrnehmen können (Flege, 1995, Saito, 2012). Aus dieser Perspektive erscheint Aussprachetraining als zyklischer Prozess, der Wahrnehmung, Produktion und kommunikative Interaktion miteinander verbindet.

In neueren Ansätzen der Zweitspracherwerbsforschung wird außerdem betont, dass phonologische Kompetenz stark durch frequenzbasierte Wahrnehmungsprozesse geprägt wird. Lernende entwickeln stabile Lautkategorien nur dann, wenn sie wiederholt authentischen Sprachinput wahrnehmen und mit eigener Sprachproduktion vergleichen (Bybee, 2010, Saito, 2012).

Im Bereich der Phonetik bedeutet dies, dass Lernende neue Lautkategorien entwickeln müssen, die sich von den phonologischen Kategorien ihrer Erstsprache unterscheiden (Flege, 1995, Best & Tyler, 2007).

Aus didaktischer Perspektive wird phonologische Kompetenz heute als Bestandteil der umfassenden kommunikativen Kompetenz verstanden, die Wahrnehmungs-, Produktions- und Interaktionsfähigkeiten umfasst (Celce-Murcia et al., 2010, Levis, 2018).

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse der Analyse, dass die Entwicklung phonologischer Kompetenz als dynamischer Prozess verstanden werden muss, der durch die Wechselwirkung von Wahrnehmung, Produktion und sozialer Interaktion geprägt wird. Digitale Lernumgebungen schaffen in diesem Zusammenhang neue Möglichkeiten für die Verknüpfung dieser drei Dimensionen, da sie sowohl individuelle Übungsphasen als auch kollaborative Kommunikationssituationen ermöglichen.

3. Methodologie

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf eine qualitative Analyse von Lernprozessen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und orientiert sich an methodologischen Ansätzen der qualitativen Unterrichtsforschung. Ziel der Analyse besteht darin zu bestimmen, in welcher Weise digitale Lernumgebungen zur Entwicklung phonologischer Kompetenz beitragen können.

Die Analyse berücksichtigt drei zentrale analytische Dimensionen: phonologische Wahrnehmung, artikulatorische Produktion und kommunikative Intelligibilität.

Als empirisches Material dienen Audioaufnahmen von Unterrichtssituationen, mündliche Präsentationen von Lernenden sowie Interaktionsdaten aus digitalen Lernplattformen. Die Untersuchung umfasst Sprachdaten von 50 Lernenden im Kompetenzniveau A2 bis B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte auf der Grundlage ihres Lernfortschritts im Fremdsprachenunterricht sowie ihrer Bereitschaft, an zusätzlichen Ausspracheübungen in digitalen Lernumgebungen teilzunehmen. Während des Untersuchungszeitraums nahmen die Lernenden regelmäßig an Übungen teil, bei denen sie ihre eigene Sprachproduktion aufnehmen und analysieren konnten. Diese Daten bildeten die Grundlage für die qualitative Analyse der Lernprozesse.

Vor dem Hintergrund des dargestellten methodischen Rahmens wird im folgenden Abschnitt zunächst die Rolle der phonologischen Wahrnehmung im Fremdsprachenlernen untersucht.

4. Phonologische Wahrnehmung im Fremdsprachenlernen

Die Fähigkeit zur Wahrnehmung phonologischer Kontraste bildet eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung phonologischer Kompetenz, bevor sie diese Unterschiede selbst produzieren können. Studien zur auditiven Wahrnehmung zeigen, dass die Fähigkeit zur Unterscheidung phonologischer Kontraste eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung artikulatorischer Fähigkeiten darstellt. Wenn Lernende Unterschiede zwischen Lauten der Zielsprache nicht zuverlässig wahrnehmen können, fällt es ihnen schwer, diese Laute korrekt zu produzieren.

Digitale Lernumgebungen eröffnen ein breites Spektrum didaktischer Möglichkeiten für die Entwicklung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten.

Die Entwicklung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten bildet jedoch nur eine Dimension phonologischer Kompetenz. Im nächsten Schritt ist daher die artikulatorische Produktion zu betrachten. Für eine erfolgreiche mündliche Kommunikation müssen Lernende auch artikulatorische Bewegungsmuster der Zielsprache kontrollieren lernen.

5. Artikulatorische Produktion und Aussprachetraining im Fremdsprachenunterricht

Die Entwicklung artikulatorischer Fähigkeiten stellt einen zentralen Bestandteil des Fremdsprachenlernens dar, weil Lernende nicht nur neue Lautkategorien wahrnehmen müssen, sondern auch neue Bewegungsmuster der Sprechorgane kontrollieren lernen. Wenn Lernende eine Fremdsprache erwerben, übertragen sie häufig artikulatorische Muster ihrer Erstsprache auf die Produktion der Zielsprache. Dieser Prozess wird in der phonologischen Forschung als phonologische Interferenz beschrieben. Interferenzeffekte entstehen, wenn artikulatorische Routinen der Erstsprache auf Lautstrukturen der Fremdsprache übertragen werden. Besonders deutlich wird dieser Effekt bei Lautkontrasten, die in der Erstsprache der Lernenden nicht existieren. In solchen Fällen tendieren Lernende dazu, neue Laute bestehenden Kategorien der Muttersprache zuzuordnen (Flege, 1995). Diese Übertragung führt dazu, dass bestimmte Laute oder prosodische Muster der Fremdsprache systematisch verändert realisiert werden. Untersuchungen zeigen jedoch, dass gezieltes Aussprachetraining solche Interferenzeffekte reduzieren kann. Wenn Lernende wiederholt Gelegenheit erhalten, Unterschiede zwischen Lauten wahrzunehmen und zu produzieren, können sie allmählich neue artikulatorische Bewegungsmuster entwickeln (Derwing & Munro, 2015, Saito, 2012).

Forschungen im Bereich der Phonetik zeigen, dass artikulatorische Anpassungen ein langfristiger Prozess sind (Couper, 2017), der wiederholte Wahrnehmungs- und Produktionszyklen voraussetzt (Saito, 2012, Thomson & Derwing, 2015). Flege erklärt in seiner Speech Learning Theory, dass Lernende neue Lautkategorien nur dann stabil entwickeln, wenn sie Unterschiede zwischen Lauten der Fremdsprache und Lauten ihrer Erstsprache deutlich wahrnehmen können (Flege, 1995). Wenn diese Unterschiede nicht ausreichend erkannt werden, integrieren Lernende neue Laute in bereits bestehende Kategorien der Erstsprache.

Aus diesem Grund muss effektives Aussprachetraining mindestens zwei miteinander verbundene Prozesse berücksichtigen. Der erste Prozess betrifft die auditive Wahrnehmung von Lautunterschieden. Der zweite Prozess betrifft die bewusste Kontrolle artikulatorischer Bewegungen.

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache betrifft dies insbesondere Lautkontraste, die im Deutschen eine semantisch relevante Funktion erfüllen. Dazu gehören beispielsweise Unterschiede zwischen langen und kurzen Vokalen sowie Unterschiede zwischen gerundeten und ungerundeten Vokalen. Wenn Lernende diese Unterschiede nicht korrekt realisieren, können Bedeutungsunterschiede entstehen.

Ein häufig angeführtes Beispiel ist der Gegensatz zwischen den Wörtern *bieten* und *bitten*. Beide Wörter unterscheiden sich nicht nur durch die Vokalqualität, sondern auch durch die Länge des Vokals. Lernende müssen daher sowohl die Dauer des Lautes als auch die Position der Zunge und der Lippen kontrollieren.

Darüber hinaus spielt die Prosodie eine wichtige Rolle für die Verständlichkeit gesprochener Sprache. Intonation, Rhythmus und Wortakzent strukturieren sprachliche Äußerungen und signalisieren kommunikative Funktionen wie Hervorhebung oder Gesprächssteuerung. Wenn Lernende prosodische Muster nicht korrekt verwenden, kann dies zu Missverständnissen führen.

Der Unterricht muss daher Übungen enthalten, die sowohl segmentale als auch suprasegmentale Aspekte der Aussprache berücksichtigen. Lehrkräfte können beispielsweise Dialogübungen einsetzen, bei denen Lernende verschiedene Intonationsmuster ausprobieren. Auch rhythmische Übungen können dazu beitragen, ein Gefühl für prosodische Strukturen zu entwickeln.

Digitale Lernumgebungen erweitern die Möglichkeiten solcher Übungen erheblich. Lernende können ihre eigene Sprachproduktion aufnehmen und mit Referenzmodellen vergleichen. Durch diese Form der Selbstbeobachtung er-

kennen sie Unterschiede zwischen ihrer eigenen Aussprache und der Aussprache von Muttersprachlern.

Diese Lernform fördert metalinguistische Reflexion, weil Lernende beginnen, ihre eigene Sprachproduktion analytisch zu betrachten. Dadurch entwickeln sie ein stärkeres Bewusstsein für phonetische Strukturen der Zielsprache.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle digitale Lernumgebungen bei der Entwicklung artikulatorischer Fähigkeiten spielen können. Digitale Technologien erweisen sich insbesondere dann als didaktisch wirksam, wenn sie systematisch in den Unterricht integriert werden und nicht lediglich als ergänzendes technisches Hilfsmittel fungieren. Eine erfolgreiche Integration digitaler Lernumgebungen erfordert daher eine didaktische Konzeption, in der Wahrnehmungsübungen, artikulatorisches Training und kommunikative Interaktionen miteinander verbunden werden.

6. Digitale Lernumgebungen im Fremdsprachenunterricht

Digitale Technologien haben die Bedingungen des Fremdsprachenlernens in den letzten zwei Jahrzehnten grundlegend verändert. Während traditionelle Unterrichtsformen stark von der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden im Klassenzimmer geprägt waren, ermöglichen digitale Lernumgebungen neue Formen der Kommunikation und der Wissensvermittlung.

Digitale Plattformen ermöglichen Lernräume, die zeitlich und räumlich flexibel gestaltet werden können. Diese Flexibilität ermöglicht es Lernenden, ihre Aussprache auch außerhalb des traditionellen Unterrichts wiederholt zu üben, da entsprechende Materialien orts- und zeitunabhängig verfügbar sind (Hardison, 2005). Diese strukturelle Flexibilität erweitert die Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens erheblich.

Im Bereich des Aussprachetrainings bieten digitale Lernumgebungen besonders interessante Möglichkeiten. Sprachlernprogramme enthalten häufig Funktionen, die eine Analyse der gesprochenen Sprache ermöglichen. Lernende können ihre Aussprache aufnehmen und anschließend mit Referenzaufnahmen vergleichen.

Godwin-Jones betont, dass mobile Technologien besonders effektiv für Aussprachetraining eingesetzt werden können, weil Lernende jederzeit Zugang zu Lernmaterialien haben und ihre Aussprache in unterschiedlichen Kontexten üben können (Godwin-Jones, 2018).

Darüber hinaus ermöglichen digitale Plattformen eine größere Vielfalt auditiver Inputformen. Lernende können unterschiedliche Sprecher hören und dadurch verschie-

dene Varianten der Standardsprache kennenlernen. Diese Vielfalt unterstützt die Entwicklung phonologischer Kategorien, da Lernende unterschiedliche Varianten der Lautrealisierung wahrnehmen und vergleichen können.

Digitale Lernumgebungen fördern außerdem kollaboratives Lernen. Lernende können in Online-Foren oder Videokonferenzen miteinander kommunizieren und dadurch authentische Kommunikationssituationen erleben. Diese Interaktionen tragen dazu bei, dass Aussprachetraining nicht isoliert erfolgt, sondern in reale Kommunikationsprozesse eingebettet wird.

Um die didaktischen Potenziale digitaler Technologien präziser zu bestimmen, erscheint eine detaillierte Analyse digitaler Lernplattformen erforderlich.

7. Analyse digitaler Lernplattformen

Die Analyse digitaler Lernplattformen zeigt, dass mehrere Funktionen für das Aussprachetraining besonders relevant sind. Auf dieser Grundlage lassen sich im folgenden Abschnitt die didaktischen Implikationen digitaler Lernumgebungen diskutieren. Eine dieser Funktionen betrifft die Möglichkeit zur Aufnahme und Analyse der eigenen Sprachproduktion.

Wenn Lernende ihre eigene Stimme hören, erkennen sie häufig Unterschiede zwischen ihrer eigenen Aussprache und Referenzaufnahmen von Muttersprachlern. Diese Form der Wahrnehmung bildet einen zentralen Schritt im Lernprozess, weil sie zur Selbstkorrektur motiviert.

Eine weitere wichtige Funktion digitaler Lernplattformen betrifft visuelle Darstellungen phonetischer Prozesse (Hahn, 2004). Diese Visualisierungen können beispielsweise Bewegungen der Zunge, der Lippen oder des Kiefers während der Lautproduktion darstellen. Dadurch erhalten Lernende ein besseres Verständnis für artikulatorische Prozesse, die in der gesprochenen Sprache normalerweise nicht sichtbar sind, und können komplexe Lautbildungsabläufe gezielter nachvollziehen.

Darüber hinaus bieten viele digitale Plattformen automatisierte Rückmeldungen zur Aussprache (Neri et al., 2008, Godwin-Jones, 2018). Sprachlernprogramme analysieren akustische Eigenschaften der gesprochenen Sprache und vergleichen diese mit Referenzdaten. Anschließend erhalten Lernende Hinweise zur Verbesserung ihrer Aussprache.

Diese Form der Rückmeldung kann besonders hilfreich sein, weil sie unmittelbar erfolgt. Lernende müssen nicht auf eine Korrektur durch die Lehrkraft warten, sondern erhalten sofort Informationen über ihre Aussprache.

Digitale Lernplattformen ermöglichen außerdem eine hohe Wiederholungsfrequenz von Übungen. Lernende

können schwierige Lautkombinationen mehrfach üben und ihre Fortschritte beobachten.

Die Kombination aus auditiver Wahrnehmung, visueller Unterstützung und automatisierter Rückmeldung schafft eine Lernumgebung, die traditionelle Unterrichtsformen sinnvoll ergänzt und neue Perspektiven für das Aussprachetraining eröffnet.

8. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse verdeutlichen, dass digitale Lernumgebungen ein erhebliches Potenzial für die Entwicklung phonologischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht besitzen (Neri et al., 2008, Godwin-Jones, 2018). Sie erweitern die Möglichkeiten für Aussprachetraining und unterstützen Lernende bei der Entwicklung artikulatorischer Kontrolle.

Digitale Technologien ersetzen jedoch nicht die zentrale Rolle der Lehrkraft. Vielmehr verändern sie deren didaktische Funktion, da Lehrkräfte zunehmend als Moderatorinnen und Moderatoren, Organisatorinnen und Organisatoren sowie als Begleiter individueller Lernprozesse agieren. Die Lehrkraft übernimmt weiterhin eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts und bei der Auswahl geeigneter Lernmaterialien. Digitale Plattformen dienen dabei als zusätzliche Ressourcen, die Lernprozesse strukturieren und erweitern. Gleichzeitig verdeutlichen mehrere Studien, dass digitale Technologien besonders dann effektiv sind, wenn sie didaktisch sinnvoll in den Unterricht integriert werden. Digitale Werkzeuge entfalten ihr Potenzial nicht allein durch ihre technische Funktionalität, sondern durch ihre Einbettung in pädagogische Konzepte. Lehrkräfte müssen daher entscheiden, welche digitalen Instrumente für bestimmte Lernziele geeignet sind und wie diese Instrumente mit traditionellen Unterrichtsformen kombiniert werden können (Pennington & Rogerson-Revell, 2019, Chun, 2016). Aus dieser Perspektive erscheint der Einsatz digitaler Technologien nicht als Ersatz für traditionelle Unterrichtsformen, sondern als Erweiterung didaktischer Möglichkeiten.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass digitale Lernumgebungen selbstgesteuertes Lernen fördern. Lernende übernehmen in stärkerem Maße Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und entwickeln Strategien zur Verbesserung ihrer Aussprache.

