Eingetragener Verein zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache und Interkultureller Begegnungen am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Stimmen aus der Welt

–

Sprache- und Migrationserfahrungen

Band 1

Wissenschaft · Erfahrungsbericht · Essay · Kunst

Online-Magazin

Veröffentlicht auf der Webseite von JenDaF e. V.

Unterstützt durch JenDaF e. V.

2026

Impressum

Online-Magazin: Stimmen aus der Welt
Band 1, 2026

Herausgebende Institution: JenDaF e.V.
Ort: Jena
Web: http://www.jendaf.de/de
© 2026 JenDaF e.V. und Autor*innen

Inhalt

Vorwort 3

Inszenierungen direkter Rede in schulischen Lehr-Lerninteraktionen zur Verdeutlichung einer gemeinsamen Werteausrichtung
Isabel Lindinger 5

Praxisorientierter DaZ Unterricht für ukrainische geflüchtete Schüler:innen. (Probleme und Lösungen)
Natalia Didenko 16

Partizipation von Migranten in Deutschland: Barrieren und Chancen für die Integration
Feroz Nuranfar 54

مشارکت مهاجران در آلمان: موانع و فرصت‌های ادغام
فیروز نورانفر 66

Islamic Integration in Germany from the Early 21st Century (Models of Integration Adapted by Authorities and Reactions to Indigenous Population)
Ahmad Kheyam Jawad 72

Zwischen zwei Welten: Mein Weg vom Neuanfang zur Teilhabe in Deutschland
Ehsanullah Rahmani 86

Sprachräume schaffen – Erfahrungen einer Teilnehmerin im Basisbildungskurs
Defne Taner 91

Calais-Passagen
Jens Grimstein 104

Double exposure/Doppelbelichtung
Maria Mikirtumova & Poppy Simpson.....128

Ode an meine Sprachen
Daniel Kulesza 138

فراری
نظری پریانی.....141

وطن
بشرا فانی.....143

Wer schreibt, der treibt
Liliia Bezugla (Лілія Силіна).....146

zwischen Sprachständen - Beobachtugen aus dem Deutschunterricht in Relgelklassen mit mehrsprachigen Kindern - Ein Erfahrungsbericht
Judith Böddeker…….…….. 150

Schlusswort.....157

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Sie erinnern sich vielleicht noch an die sich überstürzenden Nachrichten über den ungeordneten Rückzug westlicher Einsatzkräfte aus Afghanistan im August des Jahres 2021. Die zurückgebliebenen einheimischen „Ortskräfte“ mussten sich anschließend vor Verfolgung, Folter und Mord durch die neuen Machthaber in Schutz bringen. Hilfe erhielten sie von ihren ehemaligen westeuropäischen und US-amerikanischen Arbeitgebern nicht.

Als wir, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Anfang 2022 erfuhren, dass ein Kollege, ehemalige Ortskraft in Afghanistan, all seine Kraft für den Schutz seiner Familie aufbringen muss und sich vor Sorgen kaum auf seine Forschungsaufgaben konzentrieren konnte, waren wir sehr betroffen und haben nach Wegen gesucht, wie wir ihn und seine Familie dabei unterstützen können, sich in Sicherheit zu bringen.

Über den JenDaF e.V. organisierten wir einen Spendenaufruf, dem Mitglieder, Kolleginnen und Kollegen, Studentinnen und Studenten, Freundinnen und Freunde sowie unsere Familien folgten. Der JenDaF e.V. stockte die eingenommene Spendensumme aus Vereinsmitteln auf, sodass einem Familienmitglied unseres afghanischen Kollegen eine Perspektive in Deutschland für ein Jahr angeboten werden konnte. Als Dankeschön entstand der vorliegende erste Band der Reihe „Stimmen aus der Welt – Sprach- und Migrationserfahrungen“. Weitere Bände sind angedacht, ihre institutionelle Anbindung ist jedoch noch offen. Der vorliegende Band wird herausgegeben von unserem afghanischen Kollegen, seiner Frau und dem Familienmitglied, das vor mehr als einem Jahr nach Deutschland kommen konnte, inzwischen recht gut Deutsch spricht

und sich nun um einen Ausbildungsplatz kümmert. Aus Sicherheitsgründen nennen wir keine Namen, daher die etwas umständliche Beschreibung der Situation.
Wir danken allen, die mit ihrer Spende diese großartige Rettungsaktion ermöglicht haben. Wir danken insbesondere dem JenDaF e.V. und seinen Mitgliedern für die Durchführung der Spendenaktion und die Förderung des Projekts.
Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre!

Der Vorstand des JenDaF e.V.
(09.02.2026)

Inszenierungen direkter Rede in schulischen Lehr-Lerninteraktionen zur Verdeutlichung einer gemeinsamen Werteausrichtung

Isabel Lindinger

Abstract

Auf der Grundlage authentischer Gesprächsdaten legt der Beitrag den Hauptakzent auf die mündliche Redewiedergabe, mittels derer eine Studentin und Lehrerin mit Fluchtgeschichte ihren Schüler*innen Bewertungen in den Mund legt. Den Anlass bildet ihr Versuch, eigene sprachliche Aneignungswege den lerner*innenseitigen Erfahrungen zugänglich zu machen. Die positive Resonanz, die durch das Beispiel der Lehrerin hervorgerufen wird, äußert sich durch die szenische Inszenierung mittels direkter Rede besonders anschaulich. Zugleich dokumentieren die bewertungsäquivalenten Sinndeutungen der zitieren Figuren die soziale Orientierung an gemeinsam geteilten Werten.

Staging direct speech in school-based teaching and learning interactions to illustrate a shared set of values

Based on authentic conversation data, the article focuses on the oral reproduction of speech, through which a student and teacher with a refugee background places evaluations in the mouths of her students. The reason for this is her attempt to make her own language acquisition methods accessible to the learners' experiences. Through direct speech, the positive response to the teacher's example is shown clearly in the scene. At the same time, the meanings of the quotes, which are like evaluations, show how shared values shape social orientation.

1. Einleitung

Das Potenzial der Redewiedergabe bei Dialogrekonstruktionen wurde in der gesprächslinguistischen Forschung mehrheitlich erforscht (s. z.B. Günthner 2024; Katelhön & Moroni 2018; Kotthoff 2008; Günthner 2002). Konstitutiv für Redewiedergaben in Interaktionen ist, dass die wiedergegebenen Äußerungen aus dem ursprünglichen Kontext herausgelöst, in einen neuen situativen Bedeutungskontext eingefasst und dabei i.d.R. modifiziert werden. Was die Funktion dieser Stimmenüberlagerung anbelangt, sind Redewiedergaben prädestiniert dafür, die animierte/n Figur/en zu porträtieren oder zu stilisieren, weil dadurch bestimmte „Bilder von Personen, sozialen Gruppen usw. vermittelt werden“ (Kotthoff 2008: 3) können. Anstelle einer direkten Bewertung durch die Sprecher*in/nen erlaubt die Redewiedergabe, die Figur/en implizit wertend zu charakterisieren, und dies sowohl in verbaler als auch intonatorischer Hinsicht.

Für diese Zwecke können sich die Sprecher*innen verschiedene metapragmatische Gestaltungsverfahren zunutze machen. Sie können ihre Einstellung hinsichtlich der zitieren Figur/en und ihren Äußerungen bspw. durch prosodische Markierungen, eine veränderte Sprechgeschwindigkeit, auffällige Intonationsmuster u.v.m. kontextualisieren. So lässt sich etwa ein Redebeitrag in verzerrter oder affektierter Stimme authentisch inszenieren (s. dazu Spreckels & Androutsopoulos 2010: 7-12), um die porträtierte Person in einer bestimmten Weise zu stilisieren[1]. Dadurch ist es z.B. möglich, durch Stimmenanimationen eine kontrastive Perspektive zwischen Fremd- und Selbstdarstellung zu erzeugen. Auf diese Weise kann die zitierende Person wiederum implizit Diskreditierung oder Ablehnung zum Ausdruck zu bringen. Genauso gut ließen sich Zugehörigkeit oder emotionale Allianzen u.v.m. markieren. Folglich

[1] Stil fasse ich, bezugnehmend auf Androutsopoulos/Spreckels (2010: 9), als „überzeichnete Konstruktion typischer Vertreter sozialer Kategorien.“

können durch die Überlagerung der Stimmen also auch Positionen eingenommen oder vergeben und in diesem Zuge soziale Identitäten konstruiert werden (s. Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Festzuhalten ist, dass die Rezipient*innen durch die Art der Darstellung stets „bestimmte Interpretationsanleitungen“ (Günthner 2002: 75) erhalten, sodass sie die realisierte Kommunikationsabsicht sinnhaft deuten können.

Durch die vielfältigen verbalen, nonverbalen und paraverbalen Möglichkeiten vermittelt das Animieren von Stimmen den Eindruck von Authentizität, Unmittelbarkeit und Lebendigkeit. Denn diese „Zoom-Technik“ (Kotthoff 2008: 6) bezieht die Hörer*innen wie in einem Theaterstück unmittelbar in das Geschehen mit ein. Dies geschieht auch dadurch, dass Erzählzeit und erzählte Zeit eng miteinander verzahnt werden. Tannen schreibt: “Along with details and images, the animation of voices ‚makes the story come alive‘, ‚involves‘ hearers ‚as in a play‘“ (Tannen 1989: 105). Die Funktionen, die enaktiert werden, sind jedoch an den jeweiligen Kontext gebunden und infolgedessen äußerst vielfältig.

Nach diesem kurzen Abriss werde ich nachfolgend ein Gesprächsbeispiel präsentieren, in dem die Redewiedergabe in erster Linie dazu dient, lerner*innenseitiges Handeln zu inszenieren und es gleichlaufend mit der Deutungsperspektive der Lehrerin zu bewerten.

Die Materialgrundlage für die Analyse basiert auf einem Korpus von narrativen Interviews mit geflüchteten Studierenden aus der Ukraine. Die Gespräche haben einen Gesamtumfang von derzeit etwa 26,25 Stunden. Die Gesprächsdaten wurden aufgezeichnet und nach den Konventionen von GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert.

Das ausgewählte Beispiel entstand in folgendem Kontext: Vor Einsetzen der Sequenz berichtet die Masterstudentin Alina[2] von ihren studienbegleitenden Erfahrungen als Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in einer Integrationsklasse. Dabei kommt sie auch auf Werte zu

[2] Der Name und die Sigle x im Transkript sind Pseudonyme, die für die Zwecke der Anonymisierung vergeben wurden.

sprechen, die die Lehrkräfte an ihrer Schule nun erstmals im laufenden Schuljahr zu vermitteln hätten. Curriculare Vorgaben mit Leitlinien für das professionelle Handeln gebe es jedoch (noch) nicht. Ihre Vorgehensweise bestehe daher darin, anstelle abstrakter Themen zu behandeln (wie etwa Höflichkeitskonventionen), situativ und anlassbezogen vorzugehen. Diesem Ansinnen zufolge greife sie „in situ“ auf, was in ihren Augen für die Schüler*innen im Alltag relevant ist und kommt darüber mit ihnen in einen interaktiven Austausch.

Um die Werteerziehung umzusetzen, mache sie auch von der Möglichkeit Gebrauch, ihre Schüler*innen an ihren eigenen Erfahrungen als Deutschlernende teilhaben zu lassen. Als Beispiel führt sie an, wie sie während ihres Bachelorstudiums an einer ukrainischen Universität im Bus, auf dem Weg zum Institut unregelmäßige deutsche Verben gelernt hatte. Dafür hatte sie eigene Karten mit drei Spalten angefertigt. Wie die Schülerinnen und Schüler auf ihre Schilderungen reagieren, erläutert sie im folgenden Auszug.

2. Datenbeispiel

 # 1: [24:21:09 - 25.09.59]

Al: Alina, Int: Interviewerin, Erstsprachen: Russisch, ukrainisch

001	Al	viele haben das richtig ERNST genommen,
002		und haben dann auch IHRE kärtchen gemacht,
003	Al	[und mir gezeigt,]
004	Int	[schön ja;]
005	Al	gucken sie–
006		äh ich hab mh mh lila ist meine LIEBLINGSfarbe;
007		ich hab LILA kärtchen,
008		äh so mit unregelmäßigen VERben,
009		°h und sie äh können dann auch bisschen überLEgen,
010		ok frau äh x konnte kein DEUTSCH,
011		sie hat DEUTSCH gelernt,
012		jetzt ist sie LEHRerin,

013 Int ja;
014 Al kann sehr gut DEUtsch sprechen,
015 Al vielleicht wenn ICH jetzt deutsch lerne, 016
kann ich dann AUCH später so
017 [gut DEUtsch spre]chen
018 Int [<<p> hm,]
019 Al ja,
020 so sie haben ein gutes BEIspiel,
021 <<°h 0.9 SEK.> im RAUM,
022 in jedem UNterricht,
023 und stellen dann ihre FRAgen natürlich;
024 [ja also]
025 Int [<<p> hm,]
026 Al wie ham sie das gemacht,
027 oder wie lange DAUERT das oder=
028 =°h wie haben sie artikel gelernt,

In dem Sequenzbeispiel fokussiert Alina die Relevanz des von ihr eingebrachten Beispiels für das Verhalten ihre Schüler*innen. Zunächst rekonstruiert sie die lerner*innenseitige Reaktion mit der Positiv-attribuierung, dass viele ihre Vorgehensweise *richtig ernst genommen* hätten (Zeile 1). Diese wertende Kommentierung belegt sie sodann mit ihrer Beobachtung, dass die Schüler*innen *auch IHRE kärtchen* erstellt und ihr daraufhin gezeigt haben (Zeilen 2-3). In sprachlicher Hinsicht rücken sowohl das Adverb *auch* als auch das prosodisch herausgestellte Possessivpronomen *IHRE* die subjektive Bedeutung der Wortschatz-karten in den Mittelpunkt. Zugleich verweist die positiv bewertete Aktivität auf die Leistung des herangezogenen Beispiels für die soziale Orientierung und Werteausrichtung der adressierten Schüler*innen.

In den Zeilen 5-7 rekonstruiert Alina daraufhin das Verhalten eines Schülers/einer Schülerin in direkter Redewiedergabe: *gucken sie- äh ich hab mh mh lila ist meine LIEBLINGSfarbe; ich hab LILA kärtchen,*. Die Wiedergabe fremder Rede verleiht der vergangenen Situation im Klassenzimmer einen szenischen Charakter und erweckt daher den Eindruck hoher Authentizität. Darüber hinaus schwingen in der

Redeinszenierung durchweg viel Wertschätzung und positive Emotion mit. Denn sie indiziert die affektive Anteilnahme des/r Adressierten.

Durch das Herbeiholen einer anderen Stimme ist es Alina möglich, die Perspektive der zitierten Figur und zugleich ihre eigene Evaluation implizit geltend zu machen. Nach dem Auftakt baut sie ihre Inszenierung ab Zeile 10 noch weiter aus, indem sie erneut einzelne Schüler*innen zu Wort kommen lässt. Diese Perspektivierung leitet sie mit der positiven epistemischen Konstruktion *sie […] können dann auch bisschen überLEgen,* (Zeile 9) ein, wodurch ein Erwartungshorizont eröffnet ist.

Bemerkenswert ist nun, dass sie den Protagonist*innen positive Attribute in den Mund legt, die nicht mehr ihnen selbst, sondern ihrer Lehrerin zugedacht sind. Die Sprecher*innen äußern sich entsprechend nicht mehr in der Ich-Form, sondern sie nutzen das Referenzpronomen „sie“ (Zeilen 10-13, Zeile 14). Die Zuschreibungen enthalten ebenfalls sehr viel Lob, was sich an der gewählten Lexik ablesen lässt. Inhaltlich werden Alinas Sprachenbiografie und ihre jetzige Position als Lehrerin miteinander in Beziehung gesetzt.

Mithilfe der Stimme eines/einer Protagonist*in stuft sie die Relevanz des Deutscherwerbs in einem antithetischen Verfahren hoch. Porträtiert wird eine Lehrerin, deren Sprachenerwerbsprozess perspektivisch rekonstruiert wird. Demzufolge wird die Lehrerin zugleich als Sprachen-lernende positioniert.

In sprachlicher Hinsicht werden die Erwerbsschritte durch die Zeitabfolge Präteritum, Perfekt, Präsens bzw. anhand der Temporaldeixis *jetzt* (Zeile 12) angezeigt: Dieselbe Person, die *kein DEUTSCH,* (Zeile 10) konnte und die daraufhin *DEUTSCH gelernt,* (Zeile 11) hat, ist jetzt *LEHRerin,* (Zeile 12) und heute kann sie *sehr gut DEUtsch sprechen,*(Zeile 14). Damit ist der Deutscherwerb als Gegenstand konstituiert und kann im Folgenden weiterbearbeitet werden.

In den Zeilen 15 bis 17 setzt Alina die animierte Rede fort. Bemerkenswert ist, dass sie wieder das selbstreferentielle Pronomen „ich“ verwendet. Sie lässt die wiedergegebene Figur jetzt nämlich ihren eigenen Sprachen-erwerbsprozess imaginieren. Das Bild, das der/die Sprecher*in zeichnet ist prospektiv, unterfüttert mit einem positiv bewerteten Blick in die eigene Zukunft.

In sprachlicher Hinsicht gestaltet Alina diese Achtungsäußerungen wie folgt: Die Redewiedergabe beginnt mit der Modalpartikel *vielleicht,* die die Gültigkeit der im Folgeturn realisierten Proposition etwas abschwächt. Daran schließt sich eine Wenn-Dann-Formulierung an. Solchen Konditionalsätzen haftet oftmals etwas Kategorisches, Regelhaftes an, weil die im „Wenn-Teilsatzes" formulierte Handlung eine Konsequenz erwartbar macht, die in der Apodosis realisiert wird (vgl. Ayaß 1996: 138-139). Vorliegend etabliert die wiedergegebene Stimme einen regelhaften Zusammenhang zwischen Sprachenlernen und Sprachenkompetenz.

Die Positivattribute der Vorgängeräußerung (Zeilen 10 bis 12) wirken jetzt relevanzhochstufend. Denn aus der wiedergegebenen Perspektive entfalten sie von nun an ihre Wirkung in der Wahrnehmung der zitierten Stimme.

Nach einem Rezeptionssignal der Interviewerin (Zeile 18) markiert die angehängte und in steigender Intonation realisierte tag question *ja,* (s. Hagemann 2009: 160) die vorangegangene Argumentation (Zeilen 14 bis 17) als evident. Zugleich signalisiert Alina damit, dass sie ihren Redebeitrag unmittelbar fortsetzen möchte. Das folgende Scharnierelement *so* kontextualisiert wiederum den Abschluss des zuvor erwähnten Relevanzzusammenhangs.

In Rekurs auf die Wertschätzung, die in den wiedergegebenen Stimmen hinsichtlich der Deutschkompetenz ihrer Lehrerin durchgängig zum Ausdruck kam (Zeilen 5-8, 10-12, 14-17), bewertet Alina die Relevantsetzung eigener Sprachenerwerbserfahrungen in Unterrichtsinteraktionen daraufhin als *gutes BEIspiel,* (Zeile 20), welches sie wenig später explizit im Unterrichtskontext lokalisiert (Zeile 21). Die angehängte generalisierende Präpositionalphrase *in jedem Unterricht,* (Zeile 22) streicht die erwerbsförderliche Bedeutung der herangezogenen Beispiele sowie die Werte, die sie damit assoziiert, noch zusätzlich heraus. Dass durch die sprachenerwerbsbezogenen Fragen vonseiten der Schüler*innen Fragen evoziert werden ratifiziert Alinas Vorgehen, wobei sie mit dem Adverb *natürlich* Evidenz präsupponiert. Zur Illustration legt sie ihren Schüler*innen abschließend Fragen zum Vorgehen der Lehrerin, der Erwerbsdauer und zum Artikelerwerb (Zeilen 26-28) in den Mund.

Dass die ausschließlich positiven Bewertungen aus dem Blickwinkel der Schüler*innen der Kommunikationsabsicht und Werteausrichtung ihrer Lehrerin entsprechen, signalisieren folgende sprachliche Realisationsmuster: Neben metasprachlichen Kommentierungen (z.B. Zeile 1, Zeilen 19-23) werden lediglich auf inhaltlicher Ebene, anhand der beschriebenen lexikalischen Mittel, Kategorisierungen vollzogen. Das Transkript dokumentiert indes, dass Alina ihre Stimmqualität nicht verändert. Bis auf einige prosodische Hervorhebungen, die aber anhand der Datenaufnahme unverkennbar ihrer sonstigen Artikulationsweise zuzuordnen sind, finden sich keine Kontextualisierungshinweise (s. Blom/ Gumperz 1972: 127), die auf eine Wertedivergenz hindeutet. Ein Indiz dafür wären etwa Auffälligkeiten auf phonologischer Ebene (z.B. eine Veränderung der Lautstärke, Schwankungen im Intonationsverlauf, ausgeprägte Vokaldehnungen) oder andere Stilisierungselemente.

3. Schlussbetrachtung

Die Analyse hat deutlich gemacht, wie die Studentin Alina selbsterfahrene sprachliche Aneignungsverfahren für Vermittlungszwecke im Unterricht einsetzt. Wie sich an den ausschließlich positiven Reaktionen einiger Schüler*innen zeigt, verläuft deren Einschätzung konkordant zur didaktischen Intention der Lehrerin.

Anhand der Inszenierungsmöglichkeiten, die ihr die Redewiedergabe bietet, ist es Alina möglich, den gemeinsamen Erlebnissen Authentizität, Nähe und Intensität einzuverleiben. Gleichermaßen gelingt es ihr, ihre Schüler*innen durch das Borgen von Stimmen zu charakterisieren und deren Perspektive zum Geschehen geltend zu machen. Das Beispiel zeigt, dass die Attribuierung positiven Verhaltens in zwei Richtungen erfolgt. Alina schreibt ihren Schüler*innen in der gesamten Sequenz ausschließlich aufwertende Verhaltenseigenschaften zu. Dieser Eindruck wird auch dadurch hervorgerufen, dass sie sie mehrfach selbst zu Wort kommen lässt. Diese Dialoge werden um wertende Metakommentierungen expandiert (Zeilen 1-2, Zeile 9, Zeilen 20-23). Umgekehrt entwerfen die zitierten Charaktere aber auch ein positives Bild ihrer Lehrerin, das ebenfalls aus einer dialogischen Nähe heraus dargeboten

wird und dadurch besonders nachhallt. Dass Alina sich selbst mit Rekurs auf eigene Erfahrungen als Sprachenlernende einbringt, macht sie in den Augen ihrer Schüler*innen zu etwas Besonderem. Diese reagieren darauf, indem sie versuchen, es ihr gleichzutun und entwerfen dabei ein ebenso mit positiven Werten versehenes Zukunftsszenario. Insofern erweist sich Alinas „Busgeschichte“ als Richtschnur, für das lerner*innenseitige Handeln (Zeilen 10 bis 12, Zeilen 14 bis 17). Stilisierungsverfahren können in der Redewiedergabe also „als Mittel ‚sozialer Orientierung‘ dienen: Sie zeigen “nicht nur an, wer 'wer' ist oder 'was' ist, sondern auch wer 'wer' für wen in welcher Situation ist“ (Günthner 2024: 103; zit n. Soeffner 1987: 318).

Insgesamt ist festzuhalten, dass es Alina im Sinne ihrer professionellen Rolle gelingt, sich einerseits in Distanz zur sozialen Kategorie des Schülers/der Schülerin zu positionieren. Andererseits rückt durch den dialogischen Charakter der Gesamtsequenz aber auch ihre Beziehungsarbeit und Involviertheit in das Unterrichtsgeschehen in den Mittelpunkt. Sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch anhand der sprachlichen Praktiken und Ressourcen dokumentiert sie ihre berufliche Expertise. Denn indem sie ein authentisches Beispiel für Vermittlungszwecke heranzieht, führt sie prophylaktisch eine Situation herbei, in der es gar nicht erst zu dispräferierten Handlungen und Verhaltensweisen kommen kann. Sie demonstriert dadurch ihren souveränen Umgang mit dem Bildungsauftrag der Wertevermittlung.

4. Literatur

Androutsopoulos, Janis und Janet Spreckels (2010): Varietät und Stil: Zwei Integrationsvorschläge. In: Ziegler, Evelyn; Joachim Scharloth und Peter Gilles (eds.). *Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Ayaß, Ruth (1996): „Wer das verschweigt, handelt eigentlich in böser Absicht“. Zu Form und Funktion Kategorischer Formulierungen. In: *Linguistische Berichte 162*, 137–160.

Blom, Jan-Petter and John J. Gumperz (1972): Social Meaning in Linguistic. Structure: Code-Switching in Norway. In: Gumperz, John J. and Dell Hymes (Hrsg.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 407–434.

Günthner, Susanne (2024): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe. Die 'Überlagerung von Stimmen' als Mittel der moralischen Verurteilung in Vorwurfsrekonstruktionen. In: Marcel Fladrich; Wolfgang Imo; Katharina König; Jens Philipp Lanwer and Beate Weidner (Hgg.): *Sprache in der kommunikativen Praxis.* Berlin/Boston: De Gruyter, 93-141.

Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe: In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 32*, 59–80.

Hagemann, Jörg (2009): Tag questions als Evidenzmarker. Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redezuginterner tags. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, 145–176.

Katelhön, Peggy und Manuela Caterina Moroni (2018): Inszenierungen direkter Rede in mündlichen Interaktionen. In: *Studi Germanici 1,* 179–208.

Kotthoff, Helga (2008): Potentiale der Redewiedergabe. In: *Muttersprache Vierteljahresschrift für deutsche Sprache 36*,1–19.

Lucius- Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung- Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5*, 166–183.

Selting, Margret; Peter Auer; Dagmar Barth-Weingarten; Jörg Bergmann: Pia Bergmann; Karin Birkner; Elisabeth Couper-Kuhlen; Arnulf Deppermann; Peter Gilles; Susanne Günthner; Martin Hartung; Friederike Kern; Christine Mertzlufft; Christian Meyer; Miriam Morek; Frank Oberzaucher; Jörg Peters; Uta Quasthoff, Wilfried Schütte; Anja Stukenbrock und Susanne Uhmann (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10,* 353–402.

Soeffner, Hans-Georg (1987): Stil und Stilisierung. Punk oder die Überhöhung des Alltags. In: Gumbrecht, Hans-Ulrich und Karl Ludwig Pfeiffer (Hrsg.) (1987): *Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 317-341.

Tannen, Deborah (1989): „Oh Talking Voice That Is so Sweet“: Constructing Dialogue in Conversation. In: dies.: *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse.* Cambridge: Cambridge University Press, 102–132.

Praxisorientierter DaZ Unterricht für ukrainische geflüchtete Schüler:innen. (Probleme und Lösungen)

Natalia Didenko

Abstract

In den letzten Jahren wurden im Bereich der DaF/DaZ Methodik und Didaktik verschiedene Ansätze diskutiert, die beim Sprachenlernen sehr behilflich sind. Wie sieht es aber aus, wenn die Lernenden vor kurzem vor dem Krieg geflüchtet sind und in einen neuen fremden Schulalltag integriert werden müssen. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Thema der Integration der ukrainischen geflüchteten Schüler und Schülerinnen, die sich an eine neue Sprach-und Kulturumgebung möglichst schnell anpassen müssen. Wie kann ein DaZ Unterricht so gestaltet werden, dass sich die Schüler sich für das Lernen im neuen Ankunftsland motiviert einsetzen? In der vorliegenden Studie versucht Dr. Natalia Didenko, Ukrainische Germanistin der Odessa Metschnykow National-universität herauszufinden, welche Herangehensweisen diesen Schülerinnen und Schülern helfen können, sich in ihrer belasteten Situation, auf das erfolgreiche Erlernen einer ihnen völlig fremden Sprache einzulassen? Beschrieben wird die besondere Rolle der Lehrkraft bei der Sprachförderung und beim sprachsensiblen Unterricht. Der Inhalt des Artikels soll Anregungen geben, wie geflüchtete Kinder im Förderunterricht unterstützt werden können, damit man ins neue Schulsystem nachhaltig umgesetzt wird.

