

UDC 37.091.3:811.112.2'243

DOI <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-62-18>

PRAXISORIENTIERTER DAZ UNTERRICHT FÜR UKRAINISCHE GEFLÜCHTETE SCHÜLER (PROBLEME UND LÖSUNGEN)

Natalia DIDENKO

Dr. phil., Dozentin am Lehrstuhl für deutsche Philologie

Odesa Nationale I. I. Metschnikow-Universität

2 Zmiyenka Wsiewołoda ul, Odesa

ORCID: 0009-0001-6949-8690

natalia.didenko.dn@gmail.com

In den letzten Jahren wurden in der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) verschiedene Ansätze zur Förderung des Spracherwerbs intensiv diskutiert. Es stellt sich jedoch die Frage, wie diese Ansätze unter den Bedingungen erzwungener Migration funktionieren, wenn Lernende ihr Herkunftsland infolge eines Krieges verlassen mussten. Die Relevanz der Studie ergibt sich aus der Notwendigkeit, ukrainische geflüchtete Schüler:innen an neue sprachliche, kulturelle und schulische Kontexte anzupassen, die mit erheblichen psychischen Belastungen und dem Verlust gewohnter Lern- und Lebensstrukturen verbunden sind. Der Beitrag zeigt, dass ein erfolgreicher Zweitspracherwerb ohne Berücksichtigung des psychischen Zustands der Lernenden sowie ihrer Bedürfnisse nach Sicherheit, Stabilität, klaren Strukturen und vertrauensvollen Beziehungen zur Lehrkraft nicht möglich ist. Auf der Grundlage praktischer Erfahrungen im Unterricht mit ukrainischen Schüler:innen in Vorbereitungs- und Förderklassen in Deutschland wird praxisorientiertes Lernen als zentraler didaktischer Ansatz analysiert. Besondere Aufmerksamkeit gilt handlungsorientierten Lernformen wie Projektarbeit, kreativen Aufgaben, Rollenspielen, der Arbeit mit adaptierter Literatur und authentischen Videomaterialien sowie der Einbindung außerschulischer Lernorte (Museen, Kino, kulturelle Angebote). Diese Lernarrangements schaffen authentische Sprechkanäle, reduzieren Sprachängste, fördern intrinsische Motivation und stärken das Gefühl sozialer Zugehörigkeit. Hervorgehoben wird zudem die zentrale Rolle der Lehrkraft bei der Gestaltung eines sprachsensiblen und unterstützenden Lernumfelds. Die Ergebnisse können zur Weiterentwicklung der DaZ-Didaktik und zur Förderung nachhaltiger Integrationsprozesse im schulischen Kontext beitragen.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Zweitsprache (DaZ), handlungsorientiertes Lernen, Lernszenarien, Lernverhalten der geflüchteten Schüler:innen, Integration, sprachsensibler Unterricht, Schule als sicherer Ort.*

ПРАКТИЧНО ОРІЄНТОВАНИЙ УРОК НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧНІВ-БІЖЕНЦІВ (ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ)

Наталя ДІДЕНКО

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької філології*

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

вул. Змієнка Всеволода, 2, Одеса

ORCID: 0009-0001-6949-869

natalia.didenko.dn@gmail.com

Останніми роками у галузі методики та дидактики німецької як іноземної та другої мови (DaF/DaZ) активно обговорюються різні підходи, що сприяють ефективному засвоєнню мови. Проте постає питання, як ці підходи працюють у ситуації, коли учні нещодавно були змушені залишити свою країну через війну. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації українських учнів-біженців до нових мовних, культурних і освітніх реалій країни перебування, що супроводжується значними психоемоційними навантаженнями та порушенням звичних життєвих і навчальних стратегій. У статті підкреслюється, що ефективне навчання німецькій як другій мові (DaZ) неможливе без урахування психоемоційного стану дітей, потреби у стабільності, безпеці, чітких правилах і довірливих стосунках із педагогом. На основі практичного досвіду роботи з українськими учнями у підготовчих та підтримувальних DaZ-класах у Німеччині проаналізовано ефективність практично-орієнтованого навчання як провідного дидактичного принципу. Особливу увагу приділено таким формам роботи, як проєктна діяльність, творчі завдання, рольові ігри, використання адаптованої літератури та автентичних відеоматеріалів, а також залучення позашкільних освітніх просторів (музеїв, кіно, культурних заходів). Показано, що такі навчальні сценарії створюють умови для автентичної мовленнєвої практики, сприяють зниженню мовленнєвої тривожності, активізації внутрішньої мотивації та формуванню відчуття соціальної включеності. Особлива увага у процесі мовного розвитку та у створенні мовно-чутливого навчального середовища приділяється ролі вчителя. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення методики викладання німецької мови як другої у роботі з дітьми-біженцями, а також для розробки ефективних моделей їхньої довготривалої інтеграції у шкільну систему країни перебування.