Diese Entwicklungen stehen im Einklang mit allgemeinen Tendenzen der Bildungsforschung, die Lernen zunehmend als aktiven und selbstorganisierten Prozess verstehen. Aus dieser Perspektive erscheinen digitale Lernumgebungen nicht nur als technische Hilfsmittel, sondern als integrale Bestandteile moderner Lernumgebungen. Sie

ermöglichen Lernformen, in denen individuelle Reflexion, kollaborative Kommunikation und wiederholte Wahrnehmungsprozesse miteinander verbunden werden.

Auf der Grundlage der diskutierten Ergebnisse lassen sich mehrere pädagogische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht ableiten. Im folgenden Abschnitt werden daher pädagogische Implikationen formuliert, die sich aus der Analyse digitaler Lernumgebungen und ihrer Rolle im Aussprachetraining ergeben.

9. Pädagogische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben mehrere Konsequenzen für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts.

Erstens sollten Lehrpläne die Bedeutung der Aussprache stärker berücksichtigen. Phonologische Kompetenz bildet eine wichtige Grundlage für kommunikative Intelligibilität und sollte daher systematisch gefördert werden.

Zweitens sollten digitale Lernplattformen stärker in den Unterricht integriert werden. Diese Technologien erweitern das didaktische Handlungsspektrum für individuelles Lernen und ermöglichen eine differenzierte Förderung der Aussprache.

Drittens sollten Lernende Zugang zu authentischen Kommunikationssituationen erhalten. Sprachliche Kompetenz entwickelt sich besonders effektiv, wenn Lernende ihre sprachlichen Ressourcen in realen Interaktionen anwenden.

Lehrkräfte können beispielsweise Tandemprogramme, virtuelle Austauschformate oder moderierte Online-Diskussionen organisieren, bei denen Lernende mit Muttersprachlern kommunizieren.

Diese Verbindung aus systematischem Aussprachetraining und authentischer Kommunikation schafft günstige Voraussetzungen für die Entwicklung phonologischer Kompetenz. Die dargestellten Überlegungen führen abschließend zu den folgenden zusammenfassenden Schlussfolgerungen.

10. Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass phonologische Kompetenz eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. Verständliche Aussprache erleichtert kommunikative Interaktionen und unterstützt die Entwicklung umfassender sprachlicher Kompetenz.

Digitale Lernumgebungen eröffnen neue Möglichkeiten für das Aussprachetraining. Sie fördern die Entwicklung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten, unterstützen artikulatorische Kontrolle und ermöglichen selbstgesteuertes Lernen.

Eine integrative didaktische Strategie sollte daher traditionelle Ausspracheübungen mit digitalen Lernformaten und interaktiven Kommunikationssituationen verbinden. Durch diese Kombination können Lernende ihre phonologische Kompetenz langfristig und nachhaltig entwickeln.

Zukünftige Forschung sollte der Frage nachgehen, wie digitale Technologien noch effektiver in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Von besonderem Interesse erscheint die Frage, wie künstliche Intelligenz zur Analyse von Aussprache (Pennington & Rogerson-Revell, 2019) und zur individuellen Förderung von Lernenden eingesetzt werden kann. Systeme zur automatischen Spracherkennung könnten in Zukunft eine wichtige Rolle im Aussprachetraining spielen, da sie Lernenden detaillierte Rückmeldungen zu phonetischen Merkmalen ihrer Sprachproduktion geben können. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, wie solche Technologien didaktisch sinnvoll in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können.

Die Verbindung von linguistischer Forschung, Fremdsprachendidaktik und digitaler Bildung bietet ein vielversprechendes Feld für zukünftige Entwicklungen im Bereich des Fremdsprachenlernens.

Literaturverzeichnis:

- Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In O.-S. Bohn & M. J. Munro (Hrsg.), *Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege* (S. 13–34). Amsterdam: John Benjamins.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), S. 1–47.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chun, D. M., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), S. 64–80.
- Couper, G. (2017). Teacher cognition of pronunciation teaching: Teachers' concerns and issues. *TESOL Quarterly*, 51(4), S. 820–843.

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), S. 476–490.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44(3), S. 316–327.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Hrsg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (S. 3–23). Amsterdam: John Benjamins.
- Flège, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (Hrsg.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (S. 233–277). Timonium, MD: York Press.
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop pronunciation skills. *Language Learning & Technology*, 22(3), S. 1–17.
- Goodwin, J. (2014). Teaching pronunciation. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Hrsg.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. Aufl., S. 136–152). Boston: National Geographic Learning.
- Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), S. 201–223.
- Hardison, D. (2005). Second-language spoken word identification: Effects of perceptual training, visual cues, and phonetic environment. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), S. 579–596.
- Isaacs, T., & Trofimovich, P. (2017). *Second Language Pronunciation Assessment*. Bristol: Multilingual Matters.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), S. 369–377.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Major, R. C. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). A review of pronunciation research in second language learning. *Language Teaching*, 48(3), S. 1–21.
- Neri, A., Cucchiari, C., Strik, H., & Boves, L. (2008). The effectiveness of computer-assisted pronunciation training for foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 12(3), S. 97–113.
- Pennington, M. C. (2019). *Phonology in Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), S. 842–854.
- Strange, W. (Hrsg.). (1995). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD: York Press.
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), S. 326–344.
- Trofimovich, P., & Gathbonton, E. (2006). Repetition and focus on form in L2 pronunciation learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(3), S. 359–383.

Binnendifferenzierung bei der Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Onlineunterricht

Larysa Kovbasyuk

Abstract

Die Entwicklung der Schreibkompetenz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht stellt eine zentrale Herausforderung dar, insbesondere im Kontext des Online-Unterrichts an einer in die westliche Ukraine verlegten Universität. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Analyse des Online-Unterrichts mithilfe der Software Zoom® an der Staatlichen Universität Cherson in der Ukraine für Studierende des 2. Semesters der Studiengänge 1) Lehramt für Deutsch, Englisch und Literatur sowie 2) Germanistik/Anglistik während des russischen Krieges gegen die Ukraine präsentiert. Die Studie untersucht die Rolle der Binnendifferenzierung bei der Entwicklung und Förderung der Schreibfähigkeiten von Studierenden im DaF-Onlineunterricht und beleuchtet, wie verschiedene didaktische Ansätze zur Differenzierung auf die individuellen Bedürf-

nisse und Lernstile der Studierenden eingehen können. Im Gegensatz zum traditionellen Präsenzunterricht bieten Online-Formate eine Vielzahl von Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen hinsichtlich der Differenzierung der Lernprozesse. Binnendifferenzierung bezeichnet die praxisorientierte Anpassung von Lernangeboten, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -geschwindigkeiten der Studierenden gerecht wird. Dabei spielen verschiedene Faktoren wie die sprachliche Ausgangsposition der Lernenden, ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre individuellen Lernpräferenzen eine entscheidende Rolle. Der DaF-Onlineunterricht, der auf interaktive und flexible Lernmethoden setzt, ermöglicht eine gezielte Differenzierung durch den Einsatz digitaler Plattformen und KI-gestützter Tools, die sowohl individualisierte Aufgabenstellungen als auch Feedbackmöglichkeiten bieten. Die Studie

basiert auf einer Analyse verschiedener Online-Tools und deren Einflusses auf die Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Sie zeigt, wie durch gezielte Anpassungen von Lernmaterialien, Aufgaben und Bewertungsmechanismen Studierende mit unterschiedlichen Kenntnisständen angesprochen und unterstützt werden können. Zudem wird die Bedeutung von Motivation, Lernautonomie, Lernaktivität und kontinuierlichem Feedback hervorgehoben, um die Schreibfähigkeiten nachhaltig zu fördern. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Binnendifferenzierung im DaF-Onlineunterricht einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Schreibkompetenz leistet, indem sie eine individuellere und flexiblere Lernumgebung schafft. Die Erkenntnisse dieser Studie können zur Optimierung von Lehrstrategien und zur besseren Unterstützung von Studierenden im digitalen Raum beitragen.

Schlüsselwörter: Binnendifferenzierung, Schreibkompetenz, DaF-Unterricht, Onlineunterricht, digitale Tools, KI.

Einleitung

Die Förderung der Schreibkompetenz im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) für Studierende der Studiengänge Lehramt und Philologie ist eine fundamentale Aufgabe, die sowohl in traditionellen Lehrmethoden als auch in modernen digitalen Lernformaten eine wichtige Rolle spielt. Insbesondere im Kontext des Online-Unterrichts, der aufgrund der digitalen Transformation in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, ergeben sich neue Herausforderungen und Chancen für die Weiterentwicklung der sprachlichen Fertigkeiten der Studierenden. Während im Präsenzunterricht persönliche Interaktionen und direkte Rückmeldungen eine zentrale Rolle spielen, müssen im Online-Umfeld alternative didaktische Strategien entwickelt werden, um die Studierenden individuell zu fördern und ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Ein wesentliches Konzept in diesem Zusammenhang ist die Binnendifferenzierung. Sie ermöglicht es, Lernangebote gezielt an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -geschwindigkeiten und -stile der Studierenden anzupassen. Gerade im DaF-Unterricht, in dem Studierende mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen und Kompetenzniveaus erreicht werden sollen, ist eine differenzierte Herangehensweise unerlässlich, um allen Teilnehmenden gerecht zu werden und eine effektive Lernumgebung zu schaffen. Binnendifferenzierung im Online-Unterricht bietet durch digitale Tools und interaktive Plattformen neue Möglichkeiten, um personalisierte Lernangebote zu gestalten und die Schreibkompetenz auf verschiedenen Niveaustufen zu fördern.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Binnendifferenzierung im DaF-Onlineunterricht konkret umgesetzt werden kann und welche didaktischen Modelle sich zur Förderung der Schreibkompetenz der Studierenden eignen. Gleichzeitig wird untersucht, welchen Beitrag Binnendifferenzierung zur Motivation und Lernautonomie leistet. Mithilfe der Analyse von Online-Didaktikanätzen und der Betrachtung von Praxisbeispielen werden die Chancen der Binnendifferenzierung im digitalen Kontext untersucht. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie durch gezielte Anpassungen der Lernmaterialien, Aufgabenstellungen und Feedbackprozesse eine individuelle Förderung der Schreibkompetenz ermöglicht wird.

Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Frage, wie durch den Einsatz adaptiver Lernsysteme, kollaborativer Arbeitsmethoden und der Integration selbstgesteuerten Lernens eine sinnvolle Differenzierung innerhalb digitaler Lernräume erreicht werden kann. So wird die Bedeutung der Binnendifferenzierung nicht nur für die sprachliche Kompetenzentwicklung betont, sondern auch für die Förderung einer aktiven und selbstbewussten Lernhaltung der Studierenden. Der Beitrag verfolgt dabei das Ziel, theoretische Grundlagen mit praxisorientierten Ansätzen zu verbinden und zu untersuchen, wie sich die Entwicklung der Schreibkompetenz durch gezielte Differenzierung im digitalen DaF-Unterricht nachhaltig unterstützen lässt.

Im Folgenden wird ein Teil der Studie „DaF-Onlineunterricht“ vorgestellt. Diese befasst sich mit den Besonderheiten des DaF-Onlineunterrichts an der Staatlichen Universität Cherson, der in der Corona-Zeit begonnen hat und aufgrund des russischen Angriffs auf die Ukraine bis heute fortgesetzt wird. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie wurden 1) im wissenschaftlichen Beitrag „Interaktion in Breakout-Räumen im DaF-Unterricht“ veröffentlicht, 2) auf der Internationalen Deutschlehrer-Tagung (IDT) vom 15. bis 20. August 2022 in Wien, Österreich, 3) auf der 8. Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz „Sustainable Multilingualism 2025“ vom 29. bis 31. Mai 2025 in Kaunas, Litauen, sowie auf dem ukrainisch-bayerischen Workshop zur Mehrsprachigkeit vom 28. bis 29. Oktober 2025 in Regensburg, Deutschland, präsentiert.

1. Forschungszustand

Die Forschung zur Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht hat in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen. Insbesondere im Bereich des Online-Unterrichts rücken dabei neue didaktische Ansätze und Technologien in den Fokus. Die Integration digitaler Medien in den Fremdsprachenunterricht ermöglicht eine differenzierte und individualisierte Gestaltung

des Lernprozesses, was insbesondere für die Entwicklung der Schreibkompetenz von zentraler Bedeutung ist

Fremdsprachendidaktikerinnen und Fremdsprachendidaktiker betrachten die Schreibkompetenz aus verschiedenen Perspektiven. Ein zentraler Ansatz in der Förderung der Schreibkompetenz im DaF ist das Modelllernen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, Reitbrecht et al., 2019). Modelllernen basiert auf der Idee, dass Lernende durch die Beobachtung und Analyse von Beispielen, also durch die Auseinandersetzung mit gut formulierten Texten, eigene Schreibfähigkeiten entwickeln. Im Kontext des DaF-Unterrichts wird Modelllernen genutzt, um den Studierenden zu zeigen, wie bestimmte Textsorten oder Schreibstrategien systematisch aufgebaut werden können. Aus der Sicht der Schreibprozessdidaktik, wie sie von Lorca (2023) thematisiert wird, ist der Schreibakt ein dynamischer Prozess, der durch Planung, Entwurf, Überarbeitung und die endgültige Textproduktion geprägt ist. Marx (2023) betrachtet das Schreiben nicht nur als technisches Handwerk, sondern auch als kommunikative Fähigkeit und fordert eine stärkere Berücksichtigung kommunikativer Ziele im DaF-Unterricht. Ein innovativer Ansatz zur Förderung der Schreibkompetenz im DaF ist der Einsatz digitaler Tools, wie er von Ndassi Tobika, Yannick & Nzenti (2025) untersucht wird. Die Autoren argumentieren, dass digitale Werkzeuge nicht nur die Interaktivität und Flexibilität des Lernprozesses erhöhen, sondern auch eine tiefere und individuellere Auseinandersetzung mit den Schreibaufgaben ermöglichen.

Die Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht, insbesondere im Online-Kontext, ist ein relativ neues Forschungsfeld. Es beschäftigt sich mit der Frage, wie Lernprozesse gestaltet werden können, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden. DaF-Lektoren und -Lektorinnen beschäftigen sich dabei sowohl mit theoretischen Fragen der Binnendifferenzierung (Warnecke, 2023) als auch mit ihrer praktischen Anwendung im Unterricht (Brand & Brandl, 2017, Valge, 2023, Wang, 2026). Warnecke (2023) klärt einige grundsätzliche Begrifflichkeiten, die in der Fachliteratur verwendet werden, und zeigt dann an konkreten Beispielen aus der Fortbildung auf, wie differenzierungssensibler Deutschunterricht konkret verwirklicht werden kann. Brand und Brandl (2017) entwickeln eine Konzeption, die zeigt, wie der Deutschunterricht in (stark) heterogenen Lerngruppen individualisiert, differenziert und inklusiv gestaltet werden kann, um den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden. Dabei werden unterschiedliche Merkmale von Heterogenität analysiert und in Bezug auf die spezifischen An-

forderungen des Faches Deutsch diskutiert. Valge (2023) zeigt, wie Lehrkräfte wissenschaftliche Definitionen und Modelle der Binnendifferenzierung in konkrete Arbeits- und Sozialformen umsetzen können, wie Binnendifferenzierung unterschiedlichen Lerntypen zugutekommt – und ermutigt dazu, neue Ansätze auszuprobieren und Lernen aktiv zu gestalten. Wang (2026) zeigt, dass Binnendifferenzierung keine bloße Rechtfertigung für Bildungsreformen ist, sondern eine tatsächliche Notwendigkeit, um individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Trotz dieser Fortschritte gibt es noch viele offene Fragen zur praktischen Umsetzung der Binnendifferenzierung im DaF-Onlineunterricht. Insbesondere der Einsatz unterschiedlicher digitaler Tools wie Lernplattformen (z. B. *Deutsch zum Mitnehmen*), interaktiver Apps (z. B. *Word-wall* oder *LearningApps*) oder KI-gestützter Feedback-Systeme (*Perplexity*, *Deepl Write* (kostenlose Versionen)) zur effektiven Differenzierung von Schreibaufgaben in digitalen Lernumgebungen ist nach wie vor herausfordernd. Es gibt dabei unter anderem Probleme mit der technischen Zugänglichkeit, der individuellen Lernerautonomie und dem Gleichgewicht zwischen Selbstorganisation und motivierender Strukturierung. Diese Aspekte bedürfen weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen, um evidenzbasierte Modelle für heterogene Lerngruppen zu entwickeln, die Lernstile, Vorwissen und Motivationen berücksichtigen.