1. 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 (vgl. Becker 2006; 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 2017:77). 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: 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.

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.

2. 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?

3. 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 (vgl. *DIE ZEIT*, 05.07.2007).

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 (Jeuk 2003; Jeuk 2006). Jeuk verweist zugleich auf Fehlwahrnehmungen in Einrichtungen (z. B. „Problemkinder“) und betont die Bedeutung diagnostisch fundierter Förderung und vertrauensvoller Lernumgebungen (Jeuk 2006). Befunde aus der DaZ-Forschung bestätigen: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durchlaufen zentrale Meilensteine prinzipiell regelhaft, benötigen aber längerfristige, bedarfsadaptive Förderung (Mercator-Institut 2013).

Bei (Spät-)Aussiedler:innen bzw. Russlanddeutschen ist die Ausgangslage heterogen: Trotz rechtlicher Privilegierung und oft vorhandener familiärer Deutschkompetenzen variieren Sprachprofile und Integrationsverläufe deutlich; die Gruppe ist groß (ca. 4,6 Mio. Zuzüge 1950–2020) und intern differenziert (SVR 2022; Meng 2001). Mediennutzung und Vertrauensmuster zeigen zusätzliche Integrationsdynamiken, die nicht immer gängigen Stereotypen entsprechen (Panagiotidis/Friedrichs 2023).

Für syrische Geflüchtete dokumentieren die Längsschnittdaten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung schnelle Zuwächse in Deutschkenntnissen und eine zunehmende Bildungs- und Arbeitsmarktintegration in den ersten Jahren nach Ankunft; gleichwohl bestehen strukturelle Hürden (u. a. Geschlechterunterschiede) (BAMF 2019; Paiva Lareiro et al. 2020; IAB/EU-Kommission 2025). Studien heben hervor, dass vorschulische Teilnahme und formale Sprachkurse die Sprachkompetenzen geflüchteter Kinder signifikant fördern (Seuring et al. 2022). Evaluative Arbeiten zu den 2015/16 ad-hoc aufgelegten Sprachprogrammen verweisen zudem auf begrenzte Wirkungen kurzfristiger, nicht-systematisch eingebetteter Angebote,

insbesondere im Hinblick auf spätere Arbeitsmarktintegration (Stanford Immigration Lab o. J.).

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 (Inclusive Education Review 2024; Chabursky et al. 2024). Überblicksarbeiten 2022–2024/25 betonen die Rolle von Schulführung, verpflichtender Schulteilnahme und dezentraler Steuerung bei der Koordination von Sprachförderung, Diagnostik und Übergängen (Nesterenko 2025).

Der plötzliche Massenzuzug 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 und russischer 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.

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. Allerdings verfügten nicht alle neu eingestellten Lehrkräfte über das notwendige didaktisch-methodische Wissen, um geflüchtete und häufig traumatisierte Kinder angemessen zu unterstützen. Insbesondere der Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts sowie die Förderung von Motivation und Lernfreude stellten erhebliche Herausforderungen dar.

Als promovierte Germanistin und ehemalige DaF Dozentin an der National Mechnikov-Universität in Odessa habe ich im März 2022 gemeinsam mit meinen eigenen Kindern infolge des Krieges die Ukraine verlassen. Bereits im Mai desselben Jahres nahm ich eine Tätigkeit als Förderlehrkraft am Stiftsgymnasium Sindelfingen auf.

Aufgrund dieser besonderen Doppelperspektive – als Wissenschaftlerin mit langjähriger Lehrerfahrung und zugleich als Geflüchtete – konnte ich wertvolle Einblicke in die schulische Integration ukrainischer Kinder in Deutschland gewinnen. Diese Beobachtungen und Erfahrungen bilden die Grundlage des vorliegenden Beitrags. Im Mittelpunkt stehen die Herausforderungen und Probleme, aber auch die Erfolge und gelungenen Integrationsprozesse im ersten Kriegsjahr, die Bewältigung traumatischer Erfahrungen der Kinder sowie die Entstehung erfolgreicher Lernbiografien.

Darüber hinaus reflektiere ich meinen eigenen beruflichen Weg in dieser neuen Rolle, die Arbeit mit den Emotionen von Kindern und Eltern, Phasen von Resilienz und Verzweiflung sowie die pädagogische Suche nach geeigneten Lernmethoden. Analysiert wird, welche Faktoren die Schüler:innen langfristig gestützt und stabilisiert haben, sodass es meiner Lerngruppe gelang, sich im Gymnasium zu etablieren und bereits im dritten Schuljahr

weitgehend unabhängig von ihrem Fluchthintergrund erfolgreich im Regelunterricht zu lernen.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die traumatischen Erfahrungen geflüchteter Kinder im Integrationsprozess bislang oft unzureichend berücksichtigt werden. 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 (vgl. Adam & Bistrityky, S. 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“ (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. 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: 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. Gleichzeitig kennen geflüchtete Schüler:innen und ihre Eltern häufig die Regeln und unausgesprochenen Erwartungen der neuen kulturellen Umgebung nicht oder können sie nicht richtig einordnen. Dies führt in den Regelklassen zu zahlreichen Missverständnissen und Interaktionsproblemen.

Um die Ausgangssituation der geflüchteten 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.

4. Der Einfluss kultureller Unterschiede auf die schulische Integration der geflüchteten SUS

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.

5. 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 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.

6. 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 leistungsstarken 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. Gleichzeitig 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.

Ein entscheidender Meilenstein der Schulreformen war die Einführung des Konzepts der „Neuen Ukrainischen Schule“ (NUS) im Jahr 2016 – eines strategischen Programms zur Modernisierung des allgemeinen Schulwesens. Das Konzept wurde am 14. Dezember 2016 von der Regierung verabschiedet. NUS basiert auf einem kompetenzorientierten und schülerzentrierten Ansatz, auf der Integration spielerischer und forschender Lernmethoden, auf der Demokratisierung des schulischen Umfelds sowie auf der Stärkung der Schulautonomie. Seit dem Schuljahr 2018/2019 arbeitet die Grundschule nach den neuen Prinzipien, was einen wichtigen Schritt in Richtung Annäherung an moderne europäische Bildungsmodelle darstellt.

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.

7. 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.

8. 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 Zweitsprach-erwerbs im neuen schulischen Umfeld, da ein Teil der kognitiven und zeitlichen Ressourcen weiterhin dem ukrainischen Curriculum gewidmet war.

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

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 schmerzhafte 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. 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 & Bistritzky 2017: 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 im Fall von schulpflichtigen Kindern, die vor einem Krieg fliehen mussten, tatsächlich wirksam sind. Ebenso relevant ist, wie diese Konzepte im Schulalltag umgesetzt werden können, welche weiteren Faktoren – etwa psychosoziale Belastungen oder Schulerfahrungen im Herkunftsland – den Lernweg beeinflussen, und ob bzw. in welchem Ausmaß zusätzliche Unterstützung, beispielsweise in Form von systematischer Elternarbeit, erforderlich ist.

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). 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 (vgl. Jeuk 2011: 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.

10. Praxisbeispiel: Förderunterricht DaZ am Stiftsgymnasium Sindelfingen

Im vorliegenden Abschnitt wird ein Beispiel aus der schulischen Praxis vorgestellt: der Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“

(DaZ) am Stiftsgymnasium in Sindelfingen. 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 deutlich, 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 (Didenko, 2023). 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.

11. Rolle der Lehrkraft und pädagogische Ansätze im Umgang mit geflüchteten Schüler:innen

Der folgende Unterrichtsfall basiert auf eigenen Erfahrungen als DaZ-Lehrkraft am Stiftsgymnasium Sindelfingen. In den ersten Monaten nach der Flucht kommt der Lehrkraft in Förder- und Brückenklassen eine zentrale Rolle zu: sie ist häufig die erste Vertrauensperson im Aufnahmeland, begleitet die Schüler:innen durch ihren neuen Alltag und fungiert als Bindeglied zwischen Schule, Familie und Gesellschaft.

Aus persönlicher Perspektive war auch ich – selbst vom Krieg betroffen – in dieser Zeit in einer besonderen Verantwortung. Mein Ziel war es, den Schüler:innen Sicherheit und Orientierung zu geben. **Die Schaffung eines stabilen Rahmens stand dabei an erster Stelle – erst danach konnte gezielte Sprachförderung greifen.**

Ein behutsamer Einbezug der Erstsprache erwies sich als besonders hilfreich: Er reduzierte Anspannung, vermittelte Vertrautheit und brachte ein Stück Normalität in den schulischen Alltag zurück. Diese Beobachtungen entsprechen zentralen Erkenntnissen der Neurodidaktik: Nur in einem Zustand von Ruhe und Sicherheit kann das Gehirn neue Informationen effektiv aufnehmen und langfristig speichern.

12. Emotionale Stabilisierung als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen

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 (Hubertus & Bistritzky 2017: 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.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, **wie solche stabilisierenden Strukturen gezielt durch den Spracherwerb gestützt und aufgebaut werden können**. Erste Sofortmaßnahmen bestehen darin, vertrauensvolle Gespräche zu ermöglichen, aktiv zuzuhören, individuelle Stärken zu identifizieren und dadurch Motivation zu fördern.

13. Methodischer Ansatz: Praxisorientierter Unterricht

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: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 (Klafki 1996; Gudjons 1997, Jank & Meyer 2002).

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 (Krumm 2001; Edmondson & House 2011). Kleine, strukturierte Unterstützungsschritte helfen den Schüler:innen, frühzeitig positive Erfahrungen mit der neuen Sprache zu machen, Neugier zu entwickeln und Vertrauen aufzubauen.

14. Erste Schritte zur Überwindung von Sprachhemmungen

In der Anfangsphase setzten wir stark auf kreative und einfache Aktivitäten: 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 ein Ansatz, der an die Idee des **„Lehren ohne Lernen“** (Hölscher: 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.



Bild 1: Praxisorientierter DaZ Unterricht: Bericht über die neue Schule erstellen

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.

Im Anschluss an die ersten handlungsorientierten Aktivitäten wurden die grundlegenden Schulregeln thematisiert und mithilfe von Fragebögen sowie Reflexionsaufgaben gemeinsam erarbeitet. Ziel war es, den Schüler:innen die zentralen Verhaltensnormen der neuen Schule verständlich zu machen, sie einzuüben und gleichzeitig Raum für eigene Wahrnehmungen und Rückmeldungen zu schaffen. Die folgende Übersicht zeigt beispielhafte Inhalte der eingeführten **Klassenregeln** sowie der anschließenden **Selbstreflexionsfragen**.

	Klassenregel
1	Ich halte die Regeln der neuen Schule an.
2	Ich respektiere Schüler und Lehrer in der Schule.
3	Ich komme pünktlich zur Schule.
4	Ich löse Streitigkeiten im Gespräch. Ich bin höflich und freundlich.
5	Ich melde mich bei den Fragen und warte, bis ich drankomme.
6	Ich mache immer meine Hausaufgaben.
7	Ich akzeptiere die selbständige Arbeit im Unterricht und störe den anderen Schülern nicht.
8	Fehltage werden am gleichen Morgen entschuldigt.
9	Ich benutze in der Schule kein Handy.

Tabelle 1: Klassenregeln Muster (Hubertus A., Bistritzky H. 2017: 83)

Selbstreflexion: meine neue Schule	
Beschreibe bitte deine neue Schule mit drei Adjektiven.	
Ist für dich Schulalltag in der neuen Schule stressig?	
Verstehst du die Regeln der neuen Schule?	
Welche Schulregeln findest du am doofsten? Warum?	
Was fällt dir in der neuen Schule besonders schwer?	
Was fasziniert dich in der Schule am meisten? Warum?	
Welche schulischen Veranstaltungen findest du am Interessantesten?	
Brauchst du mehr Unterstützung von deinen Mitschülern und deinem Lehrer?	

Tabelle 2: Eigene Unterrichtspraxis, 2022/23

Die Fragebögen sind solcher Weise zusammengestellt, damit man Zusammenhänge besser verstehen lernt. Die Fragen sind Anregungen, damit Lehrkräfte im Umgang mit den oft belastenden und verunsicherten Kindern und deren Familien sicherer werden können und entsprechende Hilfe leisten können. Dies trug wesentlich zur Entwicklung von Vertrauen, Transparenz und einem gemeinsamen Regelverständnis bei.

Gleichzeitig war diese Phase für mich persönlich äußerst herausfordernd: Ich wollte die Kinder möglichst schnell an die neue Sprache heranführen, doch die Psyche braucht Zeit für einen

behutsamen Übergang – und vor allem für positive Emotionen, die für das Erlernen einer neuen Sprache wichtig sind. Viele Schüler:innen bevorzugten zunächst Gespräche in ihrer Muttersprache – über Erlebnisse, Erinnerungen und aktuelle Herausforderungen. **Gespräche und aktives Zuhören** waren in dieser Phase die wichtigsten pädagogischen Instrumente, während die aktive Verwendung der deutschen Sprache erst nach und nach in den Vordergrund rückte.

Natürlich reicht es nicht aus, nur zu malen oder in der Muttersprache zu sprechen, um eine neue Sprache zu erlernen. Sprachkompetenz entsteht nicht allein durch kreative Aktivitäten oder emotionale Entlastung. Entscheidend ist, kontinuierlich an der Grammatik zu arbeiten, Strukturen zu automatisieren und eine solide sprachliche Basis aufzubauen.

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?***

In meiner Unterrichtspraxis entschied ich mich, den Schüler:innen einen **freien Aufgabenwahlraum** zu bieten. Das bedeutete, dass ich für eine Unterrichtsstunde drei bis vier unterschiedliche Aufgabentypen vorbereitete, aus denen die Kinder selbst auswählen konnten. Diese Differenzierung war zwar mit einem höheren Vorbereitungsaufwand verbunden, eröffnete den Schüler:innen jedoch die Möglichkeit, Aufgaben zu wählen, die ihren Interessen und Bedürfnissen entsprachen. Dadurch erhöhte sich ihre aktive Beteiligung und die intrinsische Motivation spürbar.

Im Mai 2023 lief am Stiftsgymnasium Sindelfingen die Vorbereitung für das jährliche Abschlusskonzert, das im Jahr 2023 thematisch dem Schwerpunkt *Flucht und Migration* gewidmet war. In diesem Zusammenhang wurde unsere DaZ-Lerngruppe eingeladen, sich an mehreren künstlerisch-pädagogischen Projekten zu beteiligen. Obwohl ich zunächst große Bedenken hatte, dass die Teilnahme für die Kinder zu belastend oder retraumatisierend sein könnte, entschieden wir uns dafür – und dieser Schritt erwies sich als ein entscheidender Wendepunkt.

Der eingeladene Künstler und Projektleiter **Jan-Hendrik Pelz** realisierte das Projekt ***„An Inner Place“***, im Rahmen dessen die geflüchteten Schüler:innen ihre Fluchtgeschichten erzählten. Sie sollten Texte darüber verfassen, wie der Krieg begonnen hatte und welche Gefühle sie dabei erlebt hatten. Diese Texte verfassten sie zunächst in ihrer Muttersprache; anschließend übersetzten wir sie gemeinsam ins Deutsche, übten das Vorlesen und nahmen die Texte als Audioaufnahmen auf. Beim Vorlesen wurden die Augen der Kinder gefilmt. Aus diesem Material entstand später ein Film, und die Schüler:innen hatten die Möglichkeit, die **Stadtgalerie Sindelfingen** zu besuchen, in der ihre Arbeiten ausgestellt wurden.



Bild 2: Museumsbesuch Stadtgalerie Sindelfingen.
Ausstellung „An Inner Place”

Die Teilnahme an diesem Projekt wirkte wie ein heilender Prozess: Die Kinder fühlten sich gehört und verstanden – sowohl in ihrer eigenen Sprache als auch in der neuen. Besonders eindrucksvoll war, wie sehr sie es schätzten, dass ihre Stimmen auch auf Deutsch wahrgenommen wurden.



Bild 3: Heilende Wirkung partizipativer Projekte

Durch dieses Erlebnis wurde ihr Interesse an der deutschen Sprache spürbar gestärkt. Nach dem Projekt kamen die Schüler:innen mit deutlich mehr Freude und Motivation zum Unterricht. Für viele war dies der erste echte Schritt aus der Sprachhemmung und emotionalen Erstarrung hin zu einem aktiven, positiven Lernprozess.

15. Beobachtete Veränderungen und Lernerfolge

Ein zentraler Bestandteil des praxisorientierten Unterrichts war die gezielte Einbindung unterschiedlicher **Lernszenarien**, die über den Klassenraum hinausreichten 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 Mitmach-angebote –, 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 Sprechanlässe, 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.

Als Lehrkraft konnte ich mehrfach beobachten, wie motiviert die Schüler:innen an solchen Aktivitäten teilnehmen und wie sehr sie dabei aufblühen. 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 Vertrauensmecha-

nismus entstehen, der Lernen erleichtert, Sprachhemmungen abbaut und nachhaltige Lernfreude ermöglicht.



Bild 4: Beispiel eines praxisorientieren DaZ Unterrichts: Stadtmuseumquest

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.

Eine enge Kooperation mit den Eltern spielte in dieser Phase eine zentrale Rolle, da das Verhalten vieler Kinder herausfordernd war und die Unterstützung der Familien notwendig wurde. Mit der Zeit entwickelte ich – teilweise intuitiv – handlungsorientierte Unterrichtsszenarien, da sich der klassische Frontalunterricht unter den Bedingungen von Heterogenität und Traumatisierung als wenig wirksam erwies.

16. 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. Ein besonderer Impuls ging von **künstlerisch-pädagogischen Projekten** wie *„An Inner Place“* aus, die emotionale Öffnung, sprachliche Aktivität und soziale Teilhabe auf eindrucksvolle Weise verbanden.

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.

17. Literatur

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2008. 298 Seiten

Ahrenholz Bernt (2017): A1 Erstsprache – Zweitsprache-Fremdsprache- Mehrsprachigkeit. S.3-21. Ingelore Oomen-Welke Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9 Deutsch als Zweisprache. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2017

Andreatta, P. & Unterluggauer, K. (2019): Trauma und seine Folgen Fachnetz Flucht, 1. Verfügbar unter: https://www.fachnetzflucht.de/trauma-und-seine-folgen/

BAMF (2022) Forschungsbericht: Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland. Ergebnisse der ersten Welle. Abrufbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb41-ukr-gefluechtete.html?nn=283560

Becker T, Bialek J. (2018) Traumapädagogik im Kontext von Flucht und Vertreibung/ Integration des fremden?! Trauma, Dissoziation und Migration. Tagungsband zur DGTD-Tagung September 1017 in Düsseldorf. Junfermann Verlag Padeborn. S.135-145.

Birkner, K./Hufeisen, B./Rosenberg, P. (Hrsg.) (2022): Spracharbeit mit Geflüchteten**.** Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten, Berlin: Peter Lang Verlag. Abrufbar unter: https://www.peterlang.com/document/1285851

Ciciliani, Sophie: Interview mit Schulleiter OStD Stefan 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/

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. 260 S. 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, Willis J. & House, Juliane (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.

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), 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., Bistritzky 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 stabilisieredes Umfeld für geflüchtete Kinder und*

Jugendliche. Praxishandbuch. International Rescue Committee IRC Deutschland GmbH. Berlin, S.224.

Jeuk, Stefan (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

Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt/Main.: Athenäum 1987.

Klein, Eberhartdt: Zweitsprachenerwerbsforschung, Sprachlehr-und Sprachlernforschung und Fremdsprachenunterricht. Ein Dreiecksverständnis auf dem Prüfstand. Papiere zur Linguistik 1987, Jg. 37, Heft 2, 27-48.

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.

Meyer, H. (2017). Bewegter Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele. Berlin: Cornelsen

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.

Ricart Brede, J.: 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

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_gefluchteten_Schulerinnen_Ergebnisse_einer_Interviewstudie_mit_Muttern.

Partizipation von Migranten in Deutschland: Barrieren und Chancen für die Integration

Feroz Nuranfar

Abstract

Die aktive Partizipation von Migranten gilt als zentraler Indikator gelingender Integration und als wichtiger Beitrag zum sozialen und kulturellen Zusammenhalt in Deutschland. Der vorliegende Beitrag analysiert am Beispiel afghanischer Migranten die individuellen, psychologischen sowie strukturellen und institutionellen Barrieren, die ihre gesellschaftliche Beteiligung einschränken. Neben Sprachdefiziten, unsicherem Aufenthaltsstatus und Diskriminierung spielen insbesondere Migrationstraumata, Identitätskonflikte und existenzielle Belastungen eine bedeutende Rolle. Auch strukturelle Faktoren wie bürokratische Hürden, unzureichend angepasste Integrationskurse und fehlende interkulturelle Dialogräume erschweren nachhaltige Teilhabe. Die geringe Repräsentation in politischen und kulturellen Institutionen führt nicht nur zu einem geschwächten Zugehörigkeitsgefühl der Betroffenen, sondern auch zu ungenutztem gesellschaftlichem Potenzial. Abschließend werden mehrdimensionale Lösungsansätze vorgestellt, darunter bedarfsgerechte Bildungsprogramme, stärkere institutionelle Repräsentation, kultursensible psychosoziale Unterstützung und konsequente Antidiskriminierungsmaßnahmen. Eine ganzheitliche Strategie kann somit sowohl Integration fördern als auch gesellschaftliche Vielfalt als Ressource stärken.

1. Einleitung und theoretischer Hintergrund der Migrantenpartizipation

Die aktive Beteiligung von Migranten am kulturellen, sozialen, politischen und wissenschaftlichen Leben des Gastlandes gilt nicht nur als Schlüsselindikator für ihre erfolgreiche Integration, sondern ist auch ein vitaler Faktor für das Wachstum und die Dynamik der gesamten Aufnahmegesellschaft. Über den Nutzen für die Aufnahmegesellschaft hinaus fördert diese Partizipation auch ein tiefes Zugehörigkeitsgefühl und das Selbstvertrauen der Migranten selbst (Putnam, 2000). Gleichzeitig beschränkt sich die Bedeutung dieser Partizipation nicht auf die individuelle Dimension; aus soziologischer und psychologischer Sicht ist die Integration von Migranten ein mehrdimensionaler und dynamischer Prozess, der den Erwerb von Sprachkenntnissen, den Aufbau bedeutsamer sozialer Interaktionen, die Entwicklung eines kulturellen Zugehörigkeitsgefühls und aktives zivilgesellschaftliches Engagement umfasst (Bourdieu, 1986; Esser, 2006). Schlüsselkonzepte wie Sozialkapital (unterstützende Netzwerke und gegenseitiges Vertrauen), bikulturelle Identität (die Fähigkeit, sich zwischen zwei Kulturen zu bewegen) und kulturelle Konflikte bieten einen robusten theoretischen Rahmen zur Analyse der Komplexität der Migrantensituation und ihrer Herausforderungen in der Aufnahmegesellschaft (Berry, 1997; Schiffauer et al., 2004). Darüber hinaus betonen internationale Berichte und europäische Strategiepapiere zur Multikulturalität wiederholt die Bedeutung der Schaffung eines Raumes für interkulturellen Dialog, der für die Aufrechterhaltung eines friedlichen Zusammenlebens und die Stärkung einer vielfältigen und kohärenten Gesellschaft entscheidend ist (Europarat, 2008).

In Deutschland sind die Präsenz und Rolle von Migranten, insbesondere der afghanischen Migranten, in diesen entscheidenden Bereichen jedoch nach wie vor erheblich begrenzt und unzureichend ausgeprägt. Dieses Problem ignoriert nicht nur

enormes menschliches und soziales Potenzial, sondern kann auch den sozialen Zusammenhalt schwächen. Die vorliegende Abhandlung zielt darauf ab, durch eine detaillierte Analyse der individuellen, psychologischen, strukturellen und institutionellen Faktoren, die eine aktive Beteiligung dieser Gruppen behindern, ein tieferes Verständnis dieses Phänomens zu ermöglichen und konkrete, evidenzbasierte Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten.

2. Die Stellung der Migranten in Deutschland und die Herausforderungen ihrer Partizipation

Deutschland zählt zu den wichtigsten Einwanderungsländern in Europa und hat in den letzten Jahrzehnten, insbesondere seit der Migrationskrise von 2015, Millionen von Migranten aus verschiedenen Ländern der Welt aufgenommen. Diese Migrationsbewegungen haben die demografische und soziale Struktur Deutschlands tiefgreifend verändert. Laut Statistik haben bis Ende **2024 über 22,3 % der gesamten Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund** (Statistisches Bundesamt, 2024). Diese vielfältige Gruppe umfasst Asylsuchende, Arbeitsmigranten, internationale Studierende sowie Personen, die aus familiären oder humanitären Gründen nach Deutschland gekommen sind.

Innerhalb dieser heterogenen Gruppen nehmen Migranten aus Afghanistan aufgrund ihrer besonderen Merkmale eine spezielle Stellung ein. Laut einem Bericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2023) lebten Ende **2023 über 330.000 Menschen mit afghanischer Staatsangehörigkeit oder afghanischem Migrationshintergrund in Deutschland**. Ein großer Teil dieser Personen ist über Asylverfahren ins Land gekommen, was tiefgreifende Auswirkungen auf ihren Integrationsprozess hat. Diese Bevölkerungsgruppe weist erhebliche Unterschiede hinsichtlich Bildungsniveau, Deutschkenntnissen und Bereitschaft zur kultu-

rellen und sozialen Partizipation auf, was angepasste und flexible Integrationsansätze erfordert.

Geografische Konzentration und Integrationsherausforderungen: Die meisten Migranten aus Afghanistan neigen dazu, sich in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, Bayern, Berlin und Niedersachsen niederzulassen. Diese geografische Konzentration ist in der anfänglichen Phase der Ansiedlung oft mit der Bildung starker sozialer Unterstützungsnetzwerke und einem Gefühl ethnischer Solidarität verbunden, was bei der Abmilderung des Migrationsschocks hilfreich sein kann. Langfristig kann dieses Phänomen jedoch zur Bildung von „ethnischen Enklaven" führen (Esser, 2006); ein Zustand, in dem die Interaktion mit der Aufnahmegesellschaft auf ein Minimum reduziert wird und der den sozialen Zusammenhalt sowie den Integrationsprozess erheblich erschweren kann. Dies unterstreicht die Notwendigkeit städtischer und sozialer Planungen, die die Streuung und die interethnische Interaktion fördern.

Begrenzte Präsenz in kulturellen und politischen Institutionen: Offizielle Daten und soziologische Studien zeigen deutlich, dass die Beteiligung afghanischer Migranten in Bereichen wie zivilgesellschaftlichen Vereinen, kulturellen Organisationen, Stadträten oder politischen Aktivitäten nach wie vor besorgniserregend gering ist (Schiffauer et al., 2004). Diese Passivität ist weitgehend auf eine komplexe Kombination von Faktoren zurückzuführen: ein **unsicherer Aufenthaltsstatus**, der ein Gefühl der Unsicherheit und Instabilität erzeugt; **institutionelle Diskriminierung**, die den gleichberechtigten Zugang behindert; **Sprachbarrieren**, die Kommunikation und Meinungsäußerung erschweren; und ein tief verwurzeltes, **historisch bedingtes Misstrauen gegenüber offiziellen Institutionen** (das in den Erfahrungen im Herkunfts- und Zielland verwurzelt ist). Diese Faktoren gemeinsam stellen ein ernsthaftes Hindernis für die Entfaltung des Partizipationspotenzials dieser Gruppe dar und haben nachteilige Folgen für beide Seiten der Gesellschaft.