Ключові слова: *німецька мова як друга (DaZ), практично-орієнтоване навчання, навчальні сценарії, навчальна поведінка, інтеграція, мовно-чутливе навчання, школа як безпечний простір.*

PRACTICE-ORIENTED GERMAN LANGUAGE TEACHING FOR UKRAINIAN REFUGEE STUDENTS (PROBLEMS AND SOLUTIONS)

Natalia DIDENKO

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of German Philology
Odesa I. I. Mechnikov National University
2 Vsevolod Zmiienko str., Odesa
ORCID: 0009-0001-6949-869
natalia.didenko.dn@gmail.com*

In recent years, a wide range of approaches in the methodology and didactics of German as a Foreign and Second Language (DaF/DaZ) have been extensively discussed with regard to effective language acquisition. However, the question remains how these approaches function in contexts of forced migration, when learners have been compelled to leave their home country due to war. The relevance of this study lies in the need to facilitate the adaptation of Ukrainian refugee students to new linguistic, cultural, and educational environments, which are often characterized by significant psychological stress and the disruption of established learning and life routines. The article argues that successful second language acquisition cannot be achieved without taking into account learners' emotional condition, as well as their need for safety, stability, clear structures, and trust-based relationships with teachers. Drawing on practical teaching experience with Ukrainian students in preparatory and support DaZ classes in Germany, practice-oriented learning is examined as a key didactic principle. Particular attention is paid to action-oriented learning formats, including project-based work, creative tasks, role-play, the use of adapted literature and authentic audiovisual materials, as well as the integration of extracurricular learning environments (e.g., museums, cinema, and cultural activities). These learning scenarios provide authentic communicative contexts, reduce language anxiety, enhance intrinsic motivation, and foster a sense of social belonging. Furthermore, the central role of the teacher in creating a language-sensitive and supportive learning environment is emphasized. The findings contribute to the further development of DaZ pedagogy and to the design of sustainable models for the long-term integration of refugee students into the school system.

Key words: *German as a Second Language (DaZ), practice-oriented learning, learning scenarios, learning behavior, integration, language-sensitive teaching, school as a safe space.*

Einleitung. Der Ausbruch des Krieges in der Ukraine im Februar 2022 zwang innerhalb kürzester Zeit hunderttausende Menschen 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 allgemeinen Unsicherheit über die Zukunft eine der größten psychischen Belastungen dar [3; 16]. 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 [9, c. 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 [6 c. 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 [1; 8; 12]. 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. Daran anknüpfend verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, die Ausgangssituation ukrainischer geflüchteter Schüler:innen in Deutschland differenziert zu analysieren und ihre Stärken sowie Schwächen im Prozess des Zweitspracherwerbs zu bestimmen. Dabei sollen nicht nur bestehende Defizite erfasst, sondern auch förderliche Faktoren und wirksame Strategien für eine erfolgreiche schulische Integration herausgearbeitet werden.

Fragestellung. Ausgehend von dieser Zielsetzung stellt sich die zentrale Forschungsfrage: Inwieweit können bestehende pädagogische Maßnahmen und institutionelle Rahmenbedingungen ukrainische Kinder beim nachhaltigen Erwerb der deutschen Sprache unterstützen – unter besonderer Berücksichtigung der durch Krieg und Flucht bedingten Traumatisierungen, sodass ihre schulische Integration erleichtert und ihre Chancen auf eine erfolgreiche Bildungs- und Arbeitsbiografie langfristig erhöht werden?

Ausgangsstand. Aus den Erfahrungen früherer Migrationswellen ist gut dokumentiert, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

überproportional große Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck haben. Sie sind wesentlich häufiger als Gleichaltrige ohne Abschluss von Schulabbrüchen betroffen, deutlich seltener am Gymnasium vertreten, erreichen in geringerer Zahl die Hochschulen und brechen ein Studium doppelt so häufig ab wie andere Studierende. Empirische Studien zum Zweitspracherwerb türkischstämmiger Kinder zeigen, dass ein späterer Erwerbsbeginn und begrenzte sprachliche Anregung im vorschulischen Kontext zu Anfangsnachteilen in Deutsch führen können, die jedoch bei systematischer Förderung deutlich aufgeholt werden können [12]. Jeuk verweist zugleich auf Fehlwahrnehmungen in Einrichtungen und betont die Bedeutung diagnostisch fundierter Förderung und vertrauensvoller Lernumgebungen [13]. Befunde aus der DaZ-Forschung bestätigen: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durchlaufen zentrale Meilensteine prinzipiell regelhaft, benötigen aber längerfristige, bedarfsadaptive Förderung.

