DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

DiSlaw
Didaktik slawischer Sprachen

Епіграф

То хто ти є, прекрасна пані:
Цілунки сонця полум'яні,
Дніпрові хвилі сині-сині
Чи світанок літній нині?

Для когось мрія ти нетлінна,
Для когось – квітка злотоцінна,
Для мене ж ти, любов правдива,
– Причина вірити у диво.

Живеш ти в людях, в нашій мові,
У кожному моєму слові,
У вірному, палкому серці
Та в прадавнім предків герці.

У цім нехитрім віршуванні
І в душевнім пориванні –
В усьому, що бринить тобою,
Віками терзана юрбою.

В історії, картині, пісні…
Наперекір пітьмі зловісній
Розквітнеш у святій свободі
Та незборимому народі.

Очевидна й невловима,
Ти, особлива нота й рима,
Переможеш у тій битві,
Бо линеш в маминій молитві.

Здіймайся та лети, пташино,
Бо ж величають – солов'їна…
Знай: на Землі одна-єдина
Ти – барвиста Україна.

Ярослава Кісілевич

Epigraph

Who are you now, o lady fair:
The sunlight's kiss with fiery flare,
The Dnipro's waves in deep, deep blue,
Or summer days begun anew?

To some, you are an endless dream,
To some, a flower of high esteem,
To me, you are a love so true –
A reason to find faith anew.

In our language, you survive;
In all my words, you live and thrive.
In every heart that's brave and true;
In all our forebears' struggles, too.

In this simple verse so plain,
In our spirits' joy and pain,
In all the vibrancy and motion
Of a long-mistreated nation.

In history and art and song …
Against the darkness, you stand strong
And bloom in sacred freedom bright,
Unbroken by the baleful night.

Elusive still, though clear to see,
Your special note and rhyme will be
At last triumphant in this fight,
For mothers all pray for your plight.

O nightingale, rise up and fly,
Your voice shall sound across the sky.
Know this: you are and will remain
Unique, my colourful Ukraine.

Original: Yaroslava Kisilevych
Translation: Lea Berger

Epigraf

Wer bist Du, oh schöne Dame
Sommerkuss in lichter Flamme
Dniprowogen, tief und blau,
Sommermorgen, nun im Tau.

Manchem bist du ewger Traum,
manchem goldner Blütenbaum,
für mich du wahre Liebe mein
Dass das Wunder bleibt im Sein.

Im Mensch als Sprache lebst du fort.
In jedem Gefühl, Wort für Wort.
In dem treuen, heißen Herzen.
In der Ahnen alten Schmerzen.

In den schlichten Versgebilden
In der Seele Sturm, im Wilden.
In allem, was von dir durchdrungen.
Jahrhundertelang hart bezwungen.

In den Liedern, in den Bildern,
trotz der Nacht mit dunklen Schildern
wirst du frei und heilig blühen,
wirst im Volk unsterblich glühen.

Sichtbar – und doch nicht zu fassen,
Klang und Reim, die Sinn erfassen.
Du wirst jede Schlacht bestehen,
lebst du doch in Mütterns Flehen.

Flieg nun Vöglein, steig empor,
Als Nachtigall im freien Chor.
Auf der Welt gibt's nur die eine.
Du in bunter Kraft --- Ukraine

Original: Jaroslava Kisilevyč
Übersetzung: Walter Peer

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
ISSN: 2960-4117
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Про авторок
About the authors
Über die Autorinnen

dr.phil. Nataliia Sorokina

Наталія Сорокіна, кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD) у галузі навчання іноземних мов, доцентка, старша викладачка кафедри славістики Університету Інсбрука (Австрія). Фахівчиня у галузі методики навчання іноземних мов та української мови як іноземної. Авторка численних наукових публікацій і навчально-методичних посібників. Сфера її наукових інтересів охоплює багатомовність, розвиток рефлексивних навичок у процесі вивчення мов, конструювання підручників і навчальних матеріалів з іноземних мов, зокрема української як іноземної, а також інноваційні підходи до мовної освіти.

Nataliia Sorokina is a Senior Lecturer at the Department of Slavonic Studies at the University of Innsbruck (Austria). She holds a PhD in Pedagogical Sciences and specialises in foreign language didactics and the teaching of Ukrainian as a foreign language. She authored numerous scholarly publications and teaching materials. Her research interests include multilingualism, the development of reflective skills in language learning, the design of foreign language textbooks and teaching materials, particularly for Ukrainian as a foreign language, as well as innovative approaches to language education.

Nataliia Sorokina ist als Senior Lecturer am Institut für Slawistik der Universität Innsbruck (Österreich) tätig. Sie ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Fremdsprachendidaktik und im Speziellen der Didaktik des Ukrainischen als Fremdsprache. Sie ist Autorin zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen und Lehrmaterialien. Zu ihren Forschungsinteressen gehören die Mehrsprachigkeit, die Entwicklung reflexiver Kompetenzen beim Fremdsprachenerwerb, die Konzeption von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für Fremdsprachen, insbesondere für Ukrainisch als Fremdsprache, sowie innovative Ansätze der Sprachdidaktik.

Mag. Mag. Sonja Bacher, PhD

Соня Бахер має вищу освіту зі слов'янських, англійських та американських студій, а також педагогічну кваліфікацію викладача російської й англійської мов і ступінь доктора філософії (PhD) у галузі методики навчання іноземних мов. Нині вона працює старшою викладачкою на кафедрі славістики та кафедрі підготовки вчителів іноземних мов Університету Інсбрука. Вона є однією із засновниць і членкинею редакційної колегії журналу DiSlaw (Didaktik slawischer Sprachen). Основні напрями її наукових досліджень охоплюють використання цифрових медіа у навчанні іноземних мов, медіаграмотність, а також між- і транскультурне навчання мов із застосуванням медіатехнологій.

Sonja Bacher holds a degree in Slavonic, English and American Studies, in teaching Russian and English as well as a PhD in Foreign Language Education. She is currently working as a senior lecturer at the Department of Slavonic Studies and the Department of Language Teacher Education at Innsbruck University. She is one of the founding and editorial board members of the DiSlaw-journal (*Didaktik slawischer Sprachen*). Her major research interests are digital media in the foreign language classroom, media literacy and media-based inter-/transcultural language learning.

Sonja Bacher verfügt über einen Abschluss in Slawistik, Anglistik und Amerikanistik sowie über einen Abschluss des Lehramtsstudiums für Russisch und Englisch und einen Doktortitel im Bereich Fremdsprachendidaktik. Derzeit ist sie als Senior Lecturer am Institut für Slawistik und am Institut für Fremdsprachendidaktik der Universität Innsbruck tätig. Sie gehört zu den Gründungsmitgliedern der Zeitschrift „DiSlaw“ (Didaktik slawischer Sprachen) und ist Mitglied des Editorial Boards. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen digitale Medien im Fremdsprachenunterricht, Medienkompetenz sowie mediengestütztes interkulturelles und transkulturelles Sprachenlernen.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
ISSN: 2960-4117
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Подяки

Авторки висловлюють щиру вдячність *Advisory Board* та *Editorial Board* і рецензентам за уважне опрацювання та цінні фахові рекомендації.
Окремо дякуємо Ярославі Кісілевич за поетичні рядки, що стали епіграфом збірника. Висловлюємо глибоку вдячність Леї Берґер за професійний переклад епіграфа англійською мовою, ретельне мовне редагування та цінну редакційну підтримку під час підготовки видання.
Щиро дякуємо Почесному консулу України в Тіролі Вальтеру Пееру за високоякісний переклад епіграфа німецькою мовою та за так само високоякісний аудіозапис.
Висловлюємо щиру вдячність Люсі Боуєр за професійний аудіозапис англійського перекладу епіграфа.
Особливу подяку висловлюємо декану факультету мов, літератур і культур Університету Інсбрука Юргену Фуксбауеру за фінансову підтримку, завдяки якій стало можливим його видання у паперовому форматі накладом 25 примірників.