3. Individuelle und psychologische Faktoren, die die Partizipation von Migranten beeinflussen

Die aktive Beteiligung in interkulturellen, politischen, künstlerischen und wissenschaftlichen Bereichen erfordert nicht nur externe Möglichkeiten, sondern vor allem eine starke intrinsische Motivation, den Glauben an die eigenen Fähigkeiten und ein tiefes Gefühl psychologischer Sicherheit. Afghanische Migranten stehen hierbei vor besonderen psychologischen Herausforderungen, die in ihren einzigartigen Erfahrungen begründet sind und die Fähigkeit und Bereitschaft zur Partizipation erheblich beeinflussen:

- **Frühere Erfahrungen, Migrationstrauma und psychische Schäden:** Viele afghanische Migranten sind unter extremen Bedingungen von anhaltendem Krieg, weitverbreiteter Unsicherheit, politischem Druck und extremer Armut aus ihrem Heimatland geflohen. Der Migrationsprozess, insbesondere für Asylsuchende, war häufig von weiteren Härten wie illegalen Grenzübertritten, langen Haftzeiten in Lagern und der schmerzhaften Trennung von Familie und Angehörigen geprägt. Diese erschütternden Erfahrungen haben nicht nur unmittelbare, zerstörerische psychische Auswirkungen, sondern führen langfristig auch zu **chronischen psychischen Störungen wie chronischer Angst, Depressionen und PTBS (Posttraumatische Belastungsstörung)** (Bogic, Njoku, & Priebe, 2015). Dieser anhaltende Zustand erschöpft die notwendigen psychischen Energiereserven für eine aktive und konstruktive Partizipation in der Gesellschaft erheblich und wird zu einem ernsthaften Hindernis.
- **Angst vor Verurteilung, Schamgefühlen und Interaktionsschwierigkeiten:** Viele afghanische Migranten sehen sich in der deutschen Gesellschaft mit Gefühlen kultureller Minderwertigkeit konfrontiert, die aus sprachlichen und kulturellen Unterschieden sowie mangelnder Vertrautheit mit den deutschen sozialen Normen und Strukturen resultieren. Schwache Deutschkenntnisse allein können zu einer tiefen **Angst vor Verurteilung, Schamgefühlen** in alltäglichen Interaktionen und infolgedessen zu sozialem Rückzug führen (Esser, 2006). Dieser Teufelskreis reduziert ihre Fähigkeit, effektive Kontakte zu knüpfen und sich in öffentlichen Räumen zu beteiligen, erheblich.

- **Identitätskonflikt, bikulturelle Identität und Zugehörigkeitskrise:** Migranten, insbesondere die erste Generation, erleben im Umgang mit zwei unterschiedlichen Kulturen – der Herkunfts- und der Zielkultur – oft einen „Identitätskonflikt“. Sie fühlen sich weder vollständig der Herkunftskultur zugehörig noch vollständig in die Zielkultur integriert. Diese Identitätskrise kann zu Verwirrung, psychischer Instabilität und einem Gefühl der Entfremdung und Nicht-Zugehörigkeit führen (Berry, 1997). Dieser psychologische Zustand kann ein vollständiges Engagement für die Partizipation in beiden Bereichen behindern und zu einer Art Identitätsparalyse führen.
- **Priorisierung existenzieller und Überlebensfragen:** Für viele Migranten, insbesondere in den ersten Jahren ihres Aufenthalts im Gastland, haben wirtschaftliche und existenzielle Fragen oberste Priorität. Die Suche nach einer stabilen Beschäftigung, das Erlernen der Sprache und die Bewältigung komplexer administrativer und bürokratischer Angelegenheiten erfordern enorme Mengen an Energie und Zeit. Diese erzwungene Konzentration auf die Befriedigung grundlegender und notwendiger Bedürfnisse reduziert naturgemäß die Möglichkeiten und die Bereitschaft zur Teilnahme an kulturellen, sozialen und ehrenamtlichen Aktivitäten (BAMF, 2023), da die individuellen Ressourcen für den Kampf um das tägliche Überleben gebunden sind.
- **Mangel an kulturellen, wissenschaftlichen oder zivilgesellschaftlichen Vorbildern aus der Migrantengemeinschaft:** Das Fehlen erfolgreicher, aktiver und anerkannter Vertreter aus der Migrantengemeinschaft, insbesondere aus der afghanischen, in deutschen Institutionen und der Öffentlichkeit hat wichtige psychologische Auswirkungen. Dieses Fehlen positiver und zugänglicher Vorbilder führt dazu, dass Migranten nicht wirklich glauben können, selbst Einfluss nehmen oder ähnliche Positionen erreichen zu können. Das Fehlen solcher Vorbilder führt direkt zu einer verminderten Motivation zur aktiven Partizipation (Schiffauer et al., 2004), da die Aussicht auf Erfolg und Einfluss für sie verschwommen bleibt.

4. Strukturelle, institutionelle und soziale Faktoren, die die Partizipation von Migranten beeinflussen, und ihre Folgen

Zusätzlich zu den individuellen und psychologischen Faktoren spielen auch institutionelle und soziale Strukturen eine entscheidende und oft verborgene Rolle bei der Einschränkung der Partizipation von Migranten. Diese systemischen und umweltbedingten Hindernisse, die über den individuellen Willen der Migranten hinausgehen, haben weitreichende Auswirkungen auf den Einzelnen und die Gesellschaft:

- **Sprachliche und bildungsbezogene Barrieren:** Unzureichende Deutschkenntnisse sind zweifellos das größte und umfassendste Hindernis für die Partizipation von Migranten in allen Bereichen der Gesellschaft. Trotz bestehender Bemühungen sind das Bildungssystem und die offiziellen Sprachkurse manchmal nicht ausreichend auf die spezifischen und unterschiedlichen Bedürfnisse der Migranten zugeschnitten, einschließlich unterschiedlicher Bildungsniveaus, vielfältiger sprachlicher Hintergründe und verschiedener Lernstile (Esser, 2006). Diese mangelnde Anpassung führt zu langsamen Fortschritten beim Spracherwerb, was wiederum den Zugang zu Informationen, Möglichkeiten und sozialen Interaktionen einschränkt.
- **Integrationskurse: Vorteile und Herausforderungen:** Die von der deutschen Regierung angebotenen Integrationskurse spielen eine zentrale Rolle im Integrationsprozess. Der **Hauptvorteil** dieser Kurse liegt in der Vermittlung grundlegender Deutschkenntnisse (bis Niveau B1) und der Einführung in das deutsche Rechts-, Kultur- und Gesellschaftssystem. Diese Kurse können als Sprungbrett für den Eintritt von Migranten in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt dienen. Es gibt jedoch auch **erhebliche Herausforderungen**. Die Qualität dieser Kurse kann je nach Anbieter variieren. Die Kurszeiten, die Länge des Kurses und die mangelnde Flexibilität können mit den familiären und beruflichen Verpflichtungen der Migranten kollidieren. Darüber hinaus spiegelt der Kursinhalt nicht immer vollständig die Realitäten des täglichen Lebens von Migranten wider, und manchmal wird den aktiven Kommunikationsfähigkeiten und der interkulturellen Interaktion nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt.

Für einige Migranten mit höherer Bildung oder Vorerfahrung kann das Tempo des Kurses zu langsam sein, während es für andere mit weniger Bildungshintergrund zu schnell sein kann. Diese Herausforderungen können die Wirksamkeit von Integrationskursen verringern und zu Entmutigung führen.

- **Diskriminierung und strukturelle Ungleichheiten:** Migranten sind wiederholt mit Diskriminierung und strukturellen Ungleichheiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt, zum Bildungssystem und zu kulturellen und sozialen Einrichtungen konfrontiert. Diese Diskriminierung, die manchmal offen und manchmal verdeckt auftritt, kann sich in Form von ungerechter Ablehnung von Stellenbewerbungen, Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche oder dem Übersehen in öffentlichen Räumen äußern. Diese wiederholten Erfahrungen mit Diskriminierung führen zu einem tiefen Gefühl der Ungleichheit und Ungerechtigkeit und verringern die Motivation zur aktiven Partizipation in der Aufnahmegesellschaft erheblich (Schiffauer et al., 2004), da sie das Gefühl haben, dass ihre Bemühungen vergeblich sind.
- **Komplexe Bürokratie und mangelnde institutionelle Unterstützung:** Die komplexen und verworrenen administrativen Prozesse in Deutschland, die selbst für viele Einheimische eine Herausforderung darstellen, werden für neu angekommene Migranten ohne ausreichende spezialisierte Unterstützung durch lokale Institutionen zu einem großen Hindernis. Diese bürokratische Komplexität und das Fehlen klarer und zugänglicher Anleitungen führen dazu, dass Migranten Partizipationsmöglichkeiten nicht richtig erkennen und nutzen können und sich letztendlich verwirrt und hilflos fühlen (BAMF, 2023). Der begrenzte Zugang zu Rechts- und Sozialberatung verschärft dieses Problem zusätzlich.
- **Mangel an interkulturellen Räumen und Kommunikationsbrücken:** Die Aufnahmegesellschaft, insbesondere in einigen Regionen, weist einen Mangel an spezifischen Veranstaltungen, Vereinigungen und Räumen für interkulturellen Dialog auf. Dieses Fehlen geeigneter Plattformen für direkte Interaktion und Dialog schränkt die natürliche und organische Kommunikation zwischen Migranten und der Aufnahmegesellschaft ein (Europarat, 2008). Infolgedessen werden die Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, zum Abbau von Stereotypen und zum Aufbau gegenseitigen Verständnisses effektiv reduziert, was wiederum ein Hindernis für eine tiefere Partizipation darstellt.

Folgen der geringen aktiven Partizipation von Migranten: Die geringe Rolle und Partizipation von Migranten in verschiedenen

sozialen, kulturellen und politischen Bereichen hat weitreichende negative Folgen, die sowohl die Migranten selbst als auch die Aufnahmegesellschaft betreffen:

- **Verringertes Zugehörigkeitsgefühl und verminderter sozialer Zusammenhalt:** Die mangelnde Partizipation führt dazu, dass Migranten sich nicht als Teil der Gesellschaft fühlen, was wiederum den allgemeinen Zusammenhalt der Gesellschaft schwächt.
- **Erhöhte Wahrscheinlichkeit sozialer Spannungen und Rassismus:** Wenn verschiedene Gruppen innerhalb der Gesellschaft nicht miteinander interagieren, können Missverständnisse und Vorurteile zunehmen, wodurch ein Nährboden für Spannungen und rassistische Diskriminierung entsteht.
- **Verpasste Chancen für kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung:** Neue Perspektiven, Fähigkeiten und innovative Potenziale von Migranten, die zur kulturellen Bereicherung und zum wirtschaftlichen Fortschritt beitragen könnten, bleiben ohne aktive Partizipation ungenutzt.
- **Unfähigkeit zur vollen Nutzung des menschlichen Potenzials von Migranten:** Die Nichtnutzung der Talente und Fähigkeiten von Migranten aufgrund von Partizipationshindernissen ist gleichbedeutend mit dem Verlust wertvollen menschlichen Kapitals für die Entwicklung der Gesellschaft.

5. Lösungsansätze und Empfehlungen zur Förderung der aktiven Partizipation von Migranten und Fazit

Um diese Situation zu ändern und die aktive Partizipation von Migranten in Deutschland zu fördern, ist ein umfassender und vielschichtiger Ansatz unerlässlich. Dieser Ansatz muss gleichzeitig individuelle, psychologische, strukturelle und institutionelle Faktoren berücksichtigen:

- **Entwicklung bedarfsgerechter Bildungs- und Kulturprogramme für Migranten:** Die Einrichtung spezialisierter Sprachkurse, die sich auf berufs- und alltagsrelevante Inhalte konzentrieren, umfassende Schulungen zu Bürgerrechten und deutschen Sozialstrukturen sowie die aktive Förderung einer Kultur des Dialogs und der Interaktion sind von großer Bedeutung (BAMF, 2023). Diese Programme müssen flexibel sein und den unterschiedlichen Bildungs- und kulturellen Hintergründen der Migranten besondere Aufmerksamkeit

schenken. Dies beinhaltet auch die kontinuierliche Optimierung und Verbesserung der Qualität der Integrationskurse, um die genannten Herausforderungen zu reduzieren und diese Kurse wirklich als effektives Instrument der Integration wirken zu lassen.

- **Schaffung und Unterstützung von Migrantenvereinen und sozialen Netzwerken:** Die Förderung und finanzielle sowie beratende Unterstützung von kulturellen, künstlerischen, politischen und wissenschaftlichen Migrantenvereinen ist entscheidend (Europarat, 2008). Diese Vereine bieten nicht nur einen sicheren Raum für Identitätsausdruck und Erfahrungsaustausch, sondern fungieren auch als wichtige Brückenbauer zwischen Migranten und der Aufnahmegesellschaft.
- **Stärkung der Repräsentation und Präsenz von Migranten in offiziellen Institutionen und Entscheidungsprozessen:** Die Erleichterung des Zugangs und Aufstiegs von Migranten in Stadträte, politische Parteien und zivilgesellschaftliche Organisationen ist notwendig, um ihre Stimme zu stärken und sicherzustellen, dass ihre Perspektiven gehört werden (Schiffauer et al., 2004). Dies kann durch Mentoring-Programme, Führungsschulungen und Anreizpolitiken für Vielfalt in Institutionen erreicht werden.
- **Verbesserung des Zugangs zu psychologischen Diensten und sozialer Unterstützung:** Die Bereitstellung spezialisierter und kultursensibler Beratungs- und Psychotherapiedienste ist unerlässlich, um Migranten bei der Bewältigung von Migrationstraumata und anderen psychischen Problemen zu unterstützen (Bogic, Njoku, & Priebe, 2015). Diese Dienste müssen in verschiedenen Sprachen und mit einem tiefen Verständnis der kulturellen Hintergründe angeboten werden.
- **Steigerung des Bewusstseins der Aufnahmegesellschaft und Kampf gegen Diskriminierung:** Die Durchführung umfassender Bildungs- und Kulturprogramme für die deutsche Mehrheitsgesellschaft mit dem Ziel, das Bewusstsein für die Lebensrealitäten von Migranten zu schärfen und die Akzeptanz von kultureller Vielfalt zu erhöhen, ist unerlässlich (Esser, 2006). Gleichzeitig ist die Stärkung von Antidiskriminierungsgesetzen und -mechanismen auf allen Ebenen der Gesellschaft von größter Bedeutung, um Chancengleichheit für alle zu gewährleisten.

Fazit: Die aktive Partizipation von Migranten, insbesondere afghanischen Migranten, in den kulturellen, politischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Bereichen Deutschlands erfordert die genaue Identifizierung und Überwindung zahlreicher

individueller, psychologischer, struktureller und institutioneller Hindernisse. Diese Hindernisse sind trotz ihrer Komplexität überwindbar. Durch die Schaffung eines sicheren und unterstützenden Umfelds, die Bereitstellung zielgerichteter und kultursensibler Programme, die Stärkung interkultureller Interaktionen und den entschlossenen Kampf gegen Diskriminierung kann der Einfluss und die Rolle der Migranten in der Aufnahmegesellschaft erheblich erweitert werden. Letztendlich führen diese Bemühungen nicht nur zu einer erfolgreichen Integration von Migranten, sondern auch zur Entwicklung einer multikulturellen, nachhaltigen und empathischen Gesellschaft, die Vielfalt als Stärke nutzt.

6. Literaturverzeichnis

BAMF (2023). Migrationsbericht 2023. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology, 46(1), 5-34.

Bogic, M., Njoku, A., & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. BMC International Health and Human Rights, 15, 29.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241-258). Greenwood.

Council of Europe (2008). White Paper on Intercultural Dialogue. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Esser, H. (2006). Migration, Language and Integration. AKI Research Review, WZB Berlin.

Putnam, R. D. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Simon & Schuster.

Schiffauer, W., et al. (2004). Migration, Integration and Culture. IMISCOE Report. Amsterdam University Press.

Statistisches Bundesamt (2024). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Destatis.

ترجمه فارسی:

مشارکت مهاجران در آلمان: موانع و فرصت‌های ادغام

فیروز نورانفر

چکیده

مشارکت فعال مهاجران به‌عنوان یکی از شاخص‌های اساسی ادغام موفق و عاملی مهم در تقویت انسجام اجتماعی و فرهنگی در آلمان تلقی می‌شود. این مقاله با تمرکز بر نمونه مهاجران افغانستانی، موانع فردی، روان‌شناختی، ساختاری و نهادی را که مشارکت اجتماعی آنان را محدود می‌کند، بررسی می‌کند. افزون بر کمبود مهارت‌های زبانی، وضعیت اقامتی نامطمئن و تبعیض، به‌ویژه آسیب‌های ناشی از مهاجرت، تعارض‌های هویتی و فشارهای وجودی نقش مهمی ایفا می‌کنند. همچنین عوامل ساختاری مانند موانع بوروکراتیک، دوره‌های ادغام که به اندازه کافی متناسب‌سازی نشده‌اند و نبود فضاهای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی، مشارکت پایدار را دشوار می‌سازند. حضور اندک در نهادهای سیاسی و فرهنگی نه‌تنها موجب تضعیف احساس تعلق در میان افراد می‌شود، بلکه به هدر رفتن ظرفیت‌های اجتماعی نیز می‌انجامد. در پایان، راهکارهای چندبعدی از جمله برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازها، تقویت نمایندگی نهادی، حمایت‌های روانی‌ـاجتماعی حساس به فرهنگ و اقدامات قاطع ضدتبعیض ارائه می‌شود. یک راهبرد جامع می‌تواند هم ادغام را تقویت کند و هم تنوع اجتماعی را به‌عنوان یک منبع ارزشمند تحکیم بخشد.

۱. مقدمه و پیشینه نظری مشارکت مهاجران

مشارکت فعال مهاجران در عرصه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و علمی کشور میزبان نه‌تنها شاخصی کلیدی برای ادغام موفق آنان است، بلکه عاملی حیاتی برای رشد و پویایی کل جامعه پذیرنده به‌شمار می‌رود. افزون بر منافع اجتماعی، این مشارکت احساس تعلق عمیق و اعتمادبه‌نفس مهاجران را نیز تقویت می‌کند (Putnam, 2000).

از دیدگاه جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، ادغام فرایندی چندبعدی و پویا است که شامل یادگیری زبان، ایجاد تعاملات اجتماعی معنادار، شکل‌گیری احساس تعلق فرهنگی و مشارکت فعال مدنی می‌شود (Bourdieu, 1986; Esser, 2006). مفاهیمی چون «سرمایه اجتماعی» (شبکه‌های حمایتی و اعتماد متقابل)، «هویت دوفرهنگی» (توانایی حرکت میان دو فرهنگ) و «تعارض فرهنگی» چارچوب نظری مناسبی برای تحلیل پیچیدگی وضعیت مهاجران فراهم می‌کنند (Berry, 1997; Schiffauer et al., 2004).

گزارش‌های بین‌المللی و اسناد راهبردی اروپایی درباره چندفرهنگی نیز بر اهمیت ایجاد فضاهای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی برای حفظ همزیستی مسالمت‌آمیز و تقویت جامعه‌ای متنوع و منسجم تأکید دارند (Europarat, 2008). با این حال، در آلمان نقش و حضور مهاجران ـ به‌ویژه مهاجران افغانستانی ـ در این حوزه‌ها همچنان محدود است. این وضعیت نه‌تنها ظرفیت انسانی و اجتماعی عظیمی را نادیده می‌گیرد، بلکه می‌تواند انسجام اجتماعی را نیز تضعیف کند. هدف این پژوهش، تحلیل دقیق عوامل بازدارنده فردی، روان‌شناختی، ساختاری و نهادی و ارائه پیشنهادهای عملی مبتنی بر شواهد است.

۲. جایگاه مهاجران در آلمان و چالش‌های مشارکت

آلمان از مهم‌ترین کشورهای مهاجرپذیر اروپا است و به‌ویژه پس از بحران مهاجرت سال ۲۰۱۵، میلیون‌ها مهاجر را پذیرفته است. تا پایان سال ۲۰۲۴ بیش از ۳/۲۲ درصد جمعیت آلمان دارای پیشینه مهاجرت بوده‌اند (Statistisches Bundesamt, 2024). این گروه شامل پناهجویان، مهاجران کاری، دانشجویان بین‌المللی و افرادی است که به دلایل خانوادگی یا بشردوستانه وارد کشور شده‌اند.

بر اساس گزارش اداره فدرال مهاجرت و پناهندگان آلمان (BAMF, 2023)، تا پایان سال ۲۰۲۳ بیش از ۳۳۰ هزار نفر با تابعیت یا پیشینه افغانستانی در آلمان زندگی می‌کردند. بسیاری از آنان از طریق فرایند پناهندگی وارد کشور شده‌اند که این امر تأثیر عمیقی بر روند ادغام آنان دارد. تفاوت‌های چشمگیر در سطح تحصیلات، مهارت‌های زبانی و آمادگی برای مشارکت فرهنگی و اجتماعی، ضرورت رویکردهای ادغام انعطاف‌پذیر و متناسب را برجسته می‌سازد.

تمرکز جغرافیایی و چالش‌های ادغام:

بیشتر مهاجران افغانستانی در ایالت‌هایی چون نوردراین-وستفالن، بایرن، برلین و نیدرزاکسن ساکن می‌شوند. این تمرکز جغرافیایی در مراحل اولیه می‌تواند شبکه‌های حمایتی قوی ایجاد کند، اما در بلندمدت ممکن است به شکل‌گیری «محله‌های قومی» بینجامد (Esser, 2006) که تعامل با جامعه میزبان را کاهش می‌دهد.

حضور محدود در نهادهای فرهنگی و سیاسی:

مطالعات جامعه‌شناختی نشان می‌دهد مشارکت مهاجران افغانستانی در انجمن‌های مدنی، سازمان‌های فرهنگی، شوراهای شهری یا فعالیت‌های سیاسی همچنان پایین است .(Schiffauer et al., 2004) عواملی چون وضعیت اقامتی نامطمئن، تبعیض نهادی، موانع زبانی و بی‌اعتمادی تاریخی به نهادهای رسمی در این امر نقش دارند.

۳. عوامل فردی و روان‌شناختی مؤثر بر مشارکت

آسیب‌های مهاجرت و مشکلات روانی:

بسیاری از مهاجران افغانستانی تجربه جنگ، ناامنی و فقر شدید را پشت سر گذاشته‌اند. این تجربیات می‌تواند به اضطراب مزمن، افسردگی و اختلال استرس پس از سانحه (PTSD) منجر شود (Bogic, Njoku, & Priebe, 2015) و توان مشارکت فعال را کاهش دهد.

ترس از قضاوت و احساس شرم:

تفاوت‌های زبانی و فرهنگی می‌تواند احساس حقارت فرهنگی و کناره‌گیری اجتماعی ایجاد کند.(Esser, 2006)

تعارض هویتی و بحران تعلق:

مهاجران نسل اول اغلب میان فرهنگ مبدأ و مقصد دچار تعارض هویتی می‌شوند (Berry, 1997) که ممکن است به احساس بیگانگی و بی‌ثباتی روانی بینجامد.

اولویت مسائل معیشتی:

در سال‌های نخست اقامت، تمرکز بر یافتن شغل، یادگیری زبان و امور اداری انرژی زیادی می‌طلبد و مشارکت فرهنگی و اجتماعی را محدود می‌کند. (BAMF, 2023)

کمبود الگوهای موفق از جامعه مهاجر:

نبود چهره‌های شاخص و موفق افغانستانی در نهادهای رسمی انگیزه مشارکت را کاهش می‌دهد. (Schiffauer et al., 2004)

۴. عوامل ساختاری، نهادی و اجتماعی

موانع زبانی و آموزشی:

دوره‌های آموزشی همیشه با نیازهای متنوع مهاجران همخوان نیستند (Esser, 2006).

دوره‌های ادغام: مزایا و چالش‌ها:

این دوره‌ها آموزش زبان) تا سطح (B1 و آشنایی با نظام حقوقی و اجتماعی آلمان را فراهم می‌کنند، اما کیفیت و انعطاف‌پذیری آن‌ها متفاوت است و گاه با نیازهای واقعی مهاجران همخوانی کامل ندارد.

تبعیض و نابرابری ساختاری:

تجربه تبعیض در بازار کار یا مسکن انگیزه مشارکت را کاهش می‌دهد (Schiffauer et al., 2004).

بوروکراسی پیچیده:

فرایندهای اداری پیچیده بدون حمایت کافی می‌تواند مهاجران را سردرگم و منفعل سازد.(BAMF, 2023)

کمبود فضاهای بین‌فرهنگی:

نبود بسترهای گفت‌وگو تعامل طبیعی میان گروه‌ها را محدود می‌کند (Europarat, 2008).

پیامدهای مشارکت اندک:

- کاهش احساس تعلق و انسجام اجتماعی
- افزایش احتمال تنش‌های اجتماعی و نژادپرستی
- از دست رفتن فرصت‌های توسعه فرهنگی و اقتصادی
- هدر رفتن سرمایه انسانی

۵. راهکارها و جمع‌بندی

- توسعه برنامه‌های آموزشی و فرهنگی متناسب با نیاز مهاجران
- حمایت از انجمن‌های مهاجران و شبکه‌های اجتماعی

- تقویت نمایندگی مهاجران در نهادهای رسمی
- گسترش خدمات روانی‌ـاجتماعی حساس به فرهنگ
- افزایش آگاهی جامعه میزبان و مقابله مؤثر با تبعیض

جمع‌بندی:

مشارکت فعال مهاجران ـ به‌ویژه مهاجران افغانستانی ـ مستلزم شناسایی و رفع موانع فردی، روان‌شناختی، ساختاری و نهادی است. با ایجاد محیطی امن و حمایتی، برنامه‌های هدفمند و مقابله قاطع با تبعیض، می‌توان نقش مهاجران را در جامعه گسترش داد. این فرایند نه‌تنها به ادغام موفق می‌انجامد، بلکه جامعه‌ای چندفرهنگی، پایدار و همدلی را تقویت می‌کند که تنوع را به‌عنوان نقطه قوت خود می‌شناسد.

۶. فهرست منابع

BAMF (2023). Migrationsbericht 2023. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology, 46(1), 5-34.

Bogic, M., Njoku, A., & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. BMC International Health and Human Rights, 15, 29.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241-258). Greenwood.

Council of Europe (2008). White Paper on Intercultural Dialogue. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Esser, H. (2006). Migration, Language and Integration. AKI Research Review, WZB Berlin.

Putnam, R. D. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Simon & Schuster.

Schiffauer, W., et al. (2004). Migration, Integration and Culture. IMISCOE Report. Amsterdam University Press.

Statistisches Bundesamt (2024). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Destatis.

Islamic Integration in Germany from the Early 21st Century

(Models of Integration Adapted by Authorities and Reactions to Indigenous Population)

Ahmad Kheyam Jawad

Abstract

Multiculturalism, integration, and assimilation are the terms which we often encounter in the political landscape, and it is challenging to grasp the main ideas behind them and how these function in different regions. This magazine focuses on explaining the main concepts of multiculturalism and how it is connected to integration and assimilation. It also examines the barriers they present, as well as how integration policies can strengthen culture and belonging. However, the core part is about Muslim integration in Germany from the early 21st century, adopted integration models, and how both indigenous and immigrants responded to these policies. Overall, research shows that multiculturalism was the favoured approach before 2000 among European countries, while after that, integration policies, sometimes disguised as assimilation, have been used to stop the influx of immigrants and strengthen national sovereignty, particularly in Germany. Despite the advantages of the integration process in bringing immigrants and the host nation under one roof, reforms are still needed by the German authorities to facilitate integration and avoid discrimination and exclusion of particular groups.