2. Einsatz der Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht an der Staatliche Universität Cherson

2.1 Schreibkompetenz

Es ist allgemein bekannt, dass der Fremdsprachenunterricht traditionell anhand der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben strukturiert wird. Die Schreibkompetenz, also die „selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 25–26), wird im DaF-Unterricht jedoch sehr oft vernachlässigt, d. h. es werden selten Texte geschrieben bzw. verfasst. Als Hauptgründe dieser Vernachlässigung könnte man folgende Faktoren nennen: 1) Dominanz zeitlicher Zwänge in heterogenen Lerngruppen: Schreiben erfordert ausführliche Phasen der Planung, Formulierung und Revision, die im Vergleich zu schnelleren Aktivitäten wie Hörverstehen oder Rollenspielen weniger effizient wirken; 2) Priorisierung der kommunikativen Fertigkeit wie Sprechen, weil sie schnelle Fortschritte in der Sprachbeherrschung sichtbar macht; 3) Schreibprozesse werden meistens subjektiv bewertet und Feedback ist sehr aufwendig

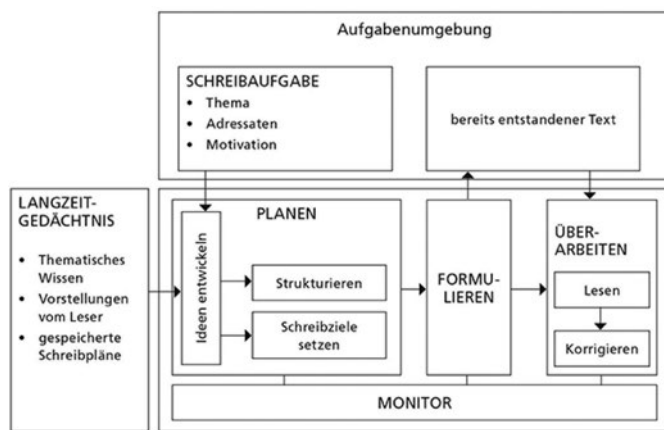


Abbildung 1. Textproduktionsmodell nach Hayes und Flower (1980), übersetzt von Funk et al. (2022, S. 96)

im Gegensatz zu standardisierten Tests für Lesen oder Hören.

Gemäß Marx (2023, S. 477) zeichnet sich das Schreiben durch ein hohes Potenzial für das Sprachenlernen aus. Dieses Potenzial ergibt sich aus der Möglichkeit zur reflektierten „Auseinandersetzung mit Inhalten, Konzepten, Kontexten, Registern, Funktionen und Formen“ (Marx, 2023, S. 478). Im Kontext fremdsprachlichen Schreibens ist die Rede auch von Teilkompetenzen im Bereich der deutschen Orthographie und von der Beherrschung des deutschen Schriftsystems (Krings, 2016). Fix (2025) fügt noch inhaltliches Wissen, pragmatisches Wissen und Textstrukturwissen hinzu (Fix, 2025, S. 20–30).

Zu erwähnen ist, dass im DaF-Unterricht das Schreiben nicht nur die Aneignung grammatischer Strukturen und eines lexikalischen Repertoires ermöglicht, sondern auch interkulturelle Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit zielkulturellen Diskursen und Textsorten fördert. Dieses Potenzial kann durch eine binnendifferenzierte Aufgabengestaltung genutzt werden. Diese stärkt die Metakognition und die Transferleistungen der Studierenden, wie in aktuellen DaF-Didaktiken empfohlen, und trägt zur Förderung der Motivation, Lernaktivität und Lernautonomie bei (ausführlich Abschnitt 2.3).

Unsere Studie zur Entwicklung der Schreibkompetenz von Studierenden im zweiten Semester des Lehramt- und Philologiestudiums an der Staatlichen Universität Münster basiert auf dem Modell der Schreibforscher Hayes und Flower (1980). Diese verstehen Schreibkompetenz nicht als Produktfertigkeit, sondern als Fähigkeit, einen komplexen kognitiven Problemlöseprozess zu steuern. Sie haben ein Modell entwickelt, in dem das Schreiben als Problemlöseprozess verstanden wird (Abb. 1).

In diesem Ansatz zielen Lernziele im Schreiben vor allem auf die Entwicklung und Koordination von Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozessen ab (Funk et

al., 2022, S. 96). Diese Prozesse umfassen die Vorstrukturierung von Inhalten (z. B. Mindmaps oder Gliederungen), die eigenständige Textgenerierung unter Berücksichtigung grammatikalischer und stilistischer Normen sowie iterative Revisionen zur Verbesserung von Kohärenz, Kohäsion und Zielgruppenorientierung.

Die Planungsphase fördert die Aktivierung von Vorwissen und die Auswahl relevanter Lexik. Dadurch sind Lernende in der Lage, argumentative oder narrative Strukturen strategisch aufzubauen und interkulturelle Aspekte einzubeziehen.

Formulierungs- und Überarbeitungsphase: Während der Formulierung entsteht der erste Entwurf, der in der Überarbeitung durch Selbst- oder Peer-Feedback verfeinert wird, um Fehlerquellen wie Satzbau oder Registerfehler zu minimieren und die kommunikative Wirksamkeit zu steigern (ausführlich Abschnitt 2.3).

2.2 Binnendifferenzierung

Das Thema der inneren Differenzierung bei der Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) im Online-Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dies liegt daran, dass die Lernanforderungen und -bedürfnisse der Lernenden in digitalen Lernumgebungen sehr heterogen sind. Sie sind geprägt durch unterschiedliche Altersgruppen, kulturelle Hintergründe, Vorwissen, Lernstile und Motivationen. Eine solche Vielfalt erfordert flexible didaktische Ansätze, die über standardisierte Methoden hinausgehen und individuelle Lernpfade ermöglichen.

Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung ist ein didaktisch-methodisches Konzept, das die unterschiedlichen Eigenschaften, Bedürfnisse und Potenziale jedes einzelnen Lernenden berücksichtigt und je nach individuellen Umständen mehrere alternative Lernmodelle oder -formen anbietet (vgl. Brand & Brandl, 2017, S. 33, Schwerdtfeger, 2001, S. 105). Sie umfasst die Variation von Lernaktivitäten wie Übungen, Aufgaben, Texten und Strategien, die an Lernziele, Fähigkeiten, Sprachniveaus (z. B. GER A1–C2) und Interessen angepasst werden. Im Kern geht es um die Förderung von Inklusion ohne Nivellierung, indem differenzierte Anforderungen parallel zu denselben Kompetenzzielen verfolgt werden.

Im Online-DaF-Unterricht verstärkt sich der Bedarf an Binnendifferenzierung durch die Abwesenheit physischer Interaktion und die Dominanz selbstgesteuerter Lernphasen. Hier können Lernende flexibel zwischen Aufgaben wählen, was ihre Autonomie stärkt, aber auch Risiken wie Überforderung oder Frustration birgt, wenn keine Anpassungen erfolgen. Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass

digitale und KI-gestützte Tools eine gezielte Individualisierung ermöglichen, indem sie Aufgaben, Methoden und Feedback dynamisch anpassen.

Diese Studie analysiert wie die Integration von Tools, wie *Deutsch zum Mitnehmen* (interaktive Übungen mit adaptivem Feedback), *DeepL Write* (KI-gestützte Textoptimierung), *Perplexity* (für semantische Recherche und Schreibhilfe) und *Wordwall, LearningApps* (gamifizierte, anpassbare Aufgaben) neue Möglichkeiten schafft. Diese stärken die Motivation und Lernautonomie der Studierenden, indem sie personalisierte Schreibmöglichkeiten bieten, die auf Vielfalt in Bezug auf Vorwissen, Interessen und Sprachniveaus basieren.

2.3 Entwicklung der Schreibkompetenz im Online-Unterricht: Übungen- und Aufgaben

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie Studierende durch gezielte Übungen und das Lösen von Aufgaben ihre Schreibkompetenz schrittweise entwickeln und vervollkommen können. Der Fokus liegt auf der Abfolge von Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphasen, die in binnendifferenzierten Online-Aufgaben integriert sind, um individuelle Fortschritte zu fördern. Zu betonen ist, dass der Online-Unterricht an der Staatlichen Universität Cherson sowohl synchron (z.B. via Zoom-Integration) als auch asynchron über das Moodle-gesteuerte Universitätslernportal KSUonline stattfindet. Letzteres unterstützt den Bildungsprozess für Studierende in Vollzeit-, Fern- und externen Studienformen. Die Plattform dient der Organisation des Distanzunterrichts und ermöglicht einen effektiven Informationsaustausch zwischen Lehrenden und Studierenden sowie untereinander. Eine Stärke des Portals sind die umfangreichen Kommunikationsmöglichkeiten, einschließlich des Austauschs von Dateien aller Formate und einer Newsletter-Funktion für aktuelle Kursnachrichten. Besonders hervorzuheben ist die automatische Erstellung und Speicherung eines individuellen Portfolios mit allen eingereichten Arbeiten, Forenbeiträgen, Bewertungen und Dozentenkommentaren pro Nutzer. Dozierende können eine Vielzahl von Kursbausteinen wie Glossare, Ressourcen, Aufgaben, Foren, Wikis und Tests nutzen, um den Unterricht vorzubereiten und durchzuführen.

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie die Schreibkompetenz am Beispiel der informellen E-Mail entwickelt wird. Der Online-Unterricht hat synchron stattgefunden. Der Onlineunterrichtsabschnitt kann beispielsweise aus folgenden Phasen bestehen (Tab. 1).

Es folgen zwei exemplarisch für den Beitrag ausgewählte Unterrichtsphasen: „Einstieg & Planen“ sowie „Über-

arbeiten & Reflexion“, weil genau in diesen Phasen die Binnendifferenzierung am stärksten eingesetzt wird. Zu erwähnen ist, dass den Studierenden in jeder Phase eine Auswahl von zwei bis drei Übungen angeboten wird, zwischen denen sie selbst wählen können. Im Folgenden werden besonders beliebte Übungen und Aufgaben vorgestellt.

Unterrichtsabschnitt 1. Einstieg & Planen

Einstieg und Planung sind tatsächlich entscheidende Phasen, um die Schreibkompetenz im DaF-Unterricht nachhaltig zu fördern, insbesondere beim Schreiben von E-Mails, da diese sowohl die Motivation der Studierenden als auch ihre Fähigkeit zur strukturierten Texterstellung maßgeblich beeinflussen. Der Einstieg aktiviert Vorwissen und sensibilisiert für Textsorteigenschaften, während die Planung einen Schreibplan erstellt, der formale und inhaltliche Aspekte abdeckt.

Als Einstieg in das Verfassen einer informellen E-Mail wird die Arbeit an der E-Mail ausgewählt (Abb. 2).

Zunächst lesen alle Studierenden die E-Mail und übersetzen dabei je einen Satz der Reihe nach (5–6 Minuten).

Anschließend beginnen die Studierenden, die Übungen auszuwählen. Die schwächeren Studierenden konzentrieren sich im Plenum auf die angegebenen W-Fragen zum Text. Wie groß ist Sofias Familie? Was sind Sofias Eltern? Wie heißen ihre Geschwister? etc.

Die Studierenden mit dem höheren Niveau arbeiten im Breakout-Raum und brainstormen folgende Fragen: Schreiben Sie/Jugendliche heutzutage E-Mails? An wen kann man heutzutage eine E-Mail schreiben? Welche Typen von E-Mails können unterschieden werden? (5–7 Min.) Dann präsentiert die zweite Gruppe die Ergebnisse der Diskussion im Plenum (5 Min.).

Im nächsten Schritt stellen die Studierenden gemeinsam im Plenum fest, aus welchen Teilen eine E-Mail besteht. Anschließend diskutieren sie im Plenum, ob sich der Wortschatz in offiziellen und inoffiziellen E-Mails unterscheiden soll, und lösen dann einzeln eine Matching-Übung ihrer Wahl (10 Min.) (Abb. 3, 4). Im Folgenden und auch weiterhin werden Screenshots von den Studierenden gezeigt.

Als letzte Übung in der Phase „Einstieg & Planen“ können die Studierenden zwischen zwei Übungen auswählen: Strukturierungsübung (Abb. 5) oder Lückentext (Abb. 6). (10 Min). Die Analyse zeigt, dass die schwächeren Studierenden öfter zu den Strukturierungsübungen und die Stärkeren zu den Lückentexten tendieren.

Mithilfe dieser Übungen lernen die Studierenden, das Ziel und den Zweck einer E-Mail zu bestimmen, ihre inhaltliche Gliederung und ihre formalen Aspekte zu verste-

Semester: 2
Sprachniveau: A1-A2
Thema: Eine informelle E-Mail schreiben
Globales Lernziel: Studierende können eine strukturierte informelle E-Mail schreiben
Materialien: Muster-E-Mails
Digitale und KI-basierte Tools:

Phase (Hayes/Flower)	Zeit (Min)	Aktivitäten	Methoden/Differenzierung
1. Einstieg & Planen	40	1. Muster-E-Mail lesen, übersetzen, die Fragen beantworten. 2. Freies Brainstorming (Diskussion) 3. Analyse der E-Mail-Struktur 4. Interaktive Übungen (Strukturierung- bzw. Matching-Übungen)	Plenum, Einzelarbeit, Gruppenarbeit in Breakout-Räumen. Einsatz der digitalen Tools.
2. Formulieren	10	Erster Entwurf schreiben: Betreff, Anrede, 3–5 Sätze Hauptteil, Gruß.	Einzelarbeit
3. Überarbeiten & Reflexion	15	Fehler korrigieren, Peer-Feedback geben/holen. Finale Version schreiben.	Einzelarbeit mit KI-basierten Tools. Partnerarbeit. Feedback
4. Abschluss	10	Reflexion: „Was war schwer?“. Hausaufgabe: eine E-Mail zum Thema „Geburtsparty“ erstellen und auf dem KSUonline hochladen.	Plenum

Tabelle 1. Unterrichtsphasen



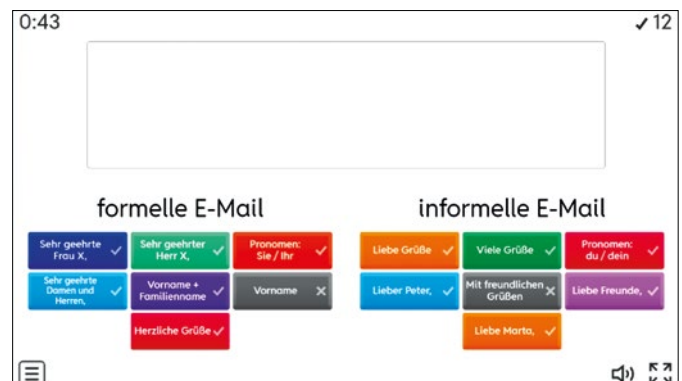
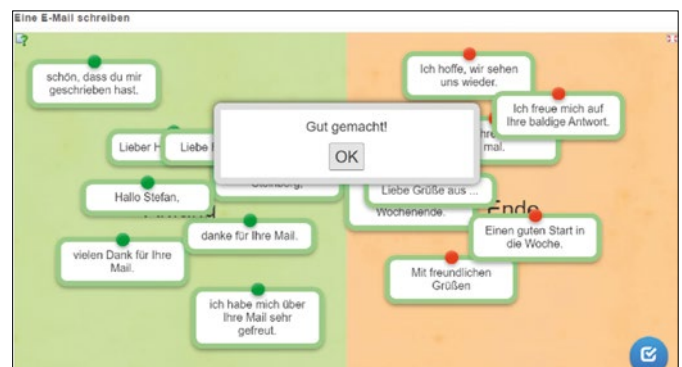
Abbildung 2. Informelle E-Mail.

hen sowie sprachliche Mittel zu sammeln. Anschließend erstellen die Studierenden einen gemeinsamen Schreibplan. Dieser umfasst sowohl die formalen Aspekte (Ort, Datum, Anrede), die Einleitung (Bezug zum Thema), den Hauptteil (Inhalte stichpunktartig) und den Schluss (Grußformel) als auch sprachliche Mittel (5 Min.).