Acknowledgements

The authors express their sincere gratitude to the Editorial Board and the reviewers for their careful consideration and valuable professional recommendations.
We would like to extend our special thanks to Yaroslava Kisilevych for the poetic lines that became the epigraph of this material collection. We are deeply grateful to Lea Berger for her professional translation of the epigraph into English, meticulous language editing, and valuable editorial support throughout the preparation of this publication.
We sincerely thank Walter Peer, Honorary Consul of Ukraine in Tyrol, for his high-quality translation of the epigraph into German and his equally high-quality audio recording thereof.
We express our sincere gratitude to Lucy Bowyer for her professional audio recording of the English translation of the epigraph.
We extend our special thanks to Jürgen Fuchsbauer, Dean of the Faculty of Languages, Literatures and Cultures at the University of Innsbruck, for the financial support that made it possible to publish a print edition of 25 copies.

Danksagung

Die Autorinnen sprechen dem Editorial Board und den Gutachter*innen ihren aufrichtigen Dank für die sorgfältige Begutachtung und die wertvollen fachlichen Empfehlungen aus.
Unser besonderer Dank gilt Yaroslava Kisilevych für die poetischen Zeilen, die zum Epigraf dieser Materialiensammlung geworden sind. Unser herzlicher Dank gebührt zudem Lea Berger für die professionelle Übersetzung des Epigrafs ins Englische, die sorgfältige sprachliche Redaktion sowie die wertvolle redaktionelle Unterstützung bei der Vorbereitung dieser Publikation.
Unser aufrichtiger Dank gilt Walter Peer, Honorarkonsul der Ukraine in Tirol, für die hochwertige Übersetzung des Epigrafs ins Deutsche und seine ebenso hochwertige Audioaufnahme davon.
Wir sprechen Lucy Bowyer unseren aufrichtigen Dank für ihre professionelle Audioaufnahme der englischen Übersetzung des Epigrafs aus.
Unser besonderer Dank gilt Jürgen Fuchsbauer, dem Dekan der Fakultät für Sprachen, Literaturen und Kulturen der Universität Innsbruck, für die finanzielle Unterstützung, die es ermöglicht hat, diese Sonderausgabe in einer gedruckten Auflage von 25 Exemplaren zu veröffentlichen.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Передмова та дидактичні засади

Шановні читачки і читачі!
Шановні фахівчині і фахівці!
Шановні викладачі і викладачки, здобувачі і здобувачки освіти української мови!

У минулому українська мова була менш поширеною в навчальних програмах західноєвропейських університетів та інших освітніх інституцій, хоча низка університетів уже давно підтримувала усталені програми з української мови та україністики. Війна Росії проти України змістила фокус уваги на Україну, її народ, культуру, ідентичність та мову. У Західній Європі та поза її межами громадськість почала уважніше придивлятися до ситуації в Україні. Оскільки мова формує ідентичність і є ключем до взаєморозуміння, зросла зацікавленість у вивченні української мови та взаємодії з громадянами України. По всій Європі університети останнім часом розширили свої освітні пропозиції, інтегрувавши до навчальних програм модулі з української мови та культури. (Inalco University та ін., 2025, 6–7).[1] Крім того, заклади освіти для дорослих і мовні центри нині дедалі частіше пропонують курси української мови.[2]
Вивчення мови завжди передбачає культурне навчання, аби повною мірою охопити історичні, етичні, загальнокультурні та культурно-специфічні аспекти, зокрема традиції, ритуали та поведінкові коди (див. CEFR, 2001, 2018). Щоб задовольнити дедалі більший попит на навчальні ресурси з української мови як іноземної, ми розробили та апробували «Барвиста Україна» — збірку з чотирнадцяти навчальних прикладів на різноманітні (між)культурні теми, призначених для тих, хто вивчає українську мову на рівнях A1+–A2+ (пор. там само). Слід зазначити, що навчальні матеріали збірнику «Барвиста Україна» не вибудувані за принципом переходу від простішого до складнішого, а структуровані відповідно до тематичних напрямів, які вони охоплюють. Представлені приклади були впроваджені в університетських курсах і опрацьовані студентами. На основі їхнього зворотного зв'язку та труднощів, із якими вони стикалися під час виконання завдань, матеріали було адаптовано та доповнено. Студенти, які вже володіли якоюсь слов'янською мовою як рідною, успадкованою або вивченою іноземною, потребували меншого обсягу підтримки, ніж ті, хто раніше не мав контакту зі слов'янськими мовами. Зрештою, склад цільової групи визначає обсяг додаткового дидактичного «підсилення», що надається під час занять. Водночас для полегшення розуміння та узгодження з рівнями A1+ – A2+ тексти для читання було спрощено, завдання адаптовано або розширено, а також надано лексичну підтримку й мовні опори.

[1] Також див: the universities of Innsbruck (https://tinyurl.com/t75k7cmp, 23.10.2025), Amsterdam (https://tinyurl.com/3cvcrcfh, 23.10.2025), Eastern Finland (https://tinyurl.com/4wkxmkcu, 23.10.2025), Viadrina Frankfurt (Oder): (https://tinyurl.com/3frzje4u, 23.10.2025)

[2] Див. наприклад: Tiroler Volkshochschule (VHS) (https://tinyurl.com/3hfdy76c, 23.10.2025), B-East Sprachschule in Berlin (https://sprachschule-beast.de/ukrainisch-lernen-online/, 22.07.2026)

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Чотирнадцять прикладів *best practice* ґрунтуються на діяльнісно орієнтованому підході і переслідують різні дидактичні цілі, зокрема формування міжкультурної компетентності. Діяльнісно орієнтоване навчання і викладання підкреслюють роль здобувачів як соціальних агентів, які виконують реальні життєві завдання в конкретних соціальних контекстах (див. Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, 2–3; CEFR, 2001, 9–16; Hunter та ін., 2019, 22–24). У межах цього підходу ключову роль відіграють принципи автономії здобувача, автентичності, комунікативної діяльності, зокрема рецепції, продукції, взаємодії та медіації, а також загальні й комунікативні компетентності. Для виконання завдань студенти, як зазначено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2001, 9), «залучають [усі] компетентності, якими вони володіють». Загальні компетентності охоплюють, серед іншого, знання про світ, соціокультурні знання (наприклад, про повсякденне життя, умови життя, цінності, переконання, ритуали), а також міжкультурну обізнаність і практичні міжкультурні навички (там само, 101–105). Згідно з *Byram* (2021, 44), міжкультурна комунікативна компетентність складається з кількох вимірів. Поняття *savoirs* означає знання про себе й іншого, а також про індивідуальну та суспільну взаємодію. Уміння (*savoirs comprendre* та *apprendre/faire*) позначають здатність інтерпретувати, співвідносити, відкривати культури та взаємодіяти з іншими. *Savoir s'engager* охоплює політичну освіту та розвиток критичної культурної свідомості, тоді як *savoir être* означає здатність співвідносити власні погляди й цінувати позиції інших. Окрім цих вимірів, модель *Byram* також відображає комунікативну компетентність. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (2018, 130), вона охоплює лінгвістичні (наприклад, граматичні, лексичні та семантичні), соціолінгвістичні (наприклад, норми ввічливості й вирази народної мудрості), а також прагматичні компетентності.