Für seit 2022 nach Deutschland geflüchtete ukrainische Schüler:innen zeichnen sich besondere Konstellationen ab: Schulen kombinieren externe Differenzierungsformate (Intensiv-/Vorbereitungsklassen VKL) mit binnendifferenzierenden Maßnahmen im Regelunterricht und Förderunterricht. Dabei sind psychosoziales Wohlbefinden, klare Schulstrukturen und verlässliche Bildungswege zentral [4; 5; 19; 20]. Überblicksarbeiten 2022–2024/25 betonen die Rolle von Schulführung, verpflichtender Schulteilnahme und dezentraler Steuerung bei der Koordination von Sprachförderung, Diagnostik und Übergängen. Der plötzliche Massenzug ukrainischer Geflüchteter im Jahr 2022 stellte das deutsche Schulsystem vor besondere institutionelle Herausforderungen. Innerhalb kürzester Zeit mussten Strukturen geschaffen werden, um die große Zahl neu angekommener Schüler:innen aufzunehmen und ihnen einen sicheren Lernort zu bieten. Um dem akuten Lehrkräftemangel in den VKL- und Förderklassen zu begegnen, wurde vom Bildungsministerium entschieden DaF Lehrkräfte ukrainischer Herkunft einzustellen. In dieser Ausnahmesituation wurden alle eingestellt, die bereit waren, diese anspruchsvolle Aufgabe zu übernehmen – unabhängig von pädagogischer Ausbildung oder beruflicher Erfahrung. Diese pragmatische Maßnahme erwies sich als zentraler Schritt, um den neu angekommenen Kindern möglichst schnell ein Gefühl von Sicherheit und Schutz zu vermitteln. Besonders der Einsatz ukrainischer Lehrkräfte hatte eine große Bedeutung: Viele von ihnen hatten selbst Fluchterfahrungen gemacht und konnten die Schüler:innen in ihrer Muttersprache begleiten und emotional unterstützen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Arbeit in Vorbereitungsklassen ganz spezifische fachliche und pädagogische Kompetenzen erfordert, über die die eingesetzten Lehrkräfte nicht automatisch verfügen konnten. Insbesondere der Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts sowie die Förderung von Motivation und Lernfreude stellten erhebliche Herausforderungen dar. Trotz dieser Einschränkungen ermöglichte die schnelle und flexible Entscheidung der Behörden, tausende ukrainische Kinder vor sozialer Isolation und dem Verlust von Lernmotivation zu bewahren. Für viele wurde die Schule zu einem Ort der Stabilität, an dem sie zumindest für einige Stunden Abstand von den traumatischen Ereignissen des Krieges gewinnen konnten.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die traumatischen Erfahrungen geflüchteter Kinder im Integrationsprozess bislang häufig nur randständig berücksichtigt werden. Zugleich weisen Studien darauf hin, dass emotionale Bedürfnisse von Schüler:innen im Kontext von Sprachlernen und schulischer Integration oft übersehen werden, obwohl sie einen zentralen Einfluss auf Lernprozesse haben [6; 13; 17]. Dies hängt unter anderem mit sprachlichen Barrieren sowie der Schwierigkeit einer differenzierten Diagnostik zusammen. 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 [9, c. 5]. Dieses Erfordernis ist in der wissenschaftlichen Literatur gut beschrieben, wird in der schulischen Praxis jedoch bislang nur selten konsequent umgesetzt. Auch Thorsten Becker und Julia Bialek befassen sich in ihrer Publikation „Traumapädagogik im Kontext von Flucht und Vertreibung“ [3, 2018] mit der Frage nach geeigneten pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen. Sie stellen ein dreistufiges Konzept vor, das die Stabilisierung der Kinder, die Entwicklung von Handlungsfähigkeit sowie die Nutzung von Lernangeboten umfasst. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass in dieser Arbeit nur begrenzt ausgeführt wird, wie sich traumatische Erfahrungen konkret auf den schulischen Lernprozess auswirken – insbesondere in Situationen, in denen bereits der Erwerb der neuen Sprache selbst mit Stress und Verunsicherung verbunden ist. Vor diesem Hintergrund bietet das Konzept des „*Healing Classroom*“ (entwickelt durch die 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. 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 [9, c. 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.