Unterrichtsabschnitt 3. Überarbeiten & Reflexion.

Nachdem die Studierenden ihre E-Mails selbstständig erstellt haben, gehen sie zur nächsten Phase über. In dieser Phase der Schreibkompetenzentwicklung handelt es sich um: 1) Partnerarbeit in Breakout-Räumen mit Bildschirmfreigabe und anschließendem Feedback oder 2) Einzelarbeit mit einem KI-basierten Tool (*Deepl Write*, *Perplexity*).

Der langjährige Distanzunterricht hat gezeigt, dass die Studierenden seit dem freien Zugang zu KI-gestützten Tools ihre schriftlichen Aufgaben bevorzugt mithilfe dieser Tools überarbeiten und sogar Feedback einholen. Da Interaktion im DaF-Unterricht sehr wichtig ist, wird häufig ein hybrides Modell des Überarbeitens und des Feedbacks im Unterricht etabliert. Zunächst überarbeiten die Studierenden ihre Texte – in unserem Fall E-Mails – mithilfe von KI-Tools. Anschließend werden sie in Breakout-Räume verteilt, in denen sie sich gegenseitig mitteilen, welches Feedback sie von der KI erhalten haben. Dort diskutieren

Abbildung 3. Offizielle/nicht offizielle E-Mail (<https://wordwall.net/resource/77833651/formelle-x-informelle-e-mail>)Abbildung 4. Eine E-Mail schreiben. <https://learningapps.org/18266618>

sie die Vorschläge der KI kritisch, vergleichen sie mit eigenen Überlegungen und ergänzen sie durch Peer-to-Peer-Feedback, um die sprachliche Reflexion und Interaktion zu vertiefen. Der Lehrende moderiert diesen Prozess, indem er die Breakout-Räume besucht und durch gezielte Fragen Impulse gibt, beispielsweise: „Waren die Vorschläge der KI hilfreich?“, „Waren die Erklärungen klar?“ oder „Sind Sie mit dem Feedback zufrieden?“

Dieses Vorgehen kombiniert die Effizienz von KI (schnelles, personalisiertes Feedback zu Grammatik, Stil und Pragmatik) mit der sozialen Komponente menschlicher Interaktion. Dies steigert die Motivation und fördert die Lernerautonomie. Zudem werden metakognitive Fähigkeiten trainiert, da die Studierenden lernen, den Out-

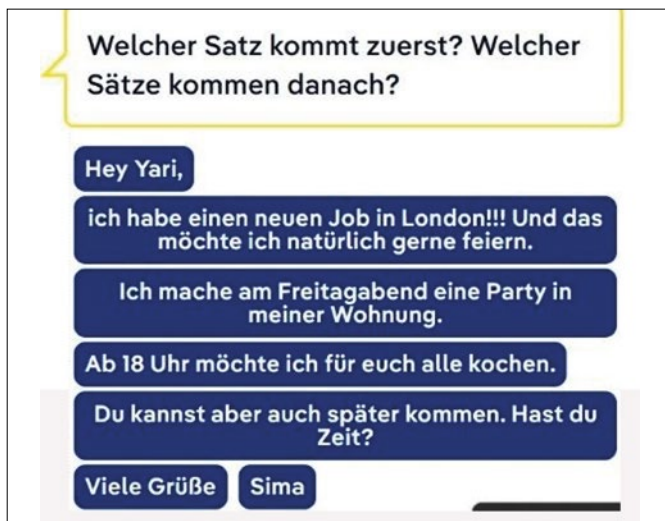


Abbildung 5. Strukturierungsübung, <https://learngerman.dw.com/de/teil-1-aufbau-von-e-mails-und-briefen/l-70012352/e-70012609>



Abbildung 6. Lückentext, <https://learningapps.org/29958489>

put der KI zu bewerten und anzupassen. In den Breakout-Räumen entsteht authentische Kommunikation, die den DaF-Unterricht praxisnah und handlungsorientiert macht (vgl. Kovbasyuk, 2022).

Im ersten Schritt überarbeiten die Studierenden ihre E-Mails mit *Perplexity* oder *Deepl Write* (8 Min.). Dabei ist es sehr wichtig, einen richtigen Prompt einzugeben. Um Überforderung zu vermeiden, verwenden die Studierenden den einfachen Prompt „Korrigiere Grammatik und erkläre Änderungen auf Deutsch einfach“. Der Fokus dieses Prompts liegt auf grundlegender Grammatik, einfachen Sätzen und festen Strukturen bei E-Mails.

Im zweiten Schritt werden die Studierenden in Breakout-Räume mit drei bis vier Personen eingeteilt. Dort berichten sie einander, wie ihre E-Mails von der KI korrigiert wurden und ob sie viele Fehler gemacht haben. In den Gruppen zeigen sie sich gegenseitig Screenshots des Feedbacks von dem KI-basierten Tool sowie der überarbeiteten E-Mail. Anschließend erzählen sie zum Beispiel, wie sie mit dem Feedback gearbeitet haben: „Die KI hat zwei Fehler gefunden.“ oder „Mein Satz XY war falsch – richtig ist er so: ...“ (7 Min.).

Im Folgenden wird beispielsweise die Arbeit mit dem KI-Tool *Perplexity* gezeigt (Abb. 7–9).

2.4 Ergebnisse der Analyse

Aufgrund der Erhebung von Meinungen und Selbsteinschätzungen der Studierenden bezüglich der Übungen und ihrer Wirkung, der Dokumentation ihrer Beteiligung und Fortschritte und der Erfassung spontaner Beobachtungen und Reflexionen während des Unterrichts lässt sich resümierend Folgendes festhalten:

1) Binnendifferenzierung im DaF-Online-Unterricht ermöglicht eine maßgeschneiderte Förderung der Schreibfähigkeiten, indem Aufgaben und Lernmaterialien an die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Studierenden angepasst werden. Digitale Tools wie *Perplexity*, *DeepL Write*, *LearningApps*, *Deutsch zum Mitnehmen* (Deutsche Welle) und *Wordwall.net* spielen dabei eine zentrale Rolle bei der Individualisierung und Motivationssteigerung, indem sie personalisierte Schreibmöglichkeiten bieten, die auf Vielfalt in Bezug auf Vorwissen, Interessen und Sprachniveaus basieren.

2) Die Binnendifferenzierung wird von allen Studierenden positiv bewertet. Der Einsatz der Binnendifferenzierung hat die Motivation und die Lernautonomie der Studierenden entsprechend um 47,5 % bzw. 66,5 % gesteigert. 75 % der Studierenden sind der Meinung, dass die Binnendifferenzierung und digitale Übungen ihre Lernaktivierung fördern. Diese Zahlen zeigen, dass die Lernenden nicht nur zufriedener sind, sondern auch deutlich aktiver Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen.

3) Wegen des Krieges in der Ukraine seit 2022 treten beim Online-Unterricht erhebliche Probleme auf, die die Umsetzung von Binnendifferenzierung erschweren. Häufige Stromausfälle und instabiles Internet behindern den synchronen Online-Unterricht und den Zugriff auf das Plattform *KSUonline*. Dies führt zu Unterbrechungen während des Unterrichts. Zudem belasten psychische Faktoren wie Stress, Angst und Fluchtbewegungen die Lernmotivation, wodurch die Konzentration auf Schreibprozesse nachlässt und die Teilnahme an asynchronen Aufgaben sinkt. Technische Hürden wie Stromausfall oder Cyberangriffe verstärken die digitale Kluft, insbesondere bei Studierenden in den vom Krieg betroffenen Regionen um Cherson. Dies erschwert differenzierte Schreibaufgaben, da nicht alle Lernenden gleichermaßen KI-Tools oder multimodale Übungen nutzen können. Trotzdem bietet der Online-Ansatz Resilienz, indem er ortsunabhängiges Lernen ermöglicht und die Autonomie der Lernenden stärkt;

4) Die Entwicklung der Schreibkompetenz wird als kognitiver Problemlösungsprozess verstanden, der in Phasen wie Planung, Formulierung und Überarbeitung unterteilt ist. Durch die Integration von Online-Tools und Feedback wird dieser Prozess effektiv unterstützt. Insbesondere die Überarbeitungsphase mit KI-gestützten Tools hat sich als sehr effizient erwiesen, da Studierende sowohl formelles als auch informelles Feedback erhalten, das ihre Fähigkeiten stärkt.

5) Die Studierenden entwickelten ihre Schreibkompetenz durch eine Reihe digitaler Übungen, die ihnen eine gezielte Auswahl an Aufgaben boten. Besonders beliebt waren Strukturierungen (45%) und Matching-Übungen (35%), bei denen die Studierenden je nach Niveau unterschiedliche Schwierigkeitsgrade wählen konnten. Die Auswahl der Übungen gefiel allen Studierenden. 62,5% der Studierenden fanden die Übungen sehr hilfreich.

6) Die Reflexion über ihre Arbeiten und das Feedback sind wesentliche Bestandteile des Lernprozesses. Die Studierenden bevorzugten ihre schriftlichen Aufgaben mithilfe der KI-Tools zu überarbeiten und sogar Feedback einzuholen, ohne miteinander zu reflektieren. Dies lässt sich vermutlich durch mindestens drei Vermutungen erklären:

a) Die Studierenden von heute sind „digitale Natives“, die seit der Corona-Pandemie digitale Medien als zentralen Kommunikations- und Lernkanal wahrnehmen; viele Studierende haben sich daran gewöhnt, Probleme zunächst „mit dem Bildschirm“ zu lösen, bevor sie andere Leute ansprechen. Außerdem hat Distanzunterricht die Nutzung individueller Geräte (Smartphone, Laptop) verstärkt, infolgedessen diese Individualisierung ein eher solitäres Überarbeiten mit KI statt kollaborativen Schreibens im Plenum oder in Breakout-Räumen fördert (vgl. Hanke 2022). Es ist klar, dass die Studierenden KI-Feedback als schneller und jederzeit verfügbar erleben, während Peer-Feedback in Breakout-Räumen zeitlich begrenzt und sozial „anstrengender“ wirkt. KI-Tools liefern oft sehr konkretes, gut strukturiertes Feedback (z. B. Vorschläge zu Formulierungen, Kohärenz, Stil), was sie für Überarbeitungsphasen attraktiver macht als wenig fokussierte Peer-Kommentare;

b) KI-Feedback gilt als schneller und jederzeit verfügbar, während Peer-Feedback in Breakout-Räumen zeitlich begrenzt und sozial „anstrengender“ wirkt. KI-Tools liefern oft sehr konkretes, gut strukturiertes Feedback (z. B. Vorschläge zu Formulierungen, Kohärenz, Stil), was sie für Überarbeitungsphasen attraktiver macht als wenig fokussierte Peer-Kommentare. Außerdem zeigen einige Studien, dass Lernende Peer-Feedback oft als wertschätzend, KI-Feedback dagegen als besonders hilfreich und präzise



Abbildung 7. E-Mail der Studierenden mit dem Prompt

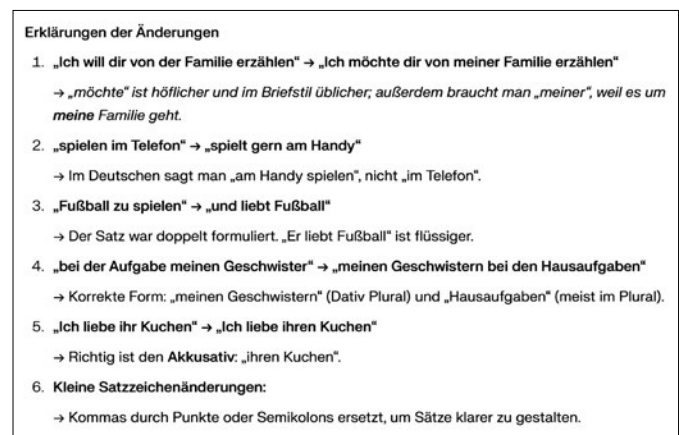


Abbildung 8. Perplexity- Feedback

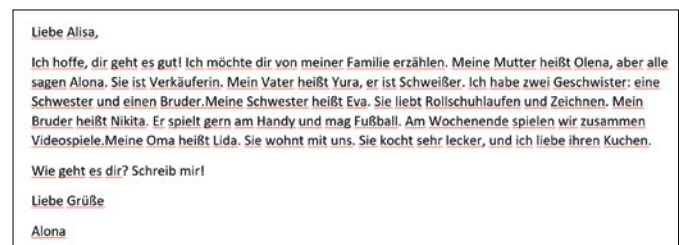


Abbildung 9. E-Mail der Studierenden nach der Überarbeitung

erleben, auch wenn es Fehler (Halluzinationen) enthält; diese Mischung kann den Eindruck verstärken, dass KI beim Überarbeiten „effizienter“ ist (vgl. Falk, 2026);

c) Auch sozial-emotionale Faktoren können nicht ausgeschlossen werden. Viele Studierende möchten ihre Schwächen nicht vor Mitstudierenden offenlegen, die sie nie persönlich kennengelernt haben (Gefahr des Gesichtsverlusts, Angst vor negativer Beurteilung), und bevorzugen daher anonymes oder halbanonymes KI-Feedback. Gleichzeitig fehlt ihnen häufig die Kompetenz, Feedback zu geben, d. h. sie trauen sich nicht zu, „gutes“ Peer-Feedback zu geben, und empfinden KI daher als fachlich überlegen oder objektiver.

7) Studierende mit Sprachniveaus A1–A2 bevorzugen *Perplexity* gegenüber *DeepL Write* beim Überarbeiten schriftlicher Aufgaben, weil es interaktiver, erklärender und flexibler ist. A1–A2-Studierende brauchen nicht nur Korrekturen, sondern Verständnis. *DeepL Write* wirkt oft zu mechanisch, während *Perplexity* wie ein Dialog-Coach hilft.

8) Um die Interaktion im Online-Unterricht zu fördern, wird ein hybrides Modell des Überarbeitens und des Feedbacks etabliert. Dieses umfasst das selbstständige Überarbeiten der Texte mithilfe von KI-Tools sowie eine spätere Reflexion mit Mitstudierenden in Breakout-Räumen. Der Lehrende spielt eine wichtige Rolle bei der Moderation dieses Prozesses.

3. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag lässt sich in eine Reihe der gegenwärtigen sprachdidaktischen Studien einordnen. In unserem Beitrag haben wir die Binnendifferenzierung im DaF-Onlineunterricht an der Staatlichen Universität Cherson gezeigt, praktische Tipps zum DaF-Unterricht und interessante Einblicke in die Verwendungen der digitalen und KI-gestützten Tools gegeben.