Ми, як авторки, усвідомлюємо, що міжкультурні і транскультурні підходи нерідко розглядаються як дихотомічні, а не комплементарні. Проте ми поділяємо трактування Delanoy (2006) та Freitag (2010), відповідно до якого ці два концепти є сумісними та збагачують один одний, оскільки міжкультурний діалог може породжувати нові, гібридні позиції (див. також Bacher, 2021, 145; Sorokina, 2023, 102). Аналізуючи підручники з російської мови як іноземної, Mehlhorn і Wapenhans (див. 2011, 59) наголошують, що засвоєння культурних і країнознавчих знань на початковому рівні навчання є необхідною передумовою формування міжкультурної компетентності, що в подальшому зумовлює зміну перспективи сприйняття. Згідно з цією позицією, чотирнадцять прикладів *best practice* переважно звертаються до (між)культурної тематики. У прикладі 1 приділяється увага формальним і неформальним символам, пов'язаним з Україною та рідними містами і країнами студентів. У прикладі 2 кольори вводяться та закріплюються через обговорення культурних артефактів, таких як вінок, намисто та пісня «Два кольори». Приклад 3 присвячений аксесуарам і оберегам, що часто пов'язані з конкретними віруваннями та традиціями. Приклад 4 зосереджується на одязі та вишиванці – традиційній вишитій сорочці, що має глибоке культурне, історичне та символічне значення в Україні. Приклади 5, 6, 7 і 8 присвячені святам і урочистостям, таким як Різдво, Великдень і Купальська ніч, із

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

аналізом різних традицій, ритуалів, пісень та оповідей у міжкультурному порівнянні.[3] Приклад 9 досліджує тему житла. Дидактичні приклади 10–12 містять легенди про заснування Києва та рідних міст студентів, матеріали про українських жінок в історії та сучасності, а також українську і міжнародну кухні. Спеціальний випуск завершується прикладами, присвяченими музиці та її емоційному впливу на людину, а також кіномистецтву з особливим акцентом на життя і творчість Олександра Довженка.

Окрім засвоєння історичних і культурних знань (*savoirs*), студентам регулярно пропонується порівнювати різні вірування, традиції, ритуали та культурні артефакти, а також займати різні перспективи в інтерактивних сценаріях (*savoirs comprendre, apprendre/faire* та *savoir être*). Крім того, соціолінгвістична компетентність здобувачів розвивається шляхом інтеграції та обговорення прислів'їв і фразеологізмів, таких як «Людина хороша, коли на себе схожа», «Без верби й калини нема України», «Моя хата, моя правда», «Для українського народу світ без пісні, що без сонця» та не обмежується лише ними.

Важливим елементом навчальних прикладів є багатомовний підхід. Освітня політика та наукові дослідження неодноразово наголошують на користі міжмовних зв'язків і трансферних процесів, оскільки мови не зберігаються в мозку в ізольованих «відсіках». З огляду на багатомовність, здобувач рівня A1, зокрема, «[м]оже розпізнавати інтернаціоналізми та слова, спільні для різних мов, щоб встановлювати значення простих знаків і оголошень, а також визначати ймовірний зміст короткого, простого письмового тексту]» (CEFR, 2018, 160). У цьому контексті наші приклади з «Барвистої України» сприяють розвитку багатомовної свідомості та поглибленню розуміння. Інструкції та лексика подаються трьома мовами - українською, англійською та німецькою, а завдання зорієнтовані на використання багатомовного репертуару здобувачів. У завданнях міжмовної медіації ті, хто навчається, виступають як соціальні агенти, які сприяють передаванню значення з однієї мови іншою (див. CEFR, 2018, 52, 103). Так, від студентів, наприклад, вимагається українською мовою узагальнити зміст німецькомовного Інстаграм рилзу, допису в блозі та синопсису до фільму (див. приклади 7, 13 і 14). У прикладі 5 здобувачам освіти пропонується передати зміст українського тексту їхньою рідною мовою або іншою спільною мовою. Ці види діяльності безпосередньо спрямовані на дескриптори рівня A2: «Може передавати (мовою B) конкретну, релевантну інформацію, що міститься в коротких, простих текстах, етикетках і оголошеннях (написаних мовою A) на знайомі теми» та «Може передавати (мовою B) основну(-і) думку(-и), що міститься у чітко структурованих, коротких, простих усних і письмових текстах (мовою A) […]» (там само, 108, 112). Окрім міжмовної медіації, здобувачам також пропонується порівняти пісні, прислів'я і конкретні лексичні одиниці у різних мовах, а також заповнити багатомовні лексичні таблиці із постійним урахуванням додаткових (успадкованих) мов, якими володіють студенти (див. приклади 3, 5, 6 і 8). Як зазначалося раніше, наші навчальні приклади ґрунтуються на діяльнісно орієнтованому підході до вивчення мови. Студенти часто взаємодіють у парах

[3] Викладачам необхідно враховувати, що Різдво та Великдень переважно відзначаються в країнах із християнською культурною традицією, а тому учні, які сповідують інші релігії, можуть не брати участі в їх святкуванні.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

або групах для виконання автентичних завдань (див. Red'ko et al., 2023, 643). Оскільки автентичність завдань є ключовою для діяльнісно орієнтованого навчання, більшість представлених видів діяльності відображає реальні явища повсякденного життя та цілеспрямовані сценарії комунікації (див. Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, 14, 16; Thaler, 2017, 16). Діяльнісна орієнтація передбачає реалізацію різноманітних комунікативних завдань у межах різних сфер використання мови (див. Hunter et al., 2019, 23–24). Відповідно до цього, приклади охоплюють приватну, публічну та освітню сфери (див. там само; див. також CEFR, 2018). З метою активізації різноманітних компетентностей здобувачів освіти наші види діяльності акцентують розвиток рецептивних, продуктивних, інтерактивних та медіаційних умінь. Кожен приклад *best practice* – за винятком прикладу 7[4] – зосереджений на тексті для читання як основному джерелі навчального матеріалу. Доповненням до цих текстів слугують аудіофайли. Роботу з читанням (або аудіюванням) доповнює низка завдань до- , після- та подальшого опрацювання.[5] Окрім міжмовної медіації, описаної вище, наші завдання спрямовані на розвиток:

> Сприяння плюрикультурному простору (A2): Може брати участь у міжкультурному обміні, використовуючи прості слова для того, щоб просити співрозмовників пояснити окремі моменти та уточнити те, що вони повідомляють […]. (CEFR, 2018, 123)
>
> Стратегії пояснення нового поняття. Адаптація мовлення (A2): Може повторити основну думку простого повідомлення на повсякденну тему, використовуючи інші слова з метою полегшення його розуміння іншими. (там само, 128)
>
> Стратегії спрощення тексту. Оптимізація тексту (A2): Може визначати та позначати (наприклад, підкреслювати, виділяти тощо) ключові речення в короткому повсякденному тексті. (там само, 129)

Здобувачі освіти повинні, зокрема, вміти пояснювати власну позицію, значення слів, прислів'їв і приказок; описувати зображення; переказувати тексти; а також узагальнювати зміст текстів, пісень і відеофрагментів, що додатково сприяє розвитку аудіовізуального сприймання. Залучення автентичних медіаматеріалів не лише підвищує автентичність мовленнєвої діяльності та навчальних завдань, а й сприяє формуванню (цифрової) медіаграмотності здобувачів освіти (cf. Bacher, 2022, 138, 141).[6] У межах діяльнісно орієнтованого підходу до медіапродукції передбачається виконання таких завдань, як створення презентацій і постерів (зокрема із використанням шаблонів Canva), запис *Instagram Reels*, написання блогових дописів та залишення коментарів. Окрім цього, здобувачі освіти мають скласти рекламний текст (приклад 10), написати рецепт (приклад 12) та підготувати синопсис фільму (приклади 6 і 14).

З огляду на мовний рівень здобувачів освіти, засвоєння та закріплення нової лексики є надзвичайно важливим. На рівні A2 здобувачі володіють «достатнім словниковим запасом

[4] Приклад 6 присвячений анімаційному фільму.

[5] Вправи типу multiple choice або *true–false* за своєю природою не є діяльнісно орієнтованими, оскільки використовують формати закритих відповідей. Водночас той факт, що від студентів очікується обґрунтування власного вибору відповіді після прочитання, надає таким завданням діяльнісно орієнтованого характеру.

[6] З урахуванням цільового рівня володіння мовою від здобувачів освіти не вимагається повне розуміння змісту автентичних медіапродуктів, що використовуються в навчальному процесі. Завдання, пов'язані з ними, розроблено таким чином, щоб забезпечити їхню доступність і посильність для виконання на рівнях A1+–A2+.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

для вираження базових комунікативних потреб» (CEFR, 2018, 132). Abendroth-Timmer і Gerlach (див. 2021, 282) підкреслюють, що діяльнісно орієнтоване навчання, паралельно з відкритими навчальними сценаріями, допускає використання (закритих) видів діяльності, спрямованих на формування граматичних і лексичних навичок, що, у свою чергу, сприяє підвищенню метамовної обізнаності здобувачів освіти. Meyer та ін. (2022, 69) зазначають, що «[у той час як завдання-орієнтоване навчання мови передусім спрямоване на узгодження значення та розв'язання проблем, у межах діяльнісно орієнтованого підходу форма жодним чином не нехтується, а інтегрується за допомогою пояснювального зворотного зв'язку та діяльностей, спрямованих на усвідомлення мовних явищ]».