Die Hauptursache der Traumatisierung ukrainischer Kinder und Jugendlicher war in den meisten Fällen mit der Fluchterfahrung selbst verbunden. Gleichzeitig

hatte die abrupte Veränderung ihrer Lebensumstände erhebliche Auswirkungen auf ihre *psychische Stabilität* und ihr *Lernverhalten*. Plötzliche Ortswechsel, der Verlust vertrauter sozialer Strukturen sowie das schmerzhaft Abschiednehmen von gewohnten Umgebungen, fest verankerten Regeln und klaren Alltagsnormen führten zu tiefgreifenden Irritationen. 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. 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 [9, c. 18]. Entscheidend ist jedoch, dass die Lernumgebung und traumatische Erfahrungen den Spracherwerb nicht zusätzlich behindern und keine weiteren Sprachdefizite hervorrufen.

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“ [8]. Auch die Bedeutung von Vernetzung und Elternarbeit wird in ihren Arbeiten hervorgehoben. 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 Bildungsbiografien – insbesondere in den ersten Jahren, aber auch darüber hinaus. Laut Jeuk [11, c. 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.

Im vorliegenden Abschnitt wird ein Beispiel aus der schulischen Praxis vorgestellt: der Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) am Stiftsgymnasium in Sindelfingen (Deutschland). Im Frühjahr 2022 wurden an diesem Gymnasium geflüchtete Schüler:innen aus unterschiedlichen Regionen der Ukraine in die Regelklassen aufgenommen. Die meisten von ihnen waren zum ersten Mal in Deutschland und verfügten weder über Kenntnisse des deutschen Schul- und Gesellschaftssystems noch über nennenswerte sprachliche Vorerfahrungen. Bereits in der ersten Unterrichtswoche wurde deutlich, dass schnelle Fortschritte im Zweitspracherwerb nicht zu erwarten waren, da grundlegende Lernvoraussetzungen fehlten. Unter „Lernvoraussetzungen“ sind in diesem Zusammenhang stabile Wohn- und Raumbedingungen, Ruhephasen, ein unterstützendes soziales Umfeld sowie verlässliche Tagesstrukturen zu verstehen. Die Mehrheit der Schüler:innen war gemeinsam mit ihren Familien in Wohngemeinschaften oder Hotelzimmern untergebracht, häufig unter beengten Bedingungen: Mehrere Familienmitglieder teilten sich oft ein einziges Zimmer, in dem drei oder sogar vier Personen zusammenlebten. Einige Kinder hatten zuvor nie Deutsch gelernt und zeigten anfangs eine eher geringe Lernbereitschaft; andere verfügten über erste sprachliche Kenntnisse, jedoch ohne ein Verständnis dafür, was sie schulisch und gesellschaftlich in der neuen Umgebung erwartete. Die Lerngruppe war stark heterogen zusammengesetzt: sie umfasste zwölf Kinder unterschiedlichen Alters sowie aus verschiedenen sozialen Schichten und Regionen der Ukraine. Eine zentrale Herausforderung bestand darin, dass die

Schüler:innen das selbstständige Lernen, wie es im deutschen Bildungssystem üblich ist, nicht gewohnt waren. Sie benötigten individuelle Unterstützung und kannten überwiegend nur Frontalunterricht, was sich in einer derart heterogenen Gruppe kaum realisieren ließ. Mit der Zeit gelang es jedoch zunehmend, binnendifferenziert zu arbeiten und die unterschiedlichen Lernniveaus gezielt zu fördern. Dies erforderte ein hohes Maß an zusätzlicher pädagogischer Arbeit, insbesondere auch im Kontakt mit den Eltern. Viele Familien waren durch die Kriegssituation und die abrupten Veränderungen ihres eigenen Lebens mindestens ebenso stark belastet wie ihre Kinder, sodass die schulische Unterstützung eine zentrale Rolle einnahm. Bei Gesprächen mit den Eltern wurde herausgefunden, dass viele von ihnen nicht wussten, wie sie ihre Kinder im Spracherwerb gezielt unterstützen konnten. Für die meisten war der Begriff **DaZ** neu; bisher hatten sie selbst und ihre Kinder vor allem Englisch als Fremdsprache gelernt. Besonders engagierte Eltern bemühten sich von Anfang an, ihren Kindern zusätzlichen Unterricht bei DaF-Lehrkräften aus der Ukraine zu ermöglichen, was eine wertvolle Unterstützung darstellte und einen guten Einstieg in den Sprachlernprozess bot. Die anderen Eltern gingen hingegen – teils aus Unkenntnis, teils aufgrund ihrer eigenen traumatischen Erfahrungen – davon aus, dass ihre Kinder, sobald sie in die neue Sprachumgebung eintauchten, innerhalb weniger Monate automatisch korrekt Deutsch sprechen würden, ohne zu bedenken, dass sie nicht rund um die Uhr in einem deutschsprachigen Umfeld leben. Als sich nach einem halben Jahr zeigte, dass dieser automatische Spracherwerb nicht eingetreten war, entstanden zahlreiche Diskussionen über die vermeintliche Schwierigkeit der deutschen Sprache. Tatsächlich beruhte diese Einschätzung jedoch auf mangelndem Wissen darüber, wie mit der neuen Situation pädagogisch und sprachlich umzugehen ist. Diese Beobachtungen wurden durch eine Befragung von Schüler:innen und Eltern mittels eines von der DaZ Lehrkraft entwickelten Fragebogens zum Deutscherwerb bestätigt [5]. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass nur wenige Familien über ausreichende zeitliche, sprachliche und emotionale Ressourcen verfügten, um den Lernprozess ihrer Kinder aktiv zu begleiten.