Die Binnendifferenzierung erweist sich als zentrales Element zur effektiven Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Onlineunterricht. Durch den gezielten Einsatz von digitalen Übungen der Lernplattform *Deutsch zum Mitnehmen* und interaktiven Apps *Wordwall* und *LearningApps* und KI-Tools wie *Perplexity* und *DeepL Write*, differenziert nach Kenntnissen der Studierenden sowie hybride Modelle mit Peer-Feedback in Breakout-Räumen konnten Motivation (47,5 % Steigerung), Lernautonomie (66,5 % Steigerung) und Lernaktivierung (75 % Steigerung) signifikant gesteigert werden. Dieses Vorgehen adressiert individuelle Lernbedürfnisse präzise, fördert metakognitives Lernen und schafft faire, motivierende Lernumgebungen, in denen alle Studierenden spürbare Fortschritte erzielen.

Zwei Unterrichtsabschnitte, die exemplarisch für den Beitrag ausgewählt worden sind, sind beschrieben und analysiert, indem unterschiedliche Schritte bei der Entwicklung der Schreibkompetenz der Studierenden gezeigt werden. Digitale Lernplattform, Apps und KI-gestützte Tools, die im Schreibprozess von Studierenden gerne verwendet werden, sind beispielsweise dargestellt.

Es ergeben sich vielversprechende Perspektiven für die kontrastive Studie zum Einsatz von Binnendifferenzierung in deutschen und ukrainischen Universitäten. In diesem Kontext könnte eine vertiefte Analyse der unterschiedlichen bildungspolitischen Rahmenbedingungen und der kulturellen Prägungen, die das Lehr- und Lernverhal-

ten beeinflussen, aufschlussreiche Ergebnisse liefern. So könnte etwa untersucht werden, wie das unterschiedliche Verständnis von Individualisierung und Differenzierung in den jeweiligen Bildungssystemen die Praxis der Binnendifferenzierung prägt. Dabei wären auch die unterschiedlichen Technologisierungsebenen und die Verfügbarkeit von digitalen Ressourcen in beiden Ländern von Interesse, da sie einen direkten Einfluss auf die Implementierung von differenzierten Lehrmethoden haben könnten.

In diesem Zusammenhang wäre es erwünscht, ein kollaboratives Projekt mit Studierenden der gleichen Fachrichtungen aus deutschsprachigen Ländern und der Ukraine zu organisieren und zu erforschen. Eine solche Kooperation könnte nicht nur den Austausch von Best Practices und innovativen Ansätzen in der Binnendifferenzierung fördern, sondern auch die interkulturelle Zusammenarbeit stärken. Es könnte von Interesse sein, wie Studierende aus unterschiedlichen akademischen und kulturellen Kontexten Differenzierungsstrategien wahrnehmen, adaptieren und umsetzen. Ein solcher interaktive Austausch könnte die Akzeptanz und Weiterentwicklung der Binnendifferenzierung fördern und praxisorientierte Modelle entwickeln, die in beiden Ländern von Nutzen wären.

Zudem besteht ein erheblicher Forschungsbedarf an Langzeitstudien zur Einbettung der Binnendifferenzierung auf KI-Tools basierend auf anderen Fertigkeiten. In der aktuellen Debatte über die Integration von KI in die Hochschulbildung könnte eine vertiefte Auseinandersetzung mit der langfristigen Wirksamkeit von KI-gestützten Differenzierungsinstrumenten in Bezug auf verschiedene Kompetenzen und Fertigkeiten besonders wertvoll sein. Hierbei wäre es entscheidend, die nachhaltige Wirkung dieser Technologien nicht nur auf die kognitiven Fähigkeiten der Studierenden, sondern auch auf ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen zu untersuchen. Langfristige Studien könnten außerdem dazu beitragen, die Frage zu beantworten, inwieweit KI-basierte Differenzierung tatsächlich zu einer besseren Inklusion und Chancengleichheit im Hochschulbereich führt und ob die Implementierung solcher Tools langfristig zu einer verbesserten akademischen Leistung beiträgt. Eine solch fundierte Untersuchung würde sowohl für die Theorie als auch für die Praxis von großer Bedeutung sein, um die Effektivität von KI-basierten Differenzierungsmethoden zu maximieren und mögliche Herausforderungen frühzeitig zu identifizieren.

Literaturverzeichnis:

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren“. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53.). Waxmann. ISBN 978-3-8309-3432-5.
- Brockhorst, T. (2022). *Wie KI-basierte Software Einzug in den Fremdsprachenunterricht hält*. <https://www.goethe.de/ins/be/de/spr/mgs/24202694.html>
- Fix, M. (2025). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage unter Mitarbeit von Joachim Schäfer. Brill/Schöningh.
- Funk, H., Kuhn, Ch., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2022). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Ernst Klett Sprachen.
- Falk, J. (2026). *Lernförderliches Feedback mit Künstlicher Intelligenz – Tipps und Tools für den Unterricht*. IQES Blog. <https://www.iqesonline.net/blogs/lernfoerderliches-feedback-mit-kuenstlicher-intelligenz/#iqes-blog-description>
- Hanke, K. (2022). *Präsenz schlägt Online? – Studieren in Zeiten der Pandemie*. <https://www.pasch-net.de/de/lernmaterial/sternchentexte/studieren-in-der-pandemie.html>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates
- Kovbasyuk, L. (2022). Interaktion in Breakout-Räumen im DaF-Unterricht. In T. Tinnfeldt & K. Lochtmann (Hrsg.), *Befähigung zur grenzenlosen Kommunikation: Ansätze-Methoden-Verfahren* (S. 171–188). SHTW Saar.
- Krings, H. P. (2016). Schreiben. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage (S. 107–111). Helmut Buske.
- Lorca, A. (2023). Schreibprozessdidaktik als junge Disziplin im deutschsprachigen Raum – didaktische Rückschlüsse für die Vermittlung von Schreibkompetenz im DaF/DaZ-Unterricht. In K. B. Boeckmann, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (eds), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.*haben Band 1: Mit Sprache handeln* (S. 59–66). Erich Schmidt Verlag, <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9.05>
- Marx, N. (2023): Schreiben im DaF-Unterricht – kommunikative Ziele auf dem Prüfstand. Informationen. *Deutsch als Fremdsprache*, 50 (5), S. 475–491. DOI:10.1515/infodaf-2023-0081
- Ndassi, T., Laurent, Ya. & Nzenti, R. F. (2025) Das Tool ZUMPad zur Förderung der Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 30:2, S. 195–225. <https://doi.org/10.48694/zif.4283>.
- Reitbrecht, S., Dawidowicz, M., Flotzinger-Aigner, S., & Schatzl, B. (2019). Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. *German as a foreign language*, (2), S. 85–109. <http://www.gfl-journal.de/2-2019/reitbrecht.pdf>
- Valge, R. (2023). Binnendifferenzierung lernen und anwenden. *Fremdsprache Deutsch*, 34 (69), S. 20–25. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2023.69.06>
- von Brand, T. & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Kallmeyer/Klett.
- Wang, K. (2026). Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht in China aus der Lehrer:innen perspektive. Eine Fragebogenstudie. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 4 (Sonderheft 1), S. 52–71. <https://doi.org/10.24403/jp.1514941>
- Warnecke, C. (2023). Binnendifferenzierung. Von der Theorie in die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, 34 (69), S. 8–13. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2023.69.04>

Digitale Tools

- DeepL Write (2026). <https://www.deepl.com/de/write>
- Deutsch zum Mitnehmen (2026). <https://lerngerman.dw.com/de/deutsch-lernen/s-9095>
- KSUOnline (2026). <https://ksuonline.kspu.edu/>

- LearningApps (2026). <https://learningapps.org/>
- Perplexity (2026). <https://www.perplexity.ai/>
- Wordwall (2026). <https://wordwall.net/>

Museumspädagogik als Mittel zum Erlernen der deutschen Sprache am Beispiel von Museumsführungen in Luzk

Olena Halytska

Der vorliegende Artikel widmet sich einem aktuellen und zugleich innovativen Thema – dem Einsatz der Museumspädagogik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) am Beispiel der Museen der Stadt Luzk.

Schlüsselwörter: Museumspädagogik, Museumsdidaktik, DaF, Unterrichtsmethodik.

Einleitung

In der modernen Fremdsprachendidaktik gewinnen innovative Lehrformen, die über die Grenzen des traditionellen Klassenraums hinausgehen, zunehmend an Bedeutung (Günther, 2017, Siemer, 2008). Eine dieser Formen ist die Museumspädagogik, die authentische kulturelle Räume als Lernorte nutzt und dadurch eine enge Verbindung zwischen Sprache, diskursiver Landeskunde und persönlicher Erfahrung herstellt.

Das Erlernen der deutschen Sprache an unserer Universität an der Fakultät für Fremdsprachen erfordert kreative Ansätze, die sowohl die sprachlichen als auch die interkulturellen Kompetenzen fördern (Halytska, 2024).

Ziel des vorliegenden Artikels ist es,

- die Museumspädagogik als wirkungsvolles Mittel des Deutschlernens (Sprachniveau B1–B2) darzustellen und
- zu analysieren, wie Exkursionen in die Luzker Museen zur Entwicklung kommunikativer, kognitiver, diskursiver und interkultureller Kompetenzen der Studierenden beitragen können.

Dabei werden sowohl die methodischen Grundlagen als auch die praktische Umsetzung der Exkursionen im Rahmen des universitären Unterrichts betrachtet.

Die Museumspädagogik ist ein interdisziplinäres Fachgebiet, das an der Schnittstelle von Pädagogik, Kulturwissenschaft, Landeskunde, Psychologie und Kommunikation angesiedelt ist. Ihr Hauptziel besteht darin, Museen nicht nur als Orte der Bewahrung und Präsentation von Kulturgütern zu betrachten, sondern auch als dynamische Bildungsräume, in denen Lernprozesse aktiv gestaltet werden (Günther, 2017).

Wenn ich meine eigenen Museumsbesuche und die passive Teilnahme an Führungen ohne anschließende Diskussion in Erinnerung rufe, lässt sich feststellen, dass die

Museumsführung heute eine effektive Methode zur Förderung des handlungsorientierten Lernens darstellt.

Warum? Denn sie trägt

- zur Steigerung der Motivation der Studierenden,
- zur Aktivierung der Sprachpraxis sowie
- zur Vertiefung ihrer kulturellen Bildung bei.

Die Museumsführung kann daher als bedeutender Bestandteil des modernen Bildungsprozesses betrachtet werden.

Diese Erkenntnis wurde auch durch den Workshop „Potenziale von Museen als Lern- und Erfahrungsräume“ bestätigt, der im Rahmen meiner Teilnahme an der internationalen wissenschaftlich-pädagogischen Fortbildung am Goethe-Institut Dresden zum Thema „L 2.3-2 BL Kulturbezogenes Lernen und Deutschland erleben“ stattfand (Online-Phase 1: 01.07.–12.07.2024, Präsenzphase: 21.07.–03.08.2024, Online-Phase 2: 04.11.–08.11.2024). Im Workshop erstellten wir ein Szenario für eine Museumsführung sowie interaktive Aufgaben für die potenziellen Teilnehmenden. Da habe ich verstanden, dass die Museumspädagogik und -didaktik ein fruchtbares theoretisches und praktisches Fundament ist, um den Fremdsprachenunterricht lebendig, interaktiv und kulturell orientiert zu gestalten.

Auf dieser Grundlage basiert die im Folgenden dargestellte Analyse der praktischen Umsetzung von Museumsführungen im Deutschunterricht an der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien (Luzk).

Methodik der Untersuchung

Die praktische Umsetzung der Museumsführungen im DaF-Unterricht erfordert eine sorgfältige methodische Planung. Museumsführungen im Rahmen des Deutschunterrichts an der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien (Luzk) werden als Teil der selbstständigen Arbeit konzipiert und in enger Verbindung mit den behandelten Themen und sprachlichen Lernzielen durchgeführt.

Ich habe, basierend auf Siemer (2008, S. 243–266), ihre Phasen weiterentwickelt und in fünf Phasen umgewandelt.

Also, die methodische Organisation einer Exkursion umfasst m.E. mehrere aufeinanderfolgende Phasen:

- Motivationsphase,
- Vorbereitungsphase,
- Hauptphase (realer Museumsbesuch) und
- Nachbereitungsphase (Reflexion, Selbsteinschätzung).

Jede dieser Phasen erfüllt spezifische pädagogische und didaktische Funktionen (vgl. Siemer, 2008).

Im Weiteren möchte ich diese Phasen detailliert beschreiben.

Motivationsphase

Vor jedem Museumsbesuch wird in den jeweiligen Gruppen eine **Befragung** der Studierenden durchgeführt, um ihre Einstellung zu Museen sowie die Häufigkeit ihrer Museumsbesuche zu ermitteln.

Ziel dieser Befragung ist es, das allgemeine Interesse der Studierenden an kulturellen Einrichtungen zu untersuchen und mögliche Gründe für eine geringe Besuchsfrequenz zu identifizieren.

Die letzten Ergebnisse der Erhebungen zeigen, dass zwischen 85 und 95 % der 18- und 19-jährigen Studierenden seit dem Abschluss der Schule keine oder nur sehr seltene Museumsbesuche unternehmen.

Diese Tendenz weist auf ein nachlassendes Interesse am Museumsbesuch nach der Schulzeit hin und unterstreicht die Notwendigkeit, neue didaktische Ansätze zur Förderung der kulturellen Bildung zu entwickeln.

Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase informieren sich die Studierenden über das Thema und den Exkursionsort. Die Studierenden der Fakultät für Fremdsprachen besuchen folgende Museen der Stadt Luzk:

- die Liubartas-Burg mit ihren Museen (<https://de.wikipedia.org/wiki/Liubartas-Burg>),
- der Museumsraum „Die Okolny-Burg“ (<https://okolnyi-lutsk.com/en/>),
- das Regionalmuseum Wolhynien (<https://volynmuseum.com/en/>),
- das Museum der Korsaks für zeitgenössische ukrainische Kunst (<https://msumk.com/en/>),
- das Museum der Wolhyner Ikone (<https://www.visitlutsk.com/en/volyn-icon-museum/>),
- Volyn Regionalmuseum der ukrainischen Armee und Militärtechnik (<https://nvimu.com.ua/filii/index/4>),
- einmaliger Besuch der Ausstellung der Wachsfiguren berühmter Persönlichkeiten im Regionalmuseum Wolhynien.

Unsere Universität arbeitet mit einer Reihe dieser Einrichtungen zusammen.

Da an unserer Fakultät Studierende aus verschiedenen Regionen der Ukraine studieren, ist die erste Exkursion für Erstsemester meist ein Spaziergang durch die Altstadt von Luzk – ein unvergessliches Erlebnis – Führungen in das Historisch-kulturelle Reservat „Das Alte Luzk“.

Ich versuche das Interesse durch ein kurzes Video oder eine Frage („Was wissen Sie über ...?“) zu wecken.

Die Studierenden beantworten Fragen, äußern Assoziationen und diskutieren Erwartungen.

Sie recherchieren im Internet Materialien auf Ukrainisch oder Englisch und bereiten kurze Vorträge, Präsentationen oder thematische Berichte auf Deutsch vor.

Ein wichtiger Bestandteil dieser Phase ist die Wiederholung des relevanten Wortschatzes sowie der grammatischen Strukturen, die für die Kommunikation während der Exkursion nützlich sind.

Ich definiere das Ziel der Exkursion, bestimme die Aufgaben und stelle den Studierenden Leitfragen, auf die sie während des Museumsbesuchs Antworten finden sollen. Außerdem wird ein studentischer Museumsführer oder eine studentische Museumsführerin ausgewählt, der die Hauptrolle während der Führung übernimmt – unter meiner Aufsicht.

Hauptphase

Die Kommunikation erfolgt überwiegend auf Deutsch, was den Studierenden ermöglicht, die Sprache in authentischen Situationen anzuwenden. Sie hören die Erklärungen des studentischen Führers oder der studentischen Führerin, stellen Fragen und machen Notizen.

Ich fungiere dabei als Moderatorin und Beobachterin, die die sprachliche Aktivität der Studierenden unterstützt und bei Bedarf korrigierend eingreift.