Таким чином, кожен навчальний приклад у «Барвистій Україні» також містить контекстуалізовані лексичні завдання, що виходять за межі міжмовних посилань. З метою попереднього опрацювання лексики та полегшення розуміння досить часто використовуються зображення. Крім того, здобувачам освіти пропонується звертатися до онлайн-словників, добирати синоніми або дефініції, утворювати слова, складати словосполучення, співвідносити слова із зображеннями, заповнювати асоціограми, групувати лексику за значенням, а також застосовувати нові лексичні одиниці в усному та писемному мовленні, що є кінцевою метою навчання. Крім того, до дидактичного матеріалу включено низку граматичних завдань, пов'язаних із роботою з текстом, спрямованих на опрацювання форм однини та множини іменників (приклад 2), орудного та місцевого відмінків (приклади 9 і 14), граматичних категорій роду (приклад 11), а також словосполучень типу «прикметник + іменник» (приклади 8, 11 і 12).

Наші граматичні завдання здебільшого ґрунтуються на індуктивному підході. Meyer та ін. (2022, 96) зазначають, що «індуктивні підходи забезпечують насичений мовний матеріал, у межах якого граматичні структури багаторазово повторюються, що дає змогу тим, хто навчається самостійно виявляти правило». Водночас автори (там само) підкреслюють, що індуктивний підхід не передбачає виключно імпліцитного засвоєння граматичних правил. Відповідно, у наших завданнях граматичні структури спочатку подаються в межах текстів і спрямовані на те, щоб здобувачі освіти самостійно помічали (не)регулярності перед безпосереднім відпрацюванням форм.

Підсумовуючи, зазначимо, що ми прагнули створити теоретично обґрунтовані, автентичні, мотивуючі, різноманітні та готові до використання навчальні матеріали з української мови, що сприятиме зменшенню навантаження на педагогів (cf. Bacher, 2021, 145–146 та 2022, 142, 143). У майбутньому необхідним стане розширення дидактичних матеріалів з української мови як іноземної (UFL), що охоплюватимуть глобальні, міжкультурні та транскультурні проблематики з метою сприяння як мовному засвоєнню, так і розвитку критичного мислення. Збірник «Барвиста Україна» становить невеликий, проте цінний внесок у задоволення зростаючого попиту на високоякісні навчальні ресурси для викладання української мови як іноземної. Сподіваємося, що як здобувачі освіти, так і викладачі отримають користь і задоволення від роботи з цими матеріалами *best practice*.[7]

[7] Усі прямі цитати були перекладені українською Наталією Сорокіною.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Редакторки та авторки спеціального випуску,

Наталія Сорокіна та **Соня Бахер** (Університет Інсбрука)

Бібліографія

Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht.* J.B. Metzler.

Autonome Provinz Bozen (BZ) – Südtirol (2021). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol: Aktualisierte Ausgabe – September 2021.* https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_(2).pdf (30.10.2025)

Bacher, S. (2022). The Role of Digital Media in the Russian Language Classroom and Teacher Education Programmes. *Media Literacy and Academic Research (MLAR)*, *5*(2), 132–146. https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/12/8_Sonja-Bacher.pdf (31.10.2025)

Bacher, S. (2021). Mediengestütztes interkulturelles Lernen im Russischunterricht. У A. Kostiučenko, A. Zawadzka & T. Münzer (за ред.), *Slawische Sprachen unterrichten: Sprachenübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell* (131–152). Peter Lang.

B-East Sprachschule. https://sprachschule-beast.de/ukrainisch-lernen-online/ (11.11.2025)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS).* https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 (30.10.2025)

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251

CEFR (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Council of Europe Publishing.

CEFR (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge University Press.

Delanoy, W. (2006). Transculturality and (Inter)Cultural Learning in the EFL Classroom. У W. Delanoy & L. Volkmann (за ред.), *Cultural Studies in the EFL Classroom* (233–248). Universitätsverlag Winter.

Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). https://tinyurl.com/3frzje4u (10.11.2025)

Freitag, B. (2010). Transkulturelles Lernen. У W. Hallet & F. Königs (за ред.), Handbuch Fremdsprachendidaktik (125–129). Klett & Kallmeyer.

Hufeisen, B. (2011). Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen: Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen,* (*40*)2, 106–120.

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G. & Hook, G. (2019). *Action-oriented Approach: Handbook.* CASLT/ACPLS. https://tinyurl.com/2uvzuzff (10.11.2025)

Inalco University, Charles University, University of Warsaw & Taras Shevchenko National University of Kyiv. (2025). Ukrainian Studies in Europe: Situation Report. https://www.inalco.fr/sites/default/files/2025-12/WP2A1%20-%20Ukrainian%20Studies%20in%20Europe.pdf (10.11.2025)

Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? У E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (за ред.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (209–229). Schneider Verlag Hohengehren.

Mehlhorn, G. & Wapenhans, H. (2011): Die neue Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache. Fremdsprachen Lehren und Lernen 40(2), 49-63.Meyer, M., Volkmann, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English. Second, Updated and Completely Revised Version.* Narr Francke Attempto.

Red'ko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L., Onats, O. & Chyzhevski, B. (2023). Situational Foreign Language Instruction in Competency-Based Learning Framework: Ukrainian Experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, (*22*)5, 637–657. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.33

Sorokina, N. (2023). Автентичні художні тексти в мовному класі: переосмислюючи традицію [Authentic fiction texts in a language classroom: rethinking the tradition]. *Didaktik Slawischer Sprachen (DiSlaw)*, 2023(*2*). 98–113. https://doi.org/10.48789/2023.2.8

Thaler, E. (2017). Didaktisches Lexikon: Authentizität. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, (*2*)17, 15–16.

Tiroler Volkshochschule. https://tinyurl.com/3hfdy76c (10.11.2025)

Університет Амстердама. https://tinyurl.com/3cvcrcfh (10.11.2025)

Університет Східної Фінляндії. https://tinyurl.com/4wkxmkcu (10.11.2025)

Університет Інсбрука. https://tinyurl.com/t75k7cmp (10.11.2025)

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

DiSlaw
Didaktik slawischer Sprachen

Preface and Didactic Rationale

Dear readers!
Dear practitioners!
Dear teachers and learners of the Ukrainian language!

In the past, the Ukrainian language was less widely taught at Western European universities and other educational institutions, although several universities had long maintained established programmes in Ukrainian language and Ukrainian studies. Russia's war against Ukraine has shifted attention towards Ukraine, its people, culture, identity, and language. In Western Europe and beyond, the public has begun to pay closer attention to the situation in Ukraine. As language shapes identity and is key to mutual understanding, interest in learning Ukrainian and engaging with Ukrainian citizens has increased. Across Europe, universities have recently expanded their offerings by integrating Ukrainian language and culture modules into their curricula (cf. Inalco University et al., 2025, 6–7).[8] Moreover, adult education institutions and language centres are now increasingly offering Ukrainian language courses.[9]

Language learning always entails cultural learning in order to fully understand historical, ethical, culture-general and culture-specific aspects, including traditions, rituals and behavioural codes (cf. CEFR, 2001, 2018). To respond to the growing demand for learning resources for Ukrainian as a foreign language, we developed and piloted "Colourful Ukraine", a collection of fourteen teaching examples on a range of (inter)cultural topics, designed for learners at the A1+ to A2+ levels (cf. ibid.). It should be noted that the learning materials in this issue are not arranged from easier to more complex, but according to the themes they cover. The examples featured in "Colourful Ukraine" were implemented in university courses and explored by students. Based on the students' feedback and difficulties they encountered while completing the tasks, the materials were adapted and supplemented. Students who already knew a Slavic language – whether as their first, heritage or previously learned foreign language – required less guidance than learners who had never been exposed to a Slavic language. In the end, the composition of the target group determines the amount of additional scaffolding provided during lessons. Nevertheless, to aid comprehension and better meet the competence levels A1+ to A2+, the reading texts were simplified, activities were adapted or added, and lexical support as well as sentence starters were provided.