Um den Schüler:innen den Einstieg in den deutschen Schulalltag zu erleichtern, wurden klare Schulregeln erarbeitet, eingeführt und regelmäßig gemeinsam eingeübt. Dennoch zeigte sich, dass es etwa ein Jahr dauerte, bis die Kinder diese Regeln verinnerlichten und akzeptierten. Dies lag vor allem daran, dass viele Eltern ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten kaum unterstützen konnten; die Schule war häufig der einzige Ort, an dem ein geregeltes Leben weiterging und Kontinuität erlebbar war.

Eine der wichtigsten Bedingungen für eine gelingende Integration ist die schnelle und angemessene Reaktion der Lehrkräfte auf die spezifischen Bedürfnisse geflüchteter Schüler:innen. Dazu gehören gezielte Unterstützung sowie die Anerkennung auch kleiner Fortschritte. Lob stellt ein besonders wirksames pädagogisches Instrument dar: Es vermittelt unmittelbare Wertschätzung, stärkt die Motivation und trägt entscheidend zur Wiederherstellung emotionaler Sicherheit bei [9, c. 78]. Schon wenige Minuten aufmerksamen Zuhörens können hier viel

bewirken. Gleichzeitig brauchen traumatisierte Kinder und Jugendliche **klare Strukturen, Rituale und transparente Regeln**, da der Verlust der gewohnten Alltagsroutine als besonders belastend erlebt wird. Eine liebevolle, empathische Zuwendung und thematische Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt sind ebenso wichtig wie konsequentes, geduldiges Vorgehen beim Erklären und Wiederholen von Regeln. Erste Sofortmaßnahmen bestehen darin, vertrauensvolle Gespräche zu ermöglichen, aktiv zuzuhören, individuelle Stärken zu identifizieren und dadurch Motivation zu fördern.

Die beschriebenen Maßnahmen zur emotionalen Stabilisierung und Vertrauensbildung bildeten die Grundlage für die Einführung gezielter methodischer Ansätze zur Sprachförderung. Im Mittelpunkt stand dabei **der praxisorientierte Unterricht**, der den Schüler:innen reale Handlungsräume eröffnete und gleichzeitig ihre sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen stärkte. Wer mit Sprache etwas tut, also handelt, der erfährt Sprache viel direkter und unmittelbarer [Hölscher, 10, c. 158]. Praxisorientierter Unterricht bezeichnet *eine Unterrichtsform, die Lernen konsequent an konkreten Handlungen, realitätsnahen Situationen und erfahrungsbasierten Aktivitäten ausrichtet*. Im Zentrum steht nicht die bloße Wissensvermittlung, sondern die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit authentischen Aufgabenstellungen, die einen hohen Lebensweltbezug aufweisen. Durch handlungsorientierte Methoden wie Projekte, Rollenspiele, Exkursionen, Experimente oder Simulationen werden kognitive, sprachliche und soziale Lernprozesse gleichermaßen angeregt [14]. Durch solche Lernformen wird eine erste, elementare Anknüpfung an die neue Sprache ermöglicht, die als Grundlage für alle weiteren Lernprozesse dient. Motivation gilt dabei als Schlüsselfaktor im Zweitspracherwerb [13]. Kleine, strukturierte Unterstützungsschritte helfen den Schüler:innen, frühzeitig positive Erfahrungen mit der neuen Sprache zu machen, Neugier zu entwickeln und Vertrauen aufzubauen.

In der Anfangsphase wurde stark auf kreative und einfache Aktivitäten eingesetzt: Die Kinder gestalteten gemeinsam den Klassenraum, fertigten Plakate zu alltäglichen Themen und übten in kleinen Schreibaufgaben, über sich selbst und ihre Hobbys zu erzählen. Sie arbeiteten in frei gewählten Partner- oder Kleingruppen. Diese einfachen Projektformen trugen entscheidend dazu bei, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen.