Besonders wertvoll ist, dass Studierende in höheren Semestern eigenständig Führungen für Erstsemester oder Gäste der Universität durchführen. Diese Form des Peer-Learnings stärkt nicht nur ihre Sprachkompetenz, sondern auch ihr Selbstvertrauen, ihre Teamfähigkeit und ihre Präsentationsfertigkeiten.

Nachbereitungsphase

Nach der Exkursion werden die gesammelten Eindrücke und Materialien ausgewertet. Die Studierenden beantworten die Leitfragen, präsentieren ihre Beobachtungen und reflektieren über das Gelernte.

Diese Phase dient zugleich der sprachlichen Festigung und der Entwicklung der Schreibkompetenz, da die Studierenden einen schriftlichen Bericht oder ein kurzes Reflexionspapier verfassen.

In einigen Fällen werden die Ergebnisse in Form von Spielen überprüft – beispielsweise durch ein Quiz im Freien („Stell dich auf Feld A, B oder C, wenn die richtige Antwort A, B oder C ist“). Solche spielerischen Formen fördern die Motivation und sorgen für eine positive Lernatmosphäre.

Die Museumsführung als Lernform vereint verschiedene Methoden: kommunikative, projektorientierte, kognitive und interaktive Ansätze. Sie ermöglicht die Aktivierung aller sprachlichen Fertigkeiten in einer authentischen, kulturell geprägten Umgebung. Darüber hinaus wird der Lernprozess individualisiert: Jeder Studierende übernimmt eine aktive Rolle – als Moderator, Beobachter, Präsentator oder Diskutant. Diese Vielfalt der Lernrollen unterstützt die Entwicklung autonomer Lernstrategien und trägt zu einer ganzheitlichen Sprachbildung bei.

Nach dem Museumsbesuch fasse ich die Ergebnisse zusammen, erkläre unklare Punkte (ich habe auch Notizen gemacht!) und führe eine Befragung der Studierenden durch. Die Fragen für den Fragebogen sind:

- Mit welchen einzigartigen Fakten haben Sie sich vertraut gemacht?
- Haben sich Ihre Erwartungen an die Exkursion erfüllt?
- War der Exkursionstermin günstig?
- Was könnte bei einer ähnlichen Exkursion verbessert werden?
- Welche kulturellen und historischen Objekte würden Sie in Zukunft gern besuchen? (Als Exkursionsziele können nicht nur Museen, sondern auch Naturschutzgebiete, Ausstellungen, historische Objekte oder Wandmalereien dienen.)

Ergebnisse

Die im Rahmen des Deutschunterrichts durchgeführten Museumsführungen haben gezeigt, dass diese Form des Lernens einen deutlichen positiven Einfluss auf die sprachliche, kognitive und persönliche Entwicklung der Studierenden hat. Die Analyse der Rückmeldungen, Beobachtungen und Berichte belegt mehrere zentrale pädagogische Effekte.

Viele Studierende betonten in den anschließenden Befragungen, dass sie sich während der Exkursion offener, sicherer und stärker in die Lernprozesse eingebunden fühlten. Durch die Veränderung der Lernumgebung – vom Hörsaal zum Museum – entsteht eine Atmosphäre der Offenheit, die das Selbstvertrauen der Studierenden stärkt und die Sprachbarriere reduziert.

Die Exkursionen fördern aktiv die kommunikative Kompetenz der Studierenden, die die deutsche Sprache in realen Kommunikationssituationen verwenden, ihren

Wortschatz erweitern und ihre Aussprache sowie ihre Spontanität beim Sprechen verbessern. Durch authentische Gespräche, das Beschreiben von Objekten und das Erklären kulturell-historischer Zusammenhänge werden alle Sprachfertigkeiten integriert – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Besonders motivierend wirkt die Tatsache, dass die Kommunikation in einer natürlichen, angstfreien Umgebung stattfindet. Dadurch verlieren die Studierenden ihre Hemmungen und entwickeln mehr Selbstvertrauen im Sprachgebrauch.

Museumsführungen tragen wesentlich zur Entwicklung des kritisch-strategischen Denkens und zur Erweiterung des Weltwissens bei.

Die Studierenden lernen,

- historische und kulturelle Phänomene im Kontext zu interpretieren,
- Verbindungen zwischen Sprache und Landeskunde herzustellen und
- Parallelen zu ihrer eigenen kulturellen Erfahrung zu ziehen.

Durch die Begegnung mit realen Exponaten und Kunstwerken entsteht ein interdisziplinärer Lernprozess, der sowohl sprachliche als auch ästhetische und historische Bildung integriert.

Ein weiterer wichtiger Effekt besteht in der Stärkung der Teamarbeit und sozialer Kompetenz. Die Studierenden arbeiten in Gruppen, übernehmen Verantwortung für bestimmte Aufgaben (z. B. als Führer, Moderator oder Präsentator) und lernen, effektiv zu kommunizieren und sich gegenseitig zu unterstützen.

Wie richtig Joanna Siemer (2008, S. 242) betont, tragen „gemeinsame außerschulische Unternehmungen“ dazu bei, „in den (oft aus verschiedenen Klassen gemischten) Lateingruppen ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu schaffen, das für das Unterrichtsklima nur förderlich sein kann.“

Im vorliegenden Beitrag möchte ich die Methode „Lebendige Dialoge mit Exponaten“ als kreative Form der sprachlich-kulturellen Auseinandersetzung mit Museumsobjekten vorstellen.

Methode: „Lebendige Dialoge mit Exponaten“

Diese Methode verbindet Elemente des Rollenspiels, der szenischen Interpretation und der freien mündlichen Produktion und zielt darauf ab, die Wahrnehmung, das emotionale Erleben und die Sprachaktivität der DaF-Lernenden zu fördern.

Beschreibung der Methode

Die Studierenden wählen ein Exponat aus, das sie besonders beeindruckt hat (bspw. Hologramm-Geist in der alten Okolny-Burg in Luzk mit der traurigen Legende: Vor vielen Jahrhunderten, im November 1596, wurde Anna Wojtechowa, die Frau eines Tischlers, zum Tode verurteilt. Ein Mann namens Stanislaw Chrustel aus Polen verliebte sich in sie. Anna wusste, dass ihre Liebe verboten war, doch ihr Herz war stärker als ihre Vernunft. Als man von ihrer Beziehung erfuhr, verurteilte das Gericht beide zum Tod durch das Schwert. Auf dem Platz geschah jedoch ein Wunder: Der Henker verfehlte Stanislaw – er überlebte. Anna aber wurde hingerichtet. Man sagt, sie hat an diesem Tag ihre kostbare Halskette verloren. Seit jener Zeit erzählt man, dass der Geist von Anna Wojtechowa im Schloss erscheint und die verlorene Kette sucht. Wenn der Wind in den alten Mauern heult, sagen die Luzker: „Das ist Anna, die nach ihrem Schmuck sucht ...“

In Partner- und Gruppenarbeit versetzten sich die Studierenden in die Rolle dieses Exponats und gestalteten einen imaginären Dialog mit Anna, Stanislaw, dem Henker. Dabei wurden reale Fakten mit kreativen, erfundenen Elementen kombiniert.

In der Liubartas Burg inszenierten die Studierenden auch einen lebendigen Dialog mit Figuren aus der Vergangenheit (Ritter, Burgdame, Handwerker, Hüter der Geheimnisse):

Führer: Liebe Freunde, heute haben wir nicht nur die Okkolner Burg besucht – wir sind in die Vergangenheit gereist. Jetzt versuchen wir, die Geschichte lebendig zu machen. Stellt euch vor, die alten Mauern erwachen zum Leben und sprechen mit uns...

Student 1: Guten Tag, Ritter! Wie war das Leben in der Burg damals?

Ritter: Hart, aber ehrenvoll! Wir verteidigten unser Land, trainierten jeden Tag und schworen, die Ehre zu bewahren. Und ihr, Gäste aus der Zukunft – achtet ihr noch immer auf Tapferkeit?

Student 2: Heute verteidigen wir auch unser Land mit dem Schwert.

Burgdame: Ich wartete auf die Ritter, die aus dem Kampf zurückkehrten, und sorgte für die Burg. Aber sagt mir – wie leben die Frauen in eurer Zeit?

Studentin: Wir warten auch auf unsere ukrainischen Soldaten, die kämpfen. Wir sind frei zu wählen, wer wir sein wollen. Wir können lernen, reisen, lehren. Ich glaube, das würde Ihnen gefallen!

Handwerker: Ich habe die Tore der Burg geschmiedet. Und was schafft ihr mit euren Händen?

Student: Wir schaffen Projekte, schreiben, forschen und lehren. Unsere Werkzeuge sind Wissen und Sprache.

Hüter der Geheimnisse: Die Burg bewahrt viele Geschichten, aber heute hat sie euch das Wichtigste gezeigt – die Geschichte darf man nicht vergessen. Jeder Stein, jedes Wort ist Teil eurer Kultur.

Führer: Danke an alle Teilnehmenden! Möge diese imaginäre Reise euch helfen, Sprache, Kultur und den Geist der Zeit besser zu verstehen.

Didaktische Ziele sind:

- Förderung der kommunikativen Kompetenz durch authentische und kreative Sprechsituationen;
- Entwicklung von kultureller Empathie und Fähigkeit zur Perspektivübernahme;
- Vertiefung des Sachwissens über das Exponat und den historischen Kontext;
- Aktivierung von Emotion, Imagination und Reflexion im Lernprozess.

Durchführung

1. Auswahl eines Exponats und Sammlung relevanter Informationen.
2. Gemeinsames Erstellen eines Dialogskripts oder spontanes Rollenspiel.
3. Präsentation der Dialoge im Unterricht oder im Museum selbst.
4. Reflexion: Diskussion über die Inhalte, Emotionen und sprachlichen Mittel.

Diese Methode fördert nicht nur Sprachkompetenz, sondern auch interkulturelles Lernen und ästhetisches Bewusstsein. Durch das Personifizieren von Exponaten entsteht eine emotionale Verbindung zum kulturellen Erbe, die nachhaltiges Lernen ermöglicht. Die Studierenden erleben Sprache als lebendiges Medium der Begegnung mit Geschichte und Kunst.

Das gemeinsame Erleben und Diskutieren kultureller Inhalte schafft eine positive emotionale Atmosphäre, insbesondere dann, wenn projektorientierte Methoden zum Einsatz kommen. Im Folgenden möchte ich ein gelungenes Beispiel eines solchen Projekts vorstellen – das Projekt „Wunder unseres Museums – Das große MUSEUMS-Quiz“.

Projekt „Wunder unseres Museums – Das große MUSEUMS-Quiz“

Eines Tages, beim Ansehen der Fernsehsendung „Wunder unserer Erde – Das große GEO-Quiz“ auf dem deutschen Sender RTL (Link), kam mir die Idee, das Fernsehformat für den Unterricht zu adaptieren – als interaktives Lern-

spiel für Studierende nach einem Museumsbesuch. Ziel dieser Adaption ist es, das im Museum Erlernte auf spielerische Weise zu wiederholen und zu vertiefen.

In der Sendung „Wunder unserer Erde – Das große GEO-Quiz“ treten drei Promi-Teams in Quiz- und Aktionsrunden im Studio gegeneinander an und entdecken dabei „die Wunder unseres Planeten“. In spannenden Kategorien testen sie ihr Wissen zu faszinierenden Themen aus der ganzen Welt – von außergewöhnlichen Tierwelten über extreme Orte und Naturphänomene bis hin zu allem, was unsere Erde so einzigartig macht (RTL, 2024).

Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurde das Konzept der Fernsehsendung für eine pädagogische Aktivität umgestaltet: „Wunder unseres Museums – Das große MUSEUMS-Quiz“. Dabei handelt es sich um ein interaktives Quizspiel, das auf den Inhalten und Eindrücken einer zuvor durchgeführten Museumsexkursion basiert.

Die Studierenden werden in Teams eingeteilt und treten – ähnlich wie in der Fernsehsendung – in mehreren Quiz- und Aktionsrunden gegeneinander an. Die Fragen und Aufgaben beziehen sich auf die Exponate, Themen und Fakten, die während der Exkursion behandelt wurden. Ergänzt wird das Spiel durch kurze Bild- oder Videoeinblendungen aus dem Museum, die an die Originalstruktur des Fernsehformats erinnern.

Das Ziel dieser Methode besteht darin, Wissen zu aktivieren, Beobachtungsgabe und Teamarbeit zu fördern sowie die mündliche Ausdrucksfähigkeit auf Deutsch in einem spielerischen Kontext zu trainieren. Auf diese Weise wird Lernen zu einem kommunikativen, kooperativen und motivierenden Erlebnis.

Aufbau der Aktivität

1. **Teilnehmende:** Drei Studierendenteams (je 3–4 Personen), die gegeneinander antreten – ähnlich wie die Promi-Teams in der Fernsehsendung.
2. **Moderation:** Ein oder zwei Studierende übernehmen die Rolle der Moderator:innen (wie Sonja Zietlow und Dirk Steffens). Sie stellen die Fragen, zeigen Bilder oder kurze Videos aus dem Museum und kommentieren die Antworten.
3. **Kategorien der Fragen:**
Kunst und Kultur – Fragen zu Künstlern, Stilen, Epochen und Exponaten.
Geschichte und Zeitzeugen – Themen zur historischen Bedeutung der Ausstellungsstücke.
Museumsrätsel – Detailaufnahmen oder Ausschnitte von Exponaten („Was ist das?“).

Ablauf des Spiels

Das Quiz besteht aus drei Runden mit jeweils fünf Fragen.

Zwischen den Runden werden Fotos aus der Exkursion gezeigt, um an die Inhalte zu erinnern.

Eine Aktionsrunde lockert das Spiel auf: Die Teams sollen z. B. in einer Minute eine kleine Szene zu einem Exponat darstellen oder eine kreative Beschreibung liefern (s. unten).

Bewertung

Für jede richtige Antwort gibt es 1 Punkt.

Für Kreativität oder besonderes Engagement in der Aktionsrunde können Zusatzpunkte vergeben werden.

Das Siegerteam erhält einen symbolischen Preis, z. B. den Titel „Museumsexperte des Tages“.

Lernziele sind:

- Wiederholung und Vertiefung des im Museum Gelernten,
- Förderung der Teamarbeit und Kommunikationskompetenz,
- Erweiterung des Wortschatzes und Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit auf Deutsch,
- Motivation durch spielerische und interaktive Elemente.

Eine besonders beliebte Spielvariante war das Erraten eines Exponats – ähnlich wie in der Fernsehsendung. Dabei hielt ein Studierender eine Karte mit dem Bild oder Foto eines Museumsobjekts in der Hand, während die zweite Person, ohne die Karte zu sehen, den Gegenstand erraten musste. Die dritte Person durfte nur mit Mimik und Gestik Hinweise geben, ohne zu sprechen. Gleichzeitig erzählte die ratende Person eine kurze Geschichte über den Museumsbesuch und fügte dabei die vermuteten Wörter in den Text ein.

Diese spielerische Aufgabe erwies sich als äußerst effektiv im Hinblick auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz und der kreativen Sprachproduktion. Durch die Kombination von Bewegung, Emotion und spontaner Sprachäußerung wurden Hemmungen beim Sprechen abgebaut und die aktive Wortschatzverwendung gestärkt. Zudem förderte das kooperative Element des Spiels Teamgeist und gegenseitige Unterstützung innerhalb der Gruppe. Die Aktivität zeigte somit, dass kreative, interaktive Methoden nicht nur den Lernprozess bereichern, sondern auch nachhaltige emotionale Lernerfahrungen schaffen können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Projekt „Wunder unseres Museums – Das große MUSEUMS-Quiz“ ein gelungenes Beispiel für die Verbindung von fachlichem Lernen und sprachlicher Praxis darstellt. Das Projekt zeigt,

dass die Integration der Erlebnisse in den Fremdsprachenunterricht einen nachhaltigen Beitrag zur Motivation und zum ganzheitlichen Lernen leistet.