The fourteen best-practice examples follow an action-oriented approach and pursue various didactic aims, including the promotion of intercultural competence. Action-oriented teaching and learning emphasise learners as social agents performing real-life tasks in specific social environments (cf. Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, 2–3; CEFR, 2001, 9–16; Hunter et al.,

[8] See also: the universities of Innsbruck (https://tinyurl.com/t75k7cmp , 23.10.2025), Amsterdam (https://tinyurl.com/3cvcrcfh, 23.10.2025), Eastern Finland (https://tinyurl.com/4wkxmkcu, 23.10.2025), Viadrina Frankfurt (Oder): (https://tinyurl.com/3frzje4u , 23.10.2025)

[9] See, for example: *Tiroler Volkshochschule* (VHS) (https://tinyurl.com/3hfdy76c ,23.10.2025), B-East Sprachschule in Berlin (https://sprachschule-beast.de/ukrainisch-lernen-online/, 22.07.2026)

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

2019, 22–24). In the action-oriented approach, the concepts of learner autonomy, authenticity, communicative activities – such as reception, production, interaction and mediation – as well as general and communicative competences, play a vital role (cf. Hunter et al., 2019, 22–24). To accomplish tasks, students – as the CEFR (2001, 9) states – "draw on [all] the competences at their disposal." General competences comprise, amongst others, knowledge of the world, sociocultural knowledge (e.g. everyday living, living conditions, values, beliefs, rituals), and intercultural awareness, as well as practical and intercultural skills (cf. ibid., 101–105). According to Byram (2021, 44), Intercultural Communicative Competence consists of several dimensions. The term *savoirs* refers to knowledge of self and other, and of individual and societal interaction. Skills (*savoirs comprendre* and *apprendre/faire*) denote the ability to interpret, relate, discover cultures, and interact with others. *Savoir s'engager* includes political education and the development of critical cultural awareness, whereas *savoir être* denotes the ability to relativise one's own perspectives and value those of others (cf. ibid.). Besides these dimensions of intercultural competence, Byram's model also reflects communicative competence. According to the CEFR (cf. 2018, 130), the latter encompasses linguistic (e.g. grammatical, lexical and semantic), sociolinguistic competences (e.g. politeness conventions and expressions of folk wisdom), as well as pragmatic competences.

We, as authors, are well aware of the fact that intercultural and transcultural approaches are often viewed as dichotomous rather than complementary. In this respect, we follow Delanoy's (cf. 2006, 233, 240–241) and Freitag's (cf. 2010, 127) understanding that the two concepts are compatible and mutually enriching, as intercultural dialogue can give rise to new, hybrid positions (see also Bacher, 2021, 145 and Sorokina, 2023, 102). Discussing Russian textbooks, Mehlhorn and Wapenhans (cf. 2011, 59) highlight that acquiring cultural and regional knowledge at the beginner level is a prerequisite for intercultural learning, which later leads to a shift in perspective. In line with this, the fourteen best-practice examples predominantly address (inter)cultural topics. Example 1 focuses on official and unofficial symbols associated with Ukraine and students' hometowns and countries. In Example 2, colours are introduced and reinforced by discussing cultural artefacts such as *вінóк, намúсто*, and the song "*Два кольори*". Example 3 centres on accessories and protective charms that are frequently linked to specific beliefs and traditions. Example 4 is dedicated to clothing, particularly the *вишиváнка* – a traditional embroidered shirt that holds deep cultural, historical, and symbolic significance in Ukraine. Examples 5, 6, 7, and 8 feature holidays and celebrations, such as Christmas, Easter and Kupala Night, examining various traditions, rituals, songs, and tales across cultures.[10] Example 9 explores the topic of housing. Examples 10–12 focus on the legend of Kyiv's origins and students' hometowns, and famous women in history and modern times, Ukrainian as well as international cuisine. The special issue concludes with best-practice examples on music and its emotional impact on people, as well as on cinema and film, with particular emphasis on Oleksandr Dovzhenko. Besides acquiring historical and cultural knowledge (*savoirs*), students are frequently asked to contrast and compare diverse beliefs, traditions, rituals, and cultural artefacts as well as assume different perspectives during interaction scenarios (*savoirs*

[10] Teachers need to be aware that Christmas and Easter are mainly observed in Christian-influenced countries, and that students of other religions may not celebrate them.

comprendre, apprendre/faire, and *savoir être*) (cf. Byram, 2021, 44). Additionally, learners' sociolinguistic competence is addressed through the integration and discussion of proverbs and idioms such as *"Людúна хорóша, колú на сéбе схóжа"*, *"Без вербú і калúни немá України"*, "*Моя́ хáта, моя́ прáвда*", *"Для украї̲нського нарóду світ без пі̲сні – що без сóнця"* – but is not limited to that (cf. CEFR, 2001, 118–122). In terms of transcultural learning, open activities encourage students to share their individual thoughts, feelings, ideas, viewpoints, and preferences.

Another key element of the teaching examples is the multilingual approach. In this regard, educational policies and scholarly literature frequently highlight the benefits of cross-linguistic references and transfer phenomena, as languages are not stored in separate compartments of the brain (cf. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015, 72–81; Hufeisen, 2011, 106–109; see also Autonome Provinz Bozen, 2021, 198; BMBWF, 2023, 69, 174; CEFR, 2018, 157–158, 161). In view of multilingualism, A1-learners, for instance, "[c]an recognise internationalisms and words common to different languages to deduce the meaning of simple signs and notices, identify the probable message of a short, simple, written text" (CEFR, 2018, 160). In this respect, the teaching examples in "Colourful Ukraine" promote multilingual awareness and comprehension. On the one hand, instructions and vocabulary are provided in three languages – Ukrainian, English and German. On the other hand, activities specifically targeting students' multilingual profiles have been implemented. In cross-linguistic mediation tasks, learners act as social agents, helping to convey meaning from one language to another (cf. CEFR, 2018, 52, 103). Students are, for instance, required to summarise the message of a German Instagram reel, blog post, and film synopsis in Ukrainian (see Examples 7, 13, and 14). In Example 5, learners are expected to convey the message of a Ukrainian text in their first or another shared language. These activities specifically target the A2-descriptors "Can relay (in Language B) specific, relevant information contained in short, simple texts, labels and notices (written in Language A) on familiar subjects" and "Can convey (in Language B) the main point(s) contained in clearly structured, short, simple spoken and written texts (in Language A) […]" (ibid., 108, 112). Beyond cross-linguistic mediation, learners are expected to compare songs, proverbs and specific lexical items across languages, as well as to complete multilingual word tables, always taking into account additional (heritage) languages that students know (see Examples 3, 5, 6, and 8).

As mentioned before, our teaching examples follow an action-oriented approach to language learning. Students often interact in pairs or groups to complete realistic tasks (cf. Red'ko et al., 2023, 643). Since task authenticity is key to action-oriented learning, most of the presented activities feature real-world phenomena and purposeful communication scenarios (cf. Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, 14, 16; Thaler, 2017, 16). Action orientation presupposes the implementation of various communicative activities across different domains of language use (cf. Hunter et al., 2019, 23–24). In line with this, the examples address the private, public, and educational spheres (cf. ibid.; see also CEFR, 2018). To activate students' diverse competences, our activities emphasise the development of receptive, productive, interactive, and mediation skills. Each best-practice example – except for Example 6[11] – centres on a reading text as the main input source. As a supplement, audio files for these texts are provided. A variety

[11] Example 6 deals with an animated film.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

of pre-, post- and follow-up tasks complements the reading (or listening) comprehension activities.[12] Beyond cross-linguistic mediation, as described above, our tasks target:

> Facilitating Pluricultural Space (A2): Can contribute to an intercultural exchange, using simple words to ask people to explain things and to get clarification of what they say […]. (CEFR, 2018, 123)
>
> Strategies to Explain a New Concept. Adapting Language (A2): Can repeat the main point of a simple message on an everyday subject, using different words to help someone else understand it. (ibid., 128)
>
> Strategies to Simplify a Text. Streamlining a Text (A2): Can identify and mark (e.g. underline, highlight etc.) the key sentences in a short, everyday text. (ibid., 129)

Learners are, for instance, expected to explain their viewpoints, the meaning of words, proverbs, sayings; to describe pictures; to retell stories; and to summarise the contents of texts, songs, and video clips – additionally facilitating (audio-)visual reception. The integration of authentic media not only contributes to task and linguistic authenticity but also enhances students' (digital) media literacy (cf. Bacher, 2022, 138, 141).[13] In terms of action-based media production, students are encouraged to create presentations and posters (e.g. using Canva templates), produce Instagram reels, and write blog posts and comments. Additionally, learners are required to write a promotional text (Example 10), a recipe (Example 12), and film descriptions (Examples 6 and 14).