Besonders wirkungsvoll erwies sich der Ansatz, der an die Idee des „**Lehren ohne Lernen**“ [10, c. 157] anknüpft: Durch spielerische und kreative Lernformen konnten die Kinder schrittweise und ohne Leistungsdruck an die neue Schulrealität herangeführt werden. Ein Beispiel dafür war ein Projekt, bei dem die Schüler:innen in Kleingruppen kurze Videoclips über die neue Schule mit ihren eigenen Handys produzierten. Diese Aufgabe rief großes Interesse und Engagement hervor, und die Kinder erstellten motiviert ihre ersten Projekte auf Deutsch.

Gerade bei Flüchtlingskindern ist es wichtig ihre Stärken zu erfassen, Bewältigungsmechanismen differenziert zu betrachten und zu erkennen, ohne schnelle Anpassungsleistung zu erwarten. Die Geflüchteten brauchen Sicherheit, Stabilität

und Klarheit, was jetzt als nächstes passiert. Man braucht keine Überraschungen mehr, um sich glücklich zu fühlen, sondern Transparenz und Struktur. Verlässliche Strukturen beim Lernen und Vertrauen im Klassenraum sind von der großen Bedeutung besonders für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die schlecht resilient sind und von der traumatischen Erfahrung am meisten betroffen sind. Die klaren Regeln, einfache Satzstrukturen, wiederholende Aufgaben im normalen Tempo – sind die Bedingungen für die nachhaltige Schulintegration.

Viele Schüler:innen zeigten jedoch zunächst wenig Bereitschaft, sich intensiv mit grammatischen Inhalten auseinanderzusetzen. Sie erinnerten sich kaum an neue Strukturen und kamen häufig erschöpft zum Unterricht. Dies lag unter anderem daran, dass sie neben dem Besuch des Gymnasiums weiterhin Aufgaben ihrer ukrainischen Schulen bearbeiteten. Einige unterstützten zusätzlich ihre Eltern bei den Aufgaben aus den Integrationskursen. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage: *Wie lässt sich das Lernen der deutschen Sprache trotz dieser Belastungen mit positiven Emotionen verknüpfen?*

Ein zentraler Bestandteil des praxisorientierten Unterrichts ist die gezielte Einbindung unterschiedlicher **Lernszenarien**, die über den Klassenraum hinausreichen und sprachliche sowie kulturelle Lernprozesse miteinander verbanden. Mehrere Museen und Bibliotheken in Deutschland bieten spezielle Programme für Vor- und Schulkinder an – darunter interaktive Führungen, Quizformate, kreative Workshops und Mitmachangebote –, die sich hervorragend in den DaZ-Unterricht integrieren lassen. Solche Initiativen wecken Interesse an Sprache und Kultur, motivieren zur aktiven Teilnahme und vermitteln den Kindern das Gefühl, in ihrem neuen Umfeld willkommen und sicher zu sein. Positive Erfahrungen an außerschulischen Lernorten senden ein klares Signal an das Gehirn: ***Hier ist es sicher. Ich fühle mich wohl. Lernen tut mir gut.*** Selbst wenn Eltern der neuen Umgebung kritisch gegenüberstehen, wirken solche Erlebnisse für die Kinder oft stärker und nachhaltiger als elterliche Haltungen.

Ein Beispiel für ein solches Lernszenario war die Arbeit mit der adaptierten Kinderliteratur „**Die kleine Hexe**“ von Otfried Preußler. Die Lektüre diente nicht nur der Wortschatzerweiterung, sondern eröffnete den Zugang zu einem zentralen Werk der deutschsprachigen Kinderliteratur. Der anschließende ***gemeinsame Besuch einer Ausstellung in Stuttgart***, die dem Autor gewidmet war, ermöglichte es den Schüler:innen, das zuvor Gelesene in einem authentischen kulturellen Kontext zu erleben und sprachlich zu vertiefen. Ein weiteres Beispiel war ein **gemeinsamer Kinobesuch**, bei dem der Dokumentarfilm „**Fliegende Flüsse**“ gezeigt wurde. Solche Aktivitäten schaffen nicht nur neue Sprechkanäle, sondern stärken auch das Gemeinschaftsgefühl und fördern die intrinsische Motivation zum Spracherwerb. Darüber hinaus wurde im Unterricht gezielt mit der beliebten deutschen **Videoserie „Checker Tobi**“ gearbeitet. Die Schüler:innen wurden schrittweise an Strategien herangeführt, um deutschsprachige Medieninhalte bewusst und selbstständig zu konsumieren. Dies stärkte ihre Hörkompetenz und erweiterte den thematischen Wortschatz auf nachhaltige Weise.

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 Kindern 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.