1. Multiculturalism, Assimilation, and Integration

Multiculturalism is a broad socio-political philosophy and policy that supports the idea that each cultural group has the right to preserve its unique identity, traditions, and values within a dominant culture

and rejects policies that seek to absorb minority groups into the mainstream (ScienceDirect, 2025).

According to Van de Vijver, Breugelmans, and Schalk-Soekar (2008), multiculturalism can be understood in three main ways:

As a demographic fact: a society is made up of people from many different ethnic and cultural backgrounds.

As a policy approach: Government strategies or laws that aim to manage and support cultural diversity.

As a belief or psychological attitude: A belief that cultural diversity is valuable and should be supported.

Within the concept of multiculturalism, integration and assimilation are often debated. Assimilation is a process where minority groups must adapt to the dominant culture (Pauls, 2023). Integration, by contrast, is often regarded as a less coercive form of assimilation, as it encourages minority groups to embrace mainstream culture while preserving and practicing their original culture. Multi-culturalism might be closely relevant to the integration process and interculturalism (interaction, dialogue, and mutual exchange between cultures), but it fundamentally rejects assimilation (Cantle, 2012). Importantly, multiculturalism is also quite different from liberal democracy. Liberal democracy, by combining democracy and liberalism portrays equal treatment of cultural groups within a society under the name of “citizen” by ignoring differences like race, religion, or gender. Where multiculturalism views the term ‘citizen’ as a way to conceal individual experiences of discrimination and unfair treatment (Eagan, 2025).

There are some views that suggest multiculturalism emerged as a way of compensating for historical exclusion, discrimination, and oppression of cultural groups, for example through apartheid in South Africa. However, from a Marxist and Feminist perspective, multiculturalism can be seen as a strategy to manage social conflicts rather than to fundamentally resolve it (Eagan, 2025). Akala in his book ‘Race and Class in the Ruins of Empire’ further affirms this view by reflecting that the celebration of cultural diversity under

multiculturalism doctrine often operates within racialised categories like ‘White’ and ‘Black’ which were constructed by imperialist empires to maintain control, hierarchy, and reinforce inequality (Akala, 2019, p. 53).

2. Exploring Multiculturalism: Its Branches and Perspectives

Liberal Multiculturalism is another strand of multiculturalism, where it tends to support a superficial cultural diversity if it is consistent with liberal ideals like celebrating Black History Month and excludes those that fall outside of this framework. Another category is pluralist multiculturalism that accepts cultural diversity without condition. This view criticises liberal Multiculturalism, which only embraces diversity within a liberal framework (Hulatt, 2025). Furthermore, critical multiculturalism, unlike liberal multiculturalism, focuses on addressing deeper systems of injustice and power related to class, gender, and race within institutions (Beautiful Trouble, 2025).

On the other hand, cosmopolitanism is another concept that claims multiculturalism is an outdate approach by encouraging different cultural groups to preserve their own identity. Instead, cosmopolitanism recognises shared values and norms across cultural groups and praises their contributions to solving common problems (Hulatt, 2025). Between these two concepts, Jeremy Waldron offers a different perspective on multiculturalism and cosmopolitanism in his book Minority Cultures. He explained how both perspectives are seemingly opposed but can actually support each other. He argued that the concept of multiculturalism associated with the strict protection and preservation of minority cultures is shaped by communities themselves and can be redefined. However, these minority groups should be respected and allowed to contribute equally to the political landscape. In support of cosmopolitanism, he stated that in this period of technology, cultural customs are influenced by one another, showing a blend of cultures.

He suggested that Cosmopolitan Multiculturalism is a balanced approach to ensure that minority groups are not underestimated or assimilated within a dominant culture, and that one cultural group is not prioritised over another (Song, 2024).

3. Multiculturalism Reconsidered: Outdated or Evolving?

Multiculturalism gained widespread acceptance in the late 20th century. However, this view faced criticisms, particularly for emphasising the interests of specific cultures and the encouragement of cultural separation, which weakened national identity in countries. In 2011, David Cameron, the U.K. Prime Minister claimed that under the state doctrine of multiculturalism, different cultural groups coexisted in parallel societies (separate groups that live side by side but do not integrate or share common values). Thus, this weakened social cohesion, and this perhaps created a condition that some extremist groups exploit (BBC News, 2011). Cameron's perspective reflects functionalist theory, which views society as a system whose parts work together to promote stability and order. From this viewpoint, a strong national identity functions as a unifying force that fosters social integration and prevents fragmentation. He emphasised replacing multiculturalist approaches with integration policies to create a sense of engagement between communities and a shared national identity. Although, figures like Simon Liebesny (2025), a Jewish cultural editor, stated that multiculturalism is not only a policy, it is a sacred belief of individuals that encourages mutual acceptance. At the same time, he noted that national identity must extend beyond multiculturalism to foster genuine cohesion.

4. Germany's Chosen Model of Integration for Muslim Immigrants

After the end of the Second World War, European countries like Britain, facing labour shortages, continued to recruit workers from former colonies, such as Pakistan and India, while France relied on emigrants from Algeria and Morocco. Meanwhile, a significant wave of immigrants from different countries, particularly Muslims from Turkey, arrived in Germany. As after the Second World War, when societies were exhausted by conflicts, authorities did not impose integration policies. Instead, they mostly followed multiculturalism as a way to preserve individual freedom and facilitate coexistence with minimal restrictions. However, despite following multi-culturalism, European countries, including Germany, did not officially implement it as a policy (Doerschler and Jackson, 2011). At first, European authorities did not expect that these workers would stay, so they called them 'guest workers.' Once the labourers settled and migrant population grew, Western countries, particularly Germany, began to shift from multiculturalism to structured integration, aiming to transform immigrants into active citizens who contribute to the labour market (European Commission, 2025).

Germany played a leading role in this shift:

- 1978 - Appointed a commissioner for foreign workers and their families.
- 2005 - Launched its first immigration system reform.
- 2007 – Introduced the National Integration Plan, which provided measures in education, employment, healthcare, and cultural integration.
- 2012 – Adopted the National Action Plan on Integration, which introduced mechanisms to assess integration outcomes.
- 2016 - Meseberg Declaration on Integration further expanded work and training opportunities for immigrants.
- 2016 – Passed the Integration Act, introducing the "support and demand" strategy, which supported migrants while requiring them to work and pay taxes.
- 2018 – Expanded National Action Plan on Integration to include efforts abroad by providing orientation to laws, social norms, and language courses for the migrants in their home countries

to facilitate smoother integration upon arrival and to promote the German language and culture globally.

After year 2000, Germany's focus changed from multiculturalism towards integration and this approach encompassed all migrants, not only Muslims (European Commission, 2025).

5. Germany's Model: True Integration or Subtle Assimilation?

According to Dr Hangartner in European commission official website (2019), integration of migrants is defined as "the degree to which migrants have knowledge and ability to construct a successful and satisfying life in the host community." However, the question of whether this definition is genuinely implemented in Europe still remains. To explore this further, it is necessary to examine statements from European policymakers:

Nicolas Sarkozy in an interview with the Italian News press (AKI) stated that "those who want to stay in France should respect our culture, values and laws. France is not a place for polygamy, circumcision or wearing head scarf." Similarly, the vice president of the European Commission, Franco Frattini, emphasised that migrants must accept the main values and basic principles adopted in Europe, such as human rights gender equality (Alqaraleh et al., 2024, p. 730).

While the pronouncements of Sarkozy and Frattini ostensibly promote equity, their statements may in fact illustrate that under the name of integration in Europe, assimilation is being practiced. The case of the headscarf ban in French schools and public institutions according to principles of secularism further supports the argument that multiculturalism is largely undermined and assimilation is the most common model now in Europe by requiring refugees to abandon their original culture and embrace new mainstream values (Alqaraleh et al., 2024, p. 730).

Notably, Sarkozy's and Frattini's rejection of polygamy and acceptance of equity between man and woman may align with feminist values, but this can be critically analysed as a form of ethnocentric feminism. This mean that only Western norms are treated as the universal standard for understanding women's oppression, thereby underestimating the diverse realities of women in different cultures, races, and socio-economic classes. Invoking specific Western values as universal standards actually contradicts core feminist principles and can reinforce inequality.

6. Public Attitudes Toward Muslim Immigrants in Germany

In the final two decades of the 20th century, extremist anti-Islamic groups emerged on the European scene, and the September 11, 2001, terrorist attacks in America by an extremist Islamic group further reinforced these sentiments (Alqaraleh et al., 2024).

- According to a report by The New Arab (2024), Islamophobia is increasing in Germany, and organisations like Alternative for Germany (AfD) have gained popularity with the claim that "Islam doesn't belong in Germany."
- In the same year, Eyüp Kalyon reported a series of Islamophobia incidents like burning the Holy Quran, and sending pork to the mosque, which is considered offensive in Islam since pork is forbidden (The New Arab Staff, 2024).
- Following the 2023–24 Israel–Gaza war, attacks on mosques in Germany increased further, and despite reporting to the police, authorities did not pay much attention and even denied the issue (The New Arab Staff, 2024).
- Currently, many Europeans view both legal and illegal migrants as a threat, blaming them for rising crime rates, unemployment, and lower living standards (The New Arab Staff, 2024).

These reports may align with Chaos Theory which shows that escalating Islamophobia and anti-immigrant sentiments are seemingly minor prejudices, but their cumulative effect can create large and unpredictable waves of hostility between Germans and Muslims that can influence policies. For instance, new anti-

immigrants' policies adopted by German authorities reflect early signs of this. While the book 'The Holocaust' by Lawrence Rees (2017) cannot be a direct comparison, it may serve as a source to show that exclusion of a minority group can result in unpredictable disasters. To prevent this, authorities should step toward social justice and empower the communities' connections.

Alqaraleh (2024) makes some controversial comments on why some Muslim immigrants face racist behaviours still in Germany. He argues that the West's negative image of Muslims, such as linking them to terrorism, violence, and aggression, may represent political practices under the name of Islam. This is not a new phenomenon and has existed for a long time. According to his view, this is often reinforced by institutions, Western media, and educational curricula. He also traces these attitudes back to historical roots, suggesting that even the old resentments from the Ottoman Empire's expansion into Europe still influence some Europeans to fear Muslim dominance, perpetuating suspicion and discrimination. In support of that, Roger Garaudy explains that these thoughts existed even before Islam by referring to the observations by Herodotus, cited in Aristotle's book Politics, who described Europeans as lovers of freedom and Asians as people who accept oppression (Alqaraleh et al., 2024).

Alqaraleh's (2024) assertion that Western institutions may strengthen a negative image of Muslims resonates with Robin Walker's book 'When We Ruled' (2006). Walker reveals the advanced civilisations of pre-colonial Africa, which were comparable with European developments, is often undermined in European narratives. This may reflect consistent attempts to devalue non-Western knowledge and cultures. As a result, this devaluing goes beyond academia, where it can contribute to shaping the basis of contemporary prejudiced ideologies such as Islamophobia, and denying the cultural richness of others. However, Laurence (2012) claims that Germany's cautious approach toward Muslims and extremism is often linked to its historical experience with two forms

of dictatorship in the 20th century. After World War II, Germany experienced both American occupation and NATO alignment in the West, and Soviet occupation in the East, which continued the legacy of totalitarianism that began under the Nazi regime. Those two experiences led to a series of restrictions on how far freedoms should be allowed. While some degree of extremism may naturally emerge under freedom of expression, Germany remains particularly cautious due to its past. For instance, German authorities avoid engaging with Islamist groups, even if they are nonviolent. This aims to prevent a religious theocracy (Laurence 2012).

A comparison of Jewish and Muslim integration in Germany reveals even greater dilemmas. Some argue the state strongly supports Jewish communities to rebuild their identity through multicultural approaches, which is partly shaped by historical memory of the Holocaust and the state's commitment to prevent further marginalisation (BBC Bitesize, 2025; Rozanes, 2021). By contrast, some scholars note that Muslims may experience assimilation through a high expectation to change their identities, which might promote discrimination. However, apart from political discussions, the Jewish experience portrayed in WritersMosaic's "Jewish Multiculturalism" reflects their sympathy toward Muslims and effort to celebrate diversity rather than assimilation. Michael Rosen's "father argument" defends the internal diversity among Jews and rejects attempts to change one's identity. Similarly, Jonathan Wolff's ethical call for solidarity with refugees contrasts sharply with the rising Islamophobia and exclusionary policies some Muslims endure in Germany.

7. Muslim Responses to Integration: Acceptance, Resistance, and Limits to Assimilation

Based on the provided information, Muslims sometimes face discrimination and feelings of exclusion from the larger community.

This can lead them to form parallel societies (communities with distinct rules, norms, and values apart from the mainstream culture) or, in rare cases, may contribute to the formation of Islamic extremist groups in Europe, particularly in Germany. The core driving force of Islamic extremist groups such as Salafism and Jihadist groups is often attributed to intense religious belief, while there are perspectives that mention the role of government assimilation policies under the guise of integration in reinforcing the exclusion of Muslims and their participation in these groups. As a result, since extremist groups often provide a sense of unity and belonging, individuals may be drawn to them (Laurence 2012). However, these extremist groups are not confined to Europe: their allies are active in most countries globally. The 9/11 attacks in the United States provide another example of how these groups operate strategically. Another instance is the jihadist terror attacks in Germany, which was perpetrated by Anis Amri, a Tunisian asylum seeker linked to ISIS, which drove a truck into a Berlin Christmas market, resulting in the deaths of 12 people in 2016 (Herman, 2016).

Still the question of whether all Muslims can assimilate remains unanswered. Huntington's controversial theory of "clash of civilizations" argues that Islamic and Western values clash over core democratic principles, resulting in Muslims not fully integrating into society. He argues that Muslim beliefs contradict European democratic values, such as opposing separation of religion and state, democratic elections, freedom of expression, freedom of religion, and privacy. He also stated that Muslims are perceived as imposing their religious laws, values, and norms on others based on their religious duty to spread Islam (Doer- schler and Jackson, 2011). Therefore, these patterns are often used to justify claims that some Muslims do not assimilate in Germany. Cesari argues that instances of failed integration results from socioeconomic inequalities, systemic discrimination against religious minorities, and rising Islamophobia, which exclude Muslims from the larger community (Doerschler and Jackson, 2011).

However, several scholars and policy experts have rejected Huntington's thesis based on recent survey research and qualitative interviews which found that long term Muslims immigrants are more supportive of democracy than Western Europeans (Doerschler and Jackson, 2011). This is evidenced by German national statistics 2013–2022, which show that 27.9% of immigrants sought international protection, reflecting values that aligned with a democratic regime. Additionally, most Muslims who escaped persecution from Turkey and Afghanistan settled in Germany to distance themselves from Islamic laws and to embrace democratic values (European Commission, 2025). This suggests that Muslims are not a threat; rather, they are ready to be active and loyal citizens contributing to the prosperity of Western societies, particularly Germany. Hence, for successful integration, policies must recognise and support Muslims demonstrated trust and willingness to engage.

8. Literatur

Akala, 2019. Natives: Race and Class in the Ruins of Empire. London: Two Roads. Alqaraleh, A.A.I.S., Khedr, K.F.K., AlKhudari, M.N., Altarawneh, B.A. and Mohsen, K.J.A., 2024. The challenges of the integration of Muslim migrants in the European communities. Migration Letters, 21(2), pp.726–739.

BBC Bitesize, 2025. Jews in pre-war Europe. Available at: https://www.bbc.co.uk/bitesize/articles/zb48dp3 (Accessed: 8 June 2025).

BBC News, 2011. State multiculturalism has failed, says David Cameron. [online] Available at: https://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-12371994 (Accessed: 7 May 2025).

Beautiful Trouble, 2025. Critical Multiculturalism. [online] Available at: https://beautifultrouble.org/toolbox/tool/critical-multiculturalism (Accessed: 8 May 2025).

Cantle, T., 2012. About Interculturalism. [online] Available at: https://tedcantle.co.uk/publications/about-interculturalism/ (Accessed: 9 May 2025).

Doerschler, P. and Jackson, P.I., 2011. Do Muslims in Germany really fail to integrate? Muslim integration and trust in public institutions. Journal of International Migration and Integration. doi:10.1007/s12134-011-0220-6.

Eagan, J.L., 2025. Multiculturalism. [online] Encyclopaedia Britannica. Available at: https://www.britannica.com/topic/multiculturalism Accessed: 10 May 2025).

European Commission, 2025. Migrant Integration in Germany. [online] Available at: https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/migrant-integration/migrant-integration-hub/eu-countries-updates-and-facts/migrant-integration-germany_en (Accessed: 11 May 2025).

Herman, L., 2016. German Police Cite 24-Year-Old Immigrant as Suspect in Berlin Terrorist Attack. Teen Vogue. [online] Available at: https://www.teenvogue.com/story/german-police-cite-24-year-old-immigrant-as-suspect-in-berlin-terrorist-attack (Accessed: 12 May 2025).

Hulatt, L., 2025. Cosmopolitan Multiculturalism. [online] StudySmarter. Available at:

https://www.studysmarter.co.uk/explanations/politics/politicalideology/cosmopolitan-multiculturalism/ (Accessed: 13 May 2025).

Hulatt, L., 2025. Pluralist Multiculturalism. [online] StudySmarter. Available at: https://www.studysmarter.co.uk/explanations/politics/politicalideology/pluralist-multiculturalism/ (Accessed: 14 May 2025).

Kalhh5, 2015. Hand, Sign, Germany, Asylum, Refugees [online illustration]. Pixabay. Available at: https://pixabay.com/illustrations/hand-sign-germanyasylum-refugees-991096/ (Accessed: 22 September 2025).

Kymlicka, W., 2018. Liberal Multiculturalism as a Political Theory of State–Minority Relations. Political Theory, 46(1), pp.81–91.

Laurence, J., 2012. Muslim Integration in Germany. [online] Brookings Institution. Available at: https://www.brookings.edu/articles/muslim-integration-in-germany/ (Accessed: 7 May 2025).

Liebesny, S., 2025. Fragments of my Father. [online] WritersMosaic. Available at: https://writersmosaic.org.uk/content/fragments-of-my-father-simon-liebesny/ (Accessed: 8 May 2025).

Mønster, J. (2020) Woman in black hijab holding white and black banner [online photograph]. Unsplash. Available at: https://unsplash.com/photos/woman-in-black-hijab-holding-white-and-black-banner-p9X5icRnD14 (Accessed: 22 September 2025).

Pauls, E.P., 2023. Assimilation. [online] Encyclopaedia Britannica. Available at: https://www.britannica.com/topic/assimilation-society (Accessed: 9 May 2025).

Ralphs_Fotos, 2018. Migration, Integration, Migrants [online photograph]. Pixabay. Available at: https://pixabay.com/photos/migration-integration-migrants-3129299/ (Accessed: 22 September 2025).

Rees, L., 2017. The Holocaust: A New History. London: Viking. Roberts, J., 2019. 'Five things you need to know about: the science of refugee integration', Horizon Magazine, 1 July. Available at: https://projects.research-and-innovation.ec.europa.eu/en/horizon-magazine/five-things-you-need-know-about-science-refugee-integration (Accessed: 11 May 2025).

Rozanes, S., 2021. How German Jews rebuilt after the Holocaust, Deutsche Welle, 21 February. Available at: https://www.dw.com/en/how-jewish-life-developed-in-germany-after-the-holocaust/a-56604526 (Accessed: 8 June 2025).

ScienceDirect, 2025. Multiculturalism. [online] Available at: https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/multiculturalism (Accessed: 10 May 2025).

Zwischen zwei Welten: Mein Weg vom Neuanfang zur Teilhabe in Deutschland

Ehsanullah Rahmani

Abstract

Migration bedeutet oft den Verlust von Vertrautem – aber auch die Chance auf einen Neuanfang (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2022). In meinem Fall begann dieser Neuanfang am 27. September 2016, als ich als Student aus Afghanistan nach Deutschland kam. Heute bin ich Sozialarbeiter, Familienvater, eingebürgerter Deutscher – und stolz auf den langen Weg, den ich gegangen bin.

1. Ankunft in Deutschland: Zwischen Hoffnung und Wirklichkeit

Als ich nach Deutschland kam, brachte ich bereits Vorkenntnisse über die deutsche Sprache und Kultur mit. Dennoch war das Ankommen eine Herausforderung. Die Sprache im Alltag, die Bürokratie, das soziale Leben – all das war neu und fremd. Ich hatte keine Wohnung, keine Unterstützung. In den ersten Wochen lebte ich bei einem Freund, bis ich mühsam einen Platz in einem Studentenwohnheim bekam. Gleichzeitig musste ich mich um meinen Lebensunterhalt kümmern. Ohne staatliche Hilfe arbeitete ich in einer Druckerei – auch Nachtschichten –, während ich mein Studium fortsetzte. Es war eine belastende Zeit, aber auch eine prägende. Ich lernte, wie das Leben in Deutschland funktioniert – Schritt für Schritt.

2. Sprache als Schlüssel

Rückblickend war die Sprache der entscheidende Faktor für meinen Erfolg. Auch wenn ich Deutsch sprechen konnte, war der Alltag oft schwer zu verstehen. Die Umgangssprache, die kulturellen Nuancen, die Bürokratie – das alles lernte ich nicht im Klassenzimmer, sondern im Leben. Und je besser meine Sprachkenntnisse wurden, desto mehr Türen öffneten sich. Ohne Sprache kein Zugang zu Bildung, keine Arbeit, keine Teilhabe (vgl. BAMF, 2021). Heute sehe ich ganz klar: Sprache ist der Schlüssel zu allem – zum System, zur Gesellschaft, zur Selbstständigkeit.

3. Bürokratische Hürden: Ein System mit Lücken

Nach meinem Abschluss musste ich meinen Aufenthaltstitel ändern lassen, um arbeiten zu dürfen. Das war ein bürokratischer Albtraum: Landesamt für Einwanderung verlangte einen Arbeitsvertrag, die Arbeitgeber wiederum einen passenden Aufenthaltstitel. Ich steckte fest in einem Teufelskreis. Erst nach viel Aufwand konnte ich meinen Titel von §16 AufenthG (Studium) zu §18a AufenthG (Arbeit) ändern – und musste zwei Jahre bei einem festen Arbeitgeber bleiben. Erst danach durfte ich frei wechseln. Dieses Beispiel zeigt die strukturellen Schwächen des Systems und den Bedarf nach mehr Flexibilität und Transparenz.

4. Ein Leben zwischen zwei Kulturen

Trotz allem habe ich es geschafft. Ich absolvierte ein weiteres Studium im Bereich Soziale Arbeit und arbeite heute als Sozialpädagoge in Berlin. Ich begleite Menschen mit ähnlicher Geschichte – Geflüchtete, Migrant*innen, Menschen auf der Suche nach Orientierung. Ich habe eine Familie gegründet, bin Vater eines Kindes, eingebürgert und lebe heute in einer ruhigen, grünen

Wohngegend in Berlin – ein Leben in Sicherheit und Zufriedenheit. Doch nichts davon war selbstverständlich. Es war ein Weg voller Hürden, aber auch voller Lernprozesse.

5. Mein Appell an andere Migrant*innen

Mein Rat an alle, die nach Deutschland kommen – sei es wegen Flucht, Studium oder Arbeit:

• Lernt die Sprache. Sie ist euer größter Schatz in diesem Land.

• Akzeptiert die Gesetze und kulturellen Werte. Sie zu verstehen heißt nicht, die eigene Herkunft zu verleugnen – sondern Brücken zu bauen.

• Integriert euch, ohne eure Wurzeln zu vergessen. Denn das Leben zwischen zwei Kulturen ist kein Widerspruch, sondern eine Bereicherung (vgl. SVR, 2020).

6. Mein Appell an die Politik

Ich wünsche mir von der Regierung mehr gezielte Integrationsprogramme und konkrete Unterstützung für soziale Träger. Diese Träger leisten wertvolle Arbeit im Alltag geflüchteter und zugewanderter Menschen – und sie brauchen dafür stabile, finanzielle Förderung. Nur wenn soziale Einrichtungen gestärkt werden, können sie wirksame Angebote schaffen: Sprachkurse, Orientierungshilfen, Beratungen, Begegnungsräume. Wir, die aus einem anderen Land und einer fremden Kultur hierherkommen, stehen oft vor verschlossenen Türen – nicht aus bösem Willen, sondern weil uns Wissen, Sprache und Zugang fehlen. Neben der Sprache kennen viele das System nicht, wissen nicht, wie der Alltag hier funktioniert oder an wen sie sich wenden sollen. Es gibt so viele Hürden, so viele Unsicherheiten. Und in diesem Moment reicht es nicht allein, motiviert und fleißig zu sein. Was es braucht, ist ein System, das weniger kompliziert ist. Was es braucht, sind staatliche Möglichkeiten, die erreichbar und verständlich sind. Was es braucht,

ist weniger Bürokratie und mehr echte Begegnung (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2022). Wenn wir die sozialen Kontakte zwischen Neuankommenden und der einheimischen Bevölkerung fördern, wenn wir Brücken bauen, dann entsteht Verständnis – und Zugehörigkeit. Dann verlieren Menschen weniger Zeit in komplizierten Verwaltungsverfahren und kommen schneller in den Arbeitsmarkt, in die Gesellschaft und in ein selbstbestimmtes Leben. Dann haben sie nicht das Gefühl, allein zu sein – sondern das Gefühl, willkommen zu sein.

7. Literatur

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). *Integrationskurse: Zahlen, Daten, Fakten*. https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Integrationskurszahlen/integrationskurszahlen-node.html [10.09.2026].

Bundeszentrale für politische Bildung. (2022). *Migration und Integration in Deutschland*. https://www.bpb.de

SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2020). *Integrationsbarometer 2020*. https://www.svr-migration.de [10.09.2026].

Sprachräume schaffen – Erfahrungen einer Teilnehmerin im Basisbildungskurs

Defne Taner

Abstract

Das vorliegende Interview gibt Einblick in die Lebensrealität und Lernbiografie einer Teilnehmerin eines Basisbildungskurses für Erwachsene mit Flucht- und Migrationserfahrung in Wien. In dem Gespräch schildert die Interviewte ihren mehrsprachigen Alltag, die Herausforderungen beim Schriftspracherwerb sowie die Bedeutung des Deutschlernens für ihr Selbstverständnis und ihre gesellschaftliche Teilhabe. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht nur sprachliche Hürden, sondern auch die komplexen Spannungsfelder, in denen sich der Alltag der Befragten bewegt – zwischen Bildungsauftrag und familiären Pflichten, zwischen Anpassungserwartungen und dem Wunsch nach Selbstwirksamkeit. Das Interview verdeutlicht, wie stark Sprache mit Identität, Anerkennung und Zugehörigkeit verwoben ist und wie bedeutsam pädagogisch sensible Räume für sprachliche Entwicklung und persönliche Entfaltung sein können. Der Beitrag versteht sich als migrationspädagogischer Impuls zur Sichtbarmachung von Lernprozessen in Kontexten struktureller Ungleichheit und zielt darauf ab, Stimmen von Lernenden aus der Basisbildung nicht nur zu dokumentieren, sondern als bedeutsame Beiträge zu postmigrantischen Diskursen sichtbar zu machen. Das Interview ist teilweise auf Deutsch und teilweise auf Arabisch geschrieben – die arabischen Passagen wurden ins Deutsche übersetzt, um es mehr Menschen zugänglich zu machen. Bei der Übersetzung ins Deutsche hat mich das Herausgeber:innenteam unterstützt, wofür ich mich hiermit bedanke.