Given the language level, acquiring and reinforcing new vocabulary is crucial. At the A2 level learners have "a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs" (CEFR, 2018, 132). Abendroth-Timmer and Gerlach (cf. 2021, 282) underscore that action-oriented teaching allows – parallel to open learning scenarios – for (closed) activities to promote grammar and lexis, thereby raising students' metalinguistic awareness. Meyer et al. (2022, 69) state that "[w]hile TBLT [(Task Based Language Teaching)] primarily aims at negotiation of meaning and problem solving, [in the action-oriented approach,] form is by no means neglected but integrated through clarifying feedback and consciousness-raising activities[.]" Hence, each teaching example in "Colourful Ukraine" also provides contextualised vocabulary activities that go beyond cross-linguistic references. To pre-teach vocabulary and aid comprehension, pictures are frequently employed. Students are, for instance, required to consult online dictionaries, find synonyms or definitions, form words, create word combinations, match words to pictures, complete associograms, categorise vocabulary according to meaning, and apply new vocabulary in speech and writing, which represents the ultimate goal. Additionally, several text-based grammar activities have been included, targeting singular and plural noun forms (Example 2), the instrumental and locative cases (Examples 9 and 14), grammatical gender categories (Example 11), and adjective-noun phrases (Examples 8, 11 and 12). Our grammar activities generally employ an inductive approach. Meyer et al. (2022, 96) highlight that "*inductive approaches* provide rich input in which grammatical structure is repeated several times so that

[12] Multiple choice or true-false reading exercises are not action-oriented by definition, as they employ closed-answer formats. However, the fact that students are expected to justify their answer choices after reading adds an action-based element.

[13] Considering the target language level, students are not required to fully comprehend the contents of the authentic media products used. The tasks related to them have been designed to be manageable at the A1+-A2+ level.

students can discover the rule on their own". Moreover, they (ibid.) underscore that the inductive approach does not treat grammar rules only implicitly. Hence, our activities first present grammatical structures within texts and aim to help learners independently notice (ir)regularities before explicitly practising forms.

In conclusion, we endeavoured to create theoretically grounded, authentic, motivating, varied, and ready-to-use Ukrainian language learning materials, thereby reducing teachers' workload (cf. Bacher, 2021, 145–146 and 2022, 142, 143). In the future, additional materials for Ukrainian as a foreign language (UFL) that address global, intercultural, and transcultural issues will be necessary to foster both language acquisition and critical reflection. "Colourful Ukraine" makes a small but valuable contribution to the growing demand for high-quality language learning resources for UFL teaching. We hope that learners and teachers alike will benefit from and take pleasure in engaging with these best-practice examples.

The editors and authors of the special issue,

Nataliia Sorokina & **Sonja Bacher** (Innsbruck University)

References

Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht.* J.B. Metzler.

Autonome Provinz Bozen (BZ) – Südtirol (2021). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol: Aktualisierte Ausgabe – September 2021.* https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_(2).pdf (30.10.2025)

Bacher, S. (2022). The Role of Digital Media in the Russian Language Classroom and Teacher Education Programmes. *Media Literacy and Academic Research (MLAR)*, *5*(2), 132–146. https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/12/8_Sonja-Bacher.pdf (31.10.2025)

Bacher, S. (2021). Mediengestütztes interkulturelles Lernen im Russischunterricht. In A. Kostiučenko, A. Zawadzka & T. Münzer (eds.), *Slawische Sprachen unterrichten: Sprachenübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell* (131–152). Peter Lang.

B-East Sprachschule. https://sprachschule-beast.de/ukrainisch-lernen-online/ (11.11.2025)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS).* https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 (30.10.2025)

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251

CEFR (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Council of Europe Publishing.

CEFR (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge University Press.

Delanoy, W. (2006). Transculturality and (Inter)Cultural Learning in the EFL Classroom. In W. Delanoy & L. Volkmann (eds.), *Cultural Studies in the EFL Classroom* (233–248). Universitätsverlag Winter.

Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). https://tinyurl.com/3frzje4u (10.11.2025)

Freitag, B. (2010). Transkulturelles Lernen. In W. Hallet & F. Königs (eds.), Handbuch Fremdsprachendidaktik (125–129). Klett & Kallmeyer.

Hufeisen, B. (2011). Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen: Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen,* (*40*)2, 106–120.

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G. & Hook, G. (2019). *Action-oriented Approach: Handbook.* CASLT/ACPLS. https://tinyurl.com/2uvzuzff (10.11.2025)

Inalco University, Charles University, University of Warsaw & Taras Shevchenko National University of Kyiv. (2025). Ukrainian Studies in Europe: Situation Report. https://www.inalco.fr/sites/default/files/2025-12/WP2A1%20-%20Ukrainian%20Studies%20in%20Europe.pdf (10.11.2025)

Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (eds.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (209–229). Schneider Verlag Hohengehren.

Mehlhorn, G. & Wapenhans, H. (2011): Die neue Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache. Fremdsprachen Lehren und Lernen 40(2), 49-63.Meyer, M., Volkmann, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English. Second, Updated and Completely Revised Version.* Narr Francke Attempto.

Meyer, M., Volkmann, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English. Second, Updated and Completely Revised Version.* Narr Francke Attempto.

Red'ko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L., Onats, O. & Chyzhevski, B. (2023). Situational Foreign Language Instruction in Competency-Based Learning Framework: Ukrainian Experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, (*22*)5, 637–657. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.33

Sorokina, N. (2023). Автентичні художні тексти в мовному класі: переосмислюючи традицію [Authentic fiction texts in a language classroom: rethinking the tradition]. *Didaktik Slawischer Sprachen (DiSlaw)*, 2023(*2*). 98–113. https://doi.org/10.48789/2023.2.8

Thaler, E. (2017). Didaktisches Lexikon: Authentizität. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, (*2*)17, 15–16.

Tiroler Volkshochschule. https://tinyurl.com/3hfdy76c (10.11.2025)

University of Amsterdam. https://tinyurl.com/3cvcrcfh (10.11.2025)

University of Eastern Finland. https://tinyurl.com/4wkxmkcu (10.11.2025)

University of Innsbruck. https://tinyurl.com/t75k7cmp (10.11.2025)

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Vorwort und didaktische Begründung

Liebe Leser*innen!
Liebe Praktiker*innen!
Liebe Lehrende und Lernende der ukrainischen Sprache!