Schlussfolgerungen

Die Erfahrungen an der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien (Luzk) belegen, dass Museumsführungen eine ideale Möglichkeit bieten, theoretisches Wissen mit praktischer Erfahrung zu verbinden. Sie ermöglichen eine Form des handlungsorientierten Lernens, bei der die Studierenden aktiv, kreativ und reflektiert handeln.

Darüber hinaus regen solche Aktivitäten zur Selbstbildung an – die Studierenden recherchieren eigenständig Materialien, bereiten Vorträge und Essays vor und reflektieren ihre Erfahrungen. Dadurch wird nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen gestärkt.

Die Ergebnisse bestätigen, dass museumpädagogische Methoden einen nachhaltigen Beitrag zur Qualität des Fremdsprachenunterrichts leisten. Sie verbinden sprachliche Ausbildung mit kultureller Bildung und fördern so die ganzheitliche Entwicklung der Studierenden – intellektuell, sozial und emotional.

Literaturverzeichnis:

- Günther, D. (2017): Vom Lerninhalt zum Exponat – Museumsräume als Impulsgeber für die aneignungsförderliche Gestaltung von virtuellen Lernräumen. In Igel, Christoph (Hrsg.): *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft*, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz. Münster; New York: Waxmann, S. 120–132.
- Halytska, O. (2024): *Modern Academic Lecture: Quo Vadis. Modern Education in Ukraine: Challenges, Experience, Prospects: monograph / under the editorship: V. V. Ivanyshyn. Kamianets-Podilskyi. Higher Educational Institution „Podillia State University“*. Riga: Baltija Publishing, pp. 258–268.
- Siemer, J. (2008): Außerschulische Unterrichtsformen. Museumsbesuche. In Drumm, Julia & Frölich, Roland (Hrsg.): *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 240–267.

Kurzbiographie(n):

Ass. Prof., Dr. phil., ist an der Fakultät für Fremdsprachliche Philologie (Lehrstuhl für Deutsche Philologie) der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien (Lutsch / Ukraine) tätig. 2008: Promotion zum Dr. phil. an der Nationalen Linguistischen Universität Kyiv (Ukraine). Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Diskurslinguistik, Pragmalinguistik, interkulturelle Kommunikation und DaF-Didaktik. 2017: Erasmus+-Teaching Mobility an der Universität Vechta. 2016, 2024: Fortbildungen an den Goethe-Instituten (Göttingen, Dresden). 2022–2025: Online-Lehre im Projekt „Luzk (Ukraine) – Vechta (Deutschland): Digital Brücken bauen“ im DAAD-Programm „Ukraine digital“. 2022–2024: DLL-Multiplikatorin des Programms des Goethe-Instituts „Deutsch lehren lernen“. 2024: Gastdozentin an der Nationalen Universität der Ostroh-Akademie. Mitglied in der Redaktionskollegie von der wissenschaftlichen Zeitschrift: *Journal of Cross-Cultural Education*. Expertin für das Fach germanische Philologie der Ukrainischen Staatlichen Akkreditationskommission. Autorin von 90 wissenschaftlichen Artikeln, 4 Monographien und 8 Studienbüchern.

Das formelle akademische Register der Präsentation (Subtextsorte) bei der Verteidigung einer Masterarbeit

Svitlana Ivanenko

Einleitung

Das Motto der 18. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lübeck „Vielfalt wagen – mit Deutsch“ passt sehr gut zur Thematik der Sektion A3 „Deutsch als Bildungs-, Fach- und Wissenschaftssprache“, weil die Vielfalt der Textsorten und ihrer Subtextsorten, die wissenschaftliche Kommunikation effizient gestalten, beachtenswert ist: Lehrbücher, Lehrwerke, methodische Beihilfen, Monografien, Semester-, Jahres-, Bachelor- und Masterarbeiten, Promotionen, Habilitationen, Essays, wissenschaftliche Vorträge, Exposés, Leitfadeninterviews, Referate, Hausarbeiten, Abstracts, wissenschaftliche Artikel, Enzyklopädien, Nachschlagewerke, Ratgeber, Wörterbücher, Buchbeschreibungen, Präsentationen u. a. m. Wissenschaftliche Textsorten weisen signifikante Unterschiede sowohl in der Struktur, als auch in der fachsprachlichen Vielfalt auf und ungeachtet dessen vereint sie alle das allgemeine Kommunikationsziel der wissenschaftlichen Kommunikation, die, bekanntlich, in der Produktion neuen Wissens und dessen Verbreitung sowohl an Fachspezialisten als auch an Laien besteht. Die Realisierung dieses Kommunikationsziels verleiht den Texten, die in diesem Bereich produziert werden, eine gewisse sprachliche Einheitlichkeit, die den wissenschaftlichen Stil ausmacht, der aber in jeder konkreten Situation der wissenschaftlichen Kommunikation durch die Veränderlichkeit ihrer Komponenten modifiziert wird.

Die Vielfalt bezieht sich nicht nur auf die Textsortenvielfalt, wenn es um die wissenschaftliche Kommunikation geht. Sie bezieht sich auch auf die Vielfalt der wissenschaftlichen Theorien und Methoden, die die Erforschung der wissenschaftlichen Kommunikation möglich machen. Das 21. Jahrhundert ist in dieser Hinsicht demokratisch, es bietet viele Herangehensweisen an die Forschung und sucht nach den effizientesten Methoden, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Als Beispiel kann man parallel existierende Wissenschaften wie Textlinguistik und Diskurslinguistik nennen, die ihr methodisches Instrumentarium entwickeln, um in angewandter Form den Studierenden das Universum „Text“ bzw. „Diskurs und Text“ beschreibbar darzustellen. Die Kommunikationstheorie, die das Kommunikationsmodell von Shannon / Weaver nutzte, gab Impulse für die Betrachtung der Kommunikation als

Tätigkeit bzw. als Handeln in bestimmten, oft sich wiederholenden Kommunikationssituationen. Inzwischen ist es eine bewiesene Tatsache, dass Textsorten durch die sich wiederholenden typischen Kommunikationssituationen und vor allem durch das sich wiederholende verwirklichte Kommunikationsziel konstituiert werden. Um die situationsabhängigen Besonderheiten der verwendeten Sprache bei der Kommunikation festzuhalten, gebraucht man oft den Begriff des Registers.

1. Zum Begriff „das Register“

Der Begriff „des Registers“ ist für die anglo-amerikanische stilistische Tradition charakteristisch, die aus der Soziolinguistik kommt, wird aber auch auf Diskursforschungen anderer Sprachen übertragen. Heute versteht man unter dem Register entsprechend den ISO-Daten in den Bereichen der Linguistik sowie der Übersetzungswissenschaft Verschiedenes:

- bench-level register – Register einer Sprachebene (Standardregister)
- dialect register – dialektales Register
- facetious register – scherzhaftes Register
- formal register – förmliches Register
- in-house register – internes Register für eine soziale Gruppe auch im Berufsleben
- ironic register – ironisches Register
- neutral register – neutrales Register
- slang register – Slangregister
- taboo register – Taburegister
- technical register – Fachregister (Technik einbegriffen)
- vulgar register – vulgäres Register

Diese Vieldeutigkeit kann man auch durch die Tatsache erklären, dass einer der wichtigsten Begründer dieses Begriffs Michael Alexander Kirkwood Halliday unter diesem Begriff die situationsbezogene Spezifik der Aussage verstanden hat. Halliday betonte, dass die Sprache variiert, genauso wie ihre Funktionen variieren: „The name given to a variety according to use is register“ (Halliday et al., 1964, S. 87). Er betrachtete das Register als Erscheinung, die nicht nur in eine bestimmte Situation eingebettet ist, er nannte auch übergeordnete Begriffe wie *field* (Kommunikationsbereich, weil dieser Begriff das Thema der Kommunikation mitbeinhalten sollte), *tenor* (als Gebundenheit

an soziale Rollen / sozialen Status) und *mode* in der Dichotomie schriftlich-mündlich mit den Merkmalen seiner Textsorten (Genres), die narrativ, persuasiv, belehrend u. a. m. sein könnten. Das Register soll dann aus der Menge von Möglichkeiten jenes akkumulieren, das eine bestimmte Kommunikationssituation erfordert und dadurch die Kohärenz eines konkreten Textes bestimmt. Deshalb kann das Register all die von ISO genannten Bedeutungen haben und noch mehr Vielfalt demonstrieren, weil dieser Begriff für verschiedene Situationen gebraucht wird, und jede Kommunikationssituation hat seine spezifischen Kommunikanten (Sender und Empfänger mit ihren sozialen Rollen und ihrem sozialen Status), sein eigenes Kommunikationsziel, die Zeit, in der die Kommunikation verläuft, den Ort (Raum) in dem sie stattfindet, den Kode (Sprache) in mündlicher bzw. schriftlicher Form.

Dies entspricht den Vorstellungen über die Kommunikation in der Textlinguistik. Die kommunikative Situation wird dabei als textexterner Faktor betrachtet, der einen bestimmten Text in seiner sprachlichen Vielfalt beeinflusst.

3. Das formelle akademische Register und seine funktional-kommunikativen Merkmale (FKM) in Bezug auf die Präsentation

Die Präsentation der Masterarbeit erfolgt im Kommunikationsbereich der Wissenschaft, und zwar der Lehre (field), unterliegt allgemeinen Eigenschaften der wissenschaftlichen Kommunikation im Rahmen des akademisch-wissenschaftlichen Substils, der funktional-kommunikative Merkmale aufweist, wie beispielsweise Informationsgehalt, Argumentation, logische Folgerichtigkeit, Strukturiertheit, Genauigkeit, Gebrauch von Termini, angestrebte Objektivität, Eindeutigkeit, Unpersönlichkeit und Zitation.

Das Kommunikationsziel der Kommunikation bei einer Verteidigung besteht darin, Ergebnisse der getätigten sprachwissenschaftlichen Analyse (neue Erkenntnisse) im Rahmen der Masterarbeit öffentlich vor der Prüfungskommission (Fachpublikum) mitzuteilen und es von der Neuheit sowie der Richtigkeit und der Relevanz dieser Ergebnisse zu überzeugen. Die soziale Rolle (tenor), die dabei von der / vom Präsentierenden aktualisiert wird, ist die einer Absolventin oder eines Absolventen, ihre / seine professionelle Tätigkeit im Bereich der Wissenschaft fortsetzen möchte. Die Chancen für eine wissenschaftliche Karriere sind davon abhängig, welche Qualität diese fachliche, in unserem Fall linguistische und Forschungskompetenz sowie Präsentationskompetenz bei der Verteidigung

der Masterarbeit demonstriert wird. Die Bewertung der Leistung hängt davon ab, inwieweit man das Thema der Masterarbeit erörtert hat und Forschungsergebnisse in logisch strukturierter, konzentrierter Form vor dem Fachpublikum (Prüfungskommission und Kommiliton:innen) entsprechend der im akademischen Bereich angemessenen Emotionalität darlegen kann. Diese durch die Kommunikationssituation erlaubte, dem Standard entsprechende Emotionalität soll in erster Linie die komplexe Emotion „Interesse“ zum Thema demonstrieren und um dieses Interesse zum Inhalt des Gesagten beim Fachpublikum werben, weil Ergebnisse neue und wichtige Seiten des Forschungsobjekts offenlegen.

Elemente der Kommunikationssituation als textexterne Faktoren beeinflussen die Besonderheit des akademischen Registers durch Mittler – Träger des kommunikativen Handelns, die von H. Harnisch als funktional-kommunikativ charakterisiert werden. (Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung, 1981, S. 40). W. Schmidt schlug vor, als ein universelles funktionales Merkmal mit invarianter Eigenschaft fürs Erklären „inventiv“ (ebd.: S. 197–198) zu bezeichnen, wobei der Prozess einer Problemlösung durch Suche, Erforschung und Notwendigkeit Zusammenhänge aufzudecken objektiviert wird. Dieses FKM ist auch für die Präsentation aktuell, weil sie Inhalte vermittelt, die in erklärter, begründeter und argumentierter Form visualisiert werden (ILLUSTRIEREN), d. h., dass die kognitiven Prozesse in visualisierten Bildern veranschaulicht werden. Seitens der Sprechakttheorie von Austin (1979) und Searle (1971), die in ihrer späteren Forschung von Sprechaktbündeln (speech act sets) sprechen, schlägt man als solche Mittler Sprachhandlungsmuster zu betrachten (Kotorova / Zuchewicz, 2018, S. 58). Bei Habermas wird dies als „kommunikatives Handeln“ bezeichnet.

4. Die Subtextsorte „Präsentation“ als hybrider multimodaler Typ in seinen hierarchischen Beziehungen zur Textsorte „Vortrag“

Im akademischen Bereich sind Vorlesungen, Berichte jeglicher Art ohne Präsentation nicht mehr wegzudenken. In der wissenschaftlichen Literatur wird sie dem Vortrag untergliedert (Savchin, 2011, S. 293), was nur zum Teil den Tatsachen entspricht, weil die moderne Kommunikation mit jedem Jahr an der Multimedialität gewinnt. Man spricht nach der pragmatischen Wende bereits von einer multimodalen Wende. Im Businessbereich ist der Vortrag seit Jahren zur Präsentation eines Firmenprodukts in der ersten Phase der beabsichtigten Geschäftsverhandlungen ausgeartet. In dieser Phase ist er der Präsentation untergliedert.



Abbildung 1. Ein Beispiel für eine typische Gestaltung der Titelfolie



Abbildung 2. Eine Variation des Titelbildes



Abbildung 3. Ein Beispiel für die Gestaltung der zweiten Seite der Präsentation

Die Komplexität der Hierarchie von Textsorten und Subtextsorten besteht darin, dass viele sich wiederholenden Kommunikationssituationen, die den Textsorten zugrunde liegen, multimodal sind oder in verschiedenen Kommunikationsbereichen vorkommen können (intermedial), wo sie spezifische Funktionen erfüllen und auf diese Weise die Formenvielfalt einer Textsorte ausmachen.

Bei der Verteidigung einer Masterarbeit begleitet sie den Kurzvortrag der / des Masterstudierenden in 97 % der Fälle, obwohl sie durch keine Hochschulverordnung erfordert und trotzdem praktiziert wird. Der Gewichtung nach nimmt der Kurzvortrag im akademischen Bereich der Lehre den Vorrang, weil das Gesagte bewertet wird, wohingegen die Präsentation den Effekt vom Gesagten unterstützen soll.

Dies ist ein Beispiel dafür, dass das Problem der Textsortenhierarchie immer noch ungelöst bleibt, obwohl viele Versuche in der Textlinguistik unternommen wurden (M. Dimter, 1981, H. Kalverkämper, 1981, Chr. Fandrych / M. Thurmair, 2011, Lee, 2001), um die Textsorte zu definieren. Die Präsentation bei der Verteidigung einer Masterarbeit ist dem Kurzvortrag untergeordnet: Sie veranschaulicht durch Schrift und Bild, aber auch durch ein Video Ziele, Aufgaben, Forschungsmethoden und Forschungsergebnisse der Masterarbeit.

Die Verteidigung stellt einen multimodalen Prozess dar, was sich auch in der Gestaltung der Präsentation widerspiegelt. Sie verkörpert die Hybridität dieser Textsortenform. Als eine besondere Form der Informationsvermittlung im akademischen Bereich demonstriert sie die verbale Seite in schriftlicher Form (Schrift, Schriftgröße, lakonische, argumentative Art der Textgestaltung – *mode*). Die Nutzung von Videos in den Präsentationen ist komplex, weil Videos selbst multimodal sind. Wenn man die Präsentation losgelöst vom Kurzvortrag betrachtet, so kann sie durch die mögliche Verwendung von Videos vollständig multimodal (verbal, nonverbal, paraverbal) sein, aber auch ohne Videos sind Präsentationen multimodal, weil verbale und nonverbale Mittel gebraucht werden, die digital ans Fachpublikum weitergeleitet werden.