Das Interview

S00: سؤال هنا بس دول كتير يعني مش لازم كلم عن كل حاجة الاول انا عايزة قولك الاول انا قول السؤال (....)شكرا عشان انتي كنت يعني انتي هنا واعايزة اكلم مع ايه بالالماني ومش تفهم ممكن بالعربي تمام

Erstens möchte ich mich bedanken, dass Sie hier sind. Zuerst werde ich die Fragen auf Deutsch stellen, aber wenn Sie sie nicht verstehen, kann ich sie auch auf Arabisch stellen (…).

ok (.) welche sprachen sprichst du (.)

S01: arabisch (.)

S00: arabisch (..) wann sprichst du arabisch (..) und wo (..)

S01: irak arabisch (.)

S00: und auch zu hause oder draußen (.....)

S01: irak (..) hier in österreich (..)

S00: in der wohnung immer

S01: und draußen (...) bisschen deutsch

S00: bisschen deutsch wann wann sprichst du deutsch (.....) er (.....)

S01: ein bisschen (21 Sekunden Pause)

S00: ein bisschen bisschen und und verstehen dich die leute

S01: verstehen dich die leute (..)

S00: und verstehst du was sie sagen

S01: also die draußen ja bisschen bisschen (.)

S00: und zu hause mit deinen kindern sprichst du

S01: mariam malak mit dir

S00: nur deutsch oder auch (...) deutsch aber mit dir arabisch aber die beiden sprechen deutsch (.....)

S01: und (.....)

S00: und (10 Sekunden Pause) wann (.) wann sprichst du deutsch also beim einkaufen oder im park oder (.) nur kurs (.) nur kurs also im deutsch im kurs sprichst du deutsch und beim einkaufen

S01: nein (..) einmal (..)

S00: okay (....) ist das schwer für dich deutsch zu sprechen (14 Sekunden Pause) sprichst du manchmal eine mischung manchmal so eine mischung halb deutsch halb arabisch ja bis bis auch mit deinen töchtern

S01: ja ja (....) Maryam und Malak ja ja ja ja ja ja (.....) und (15 Sekunden Pause)

S00: wie fühlst du dich wenn du deutsch sprichst ja ja (.....) ja ja ja ja ja (..) ja ja ja (....)

S01: ja ja ja ja ja ja (11 Sekunden Pause)

S00: und wie fühlst du dich wenn du arabisch sprichst (..) ja (.) ja ja

S01: ja ja ja Natürlich. (..) Ich habe es in der Zeit, es ist ein schweres Geheimnis. (..) Ich habe es in der Jahre 50. Ich habe es einen schweren Geheimnis. //S00: Ich habe es nicht so wie die Kinder.// Sie lernen auf das Fahrt.

S00: Gut. (.....) Und warum lebst du Deutsch? (.....) Ich? (.....)

S01: Ich habe es nicht so wie die Sprache. Ich habe es nicht so wie die Sprache. (...)

(....)يعني قبل فترة عندي موقف أشتغي من مخبس (.)تعامل حتى تعامل حتى أفهم فالبايع ضحكت على عيني بدون عدة سكانت فأنا وحدي أنا أشرتولة يعني قلت أخذت علي شكلة يا ربي لا خنات ضحك يعني حرتو (...)لغيت من هذا الخدس يعني تمنيتو أنو أعف أحكي ألماني حتى أحكي معه (.)الشون أرتب الجملة

تعاملت حتى أفهم. يعني قبل فترة كان عندي موقف أشتغل من مخبز، فالبائع ضحك عليّ بدون أي سكّان (عدة)، فأنا وحدي أشرت له، يعني قلت له اريد هذا الخبز. تمنيت ان لا يخونني الضحك، يعني احترت كيف أرتب الجملة. يعني تمنيت أني أعرف أحكي ألماني حتى أتكلم معه.

(Ich handelte, bis ich es verstand. Vor einiger Zeit hatte ich eine Situation, in der ich in einer Bäckerei arbeitete, und der Verkäufer lachte mich aus, ohne dass ich mich dort aufhielt (mehrere), ich allein zeigte auf ihn, das heißt, ich sagte: "Ich will dieses Brot. Ich hoffte, das Lachen würde mich nicht verraten, ich wusste nicht, wie ich den Satz aufbauen sollte. Ich wünschte, ich könnte Deutsch sprechen, damit ich mit ihm reden könnte.)

S00: يعني أنتي أيزة مش أشن بس لازم أو لازم لازم أمور أنا عدا يعني صعوبة

أنا ما أريد أي شيء، بس لازم بعض الأمور صعبة بالنسبة لي

(Ich will nichts, aber manche Dinge sind schwierig für mich)

S01: يعني مواعيدي للدكتور أنا عندي مالعين بالشهر ومرتين العملية شهريا أوه (.)يعني لازم أرتب مواعيدي على استراحة بنتي يعني يوم الجمعة ما عنده شغل (....)فتخلي المواعيد كله يوم الجمعة

مواعيدي مع الطبيب هي مرتين في الشهر، ومرتين في الشهر للعملية. لذلك، " يجب أن أرتب مواعيدي خلال استراحة بنتي، فمثلاً يوم الجمعة لا يوجد عندي عمل، فأجمع كل المواعيد في يوم الجمعة."

("Ich habe zweimal im Monat einen Arzttermin und zweimal im Monat einen Termin für die Operation. Deshalb muss ich meine Termine in der Pause meiner Tochter organisieren, zum Beispiel habe ich am Freitag keine Arbeit, also kombiniere ich alle Termine am Freitag".)

S00: بالمواعيدي(23 Sekunden Pause)

S01: أمور العمل أيها West موظفة مكتب شركة من الكهرباء .وموظفة مكتب.

موظفة مكتب في شركة كهرباء.

(Büroangestellte in einem Elektrizitätswerk.)

S00: لكن بعد الزواج أحب الطبخ.

S00: **لكن بعد الزواج أحب الطبخ.**

(Aber nach der Heirat liebe ich es zu kochen.)

S01: أحب أحب أي .يعني إذا أقعد بالبيت اليوم السابت قعدت وعملت معجنات (...) .شوان. أحب أحب أي شوان

يعني إذا جلست في البيت يوم السبت جلستُ وأعددت المعجنات. أحب الطبخ " كثيرًا. أحب الطبخ كثيرًا."

(Ich bin Konditorin. Ich koche gerne und viel. Ich koche gerne und viel.")

S00: هناك أي شوان؟ (.....)

هل هناك طهي/طبخ؟

(Wird gekocht/gekocht?)

S01: إذا كان هذا الشيء لا يفهم أي شغلوني. (.....)

إذا لم أفهم هذا الأمر، فلا أحد يساعدني.

(Wenn ich das nicht verstehe, hilft mir niemand.)

S00: ويقفت أحب أصبح أصبح أخبر أصبح أمو.

هذه الجملة غير واضحة في محتواها، لكن ربما تكون محاولة للتعبير عن رغبة في التحدث أو إخبار شيء مع تكرار كلمة "أصبح" التي قد تكون خطأ في النطق أو الكتابة.

Dieser Satz ist inhaltlich unklar, könnte aber ein Versuch sein, mit der Wiederholung des Wortes "werden", bei dem es sich um einen Aussprache- oder Rechtschreibfehler handeln könnte, den Wunsch auszudrücken, etwas zu sagen oder zu erzählen

S01: أصبح أصبح أكبر أحبم وأنها أصبح الأصبح.

أريد أن أصبح أكبر، أحب ما أفعله، وأتمنى أن أصبح الأفضل

(Ich möchte erwachsen werden, ich liebe, was ich tue, und ich möchte der Beste sein.)

S00: (...) Ah, das hat LP korrigiert. (.....) Und lernst du alleine oder mit deinen Töchtern?

S01: Alleine.

S00: Alleine.

S01: Meine Töchter wird wieder mit anderen.

S00: Aha. Ja, das stimmt.

S01: Ich arbeite und ich habe eine Ausbildung. Ja, natürlich. Und ich weiß nicht, ich weiß nicht, ich weiß nicht. (..)

S00: Okay, das ist gut, ja. (12 Sekunden Pause) Gibt es noch etwas, das du sagen möchtest? (.....) Gibt es etwas, das du sagen möchtest? (.....) Gibt es etwas, das du sagen möchtest?

S01: Etwas. //S00: Etwas. (...)//

S00: Das du sagen möchtest? (....)

S01: What do you need? (.....) I've learned something new. I've learned something new. I'll be able to learn something new. I'll be able to learn something new.

S00: Möchtest du etwas über das Leben in Österreich sagen?

S01: Well, I'm sorry. In Europe, I was about to talk to my daughter. I said to them that I live in Iraq, I didn't have to deal with my wife. I didn't deal with my wife. I didn't deal with my wife. I said to them that's a bad point.

S00: Of course. It's not possible in Iraq.

S01: No problem. (..) I did not deal with that. (....) بالعراق كنت معه في صادق نسوان بس هوني ما تحملته يعني بوقت قتوله خلينا غبي فعليت عندي بنات غبيتهم (.....)ما هو ما ماهتم فاللي عوفون بالكورس انه انا ميت

بالعراق كنت معه (مع زوجي) وكان يصادق نساء، بس هنا (في أوروبا) ما تحملته، " يعني لما قلت له (واجهته)، قال لي: خلينا (نعتبرني) غبي، فعليت (انزعجت)، وعندي بنات، غبيتهم (أبعدتهم عنه)، لأنه ما اهتم، فاللي قلت لهم بالكورس (الناس في الدورة) إني أعتبره ميت."

(„Im Irak war ich mit ihm (mit meinem Mann) zusammen, und er war mit Frauen befreundet, aber hier (in Europa) habe ich ihn nicht geduldet, ich meine, als ich es ihm sagte (ihn zur Rede stellte), sagte er mir: ‚Betrachten wir mich als dumm', also wurde ich ärgerlich, und ich habe Töchter, ich habe sie dumm gemacht (sie von ihm ferngehalten), weil es ihm egal war, also habe ich ihnen im Kurs gesagt, dass ich ihn für tot halte.")

S00: وانتي تهسي بالراحة اكتر هنا؟

هل تشعرين بالراحه هنا

Fühlen Sie sich hier wohl?

S01: امان (sicher)

S00: ها امان طبعا (ja, sicher, natürlich)

S01: اهم نقطة الامان

S00: (.....)يعني مثلا لما في العراق

S01: العراق المجتمع والدولة يقفون مع الرجل لما يقفون مع النار بأوروبا لا (.)اختلفت عندما المضى اهم شيء وبادي انا يجو هجو يا هاي اهم نقطة عندي يلو رتعوه انا منفصلة عندي معلومات فما يسألوا نقل ميت (..)بتوشعيني بالكورس انا بالنسبة لي هو مات حتى البنات ما يسألوا فا (...)

في العراق، المجتمع والدولة يقفون مع الرجل، حتى لو كانت النار (المشكلة) " منه. أما في أوروبا، الوضع مختلف. أهم شيء بالنسبة لي هو الأمان، وبدأت حياة

جديدة. في الكورس (الدورة)، لما يسألوني، أقول إني منفصلة، وعندي معلومات عنه بس ما يسألوني، أقول إنه ميت. بالنسبة إلي، هو مات، وحتى بناتي ما يسألون عنه."

"Im Irak stehen die Gesellschaft und der Staat auf der Seite des Mannes, auch wenn das Feuer (das Problem) von ihm ausgeht. In Europa ist die Situation anders. Das Wichtigste für mich ist Sicherheit, und ich habe ein neues Leben begonnen. Wenn sie mich im Kurs fragen, sage ich, dass ich getrennt bin und Informationen über ihn habe, aber wenn sie mich fragen, sage ich, dass er tot ist. Für mich ist er tot, und nicht einmal meine Töchter fragen nach ihm".

S00: يعني احسن ليك وكمان احسن للبنات طبعا طبعا بس طبعا (..)

S01: بناتي (...) ما غير يغشعون انه الاب يعني خليوا يغفوهم منفصلة بس ما غير يغشعونه انه منظرة يبعيج (..)فا //انه الخيانات :S00//يتأكدون انه سبب امتصالي //طبعا :S00//حلوة بس ما غير اكثر عليها منظرة عند المستقبل عند المزواج

بناتي... ما يشوفون أبوهم، يعني خلّيتهم يعرفون أننا منفصلين، بس ما يعرفون " السبب الحقيقي للانفصال."

"Meine Töchter... Sie sehen ihren Vater nicht, also wissen sie, dass wir getrennt sind, aber sie kennen nicht den wahren Grund für die Trennung."

نعم، يشوفونه من برّا شكله حلو، بس ما يعرفون الحقيقة. ما أريدهم يتأثرون " بمظهره الخارجي، لأن اللي يهمني هو مستقبلهم، خاصة وقت الزواج."

"Ja, sie sehen ihn von der Straße aus, aber sie kennen nicht die Wahrheit. Ich will nicht, dass sie sich von seinem Aussehen beeinflussen lassen, denn ich sorge mich um ihre Zukunft, besonders wenn sie heiraten."

S00: في مستقبل هنا (.)

S01: يعني مريم لو بالعراق ممكن كان سعى تزوجت برعير

"يعني، لو كانت مريم بالعراق، ممكن كانت تزوجت وهي صغيرة."

„Ich meine, wenn Maryam im Irak war, hätte sie heiraten können, als sie noch jung war.“

S00: طبعا على طول (ja natürlich, sofort)

S01: ايه يعني لازم تتزوج بس هوني لا

S00: مش لازم لازم اعمل عاوس بيلونج الاول ومدرسة ومش عارفية حمد الله حمد الله الاهم هاجه امان امان اه وامان

S01: يعني (.)اهني انا سعى مطمئنة على بنتي اه تطلع بالسيارة طغوح اترجع متأخرى يوم الجمعة رجعتني بالعشرة

هنا أنا مرتاحة ومطمئنة على بنتي. تطلع بالسيارة وتروح وترجع حتى لو تأخرت. " مثلاً يوم الجمعة رجعت الساعة عشرة بالليل، وما كنت خايفة عليها."

"Hier fühle ich mich wohl und sicher mit meiner Tochter. Sie geht zum Auto und kommt zurück, auch wenn sie spät dran ist. Am Freitag kam ich zum Beispiel um zehn Uhr abends zurück, und ich hatte keine Angst um sie.

S00: بالله

S01: مطمئنة، مطمئنة. لن يحدث شيء

S00: بالعراق

S01: العراق عب طبعا

S00: طبعا

S01: وغلط اها صح فأسعد الحمد لله أنا بفتاح صح صح

وكان غلط، نعم صح. والآن أنا سعيدة، الحمد لله، وأنا منفتحة وأفكر بطريقة " صحيحة."

("Es war falsch, ja, das war es. Und jetzt bin ich glücklich, Gott sei Dank, und ich bin offen und denke auf die richtige Weise.)

S00: وهنا قادي يعني كل الناس يخرج وعمل هاجة بالليل قادي هنا

"وهنا عادي، يعني كل الناس بيخرجوا وبيعملوا حاجات بالليل، ده عادي هنا."

„Hier ist es normal, die Leute gehen nachts aus und unternehmen etwas, das ist hier normal."

S01: يعني أبسط شيء هنا لو بالعراق نلعب نسافر بدون مجموع

" يعني أبسط شيء هنا، عكس العراق، نقدر نطلع نلعب أو نسافر من غير مجموعة أو من غير ما نكون مع أحد."

„Ich meine, das Einfachste ist, dass wir hier, anders als im Irak, rausgehen und spielen oder reisen können, ohne eine Gruppe oder mit jemandem zusammen zu sein."

S00: آه مش ممكن بدون نحن نسافر

S01: (..)نسافر مع البوسنا نسافر على إيران على تركيا

S00: مالطا

S01: البانيا

S00: ما عندنا أحد

S01: ما عندنا خوف ما عندنا خوف نسافر واحد نقعد بالمقهى وما نخاف لقد عندنا خوف وهي أهم نقطة لأمان

" ما نحس بالخوف، نقدر نسافر لوحدنا، نقعد في مقهى بدون ما نخاف. بالعكس، في مكان فيه أمان، وهذه أهم نقطة بالنسبة لي: الأمان."

"Wir haben keine Angst, wir können allein reisen, wir können ohne Angst in einem Café sitzen. Im Gegenteil, an einem Ort, an dem es Sicherheit gibt, und das ist für mich der wichtigste Punkt: Sicherheit".

S00: صح صح صح صح أنا كمان سفرت كتير لوحتي يعني بس في أوروبا يعني ده

S01: //(....)البنات كمان عادي ...مش مشكلة عادي كل هاد لوحتي يعني نسافر و

" صح صح صح صح، أنا كمان سافرت كثير، لوحدي يعني، بس في أوروبا يعني هذا مش مشكلة، عادي. كل هذا لوحدي، يعني نسافر و... البنات كمان عادي."

"Richtig, richtig, richtig, richtig, ich bin auch viel gereist, ich meine allein, aber in Europa ist das kein Problem, es ist in Ordnung. Es ist alles allein, ich meine, wir reisen und... Die Mädchen sind in Ordnung."

S01: الصديقة تعلم أكو صديقة (.)مرات معرف أنا نظرتي اللي يعني نبر عندي بنات صديقة تمشي معاك على الطريق الصح أنا أول من جيت وتعبت وبنتي جيت مراهقة قالوا بنتكي كانت بنتي محجبة (.)اتصلوا علي المدرسين ...ف (..)أم خمسطعة سنة ما دين شرحت الحجاب قالوا بنتكي ما عاد تحظى مدرسي الولد كان سوري تصل علي فما أقلكي (...)أهام تقولوا سبب قالوا مسادقة وحدي تقلل على الدومي خلينا طلق تعبت وتعبت وحدي أنا وحت عليها على المدرسي بنتي قالت لي لا ما مخوش بنتي علي تصدت على البنت قلتوا لتقطعين اس علاقتك مالا بنتي صديقة تأثر صديقة فحاولت أن بنتي أنا أصير صديقتها (.)تأثر إذا بأوروبا وإذا بالعراق وإذا بأي دولة إذا تحب إذا صادق إذا (.)وتعبت ما أقول ما تعبت وتعبت كثير أقول خلي أنا أعوف تتعمل أي شيء أنا أعوف أحسن ما أسمع من غريب فتشعين أنا كان علاقتي مع بناتي

قوية بحيث أعوف قد أتصلت على مريم قالت الألو قال لي زعلاني شيء قالت (..)
حكت لي أعوفت بس أنا من الألو (..)لا تعب

أحيانًا لا أعرف ما نظرتي أو لهجتي تجاه بناتي. الصديقة تعلم، هناك صديقة تمشي معك على الطريق الصحيح. عندما جئت أول مرة، تعبت، وبنتي جاءت مراهقة عمرها خمسة عشر سنة. اتصل المدرسون بي وقالوا: 'ابنتك كانت محجبة، فسّرنا لهم الحجاب، فقالوا إن ابنتك لم تعد تحظى بالاحترام'. المدرس كان سورياً يتصل بي كثيرًا ويقول إن السبب هو صديقتها الوحيدة التي تؤثر على سلوكها. قلنا له أن نترك الأمر. تعبت كثيرًا، أنا وحدي، وقلت لبنتي إنني سأدافع عنها مع المدرسين. قالت لي: 'لا، ليست مشكلة، أنا أدافع عن نفسي'. قلت لها: 'قطعي علاقتك بها'. بناتي تتأثرن بالأصدقاء، سواء في أوروبا أو العراق أو أي دولة أخرى. حاولت أن أكون صديقة لبنتي، وتعبت كثيرًا، لا أقول لم أتعب، بل تعبت جدًا. قلت لنفسي دعني أترك الأمر. إذا كانت تريد أن تكون صادقة، أو أن تفعل أي شيء، فأنا أتركها أفضل من أن أسمع من الغرباء. كانت علاقتي مع بناتي قوية جدًا لدرجة أنني اتصلت بمريم، فقالت لي: 'ألو'، فسألتها هل هي زعلانة؟ قالت: "'لا، تعبانة'. قالت لي: 'لقد تركتها، لكنني أنا من تركتها

Manchmal weiß ich nicht, wie ich mich meinen Töchtern gegenüber verhalte oder wie ich mich ihnen gegenüber verhalte. Ein Freund weiß, dass es einen Freund gibt, der mit dir auf dem richtigen Weg geht. Als ich zum ersten Mal kam, war ich müde, und meine Tochter kam als fünfzehnjähriger Teenager. Die Lehrer riefen mich an und sagten: ‚Ihre Tochter trug einen Hidschab, wir haben ihnen den Hidschab erklärt, und sie sagten, Ihre Tochter werde nicht mehr respektiert‘. Der Lehrer war ein Syrer, der mich oft anrief und sagte, es läge an ihrem einzigen Freund, der ihr Verhalten beeinflusse. Wir sagten ihm, er solle es sein lassen. Ich war sehr müde und allein und sagte meiner Tochter, dass ich sie bei den Lehrern verteidigen würde. Sie sagte mir: „Nein, das ist kein Thema, ich verteidige mich selbst“. Ich sagte ihr: 'Beende deine Beziehung zu ihr'. Meine Töchter werden von ihren Freunden beeinflusst, ob in Europa, im Irak oder in einem anderen Land. Ich habe versucht, mit meiner Tochter befreundet zu sein, und ich wurde sehr müde, ich sage nicht, nicht müde,

ich wurde sehr müde. Ich habe mir gesagt, ich lasse es gut sein. Wenn sie ehrlich sein will, wenn sie irgendetwas tun will, dann lasse ich sie lieber, als von Fremden zu hören. Meine Beziehung zu meinen Töchtern war so stark, dass ich Mariam anrief und sie sagte: „Hallo“, und ich fragte sie: "Ist sie verärgert? Nein, sie ist müde". Sie sagte mir: ‚Du hast sie verlassen, aber ich habe sie verlassen‘."

تفسير من عمر

المتحدثة تحكي عن تحديات التربية في مجتمع جديد، خاصة مع بناتها المراهقات. تعاني من قلق وتأثير الأصدقاء على بناتها، وتجد صعوبة في التوفيق بين دور الأم وصديقة البنات. تحاول أن تكون داعمة لابنتها لكنها تعترف بصعوبة هذا الدور. الحوار يظهر صراع بين القيم والمعتقدات القديمة والجديدة، وتأثير الأصدقاء والبيئة الجديدة على الفتيات.

-> Die Sprecherin spricht über die Herausforderungen der Elternschaft in einer neuen Gesellschaft, insbesondere mit ihren Töchtern im Teenageralter. Sie leidet unter Ängsten und dem Einfluss von Freunden auf ihre Töchter und findet es schwierig, die Rolle der Mutter und der Freundin miteinander zu vereinbaren. Sie versucht, ihre Töchter zu unterstützen, ist sich aber der Schwierigkeit dieser Rolle bewusst. Der Dialog zeigt einen Konflikt zwischen alten und neuen Werten und Überzeugungen sowie den Einfluss von Freunden und der neuen Umgebung auf die Mädchen.

S00: أعوف

S01: حاولت أصير صديقتها أحسن ما نغريب يصير الصديق عنده صديقة وحدة سورية أسا

حاولت أن أكون صديقة لها بدل أن يأتي الغريب (أي الناس من الخارج) ويصبح صديقها، خاصة وأن صديقتها الوحيدة الآن سورية."

"Ich habe versucht, ihr Freund zu sein, anstatt dass ein Fremder (d.h. Leute von außerhalb) kommt und ihr Freund wird, besonders da ihr einziger Freund jetzt Syrer ist.

S00: تماما (ok)

S01: وهدف صديقتها الدراسة والطب نخلت قدامها الطب فبنتي من الصادق إنه ما عندي خلي الصادق خلي تحب ماذا دمعتني؟ (..)هاكت الناس أنا كن مطمئنة ما (.)كمي صراحة ما هي يعني (...)هنأمل إيه؟ (.)أنا أمكي؟ هم (....)أمكي؟ (.....) أخي الكناة تحبت وحدين تحبت يعني بيت النساء بإيه بيت النساء بسجن بمدل سجن تسع سنة تسع تشعر عفو عشتوا بين وتحبتوا بعدين طلعنا بشقة تعاوني بعدين شوية شوية والأمور كانت تنحل وصير للأحسن بحيث أسع من قشع (.)شقة بنتي أبوها استغرب استغرب إنه هي عندها سيارة استغرب إنه هي عند تشتغل استغرب ما متوقع إنه أنا أساعدها أدفعها يعني مريم كامل مشروع قول المشروع إنها بعضًا والأ شكرا(16

- **صديقة ابنتها هدفها الدراسة والطب، ابنتها وضعت أمامها هدف الطب، وهي مطمئنة لأنها صادقة مع الناس ولا تخاف من الصدق أو الحب الحقيقي.**
- **ثم تعبر عن مشاعرها، تسأل "هل أنا أمها؟" وتشير إلى أن والدتها ربما كانت تتوقع أشياء مختلفة.**
- **تذكر أن والدتها (أو أناس من العائلة) عاشوا ظروف صعبة، مثل السجن (بيت النساء)، حيث قضت تسع سنوات، ثم تحسنت الأمور بعد أن انتقلت إلى شقة خاصة.**
- **مع الوقت، تحسنت الأوضاع شيئًا فشيئًا، حتى وصلت ابنتها إلى مرحلة يلاحظها والدها، مستغربًا أنها تملك سيارة وتعمل.**
- **وهي تعبر عن دعمها ومساعدتها لابنتها، وتذكر اسم "مريم" التي لديها لها مشروع كامل، وتظهر الامتنان.**

-> Die Freundin ihrer Tochter hat sich das Ziel gesetzt, zu studieren und Medizin zu studieren, und sie ist beruhigt, denn sie ist ehrlich zu den Menschen und hat keine Angst vor Ehrlichkeit oder wahrer Liebe.

- Dann äußert sie ihre Gefühle und fragt: "Bin ich ihre Mutter?" und deutet an, dass ihre Mutter vielleicht andere Dinge erwartet hat.

- Sie erinnert sich daran, dass ihre Mutter (oder andere Personen in der Familie) schwierige Umstände durchlebte, wie z. B. das Gefängnis (Frauenhaus), in dem sie neun Jahre verbrachte, und dass es dann besser wurde, nachdem sie in eine Privatwohnung gezogen war.

- Im Laufe der Zeit verbesserte sich die Situation nach und nach, bis ihre Tochter einen Punkt erreichte, an dem ihr Vater auf sie aufmerksam wurde und überrascht war, dass sie ein Auto und einen Job hatte.
- Sie bringt ihre Unterstützung und Hilfe für ihre Tochter zum Ausdruck, indem sie den Namen "Maryam" erwähnt, die ein vollwertiges Projekt hat, und sich bei ihr bedankt.

S00: شكرا شكرا شكرا

Danke, danke, danke.

Calais-Passagen

Jens Grimstein

Im antiken Griechenland begleitete ein Theoros Gesandte einer Polis bei politischen Besuchen, kulturellen Festakten und religiösen Riten in andere Stadtstaaten oder Länder, um deren Tätigkeiten zu beobachten und festzuhalten. Zu einer Zeit, in der noch keine exakte Bild- und Tondokumentation der Wirklichkeit möglich war, sollte er das Gesehene und Gehörte dann an seinem Herkunftsort berichten und bezeugen. „Theôria“, wörtlich „einem Schauspiel beiwohnen“, war eine Aufgabe, die diesen ausgewählten Personen in sowohl offiziellen als auch in privaten Funktionen zugeteilt wurde, um an Orten außerhalb des vertrauten Raumes Eindrücke und Erfahrungen zu sammeln. Das Lehnwort Theorie als das kognitive und sprachdiskursive Zusammenspiel des Schauspiels, das die Wirklichkeit bietet, fußt also auf weitaus materielleren Voraussetzungen als es die abstrakten Gedankengebäude bestimmter Disziplinen ahnen lassen (vgl. Nightingale 2001, Peters 2015: 167). Die Vermittlungsarbeit des Theoros kann in Form der Theorie „poetische Kraft“ (vgl. Kluge 2017, 2019) entfalten; seine sachkundige, differenzierte, strukturierte und wahrheitsgemäße Weitergabe der Beobachtungen ist fruchtbar für neue Perspektiven und Denkweisen, Ideen und Erkenntnisse.[1]

Besuchen, beobachten, berichten und gedanklich mit bestehenden Theorieangeboten einordnen – das sind die vier Eckpunkte, anhand derer im Folgenden knapp ein Einblick in die Situation von Geflüchteten in der französischen Stadt Calais gegeben werden

[1] Eine eigene Studie verdienen Kluges Produktionen zur Migrationsthematik, die er u.a. in Textwerken „Das fünfte Buch“ (2012) und „Tür an Tür mit einem anderen Leben“ (2006) sowie in seiner dctp-Arbeit „Homo Migrans“ durcharbeitet.

soll. Ausgangspunkt war ein Besuch dort vom 29.05. – 01.06. 2025, bei dem Material für einen Radiobericht gesammelt und zugleich eine Momentaufnahme der Lage von MigrantInnen in Westeuropa gewonnen wurde. Ein solcher Besuch vollzieht sich in Streifzügen: Stadt und Umgebung werden erkundet, Terrains Geflüchteter aufgesucht und Gespräche und Interviews durchgeführt. Vereinzelt bebildern Fotos diese Durchquerungen, die als Calais-Passagen bezeichnet werden können.