Die ukrainische Sprache war in der Vergangenheit an westeuropäischen Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen weniger fest verankert, wenngleich mehrere Universitäten bereits seit Langem etablierte Studienangebote zur ukrainischen Sprache und Ukrainistik anbieten. Der russische Angriffskrieg auf die Ukraine hat größere Aufmerksamkeit auf die Ukraine, ihre Bevölkerung, Kultur, Identität und Sprache gelenkt. In Westeuropa und darüber hinaus begann die breite Öffentlichkeit, die Situation in der Ukraine genauer zu betrachten. Zumal Sprache die Identität ihrer Sprecher*innen prägt und für das gegenseitige Verständnis maßgeblich ist, bezeug(t)en immer mehr Menschen Interesse am Erlernen des Ukrainischen und am gegenseitigen Austausch mit der ukrainischen Bevölkerung. In ganz Europa haben Universitäten ihr Lehrangebot in jüngster Zeit erweitert, indem sie Module zur ukrainischen Sprache und Kultur in ihre Curricula integriert haben. (vgl. Inalco University et al., 2025, 6-7).[14] Darüber hinaus bieten Erwachsenenbildungs- und Sprachzentren mittlerweile vermehrt Ukrainischkurse an.[15]
Sprachenlernen schließt immer auch kulturelles Lernen mit ein. Nur so können historische, ethische, kulturallgemeine und kulturspezifische Aspekte wie z. B. Traditionen, Rituale und Verhaltensregeln vollumfänglich erfasst werden (vgl. GERS, 2001, 2020). Um auf die wachsende Nachfrage nach Lernressourcen für Ukrainisch als Fremdsprache zu reagieren, haben wir eine Sammlung von Unterrichtsbeispielen zu verschiedenen (inter)kulturellen Themen für die Niveaustufen A1+ bis A2+ erstellt und pilotiert (vgl. ebd.). Es gilt anzumerken, dass die 14 *Best-Practice*-Beispiele von „Bunte Ukraine“ nicht nach ihrem Komplexitätsgrad, sondern thematisch angeordnet sind. Die Unterrichtsmaterialien wurden im Rahmen universitärer Sprachkurse erprobt und basierend auf den Rückmeldungen der Studierenden sowie aufgetretener Schwierigkeiten bei deren Bearbeitung adaptiert und ergänzt. Studierende, die einer slawischen Sprache – entweder als Erst-, Herkunfts- oder erlernten Fremdsprache – mächtig waren, benötigten weniger Hilfestellung als Lernende, die noch nie mit einer slawischen Sprache in Kontakt gekommen waren. Letztendlich entscheidet die effektive Zusammensetzung der Zielgruppe über das Ausmaß an zusätzlich notwendiger Hilfestellung in einzelnen Unterrichtsphasen. Nichtsdestotrotz wurden viele der Aktivitäten angepasst, neue hinzugefügt, Worthilfen sowie Satzanfänge ergänzt, um einerseits das Verständnis zu fördern und andererseits dem veranschlagten Niveau besser gerecht zu werden.

[14] Siehe auch: the universities of Innsbruck (https://tinyurl.com/t75k7cmp, 23.10.2025), Amsterdam (https://tinyurl.com/3cvcrcfh, 23.10.2025), Eastern Finland (https://tinyurl.com/4wkxmkcu, 23.10.2025), Viadrina Frankfurt (Oder): (https://tinyurl.com/3frzje4u, 23.10.2025)

[15] Siehe, z.B.: *Tiroler Volkshochschule* (VHS) (https://tinyurl.com/3hfdy76c (23.10.2025), B-East Sprachschule in Berlin (https://sprachschule-beast.de/ukrainisch-lernen-online/, 22.07.2026)

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Die 14 *Best-Practice*-Beispiele der Sammlung „Bunte Ukraine“ folgen dem handlungsorientierten Ansatz und setzen verschiedene didaktische Prinzipien um, darunter die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Handlungsorientierter Unterricht begreift Lernende als sozial Handelnde, die realitätsnahe Aufgaben in bestimmten sozialen Kontexten bewältigen (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, 2–3; GERS, 2001, 21–27; Hunter et al., 2019, 22–24). Im handlungsorientierten Ansatz spielen die Konzepte der Lerner*innenautonomie, Authentizität, die kommunikativen Sprachaktivitäten, d.h. die Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation sowie allgemeine und kommunikative Kompetenzen eine tragende Rolle (vgl. Hunter et al., 2019, 22–24). Wie im GERS beschrieben (vgl. 2001, 21), greifen Lernende auf alle verfügbaren Kompetenzen zurück, um Aufgaben zu bewältigen. Die allgemeinen Kompetenzen umfassen unter anderem Welt- und soziokulturelles Wissen (z.B. das tägliche Leben, Lebensbedingungen, Werte, Überzeugungen, rituales Verhalten) sowie interkulturelles Bewusstsein, praktische und interkulturelle Fertigkeiten (vgl. ebd., 103–107). Die Interkulturelle Kommunikative Kompetenz setzt sich laut Byram (2021, 44) aus verschiedenen Dimensionen zusammen. Der Begriff *savoirs* bezieht sich dabei auf das Wissen über sich selbst und andere sowie auf das Verstehen individueller und gesellschaftlicher Interaktionsprozesse. Fertigkeiten (*savoirs comprendre* und *apprendre/faire*) bezeichnen die Fähigkeiten, Kulturen zu interpretieren, sie miteinander in Beziehung zu setzen und zu entdecken sowie mit anderen zu interagieren. *Savoir s’engager* umfasst die politische Bildung und Entwicklung eines kritischen kulturellen Bewusstseins, während *savoir être* die Fähigkeit meint, die eigenen Sichtweisen zu relativieren und andere wertzuschätzen (vgl. ebd.). Neben diesen Dimensionen der interkulturellen Kompetenz schließt Byrams Modell auch die kommunikative Kompetenz mit ein. Letztere umfasst laut dem GERS (vgl. 2020, 109) linguistische (z.B. grammatische, lexikalische und semantische), soziolinguistische (z.B. Höflichkeitskonventionen und sprichwörtliche Redensarten) sowie pragmatische Kompetenzen.

Wir Autorinnen sind uns natürlich der Tatsache bewusst, dass interkulturelle und transkulturelle Ansätze häufig als dichotom und weniger als einander ergänzend verstanden werden. In dieser Hinsicht folgen wir jedoch Delanoys (vgl. 2006, 233, 240–241) und Freitags (vgl. 2010, 127) Verständnis, dass beide Zugänge kompatibel sind und sich gegenseitig bereichern können, zumal durch den interkulturellen Dialog neue, hybride Sichtweisen entstehen (siehe auch Bacher, 2021, 145 und Sorokina, 2023, 102). In ihrem Artikel zu russischen Lehrwerken betonen Mehlhorn und Wapenhans (2011, 59), dass der Erwerb landeskundlichen (Hintergrund-)Wissens im Anfangsunterricht eine wesentliche „Voraussetzung für interkulturelles Lernen und Perspektivenwechsel darstellt.“ Dementsprechend befassen sich die vierzehn *Best-Practice*-Beispiele überwiegend mit (inter)kulturellen Themenstellungen. Das erste Unterrichtsbeispiel beschäftigt sich mit offiziellen und inoffiziellen Symbolen, die häufig mit der Ukraine und den Heimatstädten oder Heimatländern der Sprachlernenden in Verbindung gebracht werden. Im zweiten Beispiel werden die Farben als lexikalisches Feld eingeführt und anhand der Diskussion kultureller Artefakte wie z.B. *вінóк, намúсто* sowie des Liedes *„Два кольори“* gefestigt. Das dritte Unterrichtsbeispiel konzentriert sich auf Accessoires und Schutzamulette, die häufig an bestimmte Glaubenssätze oder Traditionen geknüpft sind. Das vierte Beispiel ist dem Thema Kleidung sowie der *вишива́нка* gewidmet, einem traditionellen, bestickten Hemd (oder Bluse), dem (der) in der Ukraine eine tiefe kulturelle, historische und symbolische Bedeutung