Diese unterschiedlichen Lernszenarien zeigen, wie sich sprachliches Lernen mit kulturellen Erfahrungen verbinden lässt und wie *authentische, motivierende Kontexte* einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung der Sprachkompetenz leisten können. Praxisorientierter Sprachunterricht kann zudem eine **entlastende Funktion** übernehmen: Er schafft Freiräume, in denen Kinder Abstand vom belastenden Alltag gewinnen und sich unbeschwert auf neue Erfahrungen einlassen können. Beim spielerischen Lernen treten Druck und Versagensängste in den Hintergrund, positive Emotionen und Neugier rücken in den Vordergrund. Entscheidend ist, den Schüler:innen **frühzeitig einen sicheren Rahmen und interessante Lernstrategien** anzubieten. So kann ein Vertrauensmechanismus entstehen, der Lernen erleichtert, Sprachhemmungen abbaut und nachhaltige Lernfreude ermöglicht.

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. Solche Unterrichtsformen sind kaum ohne Kenntnisse der Herkunftssprache der Kinder möglich.

Gerade in der Anfangsphase ist es entscheidend, die Lernenden emotional zu stabilisieren und zum Lernen in der neuen Sprache zu motivieren. Handlungs- und

praxisorientierte Lernszenarien waren in diesem Sinne sehr hilfreich. Erfahrene DaZ-Lehrkräfte verfügen über geeignete methodische Kompetenzen, haben jedoch häufig keinen Zugang zur ukrainischen oder russischen Sprache, was die Kommunikation erschwert. Ukrainische Lehrkräfte wiederum sind traditionell stark an frontalunterrichtliche Strukturen gewöhnt und mussten im ersten Jahr zahlreiche neue methodische Ansätze erlernen und erproben, um die Kinder zu motivieren und an die neuen Lernbedingungen heranzuführen.

Ausblick. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand eines praktischen Erfahrungsberichts, wie neu zugewanderte Kinder schrittweise an schulisches Lernen und den Erwerb der deutschen Sprache herangeführt werden können. Im Mittelpunkt standen Maßnahmen *zur emotionalen Stabilisierung*, zur *Schaffung einer sicheren Lernumgebung* sowie zur *Förderung von Motivation und Selbstwirksamkeit*. **Die erste Station nach der Flucht ist die Schule:** Hier erhalten die Kinder Unterstützung sowie grundlegende Kenntnisse über die neue kulturelle und sprachliche Umgebung – eine Art erste Hilfe, bei der sowohl extrinsische als auch intrinsische Motivation entsteht. Ein guter Beweis dafür, dass sich die Schüler:innen im neuen Land zurechtfinden, ist das *Wiederfinden der Lebensfreude* – die Lust auf die Schule und auf das Lernen. Klassische Unterrichtsformen erwiesen sich in der Arbeit mit stark heterogenen und kriegsbedingt traumatisierten Lerngruppen als wenig zielführend. Stattdessen konnten durch **handlungsorientierte Lernformen, spielerische Aktivitäten und außerschulische Lernorte** erste Sprachhemmungen abgebaut und ein nachhaltiger Zugang zur neuen Lern- und Lebensrealität geschaffen werden. Beobachtet wurden zunehmende Motivation, wachsende Beteiligung am Unterricht, die Akzeptanz neuer schulischer Strukturen sowie erste Erfolge im Zweitspracherwerb. Entscheidend waren dabei die Kombination aus klaren Strukturen, vertrauensvoller Beziehungsgestaltung und praxisorientierten Lerngelegenheiten. Die Beobachtungen machen deutlich, dass erfolgreiche Sprachförderung bei geflüchteten Kindern untrennbar mit emotionaler Stabilisierung, klaren Strukturen und handlungsorientierten Lernangeboten verbunden ist. Für die Zukunft erscheint es daher notwendig, neben schulischen Maßnahmen auch verstärkt auf **Kooperation mit Eltern, Vernetzung im Sozialraum** und den **systematischen Ausbau außerschulischer Angebote** zu setzen, um nachhaltige Bildungschancen zu sichern. Auf diese Weise kann Sprachförderung nicht nur als Unterrichtsinhalt, sondern als ganzheitlicher Integrationsprozess verstanden werden.

LITERATUR

1. Ahrenholz B. Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Freiburg im Breisgau*, 2008. 298 S.
2. Ahrenholz B. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. Oomen-Welke I. (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9: Deutsch als Zweitsprache. *Baltmannsweiler*, 2017. S. 3–21.