I.

An menschlichen Stimmen aus aller Welt mangelt es dem Besucher in Calais nicht. Die französische Hafenstadt, im Nordwesten Frankreichs am Ärmelkanal gelegen, ist in den vergangenen zehn Jahren zu einem Resonanzraum für Lebensgeschichten und Kontroversen geworden. Neben den französischsprachigen Bewohnern begegnet man in hippen Bars entlang der Hauptstraße zum Hafen Studierenden, englischen Expats oder deutsch- und niederländischsprachigen Touristen. In der entgegengesetzten Richtung führt eine elegante Einkaufsstraße voller Geschäfte und geschäftiger Leute vorbei am Rathaus in flämischer Renaissance-architektur zum prunkvoll klassizistischen Theatergebäude am anderen Ende der Stadt.



(Theatergebäude am Ende des Boulevard Jacquard in Calais)[2]



(Strandpromenade von Calais)

Calais ist historisch aus seinem Hafen hervorgegangen und bis heute eng damit verbunden. Die Stadt ist in ihrer heutigen Erscheinung zweigeteilt, eine funktionale Brücke über das Eisenbahnnetz verbindet den unteren fin-de-siècle Bezirk mit dem

[2] Alle Fotos in diesem Text wurden mit Ausnahme des Zeitungsberichts und der Szene der Seenotrettung privat vom Verfasser während seines Besuchs gemacht und für diesen Artikel erstmals verwendet. Der Verfasser dankt Pierryg Masson für die Zuarbeit der zwei Fotos.

Hafengebiet, das sich wiederum in einen alten Hafen mit Strandpromenade und einen modernen Industriehafen teilt. Letzterer spielt eine wichtige wirtschaftliche Rolle für den Fährverkehr nach Großbritannien. Bewegt man sich auf den Ausfallstraßen nach Norden und Süden in die Peripherie, verlässt man allerdings schnell das Ambiente einer Küstenstadt und trifft auf große Industrie- und Logistikgebiete, Drive-In-Fast-Food-Restaurants und Hypermarchés.

Calais ist seit einigen Jahren aber auch ein Brennpunkt der Flüchtlingspolitik – europaweit bekannt geworden 2016 durch „la Jungle de Calais“. Menschen, meist junge Männer, aber auch Frauen und Kleinfamilien, sammeln sich sowohl innerhalb der überschaubaren Stadt als auch in der Umgebung des Pas-de-Calais, um Zuflucht zu finden vor politischer Verfolgung, militärischen Konflikten sowie wirtschaftlicher, teils klimawandelbedingter, Not. Häufig aus Ländern des sogenannten globalen Südens stammend, plant eine Vielzahl von ihnen die Überfahrt nach Großbritannien in der Hoffnung, dort ein ökonomisch und sozial besseres Leben zu finden. Die Entscheidung zur lebensgefährlichen „traversée de la Manche“ wird von einer Politik der Unsicherheit und der materiellen Verknappung seitens der französischen National- und Lokalpolitik begünstigt, die in Kombination mit der zunehmend migrationsfeindlichen britischen und mittlerweile europäischen Einwanderungspolitik sowohl die Überfahrt als auch das Verbleiben in den Küstengebieten des Ärmelkanals erschwert und die Flüchtlingssituation zusätzlich verschärft. Es wird so in Kauf genommen, dass die Geflüchteten in die Konflikte der europäischen Flüchtlingspolitik geraten, ein Zustand, der ihre ohnehin bereits prekäre Lage noch vergrößert: „Les demandeurs d’asile sont donc

confrontés à un système particulièrement complexe (…) (Vallaud-Belkacem / Michallet 2025: 84).[3]

Läuft man auf der sehenswerten Flaniermeile der Stadt entlang, trifft man gelegentlich auch auf Personen, die sich zu zweit oder dritt in dicke Jacken gehüllt an Straßenecken aufhalten und gemeinsam auf ein Handydisplay gucken. Sie setzen sich optisch durch Kleidung von den westeuropäischen Passanten ab. Sie sind die verstreute Vorhut jener Stimmen, die sich dem gepflegten Stadtbild entziehen und im wahrsten Sinne des Wortes an dessen Rändern leben. Nach westlichen Wohnstandards kann allerdings kaum von Wohnen gesprochen werden. Die Behausungen bestehen entweder aus kleinen Zelten, die an unscheinbaren Orten abseits des Stadtzentrums in der Nähe des Hafens aufzufinden sind oder aus einer ungenutzten Mehrzweckhalle im nördlichen Industriegebiet, in deren Innenraum Zwei-Personen-Zelte parzellenartig aufgestellt sind. Die Szenerie erinnert an kleine, reduzierte Versionen der Hotspots an den Außengrenzen Europas. Auffällig ist, dass in der Zeltanlage kaum Familien mit Kindern zu sehen sind, sondern vor

[3] Vertreter eines solchen Systems ist auch die kommunale Verwaltung der Stadt Calais, die auf mehrere Anfragen per E-Mail und Telefonanrufen nicht auf eine Gesprächsanfrage reagierte. Es wäre natürlich von besonderem Interesse, die Perspektive und vor allem die Zwänge, denen eine Stadtverwaltung mit solchen Herausforderungen unterliegt, in Erfahrung zu bringen, vor allem vor dem Hintergrund nationaler Bestimmungen, die die Regionen und Kommunen in Frankreich vor Ort umsetzen müssen. Ebenfalls zögerlich waren Organisationen wie die Sauveteurs en Mer (die Seerettung), bei denen geeignete Ansprechpartner nur über Umwege ausfindig zu machen sind, d.h. dass Kontaktaufnahmen nicht beantwortet werden.

allem eine Vielzahl junger Männer, Teenager und vereinzelt frühpubertäre Jungen.



(Zelte in einer Seitenstraße in Hafennähe)



(Zeitung „lavoixdunord“ vom 09.03.2026)

In einem solchen Industriegebiet befindet sich das Hauptlager des CFC, die Calais Food Collective, rund 200 Meter von der Zeltanlage entfernt. Der fußläufige Übergang zwischen der Zelt-Parzellen-Halle und dem Lager ist nicht zufällig; die Helfer des CFC wechseln immer

wieder zwischen den beiden Orten, um die über das Gelände verstreut sich aufhaltenden Personen zu versorgen. Tagein, tagaus verbringen dort Geflüchtete unterschiedlicher Herkunft aus verschiedenen Ländern Afrikas, Mittelasiens oder Eurasiens ihre Zeit, sofern sie sich nicht in der Nähe des Stadtzentrums oder unauffällig in den Parks aufhalten. Der hohe Anteil junger männlicher Personen untermauert die Beobachtung aus Politik und Zivilgesellschaft, dass vor allem jene die beschwerlichen und gefährlichen Fluchtwege auf sich nehmen, die körperlich und teilweise auch finanziell dazu in der Lage sind.

Lachlan Macrae arbeitet seit knapp drei Jahren als freiwilliger Helfer für das CFC.[4] Zum Zeitpunkt des Treffens 2025 war er vierundzwanzig Jahre alt, aber das Bedürfnis, sich zu engagieren, kam bereits früher:

„I remember when I was quite young during sort of 2016, 2017, when there was a lot of coverage after, you know, there was the famous photo, iconic photo of the dead boy on the beach in Greece and the Syrian wave of Syrian migration that came about, of displacement that came about after the Syrian Civil War and I think seeing a lot of that news coverage and stuff really affected me when I was younger (…)".[5]

Essensausgaben, Kleidung und Güter des täglichen Lebens, das Einsammeln von Müllhaufen, Ordnungsmaßnahmen, die Organisation und Umsetzung von Sanitäreinrichtungen - denn „currently, there is none…" auf dem Gelände der Zeltanlage - gehören zu seinen täglichen Aufgaben. Daneben werden regelmäßig Aussagen von Geflüchteten

[4] Siehe hierzu auch als aktuellen Beitrag die Seite https://www.calaisfoodcollective.org/advocacy, für die Lachlan Macrae in einem Video zusammen mit einem britischen Journalisten die Situation in Calais beschreibt. Vgl. außerdem Michaela Wiegels Artikel aus der FAZ-Sonntagszeitung, die neben Einzelschicksälen von MigrantInnen auch über die Arbeit des CFC berichtet.

[5] Die Zitate stammen aus einem auf Audio aufgenommenen Gespräch mit Mr. Macrae vom 31.05.2025 auf dem Gelände des CFC. Die Transkription wurde mit dem Tool „TurboScribe" (https://turboscribe.ai/de/) vom Aufnahmegerät übernommen und händisch für den Text nachbearbeitet.

dokumentiert, um damit vor Gericht die Notwendigkeit der Unterstützung durch die Hilfsorganisationen zu verteidigen. Einen Großteil der Zeit verbringt Lachlan ohnehin damit, sich mit den örtlichen Behörden auseinanderzusetzen. Durch die gezielte Verknappung von Versorgung sowie durch das Erschweren der täglichen Lebensbedingungen der Geflüchteten versucht die Kommune die Geduld der Helfer und der Geflüchteten auszureizen – und treibt die MigrantInnen damit zusätzlich auf die riskante Überfahrt nach Großbritannien. Lachlan beschreibt Calais als „a hostile place“, einen feindseligen Ort, in dem Menschen mit „fremdländischen“ Aussehen immer wieder in der Sorge leben, von örtlichen französischen Sicherheitskräften aufgegriffen zu werden.

Einen Weg, der Repression zu entgehen, bietet paradoxerweise der EU-Austritt Großbritanniens 2016. Schafft man es in einem der kleinen Boote über den Ärmelkanal an die südostenglische Küste, kann man in England in einem Asylverfahren außerhalb der EU aufgenommen werden. Zugleich hat das Vereinigte Königreich keinen Anspruch mehr auf die Fingerabdruckdatenbank der Eurodac - dementsprechend haben Geflüchtete weniger die Befürchtung, identifiziert und in ein Land der Erstaufnahme zurückgeführt zu werden.



(Von der Seerettung aufgenommene MigrantInnen)



(Street-Art in einer Seitenstraße in Hafennähe)





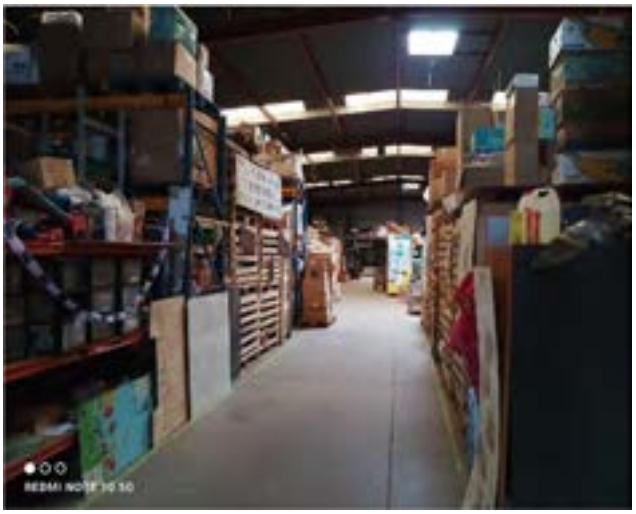
(Lachlan Macrae vor dem Eingang zum Lager und in der Aufenthaltsecke der Lagerhalle)

Die Versorgung der Geflüchteten in Calais und vor allem auf der Zeltanlage ist eine Daueraufgabe für Lachlan und sein Team: „We're there every day, we've watered 365 days a year. We deliver food weekly."

Versorgungszentren wie der CFC sind manchen Anwohnern ein Dorn im Auge, wie zwei französische Jugendliche einen Tag vor dem Treffen mit Lachlan Macrae spontan kundgeben: Ihrer Einschätzung nach sollten sich die MigrantInnen um sich selbst kümmern und nicht die Hilfe von „associations" in Anspruch nehmen. Die beiden jungen Männer im Alter von etwa achtzehn Jahren verlangen von den Menschen, die in ihre Stadt kommen, dass sie sich anpassen – „assimiler" – sollen, wenn sie die Stadt als Aufenthaltsort wahrnehmen. Das gelte auch für andere Städte in Frankreich, die sich mit der Aufgabe der Verwaltung von MigrantInnen konfrontiert sehen.



(Lachlan Macrae mit dem Übersichtsplan für die Verpflegung)



(Sicht in die Vorratshalle des CFC)

Auch in weiteren Gesprächen mit einer Mutter und ihren drei Kindern, mit einem Briten, der seit 15 Jahren in Calais lebt, oder einer jungen Frau, ca. 35 Jahre alt, wird wiederholt die Einschätzung geäußert, dass sich zu viele Menschen aus fremden Ländern in der Stadt befänden. Man müsse den MigrantInnen zwar helfen, aber deren Gegenwart beunruhige. Es sind hingegen keine offenen xenophoben Reaktionen, die die Bewohner von Calais oder einzelne Passanten mitteilen. Vielmehr verdeutlichen sie das Spannungsverhältnis zwischen moralischer Hilfsbereitschaft und zivilpolitischer Überforderung.

II.

In der Mitte der Stadt, gegenüber vom Parc St. Pierre, getrennt durch den Boulevard Jacquard, der zentralen Hauptstraße von Calais auf der Nord-Südachse, trifft man vor dem Rathaus auf sechs Gestalten in zerlumpten Kleidern. In Bronze gegossen gelten die „Bürger von Calais“ als eines der Wahrzeichen der Stadt.



(Denkmal von Rodins „Bürger von Calais“ vor dem Rathaus)

Seit 1895 begegnen diese Statuen den Besuchern und Bewohnern zur Erinnerung an die englische Belagerung der Stadt im Mittelalter. Einer Chronik zufolge boten sich 1347, um der Zerstörung durch die britischen Soldaten zu entgehen, sechs Männer von Calais dem englischen König zur Hinrichtung an. Sie und die Bewohner von Calais wurden verschont, aber das Kapitulationsopfer musste erbracht werden. In Gedenken an diese heroische Tat erschuf Auguste Rodin seine Bronzeplastik, die den Besuchern auf einem bodennahen Sockel gegenübertritt. Um in die Gesichter der Männer zu blicken, muss man die Skulptur umrunden und sich jeder einzelnen Figur zuwenden. In einer für die Werke des Bildhauers charakteristischen Eindringlichkeit gebärden sich die sechs Gestalten zwischen Verzweiflung und Entschlossenheit. Streng gezeichnete Glieder und Hände mit markanten Gesichtszügen machen den Betrachter zum Zeugen einer Szene, in der man „sah, wie diese Männer ihren Gang begannen; [man] fühlte, wie in jedem noch einmal das ganze Leben war, das er

gehabt hatte, wie jeder, beladen mit seiner Vergangenheit, dastand, bereit, sie hinauszutragen aus der alten Stadt“.[6]

Während die „Bürger von Calais“ ihre Vergangenheit aus der Stadt hinaustrugen, trug Rami seine vor vier Jahren in die Stadt. Rami wohnt in einem kleinen Campingzelt am Quai de la Meuse, einem Kanalzulauf des Hafens nicht unweit des Stadtzentrums. Die Kommune hat mit Baggern meterhohe Steine über den Kai verteilt, um die Ansiedlung von Zelten zu erschweren, aber in den Zwischenräumen haben sich Migranten wie Rami mit ihrem Hab und Gut niedergelassen. Laut seiner Selbstauskunft ist Rami im Juni 1995 in Afghanistan geboren und aufgrund der Kriegssituation im Land 2010 über den Iran und die Türkei nach Griechenland geflohen, wo er in einem Auffanglager gelandet ist. Eine deutsche Helferin, die auch Persisch sprach, half ihm nach München zu kommen, damit er sich dort nach seinem Asylverfahren um eine Aufenthaltserlaubnis kümmern könne. Rami erzählt, wie er von der Ausländerbehörde in München jahrelang aufgrund von Zuständigkeitsproblemen zwischen den Ämtern hin- und hergereicht wurde. Ohne eine Arbeitserlaubnis konnte er nicht seinen Unterhalt finanzieren und Schwarzarbeit, so Rami, anders als in Italien oder in Griechenland, sei in Deutschland schwieriger umzusetzen. Zunehmend fremdenfeindlichen Schwierigkeiten in Deutschland ausgesetzt, entschloss er sich 2021 nach Calais zu gehen (auf welchem Wege, teilte er nicht mit), um von dort seinen Weg nach Großbritannien fortzusetzen. Eine Rückkehr nach Afghanistan schließt Rami aus, weil sein Vater dort von 2004 – 2014 als Dolmetscher arbeitete und er rückwirkend Freiheitsentzug befürchtet. Rami kann

[6] Rilke, Rainer Maria: Bürger von Calais: https://www.textlog.de/3680.html, letzter Aufruf: 30.07.2026.

sich in seinem Heimatland keine Zukunft mehr vorstellen, England ist aktuelles Ziel, aus Calais will er unbedingt weg.

Das Gespräch mit Rami fand am 29.05.2025 auf einer Treppe am Quai de la Meuse statt, ganz in der Nähe der Zelte, die zwischen den Steinen platziert sind. Ein warmer, sonniger Tag, Rami trägt kurze Hose und T-Shirt und einen Rucksack. Rami wollte die Unterhaltung nicht auf Deutsch führen, allerdings streut er gelegentlich einzelne Wörter ein. Sein Englisch reicht für einen ordentlichen Austausch über seine Situation. Mehrere Brandflecke von Zigaretten sind auf Ramis Handrücken erkennbar und während des etwa zwanzigminütigen Gesprächs zündet er sich mehrere Zigaretten an, die er hastig raucht. „Like Negros, like animals“, betont Rami mehrmals, wenn man ihn nach seinem Leben in Calais fragt. Ein Foto kurz vorm Abschied lehnt Rami ausdrücklich ab, aus Sicherheitsgründen, wie er sagt.

Ein Gespräch wie das mit Rami bildet die Ausnahme während des Besuchs. Lachlan Macrae hatte es in dem Interview eindrücklich erwähnt: „Also, I think if you're going on your own, you're probably going to be treated with more mistrust than you would be if you were going with an association or you were going with, for instance, one of the day centres, or with an organisation providing charging.” Das Misstrauen seitens der Geflüchteten ist nach den Erfahrungen der Durchquerung mehrerer Länder und der Ambivalenz aus Empfang und Ablehnung groß; insbesondere, wenn eine unbekannte Einzelperson sich ihnen für ein biographisches Gespräch nähert.

Die „Bürger von Calais“ erzählen von den Opfern eines Konflikts zur Erhaltung der Stadt. Heute ist die Stadt Zufluchtsort von Menschen, die u.a. Opfer kriegerischer oder ökonomischer Konflikte sind. Rodins Figuren erscheinen wie ein Kommentar zur Gegenwart. Die gezeichneten Gesichter der „Bürger von Calais“ spiegeln erschöpfte Gesichter wie das von Rami. Sowohl die Bewohner der Stadt als auch die MigrantInnen sehnen sich nach Lösungen und ergeben sich doch der Komplexität, der beide Gruppen ausgesetzt sind. Rami hoffte auf ein normales Leben irgendwo in Westeuropa. Die Kommune wiederum

hofft darauf, ihren Bürgern Stabilität und Normalität zu bewahren, indem sie eine Strategie der Ausgrenzung und Isolation betreibt.



(Im Hintergrund sind die schweren Massivsteine am Quai de la Meuse zu sehen, zwischen denen sich Zelte bei genauem Hinsehen befinden)



(Einzelne Zelte am Quai de la Meuse)

III.

Welche Theorien sind für die Beobachtungen und Erfahrungen der migrantischen Situation in Calais anschlussfähig? Richard Sennett unterscheidet in „Building and Dwelling“ (2018) *ville* als den physisch-materiellen und *cité* als den sozial-symbolischen (z.B. historisch aufgeladenen) Ort.[7] In ihrer Wechselwirkung kann man *ville* und *cité* chiastisch verstehen – während das Bewusstsein das Sein der Stadt plant, baut, neu errichtet und vergrößert (ville), bestimmt das Sein der Stadtarchitektur das Bewusstsein seiner Bewohner (cité).[8] Idealerweise, so Sennett, ergänzen sich *cité* und *ville* im modern-ökologischen urban design gegenseitig (vgl. Sennett 2018: 8f.), so dass Bewohner und Fläche miteinander unter optimalen Bedingungen koexistieren können.

Auch in Calais wurde mit der Ausweitung auf die Industrievororte das Lebendige und Aktive der *cité* zugunsten städtebaulicher Technologie der *ville* reduziert. Die Folge solcher allzu pragmatischen Planungen führte zu einer Gentrifizierung, die Sennett entsprechend weitaus mehr ist als „artist-trendies colonizing colourful neighbourhoods, media-trendies following in their wake, attracting digital billionaires still struggling with pimples who price out both the natives and the first pioneers“ (Sennett 2018: 138). Gentrifizierung erzeugt für Sennett (vgl. ebd.) eine unverhältnismäßige Aufteilung von städtischem Wohnraum in einem sich dadurch homogenisierenden Stadtgebiet. Ghettos, Banlieues, Suburbs oder Peripherien sind die sichtbaren Folgen solcher Prozesse, die in Calais durch die

[7] Sennett weicht in seiner Definition der beiden von den Wortbedeutungen im Französischen ab, ihm kommt es auf eine soziotheoretische Zuweisung an. *Ville* ist im Französischen der mittlerweile allgemein benutze Begriff für städtische Orte im Gegensatz zum Dorf („village“). Als *cité* bezeichnet das Französische spezifische Vorortagglomerate von Großstädten wie Paris, Marseille, Lyon, den Banlieues (den „Bannmeilen“), die sich häufig durch architektonische Uniformität und sozial niedrige Milieus auszeichnen. Überdies wird „*cité“* im Französischen aber auch für bestimmte Gebiete innerhalb einer *ville*, z.B. historische Stadtteile, gebraucht.
[8] Zum Verhältnis von Politik und Stadtarchitektur siehe Jan Werner Müller 2026.

Zeltanlage und die Niederlassung der Calais-Food-Collective im Logistik- und Industriegebiet überdies eine Segregation hervorbringen und im starken Kontrast zu den belebten Boulevards und Plätzen der Stadt stehen. Zwar versucht die Stadt, einen „Jungle“ wie 2016 zu vermeiden, kreiert aber mit den verstreuten Zelten am Quai de la Meuse, innerhalb der Stadt und in den Industriegebieten eine Kompression von Menschen ohne Alltagsnormalität. Die Zelt-Parzellen vor Calais sind eine Form negativer *ville*, die eine ebenso negative Form von *cité* mit sich bringt.

Räumliche Bevölkerungsdichte wie sie in der Gentrifizierung von Calais vorkommen, bündelt Energien, die man mit Stephen Greenblatt als „soziale“ bezeichnen kann.[9] Was Stephen Greenblatt für die Literatur beschreibt, lässt sich auch für Sennetts urbane Kontexte als Denkfigur anwenden[10]: Orte bündeln, speichern und transformieren Energien. Jenseits von Texten lassen sich soziale Energien so als lebensweltliche Dynamiken erfassen, die „a subtle, elusive set of exchanges, a network of trades and trades-offs, a

[9] Der ebenso schillernde wie hochkomplexe „Energie“-Begriff eignet sich tatsächlich über seine physikalische Souveränität hinaus als Bezeichnung, da er seine metaphysische Komponente seit Aristoteles‘ einflussreicher Grundlegung in der Metaphysik nie gänzlich verloren hat (vgl. Poser 2023). Auch die moderne Physik muss über die praktische Verwendung des Begriffs hinaus die Metaphysik bemühen, um Energie als Messgröße substanziell fassen zu können (vgl. Fischer 2023: 58). Gemeinsam ist den Auffassungen über Energie das (Um)wandlungs- und Verwirklichungspotential sowohl konkret-materieller als auch abstrakt-geistiger Vorgänge. Ernst Cassirer (2010: 7) spricht für die Verbindung von Erkenntnis- und objektiver Wirklichkeitstheorie von der „Energie des Geistes“, die bei der Wahrnehmung sowie bei der Gestaltung der Welt tätig ist.

[10] Greenblatt spricht in seinen literaturästhetischen Analysen von „sozialen Energien“, die in Texten (Greenblatt meint hierbei exemplarisch die Theaterstücke Shakespeares) wirksam werden und wiederum „ihre“ Umwelt beeinflussen und so fortleben. Texte sind hier als Knotenpunkte gedacht, in denen „social energy encoded“ (Greenblatt 1988: 7) in Auseinandersetzung mit Lesern, Institutionen, Darstellern, Lehrkräften usw. gesellschaftliche Prozesse mitgestalten. Soziale Energien durchdringen demnach Texte, gehen aus gesellschaftlichen Verhältnissen in sie hinein und ästhetisch verändert wieder aus ihnen hinaus in die Gesellschaft. Greenblatts Ausführungen zeigen sich aufgrund ihrer Verknüpfbarkeit von kulturellen Erzeugnissen mit Praktiken auch hochgradig als anschlussfähig für die Diskurstheorie, vgl. dazu Baßler 1995.

jostling of competing representations, a negotiation between joint-stock companies“ (Greenblatt 1988: 7) in Gang setzen.

Bei der Betrachtung im räumlichen und alltagssozialen Umgang mit MigrantInnen in Calais stellt sich die moralisch-politische Frage, wie mit den sozialen Energien junger Menschen umgegangen wird. Das Herumlungern an anonymen Orten wie in den Industriehallen und die von Lachlan Macrae beschriebenen Schikanen verbrauchen Ressourcen junger Menschen, die für Gesellschaften mit demographischen Herausforderungen nicht zur Verfügung stehen. Auf diese Weise erfahren auch interkulturelle Potentiale keine Würdigung. Greenblatts soziale Energien können mit Jürgen Boltens Interkulturalitätsverständnis konvergieren, wenn Verständigungs- und Aushandlungsprozesse über die eigenen Komfortzonen hinaus eingegangen werden (vgl. Bolten 2020). Für Calais würde dies bedeuten, dass sowohl die BewohnerInnen als auch die MigrantInnen sich in einem Perspektivwechsel gegenseitig auf einen Transformationsbereich wechselseitiger Anerkennung und Fremdheitserfahrungen einlassen.[11]

Welcher Transformationsbereich aber steht zur Verfügung für soziale Energien, wenn diese gar nicht abgerufen werden? Georges Bataille bürstet in seinem ökonomischen Denken den Begriff der Verausgabung bzw. des Überschusses gegen das Prinzip der Knappheit und der funktionalen Zweckmäßigkeit.[12] Sowohl in der

[11] Diese Fremdheitserfahrungen können dabei bereits in „heimischen“ Kontexten gemacht werden, beispielsweise in Formen der Sexualität, der politischen Gesinnung, moralischer Einstellungen usw. Es braucht demnach nicht erst einen nationalen oder kulturellen Fremdkontakt, allerdings steigert sich die Differenz bei jeweils unterschiedlichen Kulturen in der Begegnung potentiell exponentiell, wenn z.B. europäische Besucher mit japanischen Höflichkeitserwartungen in Kontakt kommen.