5. Die Struktur der Präsentation einer Masterarbeit

Die Struktur der Präsentation einer Masterarbeit ist durch den Kurzvortrag vorbestimmt und bekommt dadurch eine feste Subtextsortenstruktur, üblich im akademischen Bereich. Auf der Titelfolie werden oben das Bildungsministerium, die Universität, die Fakultät bzw. das Institut angegeben, darunter kommt das Thema der Masterarbeit, die / der Masterstudent:in und darunter die / der wissen-

schaftliche Betreuer:in, darunter in der Mitte stehen die Ortsangabe und das Jahr.

Aber sogar die erste Seite kann anders gestaltet werden, wie dies bei einem Masterstudenten aus Tscherkassy der Fall war, weil seine Masterarbeit Teil des Internationalen Universitätsprojekts ist, dementsprechend hat er auch die Projektmitglieder angegeben.

Auf der zweiten Folie werden Aktualität des Themas, Forschungsobjekt, Forschungsgegenstand, Forschungsziel und Forschungsaufgaben angegeben.

Auf der dritten Folie wird das Fachpublikum mit der Struktur der Masterarbeit bekannt gemacht. Danach folgt eine kurze Fassung des ersten, theoretischen Kapitels, danach die kurze Darstellung des zweiten Kapitels (praktischer Teil). Manchmal gibt es drei Kapitel. Vor dem praktischen Teil stellt man die Methodik der Forschung dar bzw. teilt den praktischen Teil in zwei Kapitel auf, besonders, wenn es sich um eine Arbeit im Bereich der Komparatistik handelt.

In der Präsentation verzichtet man üblicherweise auf die Schlussfolgerungen zu jedem Kapitel und lenkt die Aufmerksamkeit des Fachpublikums auf die Schlussfolgerungen der gesamten Arbeit.

weiblich	männlich
1) eine Mutter, deren Schicksal solche Aufgaben umfasst wie die Geburt von Kindern, ihre Erziehung bis zur Jugend, das Warten auf einen Sohn, der „zu den Menschen ging“;	1) ein junger Mann, der sein Glück wählt, den Armen und Benachteiligten hilft, beschützt, befreit, um eine Frau kämpft;
2) eine Braut oder Ehefrau, die oft als eine Art Preis fungiert, der erlangt, gewonnen oder aus der Gefangenschaft befreit werden muss;	2) Vater oder König, der eine neutrale oder abwartende Stellung einnimmt;
3) eine Großmutter ist eine gute Ratgeberin, auf die ein junger Mann trifft, der auf der Suche nach Glück reist;	3) ein Mann oder ein alter Mann (ein König, ein Zauberer), der sich in die Angelegenheiten eines jungen Mannes einmischt d.h. eine Quelle (Träger) des Bösen ist;
4) eine Hexe, die manchmal als positive Figur fungiert und der Hauptfigur hilft;	4) ein Großvater, der dem Helden mit Rat zur Seite steht.
5) Tochter oder Schwester: klug, gerissen, einfallsreich, fleißig.	

Abbildung 5. Schlussfolgerungen zum praktischen Teil der Arbeit

Zum Abschluss der Präsentation wird dem fachkundigen Publikum für seine Aufmerksamkeit gedankt, und seit zwei Jahren drücken einige Masterstudierende eigene Freude hinsichtlich der kommenden Fragen zur Arbeit aus. Es handelt sich dabei um einen neuen Trend, der davon zeugt, dass die Studierenden in der Fachliteratur gelesen und in den Ergebnissen ihrer Arbeit sicher sind. Sie nutzen die Verteidigung als Möglichkeit, der Welt das mit-

zuteilen, was sie durch ihre Forschungsarbeit gerade erfahren und bewiesen haben.

Die Studierenden haben endlich angefangen, die Quellen der Fotos anzugeben, die sie bei den Präsentationen nutzen. Dies ist das positive Ergebnis der Bemühungen von Lehrkräften gegen das Plagiiere nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern auch hinsichtlich der Form zu kämpfen.

6. Sprachliche Besonderheiten des akademischen Registers bei der Präsentation

FKM des akademischen Registers sind in den Präsentationen durch minimale Quantität von sprachlichen Mitteln vertreten. Das grundlegende FKM einer Präsentation ist die Knappheit (Verdichtung der Information). Sie modifiziert andere FKM. Da das Kommunikationsziel zweifach ist: einerseits über die Ergebnisse der Forschung zu informieren und andererseits von der Richtigkeit der Forschungsmethodik und der erzielten Ergebnisse zu überzeugen, so treten der Bericht als vorherrschende und die Erörterung als ergänzende Darstellungsart in den Vordergrund. Für den Bericht ist die Kategorie „Zeit“ sehr wichtig. Der Kurzvortrag mit der Präsentation wird durch die universitären Verordnungen auf 10–12 (höchstens 15) Minuten reduziert, deshalb wird die Kommunikationshandlung INFORMIEREN zeitlich verdichtet. Es werden nur die wichtigsten Informationen mitgeteilt. In der Präsentation sind es der Struktur nach ungefähr 7 Folien, die aber in jeder einzelnen Präsentation doppelt so viel sein können, weil einige Studierende aus der Folie 2, wo Aktualität der Forschung, das Forschungsziel, Forschungsaufgaben, Forschungsgegenstand, Forschungsobjekt dargestellt werden sollen, fünf Folien machen. Die Information über diese wichtigen Bestandteile der Masterarbeit nimmt dieselbe Zeit in Anspruch, aber mit mehr Folien soll der Effekt erreicht werden, es handle sich um mehr Leistung. Das gleiche Phänomen wurde auch in Bezug auf die illustrierenden Beispiele registriert. Die Zeit reicht oftmals nicht aus, um alle in der Präsentation angeführten Beispiele zu nennen, aber dadurch wird der Effekt erreicht, dass in der Arbeit viel Material bearbeitet wurde. Es gab drei Präsentationen von 38, die den Durchschnitt (13–14 Folien) weit überschritten haben und jeweils 25, 22 und 20 Folien gezeigt haben. Darin äußert sich zum Teil das FKM „inzitativ“ (zum Handeln anregend), das das Fachpublikum zum positiven Bewerten des Gesagten inspirieren soll.

Im theoretischen Teil (übergeordnetes FKM ist dabei „inventiv“) wird die Grundtheorie genannt, die als Grundlage der Forschung diente, die Hypothese der Arbeit wird

auch genannt und die wichtigsten Begriffe werden definiert bzw. durch die ZITATION erklärt (sehr selten mit der Angabe des vollständigen Zitats eines Autors, meistens wird dies durch eine zusammengefasste Version des Zitats wiedergegeben). Man beruft sich auf die Autoritäten und BEWERTET dabei die in der Wissenschaft bereits bekannten Tatsachen. Es wird auch über die Forschungsmethodik kurz informiert und begründet, warum das gewählte methodische Vorgehen am effizientesten zu den antizipierten Ergebnissen führt. Dabei werden Argumente angeführt (ARGUMENTIEREN), die die Wahl der Methodik und der Methoden beweisen (BEWEISEN). Bei der Vermittlung von Forschungsergebnissen werden die wichtigsten Ergebnisse HERVORGEHOBEN, wobei das VERALLGEMEINERN diesem HERVORHEBEN vorangeht. Die Kommunikations-handlung VERSTÄNDLICH / ANSCHAULICH MACHEN wird mithilfe von Tabellen mit Ergebnissen, Diagrammen, Bildern, Videos sichergestellt. Im Fazit werden Schlussfolgerungen ZUSAMMENGEFASST. Dieser Sprachhandlung geht das FORMULIEREN voran. Bei der Verteidigung der Masterarbeit muss gezeigt werden, dass man das Neue und eigene Gedanken zu den Analysen sachgerecht formulieren kann.

Das formelle akademische Register der Präsentation wird auf der Ebene der Lexik durch die standardsprachliche Lexik, Fachtermini, nicht terminologische Klischees bzw. Kollokationen, durch den Nominalstil als Träger der Informationen realisiert. Dieses akademische Register kann durch das Forschungsobjekt bzw. Forschungsgegenstand beeinflusst werden und in den einzelnen Fällen, Mittel des Humors, Satire, Sarkasmus, des Slangs u. a. m. „aufgelebt“ werden. Es hat sich gezeigt, dass solche Kollokationen, die für die deutsche Sprache der Wissenschaft charakteristisch sind (vgl. Targonska / Prutscher), auch in den Präsentationen der ukrainischen Studierenden vorkommen, aber nicht in der Vielfalt, wie in der Sprache der Wissenschaft ((FKM Knappheit), z.B. es gibt bei Targonska / Prutscher (2019, S. 13–14) 28 Kollokationen mit dem Substantiv „Daten“. In den Präsentationen der ukrainischen Studierenden konnten drei Kollokationen registriert werden: *Daten zeigen*, *Daten bestätigen*, *Daten stammen* aus. Bei Targonska / Prutscher (ebd.: S. 17–18) finden wir 16 Kollokationen zu „Hypothese“. In den Präsentationen kommt nur das Wort *Hypothese* vor, das mit dem Doppelpunkt meistens aber ohne angewendet wird. Die Präsentation muss in sehr gedrängter, knapper Form Inhalte formulieren, weil sie die Inhalte einer Masterarbeit illustriert. Die Inhalte werden oft durch den Fettdruck und Farbe hervorgehoben. Besonders deutlich kommt dies in den Schlussfolgerungen vor, die im Nominalstil gehalten werden:

Das Ego als Zentrum des Bewusstseins, Selektive Faktendarstellung: Die Betonung ausschließlich der Erfolge einer Konfliktpartei und das Verschweigen ihrer Misserfolge; es wird oft auf das Verb verzichtet und z.B. durch das graphische Gleichheitszeichen ersetzt (knappe graphisch markierte Ellipse): Lokalisierung = mehrdimensionaler Prozess, Schlechte Lokalisierung = schlechter Nutzungseindruck; Nutzung der Aufzählung: Argumentationsstrategien: Berufung auf Autoritäten, Fakten, Statistiken, Infografiken. Man kann feststellen, dass in 38 Präsentationen, die der Analyse unterzogen wurden, fast auf jeder Folie (1, 4 Folien) mindestens eine Aufzählung registriert wurde. Es wurde nicht die absolute Zahl der Aufzählungen erfasst, sondern ihr Erscheinen auf einer Folie, um den Prozess der Visualisierung der Denktätigkeit (ILLUSTRIEREN) nachzuweisen. Aber man kann dadurch nachweisen, dass die Aufzählung das dominante stilistische Mittel in der akademischen Präsentation ist.

7. KI-Nutzung bei der Erstellung von Präsentationen

Problematisch bleibt die Anwendung von KI bei der Erstellung von Präsentationen für die Masterarbeiten. Momentan sieht man in der KI ein Instrument, das die Arbeit an der Präsentation verbessern und verkürzen kann. Es besteht die Annahme, dass der Einsatz Künstlicher Intelligenz zur verbesserten Strukturierung von Präsentationen beitragen kann. Die Analyse von Präsentationen zeugt jedoch davon, dass gerade die Präsentationen, die nur circa drei Zeilen pro Folie aufweisen bzw. spärlich Beispiele anführen, von KI produziert wurden.

Die Nutzung von KI bei der Erstellung von Präsentationen ist in der Ukraine nicht verboten, weil man davon ausgeht, dass KI als Instrument die Präsentation korrigieren kann. Und solange Studierende viel mehr Text zu kargen Formulierungen auf Folien mündlich liefern, so wertet die Prüfungskommission dies als der Verteidigung einer Masterarbeit gebührend.

Man kann feststellen, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden die Präsentationen selbst gemacht hat.

8. Fazit

Zusammenfassend wird eine Definition der Präsentation zur Masterarbeit vorgeschlagen:

Unter einer Präsentation der Masterarbeit verstehen wir eine multimodale Subtextsorte im akademischen Bereich, die strukturiert, standardsprachlich in äußerst gedrängter, knapper Form mit einem aufzählenden, elliptischen Charakter die wichtigsten Elemente des Kurzvortags bei der Verteidigung illustriert (Affiliation, Thema, Person, Betreuer:in; Aktualität des Themas, Forschungsobjekt,

Forschungsgegenstand, Forschungsziel und Forschungsaufgaben, Hypothese; Theoretische Begründung der Forschungsmethodik, Forschungsergebnisse, Dank) und zur Visualisierung des Kurzvortrags über die Masterarbeit im

standardmäßigen Deutsch des akademischen Registers dient, um das Interesse an dem Forschungsinhalt zu wecken und das Fachpublikum von der Argumentations- und Präsentationskompetenz des Vortragenden zu überzeugen.

Literaturverzeichnis:

- Dimter, M. (1981). *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache, Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassenklassifikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Fandrych, Ch. / Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habscheid, St. (Hrsg.) (2011). *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen*. De Gruyter Lexikon.
- Halliday, M. A. K. et al. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Harnisch, H. (1981). *Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung*. – [von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Wilhelm Schmidt]. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- ISO Standard Letzter Zugriff 21.08.2025: [https://en.wikipedia.org/wiki/Register_\(sociolinguistics\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Register_(sociolinguistics))
- Kalverkämper, H. (1981). *Orientierung zur Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Kotorova, E., Zuchewicz (2018). *VORSCHLAG als Sprachhandlungsmuster: Methodologie der kontrastiven Analyse am Beispiel des deutsch-polnischen Sprachvergleichs*. In: Markiertheit, Markers. Phänomene im syntaktischen, semantischen und pragmatischen Bereich. (E. Błachut, A. Golebiowsky), Bd. 7. S. 57–87.
- Lee, D. (2001). *Genres, Registers, Text Types, Domains, and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Path through the BNC Jungle*. In: *Language Learning & Technology*, Vol. 5, Num. 3. pp. 37–72. Letzter Zugriff: 30.12. 2024. <http://llt.msu.edu/vol5num3/lee/>
- Morkotun, S. (2011). *Pädagogische Bedingungen zur Formung von Präsentationsfertigkeiten der Masterstudenten im Fachstudium*.
- Plett, H. P. (1975). *Textwissenschaft und Textanalyse*. Heidelberg: Quelle & Meier.
- Savchin, T. (2011). *Präsentation als eine Art der öffentlichen Rede. Präsentationstypen*. Letzter Zugriff: 22.07.2025 https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/10765/2/ConfTNTU_2011_Savchin_T-Prezentatsiia_yak_riznovyd_293.pdf
- Sommerfeldt, K.-E. (Hrsg.) (2003). *Textsorten und Textsortenvarianten*. Peter Lang.
- Targonska, J., Prutscher, D. (2019). *Kollokationen in den Wissenschaftssprachen Deutsch und polnisch auf der horizontalen und vertikalen Ebene – eine kontrastive Analyse*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* § 109, 2019. Letzter Zugriff: 18.07.2025 https://www.academia.edu/82575368/Kollokationen_in_Den_Wissenschaftssprachen_Deutsch_Und_Polnisch_Auf_Der_Horizontalen_Und_Vertikalen_Ebene_Eine_Kontrastive_Analyse

Kurzbiographie(n):

Prof. Dr. habil. phil. Svitlana Ivanenko, Lehrstuhl für Theorie, Praxis und die Übersetzung der deutschen Sprache an der National Technical University of Ukraine „Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute“. Forschungsbereiche: Stilistik, Textlinguistik, Literaturwissenschaft. Prüfungsbeauftragte des TestDaF-Zentrums, Kyjiw, Präsidentin des Ukrainischen Hochschulgermanistenverbands, Vorsitzende der Sektion „Deutsche Sprache und Deutschsprachige Literatur“ am Wettbewerb der Junioren-Akademie der Wissenschaften der Ukraine.



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.