3. Becker T., Bialek J. Traumapädagogik im Kontext von Flucht und Vertreibung. Integration des Fremden?! Trauma, Dissoziation und Migration. Tagungsband zur DGTD-Tagung (Düsseldorf, September 2017). Paderborn, 2018. S. 135–145.
4. Chabursky S., Gutt J., Guglhör-Rudan A. Ukrainian refugee adolescents in Germany – A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. *Child & Youth Services Review*, 2024. doi:10.1016/j.chilyouth.2024.107582
5. Didenko N. 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*. Leipzig, 2023. S. 52–58.
6. Dixius A., Möhler E. Stress und Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen. *Stabilisierende Interventionen nach Gewalt, Missbrauch und Flucht*. Stuttgart, 2019. 151 S.
7. Edmondson W.J., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. 4., überarb. Aufl. Tübingen, 2011.
8. Gogolin I., Michel U. Kooperation und Vernetzung: eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2010. 5(4). S. 373–384.
9. Hubertus A., Bistrizky H. Seelische Probleme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Wie Schule und Kinderpsychiatrie kooperieren können. Berlin, 2017. 160 S.
10. Hölscher P. Lernszenarien – Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. Ahrenholz B. (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache. *Freiburg im Breisgau*, 2008. S. 150–171.
11. Jeuk S. Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg im Breisgau, 2011. 336 S.
12. Jeuk S. Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3., überarb. Aufl. Stuttgart, 2015. 171 S.
13. Krumm H.-J. Motivation beim Sprachenlernen. Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, 2001. S. 125–129.
14. Meyer H. *Bewegter Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. Berlin, 2017.
15. Piel A. DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zur Grammatik. Mülheim an der Ruhr, 2016. 142 S.
16. Plutzar V. Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster, 2019.
17. Plutzar V. Die Schule als sprachlich sicherer Ort im Kontext von Migration und Flucht. *Brücken bauen: Migration – Flucht – Bildung*. Wien, 2021.
18. Sambanis M., Ludwig Ch. *Happy Learning. Glücklich und erfolgreich Sprache lernen*. München, 2024. 136 S.
19. Skintey L. Zur Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schüler*innen. *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift. Band 18*. 2025. S. 147–179.

20. Vasylychenko O. Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. Bezugla; Ketzer-Nöltge (Hrsg.). *Brüche und Kontinuitäten*. Leipzig, 2023. S. 60–73.

REFERENCES

1. Ahrenholz, B. (2008). *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau.
2. Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In I. Oomen-Welke (Ed.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Vol. 9, pp. 3–21). Baltmannsweiler.
3. Becker, T., & Bialek, J. (2018). Traumapädagogik im Kontext von Flucht und Vertreibung. In *Integration des Fremden?! Trauma, Dissoziation und Migration* (pp. 135–145). Paderborn.
4. Chabursky, S., Gutt, J., & Guglhör-Rudan, A. (2024). Ukrainian refugee adolescents in Germany: A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. *Child & Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107582>
5. Didenko, N. (2023). Emotion und Kognition im DaZ-Unterricht bei ukrainischen geflüchteten Schülerinnen und Schülern. In Bezugla & Ketzer-Nöltge (Eds.), *Brüche und Kontinuitäten: Aktuelle Themen der ukrainischen Germanistik nach Februar 2022* (pp. 52–58). Leipzig.
6. Dixius, A., & Möhler, E. (2019). *Stress und Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen: Stabilisierende Interventionen nach Gewalt, Missbrauch und Flucht*. Stuttgart.
7. Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4th ed.). Tübingen.
8. Gogolin, I., & Michel, U. (2010). Kooperation und Vernetzung: Eine Dimension „durchgängiger Sprachbildung“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), 373–384.
9. Hubertus, A., & Bistrizky, H. (2017). *Seelische Probleme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen: Wie Schule und Kinderpsychiatrie kooperieren können*. Berlin.
10. Hölscher, P. (2008). Lernszenarien – Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In B. Ahrenholz (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 150–171). Freiburg im Breisgau.
11. Jeuk, S. (2011). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg im Breisgau.
12. Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung* (3rd ed.). Stuttgart.
13. Krumm, H.-J. (2001). Motivation beim Sprachenlernen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4th ed., pp. 125–129). Tübingen.

14. Meyer, H. (2017). *Bewegter Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. Berlin.
15. Piel, A. (2016). *DaZ lernen mit Bewegung: 90 Spiele und Übungen zur Grammatik*. Mülheim an der Ruhr.
16. Plutzar, V. (2019). Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. In *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster.
17. Plutzar, V. (2021). Die Schule als sprachlich sicherer Ort im Kontext von Migration und Flucht. In *Brücken bauen: Migration – Flucht – Bildung*. Wien.
18. Sambanis, M., & Ludwig, C. (2024). *Happy learning: Glückliche und erfolgreiche Sprache lernen*. München.
19. Skintey, L. (2025). Zur Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schüler*innen. *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift*, 18, 147–179.
20. Vasylychenko, O. (2023). Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich. In Bezugla & Ketzer-Nöltge (Eds.), *Brüche und Kontinuitäten* (pp. 60–73). Leipzig.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026