[12] Dazu Oliver Ruf (Ruf 2009: 32): „Ich gehe mit Thomas Wex (1999: 199) davon aus, dass Batailles Allgemeine Ökonomie grundlegend in die Tradition sozialökonomischen Denkens einzureihen ist, insofern sie das Ökonomische in seiner Totalität zu erfassen sucht; nicht Zahlungsströme oder einzelne Produktionsfaktoren werden betrachtet, sondern die sozialen, historischen und psychischen Faktoren, auf denen Wirtschaften beruhen (…).“

Güterproduktion als auch im Warentausch, mehr aber noch in symbolischen Praktiken des Lebens bis hin zur Finanzökonomie nimmt Bataille ein anthropologisches Bedürfnis wahr, über die Verhältnisse zu leben: „(…) [L]a perte (…) doit être la plus grand possible pour que l'activité prenne son véritable sens" (Bataille 2011: 22).[13]

Batailles Denken erweist sich auch in Bezug auf Calais als aktuell. Nicht der Mangel an Energie, sondern dessen fehlende Kanalisierung ist das Problem. Die jungen Menschen in der Zelthalle bergen, gerade aufgrund ihrer herausfordernden Fluchterfahrungen, große Mengen an sozialen Energien und Kompetenzen in sich, die durch gezielte Kanalisierung wirksamer genutzt werden könnten. Dennoch werden sie, „like animals", wie Rami es beschreibt, behördlich hingehalten und räumlich immobilisiert. Lachlan Macrae beschreibt das Dilemma vieler MigrantInnen so:

„We have relationships, we have trust built up. I think the fear around recording or fear around journalists you won't find it from everyone but from a lot of people is they don't want problems. They have enough problems and they don't want any more attention. They just want to cross. They don't want to be here. They don't want to be here any longer than they are. I think that's the attitude from a lot of people."[14]

[13] Dieses Prinzip zeigt sich nicht zuletzt in der Ausführung von z.B. Kriegsschäden, deren territoriale oder materielle „Gewinne" in keinem Verhältnis zur Zerstörung von Gütern, Räumen und Menschenleben stehen. Während am Beispiel (Bürger)krieg der „Verlust" noch einsichtig ist, so zeigt sich das Missverhältnis von Investition und Return an Formen der Kunst ausschließlicher; bereits Film- und Theaterproduktionen verbrauchen mehr an Mitteln als es bei einer Aufführung später ersichtlich ist. Von überbordenden Gewinnen in der Finanzindustrie oder vom Kinderkriegen und deren Aufwachsen unter Einsatz finanzieller Mittel ganz zu schweigen.

[14] Lachlan Macrae, Interview. Natürlich darf man nicht der Naivität des a priori „guten", d.h. vernünftigen, selbstregulierten, empathischen und kompetenten Menschen verfallen, aber die Erfahrung zeigt, dass die Mehrheit vieler Menschen Gefallen daran finden, sich gemeinschaftlich einzubringen, Teamspirit zu

Mit der Flüchtlingspolitik der Stadt Calais kommt es aber erst gar nicht zu einer batailleschen Verausgabung von sozialen Energien, sondern umgekehrt zu einem Überschuss der Vernachlässigung. Die räumliche (Sennett), die interkulturelle (Bolten) und die sozioökonomische (Greenblatt, Bataille) Isolation von Geflüchteten verhindert so ein Sichtbarwerden der Fähigkeiten vieler Geflüchteter.[15] Ein Widerspruch der kommunalen (und auch europäischen) Flüchtlingsökonomie tritt durch eine Konfrontation mit Batailles Denken zutage: Die Investition von finanziellen Mitteln und Kräften zur Eindämmung und Eingrenzung von MigrantInnen verschwendet mehr Ressourcen als es eine kooperative Annäherung und letztlich soziale Eingliederung täte, die überdies neue gesellschaftliche Mehrwerte schaffen würde. Statt eines Überschusses der Vernachlässigung wäre eine tatsächlich zweckmäßige und maßvolle Umwandlung der Potentiale von Flüchtlingen sinnvoller. Folgt man Bataille, entlädt sich unverbrauchte Energie, vergleichbar mit physikalischen Entropiegesetzen, zwangsläufig auf andere Weisen (vgl. Bataille 1985: 295), nur möglicherweise nicht in gesellschaftlich erwünschten Bahnen.

„They don't want to be here" fasst Lachlan Macrae den Grundkonflikt vieler MigrantInnen zusammen und signalisiert damit gleichzeitig, dass diese Menschen sich im Sinne Greenblatts und Batailles nicht mit ihrer Lage abfinden können, sondern den

entwickeln und ihre eigenen Fähigkeiten entdecken und ausführend zu verwirklichen.

[15] Vor allem von erwachsenen Menschen - Kinder bietet man, dies aber auch nur aufgrund historisch gewachsener ökonomisch-pädagogischer (aus den Tiefen der Aufklärung heraus) Regeln, den Besuch von Schulen und anderen Organisationen. Dass dieser Punkt keine Selbstverständlichkeit ist, sieht man aktuell an den politischen Überlegungen der rechtskonservativen bis -extremistischen Partei AfD im Bundesland Sachsen-Anhalt, bei der auch für Kinder, die bereits in Deutschland geboren und eingeschult wurden, der Schulbesuch nicht mehr verpflichtend sein soll. Überdies gilt auch in den USA als ein Beispiel westlicher Schulkultur teilweise keine Schulpflicht.

nächsten Ort aufsuchen werden, an dem sie auf eine Chance zur Transformation hoffen können.

IV.

Und der Theoros? Er ist eine Impulsfigur zur Etablierung zweier Stränge: Der journalistische des Beobachtens und Berichtens und die theoretische Ableitung daraus. Ihn begleitet aufgrund seiner notwendigen Offenheit dem Anderen gegenüber und seinem Anspruch, den Anderen verstehen zu wollen, eine interkulturelle Facette, die durch seine Vermittlertätigkeit schnell übersehen wird. Sich einem Problemkreis wie dem der Migration an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit mit einer theoretischen Brille zu nähern, mag aus der Sicht von Betroffenen und betroffenen HelferInnen ein kühnes Unterfangen sein.[16] Mit der Theoros-Figur geht es nicht darum, selbstreferentielle Theoriearbeit an einem Beispiel aus der Wirklichkeit abzuarbeiten, sondern die Theorie an der Wirklichkeit auszuprobieren.[17] Die Calais-Passagen sind somit ein „Schwellen-Text" zwischen Beobachtung und Theorie, in dem Erfahrungen in gedankliche Auslegungen überführt werden. Sennett, Greenblatt, Bolten und Bataille machen Angebote, die für

[16] Eine theoretische Herangehensweise wie im vorliegenden Text darf dabei nicht zu einem essayistischen Selbstzweck werden, der an den Herausforderungen und Problemen der Migrationspolitik vorbeisieht. Eine realistische Einschätzung von Helfern und Beteiligten der jeweils aktuellen Situation von MigrantInnenen an verschiedenen Orten sollte aus sich des Verfassers immer Vorrang haben vor den Meinungen, Kommentaren und Artikeln zum Thema Migration.

[17] In seinem Text „Die poetische Kraft der Theorie" entdeckt Alexander Kluge in der Theoros-Figur den „Flaneur" aus dem Passagenwerk Walter Benjamins, von dem er hofft, dass es von den Benjamins des 21. Jahrhunderts fortgesetzt werden könne. Benjamins Passagenwerk „enthält eine radikale Kritik des PRINZIPS ÜBERFLUG, das der Philosophie und heute der Informatik anhaftet. Es ist wie bei Landkarten. Je weitere Strecken sie auf kleinem Raum abbilden, je weniger haben sie mit der Realität zu tun. Tatsächlich: auf einer Landkarten 1:300.000, einer Generalstabskarte, kann man nicht sterben. Zweifellos kann man aber auch auf ihr nicht leben. (…). Verlässliche Denker verankern das Allgemeine stets durch die Einzelheit, die nach Hegel den soliden Gegenpol bildet. Ketten, Serien von Einzelheiten – das Fragment als poetische Form –, das sind die natürlichen Schleppanker des Flugs der Gedanken." (Kluge 2019: 43).

eine Kontextualisierung und ein Weiterdenken taugen. Wenn die Arbeit des Theoros getan ist, dann kann die Theorie in die Wirklichkeit zurückkehren und die nächsten Passagen in Calais kündigen sich an.



(Pier am Hafen mit Blick auf Calais)

Literatur

Bataille, Georges: La notion de dépense. In: Ders., La part maudite. Lonrai 2011: Les Editions de Minuit, S. 21–38.

Ders.: Die Aufhebung der Ökonomie. München 1985: Matthes und Seitz.

Baßler, Moritz: Einleitung. In: Ders. (Hg.): New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. Frankfurt a. M. 1995, S. 7–28.

Bolten, Jürgen: Interkulturalität neu denken. Strukturprozessuale Perspektiven. In: Giessen, Hans W./Rink, Christian (Hg.): Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Berlin 2020: Metzler, S. 85–104.

Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Hamburg 2010: Felix Meiner.

Fischer, Stephan M.: Energie – was messen wir eigentlich? In: von der Osten-Sacken, Vera/Zimmerli, Walter Ch. (Hg.): Energeia. Göttingen 2023: Brill/V&R Press, S. 39–59.

Greenblatt, Stephen: The Circulation of Social Energy. In: Ders., Shakespearean Negotiations. Berkley/Los Angeles 1988: University of California Press.

Kluge, Alexander: Gärten de Kooperation. Stuttgart 2017.

Ders.: Die poetische Kraft der Theorie. In: Langston, Richard/ Adelson, Leslie A./Jones, N.D./Wilms, Leonie (Hg.): The Poetic Power of Theory. Alexander Kluge Jahrbuch 6. Göttingen 2019: V&R Press, S. 29–42.

Ders.: Das fünfte Buch. Frankfurt a. M. 20212: Suhrkamp.

Ders.: Tür an Tür mit einem anderen Leben. Frankfurt a.M. 2006: Suhrkamp.

Ders.: Homo Migrans. dctp-TV-Film: https://www.dctp.tv/filme/homo-migrans-newsstories-13042016 (30.07.2026).

Müller, Jan Werner: Straße, Platz, Palast. Zur Architektur demokratischer Räume. Berlin 2026: Suhrkamp.

Nightingale, Andrea Wilson: On Wandering and Wondering: "Theôria" in Greek Philosophy and Culture. In: A Journal of Humanities and the Classics, Third Series, Vol. 9, No. 2, Boston 2001: Trustees of Boston University, S. 23–58.

Peters, John Durham: The Marvelous Clouds. Chicago/London 2015: University of Chicago Press.

Poser, Hans: Ἐνέργεια – vis viva – Energie. Der Weg zur klassischen Mechanik. In: von der Osten-Sacken, Vera/Zimmerli, Walter Ch. (Hg.): Energeia. Göttingen 2023: Brill/V&R Press, S. 17–38.

Rilke Rainer Maria: Bürger von Calais. In: https://www.textlog.de/3680.html (30.07.2026).

Ruf, Oliver: Ökonomie der Vergeudung. Die Figur des Verausgabens bei Georges Bataille. In: Bähr, Christine/Bauschmid, Suse et al.: Überfluss und Überschreitung. Die kulturelle Praxis des Verausgabens. Bielefeld 2009: transcript, S. 27–40.

Sennett, Richard: Building and Dwelling. London 2018: Allen Lane Penguin Books.

Vallaud-Belkacem, Najat/Michallet, Benjamin: Réfugiés. Ce qu'on ne nous dit pas. Paris 2025: Stock.

Wiegel, Michaela: Endstation Calais. In: FAZ Sonntagszeitung Nr. 5, 6. Februar 2022, S. 7.

Double exposure/Doppelbelichtung

Maria Mikirtumova & Poppy Simpson

Englisch:

[*These words are snippets of memories from our time together in Estonia. The photographs, words and events are made by both of us in collaboration. Friendship changes when you are overseas. You do not have the solid ground of your own familiar life, so you cling to those around you more strongly. In another life, we perhaps would never have met, and our friendship is the product of divine coincidence. In this way, this country belongs to us in the memories it holds. Farewell to Estonia, but not to each other.*]

I bought a camera again in Estonia. My last one broke on a mountain in another country. I migrated, but the camera was abandoned. That's a part of what moving does to you: you leave behind pieces of broken objects in each country when you go.

Your camera clicks a thousand times. You roll the film back and back and back again. You are a photographer in this land, and a migrant like me. Estonian skies and Estonian friends are caught in little boxes on the viewfinder of the camera. Click. The forest while mushroom picking. Click. A birthday party in a swamp. Click. Borrowed dresses and my face staring down the lens.

The camera clicks again. The same film, but a new image. My photo over yours, or perhaps yours over mine. I do not remember.

But do you remember the moment we met? I do. It was nighttime. You have a shift in the morning. I have been travelling all evening. You greet me at the door, we laugh at the awkwardness of first meeting, and I step through into a new home. A home that, for this moment, is ours but not really. Yours and mine and no one's.

We talk in silly voices in languages that belong to us yet are foreign. We have double jokes. Sometimes in your language. Sometimes mine.

Don’t you sometimes feel that you are someone else? A series of matryoshka dolls of the different languages you speak. Stiff and painted somehow in each language, for I have long forgotten what it was like to be completely at home in my own tongue. You bend and twist to fit into the cadence of someone else’s voice, and in the maze, you lose yourself. When you go home, there are jokes and expressions that you cannot say. They don’t make sense.

Even when I am here, I am not myself. Yet half of me is someone else. You cannot return to your country. You cannot stay here.

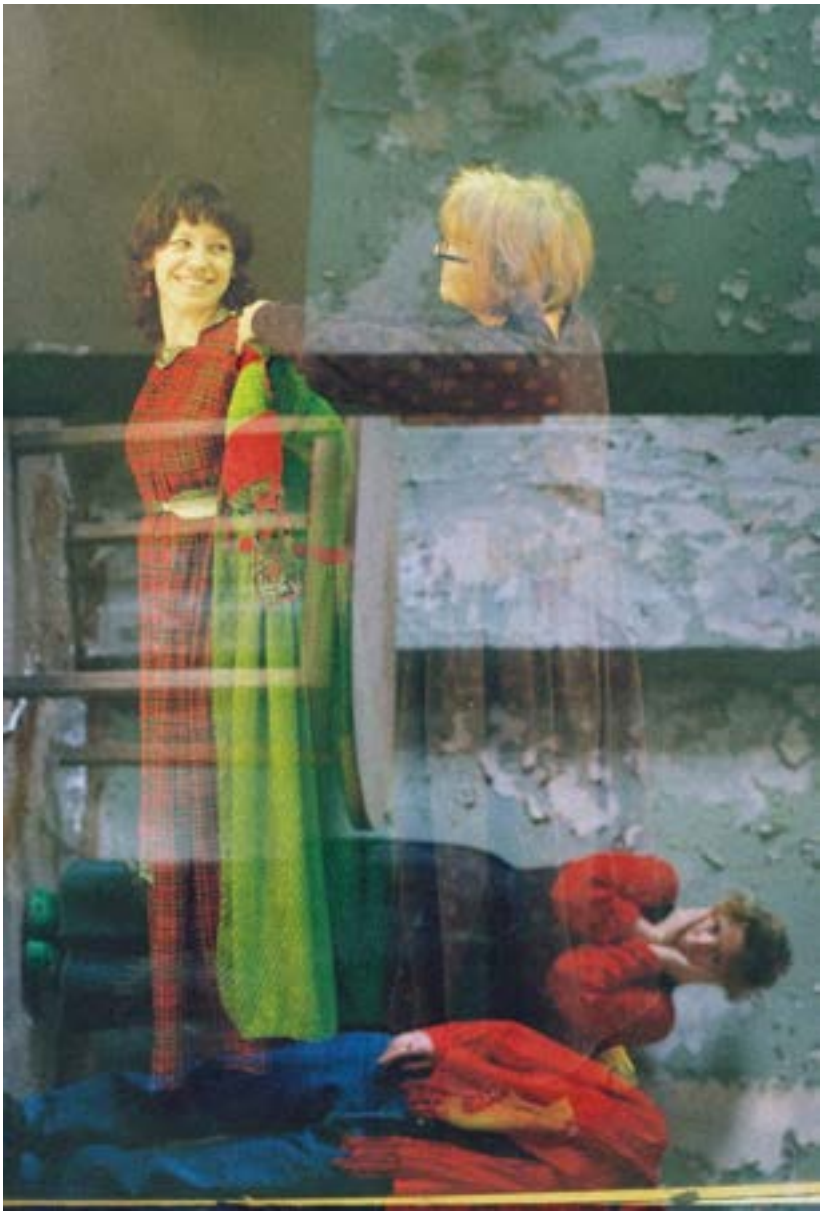
I think I am in a double state of longing. I want so badly to belong here, but I long to go home. I don’t understand how both things can be true at once. I think everyone wants to go home. Remember when you were sick? We copied cartoons from your childhood and I fed you jam someone’s grandma made. In this country, foreign to both of us, this is the only home we have.

Do you think you will ever have a deep connection anywhere? It seems like life is a series of double exposures. Each place is another thin layer of meaning, another thread pulled from an already threadbare tapestry.

I will be leaving in the morning. This house that was never mine will be just yours again. Tomorrow it will seem empty to you. It will always be a memory to me. I am off to another home, another country, my own this time. Yet this time, when I return, it will feel foreign. You will publish these photos and write these words in a language I don’t understand.

But for a moment, in that half-life, the world was fully ours. In someone else’s home and city, we were twinned nothings. In a rotting warehouse, in dresses from another country, your country, we are doubled together in this film.







Deutsch:

[Diese Worte sind Erinnerungsfetzen aus unserer gemeinsamen Zeit in Estland. Die Fotos, Worte und Ereignisse sind von uns beiden gemeinsam entstanden. Freundschaft verändert sich, wenn man im Ausland ist. Man hat nicht den festen Boden des eigenen vertrauten Lebens, deshalb klammert man sich stärker an die

Menschen um einen herum. In einem anderen Leben wären wir uns vielleicht nie begegnet, und unsere Freundschaft ist das Produkt göttlicher Fügung. So gehört dieses Land in den Erinnerungen, die es birgt, zu uns. Abschied von Estland, aber nicht voneinander.]

Ich habe mir in Estland wieder eine Kamera gekauft. Meine letzte ist auf einem Berg in einem anderen Land kaputt gegangen. Ich bin ausgewandert, aber die Kamera wurde zurückgelassen. So macht ein Umzug eben: Man hinterlässt in jedem Land zerbrochene Gegenstände.

Dein Kamera klickt tausendmal. Du spülst den Film zurück und zurück und wieder zurück. Du bist ein Fotograf in diesem Land und ein Migrant wie ich. Der estnische Himmel und estnische Freunde sind in kleinen Kästchen im Sucher der Kamera eingefangen. Klick. Der Wald beim Pilzen sammeln. Klick. Eine Geburtstagsparty in einem Sumpf. Klick. Geliehene Kleider und mein Gesicht, das durch die Linse starrt.

Die Kamera klickt wieder. Derselbe Film, aber ein neues Bild. Mein Foto über deinem, oder vielleicht deins über meinem. Ich erinnere mich nicht.

Aber erinnerst du dich an den Moment, als wir uns trafen? Ich schon. Es war Nacht. Du hast morgens Schicht. Ich war den ganzen Abend unterwegs. Du begrüßt mich an der Tür, wir lachen über die Peinlichkeit der ersten Begegnung, und ich betrete ein neues Zuhause. Ein Zuhause, das, für diesen Moment, uns gehört, aber nicht wirklich.. Deins und meins und niemandes.

Wir unterhalten uns mit albernen Stimmen in Sprachen, die uns gehören und doch fremd sind. Wir machen doppelte Witze. Manchmal in deiner Sprache. Manchmal in meiner.

Fühlst du dich manchmal nicht wie jemand anderes? Eine Reihe von Matroschka Puppen der verschiedenen Sprachen, die du sprichst. Starr und irgendwie bemalt in jeder Sprache, denn ich habe längst vergessen, wie es war, in meiner eigenen Sprache vollkommen zu Hause zu sein. Du verbiegst und verdrehst dich, um dich dem Rhythmus der Stimme eines anderen anzupassen, und verlierst

dich im Labyrinth. Wenn du nach Hause gehst, gibt es Witze und Ausdrücke, die du nicht sagen kannst. Sie ergeben keinen Sinn.
Selbst wenn ich hier bin, bin ich nicht ich selbst. Doch zur Hälfte bin ich jemand anderes. Du kannst nicht in dein Land zurückkehren. Du kannst nicht hier bleiben.
Ich glaube, ich befinde mich in einem doppelten Zustand der Sehnsucht. Ich möchte so sehr hierher gehören, aber ich sehne mich auch nach Hause. Ich verstehe nicht, wie beides gleichzeitig wahr sein kann. Ich glaube, jeder will nach Hause. Weißt du noch, als du krank warst? Wir haben Cartoons aus deiner Kindheit kopiert, und ich habe dir Marmelade gegeben, die jemandes Oma gekocht hat. In diesem Land, das uns beiden fremd ist, ist es die einzige Heimat, die wir haben.
Glaubst du, dass du jemals irgendwo eine tiefe Verbindung finden wirst? Es scheint, als wäre das Leben eine Abfolge von Doppelbelichtungen. Jeder Ort ist eine weitere dünne Bedeutungsschicht, ein weiterer Faden, der aus einem ohnehin schon fadenscheinigen Wandteppich gezogen wird.
Ich werde morgen früh abreisen. Dieses Haus, das nie mir gehörte, wird wieder ganz dir gehören. Morgen wird es dir leer erscheinen. Für mich wird es immer eine Erinnerung bleiben. Ich gehe in ein anderes Zuhause, ein anderes Land, diesmal in mein eigenes. Doch dieses Mal, wenn ich zurückkomme, wird es sich fremd anfühlen. Du wirst diese Fotos veröffentlichen und diese Worte in einer Sprache schreiben, die ich nicht verstehe.
Doch für einen Moment, in diesem halben Leben, gehörte die Welt ganz uns. Im Zuhause und der Stadt von jemand anderem waren wir gespiegelte Nichtse. In einem verrottenden Lagerhaus, in Kleidern aus einem anderen Land, deinem Land, verdoppeln wir uns in diesem Film.







Ode an meine Sprachen

Daniel Kulesza

Ich bin im Jahr 2007 nach Deutschland gekommen – zunächst nur als Au-pair, um mein Deutsch zu verbessern und das in Warschau begonnene Germanistikstudium problemlos abschließen zu können. Doch das Schicksal wollte es anders: Ich begann in Deutschland zu studieren, alles von vorn – begleitet zum einen von Stolz, an einer deutschen Universität lernen zu dürfen, und zum anderen von Unsicherheit, weil ich mich trotz des hart erarbeiteten C2-Niveaus meinen deutschen Kommiliton:innen sprachlich unterlegen fühlte.

Aber schon damals hatte ich diesen einen Wunsch: als DaF-Lehrkraft zu arbeiten, um Menschen in Deutschland und im Ausland beim Erlernen dieser schönen Sprache zu unterstützen. Dieser Wunsch ist in Erfüllung gegangen, denn ich arbeite inzwischen zum zweiten Mal als DAAD-Lektor – eine Tätigkeit, von der ich als junger Germanist mit Migrationsgeschichte bereits während meines Bachelorstudiums immer geträumt habe. Wer das als „Nicht-Biodeutsche:r“ geschafft hat, der:die klingt muttersprachlich, oder? In der Vergangenheit wurde ich bei meinen ersten Bewerbungen als DaF-Lehrkraft wegen meines Nicht-Muttersprachler-Seins abgelehnt. Deshalb trug ich lange die Sorge in mir, niemals „richtig“ dazu zugehören.

Einerseits bin ich mir meiner sprachlichen Unzulänglichkeiten bewusst – zum Beispiel der immer noch bestehenden Unsicherheit bei der Artikelnutzung: der? die? das? Andererseits frage ich mich, ob eine gute Fremdsprachenlehrkraft wirklich Muttersprachler:in sein muss, um die Zielsprache glaubwürdig und professionell zu vermitteln. Natürlich weiß ich, dass ein Teil von mir immer polnisch bleiben wird – und dafür bin ich sehr dankbar! Fast alle Telefon-nummern speichere ich zum Beispiel in meinem Kopf auf Polnisch,

und jedes Mal, wenn mich jemand nach meiner Nummer fragt, übersetze ich die Zahlen innerlich in die jeweilige Sprache.
Gleichzeitig mag ich es nicht, wenn man mich auf eine Sprache oder Nationalität reduziert (*„Du bist in Polen geboren, du bist also ein Pole“*), oder wenn mir – vor allem von älteren Menschen – beim Hören meines eindeutig slawisch klingenden Nachnamens gesagt wird: *„Sie sprechen aber sehr gut Deutsch …“*
Dann denke ich: Na und? Ist es denn etwas Schlechtes, nicht in Deutschland geboren zu sein und nicht Schmidt oder Müller zu heißen? Manchmal wünschte ich, man würde mir solche Fragen gar nicht erst stellen. Wo führen sie hin? Auch wenn sie nicht böse gemeint sind – sie verletzen.
All diese Gedanken münden in einem Text, den ich im Rahmen einer Seminarreihe zum Kreativen Schreiben im April 2024 verfasst habe. Während einer Sitzung mit dem Fokus auf Poetry-Slam-Texte wurde ich gebeten, ein eigenes „Produkt“ vorzustellen, damit die Studierenden ein Gefühl dafür bekommen, wie ein solcher Text aussehen und klingen kann. Ehrlich gesagt musste ich nicht lange überlegen – das Thema kam wie von selbst, ungefragt, als hätte es schon immer darauf gewartet, endlich verschriftlicht zu werden:

Ode an meine Sprachen

Gefragt nach meiner Handynummer auf Deutsch, Englisch,
Georgisch, Bulgarisch und seit Kurzem auf Estnisch, verursachst
du eine Rückkehr in meine linguistische Wiege...
Sto sześćdziesiąt dziewięćset pięćdziesiąt siedem cztery
osiem siedem osiem...

Ich schäme mich, denn nach all den Jahren sollte ich es können, in
allen Sprachen, auf Anhieb, aus dem Stegreif, **sofort**

So viele Jahre in Deutschland verbracht und der Teppich ist
immer noch sächlich, das Schloss **immer noch** männlich
Ich....

Muss ich **das** können?
Muss ich immer **perfekt** sein?
Mir **keinen** Fehler erlauben
sodass alle denken, ich sei "**Bio**-Deutsch"?
Die Wurzeln unserer Ur-Sprache liegen **tief** verborgen
Sind stark wie damals mein Akzent, den ich unbedingt loswerden wollte

---

Ich bin ein sprachliches Babylon, im Kopf tausende Wörter, aber das passendste nicht immer zur Hand. Ist das schlecht? Hätte ich lieber einen anderen Weg beschreiten sollen, den **mono-lingualen**?

Ich bin mehr als eins, nicht nur **der** Pole, kein Pseudo-Deutscher oder Möchte-gern-Polyglot.
Ich bin mehr als eins – ein Pole, Deutscher, Südafrikaner, Bulgare, Georgier, Este....
Ich bin
ein Sammelsurium der Sprachen
ein Chaoshaufen im Kopf
das Wort auf der Zungenspitze, das zur Sprache niemals kommt
Ich bin **ich** und das ist

Mehr als genug

فراری

نظری پریانی
۲۰۲۶/۶/۱

نظری پریانی، متولد نوروز (حمل) ۱۳۶۱ برابر به ۲۱ مارس ۱۹۸۲ در ولایت پنجشیر افغانستان است. او شاعر، روزنامه‌نگار و فعال رسانه‌ای شناخته شده در افغانستان است که بارها به دلیل کارهای رسانه‌ای‌اش در دولت جمهوریت در افغانستان زندانی شد و بارها از طرف گروه‌های مشخص مورد سو قصد قرار گرفت.

پریانی بنیانگذار چندین رسانه چاپی در کابل بوده و بیش از یک دهه مدیر مسوول روزنامه ماندگار بوده است. فعالیت‌های او در کنار اطلاع رسانی عمدتا در محور مبارزه با تروریزم و افراطگرایی، حمایت از عدالت اجتماعی و روشنگری تاریخی و فرهنگی در جامعه بوده‌است .

او چند ماه بعد از سقوط کابل به دست طالبان، پس از اینکه مشکلاتی برایش خلق شد با خانواده‌اش از کشور مهاجر شد و فعلا در آلمان مستقر است. او می‌گوید از وطن بیرون شده اما وطن از او بیرون نشده است. این غزل او مصداق مدعایش است :

فراری

وقتی سفر از ره رسید یک بی‌قراری مانده بود

بر جای پایم در وطن نقش فراری مانده بود

وقتی هوا پیما نشست، وقتی قطاری سر رسید

انگار در رگ‌های آهن، انتظاری مانده بود

من از وطن بیرون شدم بیرون وطن از من نشد

از زرق و برق این طرف بر من غباری مانده بود

دیوارِ باران‌خوردهٔ میدان، مرا بو می‌کشید

در سنگ‌فرش جاده‌ای گریان و زاری مانده بود

در جیب بارانیِ من، تقویم ساده تر شد و

چندین زمستان رفت و آن یک یادگاری مانده بود

بین شلوغ مردمان در یک قطار تیزرو

ذهنم میان وحشت یک «انتحاری» مانده بود

گفتم فراموشت کنم؛ ساعت نفس‌تنگی گرفت

در عقربک‌ها مثل خون، حس فراری مانده بود

وقتی کلاغی سر رسید، خیل پرنده کوچ کرد

بر روی سیم برق شهر، تنها قناری مانده بود

وطن

بشرا فانی

۲۰۲۵/۶/۲

نام من بشرا فانی است. من یک دختر افغان بیست‌ساله هستم که فعلاً در شهر لایپزیگِ آلمان زندگی می‌کنم و شاگرد Leipzig-Kolleg هستم. سه سال می‌شود که به آلمان مهاجرت کرده‌ایم. من اشعارم را به زبان مادری‌ام، فارسی - دری، می‌نویسم تا احساساتی را که مربوط به مهاجرت، خاطره و هویت هستند بیان کنم. نوشتن برای من وسیله‌ای‌ست برای حفظ پیوندم با وطن و رساندن صدای احساساتی که گفتن‌شان همیشه آسان نیست.

معرفی شعر به فارسی-دری

شعری زیر با عنوان «وطن» شعری نوستالژیک درباره‌ی مهاجرت، غربت، وطن و رنج‌های اجتماعی است. سفری است در میان دلتنگی‌های فردی و اندوه جمعی. زبان اصلی این شعر فارسی است و من در این اثر، مهاجرت را نه یک تجربه‌ی شخصی، بلکه به‌مثابه زخمی اجتماعی به زبان شاعرانه بیان نموده‌ام؛ با زبانی شاعرانه و تصویرهای زنده‌ای که تجربه‌شان می‌کنیم. این شعر از حس دوری، غربت و آرزوی بازگشت آغاز می‌شود و به‌تدریج از رنج خاموش زنان، پدران و دشواری‌های مردم سخن می‌گوید.

Poem Introduction (English):

The following poem, titled "Watan" (Homeland), is a piece of modern nostalgic poetry with a classical tone. It is a journey through individual longing and collective sorrow. The original language of this poem is Persian (Dari), and in it, I have expressed migration not merely as a personal experience, but as a social wound through poetic language and vivid imagery.

The poem begins with a sense of distance, exile, and the longing for return, and gradually moves toward the silent suffering of women, the suppressed voices of fathers, and the hardships faced by people in exile.

روزی وطن پناه من و مکان نور بود
آنجا زمین طوری دیگری جور بود
دلم لک زده از دوری‌اش هنوز
روزی وطن، قلب من، پر سرور بود
ای کاش دوری او قسمتم نبود
دلتنگ و دمی آزرده حالتم نبود
بگذار ز روحم بگویم، دمی نشین
آه هیچ جایی چون او پناهم نبود
مهاجرم دردمند و دلتنگی آن زمین
هیچ‌گاه این چنین که است، حالتم نبود
وطن چه داشت که گم‌کرده‌ام خودم؟
مهر او که این چنین ز هر به کام نبود
چه شد وطنم؟ قلبم آزرده است
آه! مگر این نفرین او و ترکش نبود؟
زخمم، غمم، دردم و اندوه‌خانه است
دردی گوشه‌ای قلبم آن زمان نبود
وطن! نگفته بود که نفرینم می‌کند
قرار من و او که بودن در زندان نبود
چشمم گهی می‌خورد به در همسایه‌هایم
از آه و نفرین او، حاکمان در امان نبود
دیدم زن ز بی‌کسی و فقر گریه می‌کند
داروندار او، همسرش در این جهان نبود
وطنم! سال‌هاست انتظارم رونق است
چرا اندوه تو مشتی کاه بر جهان نبود؟
اینجا زمین به من و ما ظلم‌خانه است
پنداشتم، لحظه‌ای جهان به کام ما نبود
این کلام مشتی از درد و قدرت است
برداشتم هرچه بود، کلامم کفاف نبود
دیدم پدری، خشمش خاموش است
تلخِ سکوتش، مگر منعِ دخترش نبود؟
دلِ زمین به حسرت این غصه می‌سوزد
کاش قلبِ بشر این‌چنین بی‌رحم نبود

English Translation of the Poem: „Homeland”

Once, my homeland sheltered me in light—
There, the earth felt wholly right.
My heart still aches in distant gloom;
Once, my homeland and I would bloom.
I wish this distance weren’t mine,
No sorrow, no brokenness in line.
Sit with me, let my soul speak true—
Ah, nowhere gave refuge like you.
A migrant now, with pain and grief,
I’ve never known such disbelief.
What did you hold that I’ve now lost?
Your love was sweet, not bitter frost.
What happened, homeland? My heart is sore.
Ah—was it your curse I bore?
My wound, my sorrow—a house of ache;
That pain had yet to fully wake.
You never said you’d curse my name;
We never set that as our claim.
I glance at my neighbor’s guarded door—
Your curse spared no ruler, rich or poor.
I saw a woman cry in despair;
Her world was lost, her husband not there.
Homeland! I’ve waited years for light—
Why is your grief so thin, so slight?
Here, this land has turned to jail;
Joy was never part of our tale.
These words are scraps of hurt and fire—
All I could say—still, they reach no higher.
I saw a father in silent rage;
His silence, a cage for his daughter’s stage.
The heart of the earth burns in regret—
If only mankind weren’t so cruel yet.

Wer schreibt, der treibt

Liliia Bezugla (Лілія Силіна)

Wer schreibt, der treibt
Thomas Brasch

Ich schreibe,
ich vertreibe –
die Vergangenheit jeder Art,
die Gegenwart:
das Café, den Tisch,
die Rosen auf dem Tisch,
das Geschirr,
die Gefühle in mir,
den Blick durch die Fensterscheibe
auf die grüne Zypresse,
das Trinken und Essen...
Ob ich auch mein Zuhause vertreibe? –
mein Bett, mein Papier
die Gedanken in mir,
meine Bücher, mein Schreiben...
Ob ich meine Zukunft vertreibe?..
30.01.2025

ЄНА

Знову вітає гостинно і радо
затишна Єна – горнятко наснаги.
Креслить уява на мапі зигзаги –
гроно розкидистого винограду.
Навіть від погляду – солодко й смачно.
Ягоди сонячні – дивні будинки.
Рівно мигтять різнобарвні картинки –
ніби слайд-шоу, із раю неначе.

Квітнуть дерева, кивають натхненно,
тепла долина бринить і радіє.
Знову вітає утішлива Єна –
гроно й горнятко, наснага й надія.
18.03.2025

Невдоволено вітер розгойдує крони,
розчаровано дощ бурмотить:
– Забирайся, в нас інші панують закони.
Ти чужа тут, загинеш за мить.

Бездоганною мовою їх не обдуриш,
не розчулять їх вимова й ритм.
Я залишусь собою – незмінена суміш
Водолія й замріяних Риб.
Нездоланної сили й чуттєвої квітки,
чепурного повітря й води.
Ось спорідненість з вітром піднесеним звідки
і на серці – змокрілі сліди.
Намагаюсь триматись – упевненим тоном
і ходою стрімкого зразка.
Та мене видає невблаганно, невтомно
український акцент у думках.
27.09.2022

Як листя, розсипались люди по світу,
підбурені збоченим вітром війни,
далеко від рідного дерева й світла,
без певного плану, мети і вини.
Зів'ялі від суму, пожовклі від туги,
змарнілі від жаху – Оце поворот!
І вже не позбутися втоми й напруги,
лише заховати у шафі турбот.
Але все одно не втрачають надії

колись відродити родимі місця.
А вітер скажений все віє і виє,
і клятій війні ще не видно кінця...
28.09.2023

ДОРОЖНІ СТАНСИ

Дорогами – довгими, довгими смугами –
позначена втомлена доля моя.
То світлі, то темні – із сумом і тугою,
від спокою ночі до сполохів дня…
Дороги-стрічки – кольорові й незлічені –
укрили моє безпритульне життя:
від щастя і сміху до болю і відчаю,
від ніжних обіймів до злого биття…
Дороги несуть мене повними ріками –
дай Боже їм довго і мирно текти!
І тугу важку за пустою домівкою
безхатченко-вітер жене у світи…
26.10.2023

І знов сніги від відчаю розтанули,
їм тільки в землю має сенс тікать.
І знов птахи збентеженими стаями
світ за очі поспішливо летять.
І не тому, що в марево закохані, –
часи страшні настали і лихі,
навіяли непрохане й сполохане
велике переселення птахів.
Тікаючи від остраху і темені,
за спокоєм і світлом женучись,
усі наївно й щиросердно впевнені:
що б не було, повернуться колись.
29.04.2025

Це весна – промениста красуня
у прозорому пеньюарі
із шовковими зборками суму,
із сльозою на ґудзику-хмарі.
Через біло-зелені волани
небеса майорять світло-сині.
А в очах – безперервні тумани,
бо вона цьогоріч на чужині.
25.03.2022

Блакитний потяг вирушає в темінь...
Шалений потяг в далечінь, в світи,
в нові події, в почуття травневі –
невгавний, він не може не тягти.
А як в світах, то тягне неминуче
додому, до родимої землі.
Формує повсякчас думки болючі
на осідає болем на чолі...
28.05.2025

Між двома островами в бурхливому морі
наполегливо хлюпає шлюпка моя.
Їй удень доброзичливо сонце сприя,
уночі супроводжують зорі прозорі.
А за ними – забуті прекрасні світи
із дитинства і юності сяють неспинно.
А зі мною і час врівноважено плине,
ну а я ще не знаю – куди ж бо пливти?
27.08.2023

Zwischen Sprachständen – Beobachtungen aus dem Deutschunterricht in Regelklassen mit mehrsprachigen Kindern

Judith Böddeker

Ein Erfahrungsbericht

Der Erfahrungsbericht beleuchtet Beobachtungen aus dem regulären Deutschunterricht in Grundschulklassen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder, die ganz unterschiedliche Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen.

Als Fachdidaktikerin für das Fach Deutsch besuche ich regelmäßig Grundschulklassen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Meine Beobachtungen zeigen, dass ein Unterricht, der Mehrsprachigkeit sichtbar macht und die Herkunftssprachen der Kinder als Ressource einbindet, den Spracherwerb und die aktive Beteiligung deutlich fördert. Methoden wie visuelle Unterstützung, gemeinsames Erarbeiten von Wortschatz und der Einsatz von Peer-Übersetzungen halfen Kindern, Inhalte besser zu verstehen und Selbstvertrauen in der neuen Sprache aufzubauen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Lehrkräfte in mehrsprachigen Regelklassen vor großen Herausforderungen stehen: Die extreme Heterogenität der Sprachstände erfordert viel Differenzierung, und es fehlt häufig an Material, das sowohl sprachsensibel als auch fachlich geeignet ist.

Der Bericht macht deutlich, dass ein bewusster, sprachsensibler Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht nicht nur den Erwerb der Bildungssprache unterstützt, sondern auch das Zugehörigkeitsgefühl und die Motivation der Kinder stärkt. Pädagogische Konzepte und praxisnahe Unterstützung für Lehrkräfte sind

entscheidend, um Bildungschancen in solchen Klassen nachhaltig zu verbessern.

Einleitung

Seit einigen Jahren besuche ich als Fachdidaktikerin für Deutsch regelmäßig Grundschulklassen in urbanen Regionen, in denen ein hoher Anteil der Schüler*innen mehrsprachig aufwächst. Diese Besuche geben mir Einblicke in eine schulische Realität, die sowohl große Herausforderungen als auch bereichernde Potenziale sichtbar macht. Der folgende Erfahrungsbericht ist der Versuch, meine Eindrücke systematisch darzustellen und gleichzeitig durch Bezug zu wissenschaftlicher Literatur einzuordnen. Mir ist dabei bewusst, dass es sich um subjektive Eindrücke handelt, die ich aus meiner Rolle als externe Beobachterin gewonnen habe. Ziel ist es, anhand konkreter Situationen aus dem Unterricht zu zeigen, wie Mehrsprachigkeit als Ressource genutzt werden kann, welche Schwierigkeiten auftreten und welche pädagogischen Konzepte den Lehrkräften helfen können, mit der hohen Heterogenität der Sprachstände konstruktiv umzugehen.

Beobachtungen im Unterrichtsalltag

Bei meinen Besuchen fällt regelmäßig auf, dass die Spannbreite der Deutschkenntnisse innerhalb einer Klasse enorm ist. Einige Kinder sind in Deutschland geboren, sprechen flüssig und bewegen sich sicher in der Bildungssprache. Andere sind erst seit kurzem im Land, verstehen nur einzelne Wörter und können sich kaum mündlich beteiligen. Diese Differenzen wirken sich unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen aus.

Ein Beispiel: In einer dritten Klasse sollte die Klasse eine Geschichte gemeinsam lesen und anschließend zentrale Begriffe im Heft notieren. Während einige Kinder die Aufgabe schnell bewältigten, verstanden andere kaum den Handlungskern. Die Lehrkraft griff daraufhin zu einer pragmatischen Lösung: Sie ließ die Kinder,

die die Sprache besser beherrschten, schwierige Wörter in ihre Herkunftssprache übersetzen und so Mitschüler*innen unterstützen. Diese Form der Peer-Übersetzung führte nicht nur dazu, dass die betroffenen Kinder den Inhalt besser erfassen konnten, sondern stärkte auch das soziale Miteinander in der Gruppe. Aus meiner Sicht war dies ein eindrückliches Beispiel dafür, wie Lehrkräfte im Alltag spontan auf die Bedürfnisse reagieren – und wie stark Kinder in die Rolle von Expertinnen hineinwachsen können.

Die Erfahrung deckt sich mit Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung: Peer-Übersetzungen fördern sowohl das Verstehen als auch das Vertrauen in die eigene Sprachfähigkeit (vgl. Schastak 2019: S. 219 f.). Gleichzeitig zeigt sich, dass Kinder, die in der Helferrolle sind, ihre Kompetenzen in beiden Sprachen bewusst reflektieren – ein metasprachlicher Lernprozess, der für den weiteren Spracherwerb wichtig ist.

Sichtbarmachen von Mehrsprachigkeit

Ein weiteres wiederkehrendes Muster besteht darin, dass Kinder aufblühen, sobald ihre Herkunftssprache im Unterricht sichtbar wird. In einer vierten Klasse ließ die Lehrerin die Kinder beispielsweise Begriffe zu „Familie“ in allen Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden, an die Tafel schreiben. Türkisch, Ukrainisch, Arabisch, Polnisch, Russisch und Bosnisch standen nebeneinander, daneben die deutschen Entsprechungen. Die Kinder waren sichtlich stolz, ihre Sprachen einbringen zu können. Für mich war hier besonders auffällig, wie sehr das Klassenzimmerklima von dieser Öffnung profitierte. Ich hatte den Eindruck, dass auch eher stille Kinder dadurch Zutrauen gewannen. Die Wertschätzung der Herkunftssprachen ist für die Kinder ungemein wichtig und führt oft zu einem großen Motivationsschub (vgl. Zeybek 2022: S. 83). Auch die emotionale Dimension von Sprache zählt dazu. Kinder, die sich sprachlich unsicher fühlen, ziehen sich häufig zurück und beteiligen sich kaum. Besonders deutlich wurde mir das in einer Stunde, in der ein Mädchen aus Syrien kaum sprach. Erst als die Lehrerin sie

gezielt bat, ein arabisches Wort für „Sonne“ an die Tafel zu schreiben, strahlte das Mädchen und wurde plötzlich aktiver. Dieser Moment machte sichtbar, wie wichtig es ist, den Kindern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, die nicht ausschließlich an der deutschen Sprache hängen. Für mich war dieser Moment prägend, weil er zeigt, dass kleine Gesten der Anerkennung eine große Wirkung entfalten können.

Diese Praxis unterstreicht, was die Forschung immer wieder betont: Wenn Herkunftssprachen nicht unsichtbar bleiben, sondern als Ressource in den Unterricht integriert werden, stärkt das sowohl die Motivation als auch die Identität der Kinder (vgl. Cummins 2001: S. 19 f.). Die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft wird dadurch gefestigt – ein zentraler Faktor für Bildungserfolg.

Methodenvielfalt als Schlüssel

Aus meinen Beobachtungen ergibt sich, dass Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen insbesondere durch Methodenvielfalt profitieren. Visuelle Unterstützung, etwa durch Bildkarten, Piktogramme oder digitale Präsentationen, erweist sich als besonders wirksam. In einer Unterrichtsstunde zum Thema „Jahreszeiten“ nutzte eine Lehrkraft großformatige Bilder, um Wetterphänomene darzustellen. Kinder mit geringen Deutschkenntnissen konnten die Bedeutung sofort erschließen, ohne dass lange Erklärungen notwendig waren.

Auch das gemeinsame Erarbeiten von Wortschatz in Ritualform hat sich bewährt. Eine Lehrerin begann jede Stunde mit einer „Wortschatzrunde“, in der drei bis vier neue Begriffe eingeführt und gemeinsam wiederholt wurden. Hierbei zeigte sich, dass selbst Kinder mit geringen Deutschkenntnissen nach einigen Wochen in der Lage waren, aktiv neue Wörter einzubringen. Mir fiel dabei auf, dass gerade die Wiederholung Kindern Sicherheit gab. Rückblickend sehe ich diese Ritualisierung als eine der wirksamsten Methoden im beobachteten Unterricht. Eine konsequente Sprachförderung im Unterricht trägt dazu bei, dass Kinder schneller

Zugang zur Bildungssprache gewinnen, die laut Ahrenholz (2010: S. 17) bereits in der Grundschule von zentraler Bedeutung ist.

Herausforderungen der Differenzierung

So vielversprechend diese Beobachtungen auch sind, sie zeigen gleichzeitig die Belastung der Lehrkräfte. Eine der größten Herausforderungen ist die notwendige Differenzierung. In fast jeder Stunde wird deutlich, dass es kaum möglich ist, alle Kinder gleichermaßen angemessen zu fördern. Während einige bereits Texte schreiben können, kämpfen andere noch mit der alphabetischen Schrift. Lehrkräfte müssen also permanent zwischen verschiedenen Niveaustufen wechseln, ohne den Unterrichtsfluss zu verlieren. Als Beobachterin empfand ich diesen Balanceakt der Lehrkräfte als eine der größten Belastungen. Oft fragte ich mich, wie viel von dieser Differenzierung langfristig ohne zusätzliche Unterstützung tragbar ist. Viele Materialien für Erarbeitungsphasen müssten theoretisch vielfach differenziert sein, was in der Praxis oft aufgrund von zeitlichen Ressourcen kaum umsetzbar ist.

Besonders problematisch ist der Mangel an geeignetem Material. Viele Lehrkräfte berichten, dass es kaum Lehrwerke gibt, die sowohl fachlich anspruchsvoll als auch sprachsensibel gestaltet sind. Stattdessen greifen sie auf selbst erstellte Materialien zurück, was zeitintensiv und auf Dauer kaum leistbar ist. Dieser Befund deckt sich mit wissenschaftlichen Analysen: Es fehlt in Deutschland nach wie vor an systematisch entwickelten sprachsensiblen Materialien für den Fachunterricht. Besonders Materialien, die im konkreten Kontext eines Unterrichtsfaches erprobt wurden, haben sich bewährt (vgl. Hawighorst 2011: S. 177).

Pädagogische Konzepte und Unterstützung

Damit Lehrkräfte positive Erfahrungen systematisch nutzen können, braucht es fundierte pädagogische Konzepte. Sprachsensibler Fachunterricht, wie er etwa von Leisen (2010) entwickelt wurde,

bietet hierfür wertvolle Ansätze. Er betont, dass Sprache immer zugleich Lerngegenstand und Medium des Lernens ist – ein Gedanke, der gerade in mehrsprachigen Klassen zentral ist.

Darüber hinaus benötigen Lehrkräfte praxisnahe Unterstützung, beispielsweise durch Fortbildungen, kollegiale Hospitationen oder den Austausch mit Sprachförderkräften. Schulen, die solche Strukturen etabliert haben, können besser mit der Heterogenität umgehen.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ist Herausforderung und Chance zugleich. Sie erfordert differenzierte Methoden, kreative Materialentwicklung und eine hohe Flexibilität der Lehrkräfte. Gleichzeitig eröffnet sie Lerngelegenheiten, die über reinen Spracherwerb hinausgehen – etwa in Bezug auf interkulturelle Kompetenz, Identitätsentwicklung und soziale Integration. Für mich persönlich ist die wichtigste Erkenntnis, dass es nicht den einen richtigen Weg gibt, sondern dass flexible Haltungen und Wertschätzung den größten Unterschied machen.

Meine Beobachtungen zeigen, dass ein Unterricht, der Mehrsprachigkeit sichtbar macht und die Herkunftssprachen einbindet, nicht nur den Erwerb der deutschen Sprache unterstützt, sondern auch das Selbstbewusstsein und die Motivation der Kinder stärkt. Damit diese Potenziale systematisch genutzt werden können, braucht es eine bildungspolitische Unterstützung: Die Entwicklung geeigneter Materialien, die Ausweitung sprachsensibler Lehrerfortbildungen und eine Anerkennung der Mehrsprachigkeit als Normalfall in deutschen Klassenzimmern.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, B. (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 15–36.

Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? Online unter: CumminsENG

Hawighorst, B. (2011): Schulischer Wandel durch sprachsensible Unterrichts- und Schulentwicklung. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 169–180.

Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus-Verlag.

Schastak, M. (2019): Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen. Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Zeybek, D. (2022): Die Bedeutung der Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Kassel: University press.

Schlusswort

Mit dem vorliegenden ersten Band des Online-Magazins „*Stimmen aus der Welt*“ wird ein wichtiger Schritt zur Schaffung einer offenen, interdisziplinären und zugänglichen Plattform für den Austausch wissenschaftlicher, persönlicher und künstlerischer Perspektiven auf Migration und postmigrantische gesellschaftliche Entwicklungen unternommen. Das Magazin verfolgt das Ziel, Stimmen sichtbar zu machen, die in gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen oftmals nicht ausreichend repräsentiert sind, und bietet zugleich einen Raum für Reflexion, Analyse und Dialog.

Migration ist ein prägendes Merkmal moderner Gesellschaften und beeinflusst individuelle Lebenswege ebenso wie soziale, kulturelle und institutionelle Strukturen. Die in diesem Band versammelten Beiträge verdeutlichen, dass Migration nicht allein als geografische Bewegung verstanden werden kann, sondern als ein komplexer Prozess, der mit Erfahrungen des Ankommens, der Orientierung, der Auseinandersetzung und der Neuverortung verbunden ist. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes bringen unterschiedliche Perspektiven ein: wissenschaftliche Analysen, persönliche Erfahrungsberichte, Essays sowie künstlerische Arbeiten. Diese Vielfalt der Ausdrucksformen ermöglicht es, Migration sowohl als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung als auch als gelebte Realität und als Quelle kreativer Reflexion zu verstehen.

Das Magazin versteht sich als eine Plattform, die Menschen mit Migrationserfahrung, Geflüchteten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie allen am gesellschaftlichen Diskurs Beteiligten die Möglichkeit bietet, ihre Perspektiven zu teilen und damit zur Erweiterung des öffentlichen und wissenschaftlichen Verständnisses von Migration beizutragen. Besonders im Kontext einer zunehmend globalisierten und vernetzten Welt ist es von großer Bedeutung, Räume zu schaffen, in denen unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen sichtbar gemacht und miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Der Dialog zwischen wissen-

schaftlicher Erkenntnis, persönlicher Erfahrung und künstlerischem Ausdruck eröffnet neue Zugänge zum Verständnis gesellschaftlicher Transformationsprozesse.

Die Open-Access-Veröffentlichung mit permanentem Link gewährleistet einen freien und dauerhaften, zitierfähigen Zugang zu den Beiträgen und fördert damit den internationalen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Austausch. Das Magazin trägt damit nicht nur zur Dokumentation individueller und kollektiver Erfahrungen bei, sondern leistet auch einen Beitrag zur wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Migration und Integration.

Der vorliegende Band stellt den Beginn einer fortlaufenden Publikationsreihe dar, die sich der kontinuierlichen Dokumentation und Reflexion migrationsbezogener Erfahrungen, Analysen und künstlerischer Ausdrucksformen widmet. Die Herausgeberinnen und Herausgeber verstehen dieses Projekt als einen offenen Prozess, der durch die Mitwirkung unterschiedlicher Autorinnen und Autoren stetig weiterentwickelt wird. Ziel ist es, langfristig eine nachhaltige Plattform zu etablieren, die den Austausch zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und individuellen Erfahrungswelten fördert und zur differenzierten Betrachtung migrationsbezogener Themen beiträgt.

Unser besonderer Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die mit ihren Beiträgen diesen ersten Band ermöglicht haben. Ihr Engagement, ihre Offenheit und ihre Bereitschaft, ihre Perspektiven zu teilen, bilden die Grundlage für dieses Projekt. Ebenso gilt unser Dank allen Beteiligten, die zur Konzeption, Organisation und Veröffentlichung dieses Magazins beigetragen haben.

Stimmen aus der Welt ist mehr als eine Sammlung von Beiträgen. Es ist ein Ort des Dialogs, der Reflexion und der Begegnung unterschiedlicher Perspektiven. Die Herausgeberinnen und Herausgeber hoffen, dass dieses Magazin dazu beiträgt, neue Einsichten zu ermöglichen, bestehende Diskurse zu bereichern und den

Austausch zwischen Menschen, Disziplinen und Erfahrungswelten zu fördern.
Mit diesem ersten Band wird der Grundstein für eine fortlaufende Publikationsreihe gelegt, die auch in Zukunft Raum für wissenschaftliche, persönliche und künstlerische Stimmen bieten wird. Denn jede Stimme trägt dazu bei, unser Verständnis von Gesellschaft, Migration und kultureller Vielfalt zu vertiefen.

Das Herausgeber*innenteam für den JenDaF e.V. (09/2026)