beigemessen wird. Feiertage und Feste wie Weihnachten, Ostern und die Kupala-Nacht stehen im Zentrum der Beispiele 5, 6, 7 und 8. Verschiedene Traditionen, Rituale, Lieder und Geschichten aus unterschiedlichen Kulturkreisen werden hier näher betrachtet.[16] Das neunte Beispiel beschäftigt sich mit dem Thema Wohnen. Die Unterrichtsbeispiele 10–12 befassen sich mit der Legende zur Entstehung von Kyjiv und den Heimatorten der Lernenden, mit berühmten Frauen in Geschichte und Gegenwart sowie mit Gerichten der ukrainischen und internationalen Küche. Die Sonderausgabe wird durch ein *Best-Practice*-Beispiel zum Thema Musik und ihrer emotionalen Kraft sowie ein Beispiel zum Thema Kino und Film mit besonderem Augenmerk auf Oleksandr Dovženko abgerundet. Die vierzehn Unterrichtsbeispiele dienen einerseits dem Erwerb historischen und kulturellen Wissens (*savoirs*). Andererseits werden Lernende dazu angehalten, verschiedene Überzeugungen, Traditionen, Rituale und kulturelle Artefakte zu vergleichen sowie in Interaktionsszenarien verschiedene Perspektiven einzunehmen (*savoirs comprendre, apprendre/faire* und *savoir être*) (vgl. Byram, 2021, 44). Darüber hinaus wird anhand der Diskussion von Sprichwörtern und Redewendungen wie z.B. *„Людúна хорóша, колú на сéбе схóжа“*, *„Без вербú і калúни немá Україні”*, *„Моя́ хáта, моя́ прáвда*”, *„Для украї̱нського нарóду світ без пі̱сні – що без сóнця“* die soziolinguistische Kompetenz der Lernenden befördert (vgl. GERS, 2001, 118–122). Die Entwicklung selbiger bleibt jedoch nicht allein darauf beschränkt. Im Sinne transkulturellen Lernens regen offen gestaltete Aufgaben die Sprachlernenden dazu an, ihre individuellen Gedanken, Emotionen, Ideen, Sichtweisen und Vorlieben zu verbalisieren.

Einen weiteren wichtigen Eckpunkt der Materialsammlung „Bunte Ukraine“ bildet der mehrsprachige Ansatz. Dahingehend heben die Fachliteratur sowie die Bildungspolitik die Vorteile zwischensprachlicher Bezüge und Transferphänomene hervor, da Sprachen nachgewiesenermaßen nicht in getrennten Hirnarealen gespeichert werden (vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015, 72–81; Hufeisen, 2011, 106–109; siehe auch Autonome Provinz Bozen, 2021, 198; BMBWF, 2023, 69, 174; GERS, 2018, 157–158, 161). Mit Blick auf die Mehrsprachigkeit können A1-Lernende z.B. „Internationalismen und verwandte Wörter aus anderen Sprachen erkennen und nutzen, um die Bedeutung einfacher Schilder und Hinweise abzuleiten [sowie] den vermuteten Inhalt eines kurzen, einfach geschriebenen Textes identifizieren“ (GERS, 2020, 149). Dementsprechend fördern unsere Unterrichtsbeispiele das mehrsprachige Bewusstsein und Verständnis. Auf der einen Seite werden die Anweisungen sowie Worthilfen in drei Sprachen, nämlich Ukrainisch, Englisch und Deutsch, dargeboten. Auf der anderen Seite stehen Aufgaben zur Verfügung, die speziell auf die mehrsprachigen Profile der Lernenden ausgerichtet sind. Bei den sprachenübergreifenden Aktivitäten übertragen Lernende Inhalte von einer Sprache in eine andere und fungieren somit als sozial Handelnde (GERS, 2020, 42, 112). Die Lernenden werden z. B. gebeten, die Hauptaussagen eines deutschen Instagram-Reels, Blogeintrags sowie einer Filmbeschreibung auf Ukrainisch zusammenzufassen (siehe Beispiele 7, 13 und 14). Beim fünften Unterrichtsbeispiel übertragen Lernende die Kernpunkte eines ukrainischen Textes in ihre Erst- oder eine andere gemeinsame Sprache. Diese

[16] Lehrpersonen müssen sich dessen bewusst sein, dass Weihnachten und Ostern hauptsächlich in christlich geprägten Ländern begangen und von Schüler*innen mit einem anderen Glauben möglicherweise nicht gefeiert werden.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Aufgaben haben die Umsetzung der folgenden A2-Deskriptoren zum Ziel: „Kann (in Sprache B) spezifische, relevante Informationen weitergeben, die in kurzen, einfachen Texten, Beschriftungen und Notizen (verfasst in Sprache A) zu vertrauten Themen enthalten sind“ und „Kann (in Sprache B) den (die) wichtigsten Punkte(e) klar strukturierter, kurzer, einfacher gesprochener und geschriebener Texte (aus Sprache A) wiedergeben“ (GERS, 2020, 117, 121). Abseits der sprachenübergreifenden Mediation sollen die Lernenden Lieder, Sprichwörter und bestimmte lexikalische Mittel über verschiedene Sprachen hinweg vergleichen sowie mehrsprachige Worttabellen befüllen. Dabei erfolgt der stete Einbezug weiterer (Herkunfts)Sprachen der Lernenden (siehe Beispiele 3, 5, 6 und 8).

Wie bereits erwähnt, folgen unsere Unterrichtsbeispiele dem handlungsorientierten Ansatz des Sprachenlernens. Lernende interagieren dabei häufig zu zweit oder in Gruppen, um realitätsnahe Aufgaben zu bewältigen (vgl. Red’ko et al., 2023, 643). Da die Authentizität von Aufgaben für das handlungsorientierte Lernen von entscheidender Bedeutung ist, basieren die meisten der vorgestellten Aktivitäten auf realen Gegebenheiten und zielorientierter Kommunikation (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, 14, 16; Thaler, 2017, 16). Handlungsorientierung erfordert die Umsetzung verschiedener kommunikativer Aufgaben in unterschiedlichen Domänen der Sprachverwendung (vgl. Hunter et al., 2019, 23–24). Dementsprechend beziehen sich die Unterrichtsbeispiele auf den privaten, öffentlichen und Bildungsbereich (vgl. ebd.; siehe auch GERS, 2020). Um die vielfältigen Kompetenzen der Lernenden zu aktivieren, legen unsere Aktivitäten den Schwerpunkt auf die Entwicklung rezeptiver, produktiver und interaktiver Fertigkeiten sowie der Mediation. In jedem *Best-Practice*-Beispiel – mit Ausnahme des sechsten[17] – steht ein Lesetext als primäre Informationsquelle im Zentrum. Ergänzend hierzu werden die Texte ebenso als Audiodateien bereitgestellt. Die Lese- oder Hörverständnisaufgaben werden durch eine Vielzahl von vor- und nachbereitenden sowie Folgeaufgaben ergänzt.[18] Zusätzlich zu der oben beschriebenen sprachenübergreifenden Mediation verfolgen unsere Aufgaben auch diese Ziele:

> Plurikulturellen Raum fördern (A2): Kann sich in einfachen Worten […] an interkulturellem Austausch beteiligen, um Erklärungen von Dingen oder Aussagen bitten […] (GERS, 2020, 136).
>
> Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern. Sprache anpassen (A2): Kann die Hauptpunkte einer einfachen Nachricht zu einem Alltagsthema wiederholen und dabei verschiedene Wörter verwenden, damit andere sie verstehen (ebd., 141).
>
> Strategien zur Vereinfachung eines Textes (A2): Kann die Schlüsselsätze in einem kurzen Alltagstext identifizieren und markieren (z.B. durch Unterstreichung, Hervorhebung) (ebd., 143).

Lernende sind z. B. dazu angehalten, ihre Sichtweisen zu erläutern, Wortbedeutungen, Sprichwörter und Redensarten zu erklären, Bilder zu beschreiben, Geschichten nachzuerzählen sowie die Inhalte von Texten, Liedern und Videosequenzen zusammenzufassen. Bei Letzterem wird zudem das Hör(seh)verstehen gefördert. Der Einbezug authentischer Medien leistet nicht nur einen Beitrag in Sachen sprachlicher und Aufgaben-Authentizität, sondern befördert auch

[17] Das sechste Beispiel befasst sich mit einem animierten Film.

[18] Die *Multiple Choice* und Richtig-Falsch Übungen sind *per definitionem* nicht handlungsorientiert, da sie mit geschlossene Antwortformaten arbeiten. Die Tatsache, dass Lernende ihre Antwortwahl nach dem Lesen begründen müssen, fügt jedoch ein handlungsorientiertes Element hinzu.

die digitale Medienkompetenz der Sprachlernenden (vgl. Bacher, 2022, 138, 141).[19] Hinsichtlich der handlungsorientierten Produktion medialer Inhalte sollen die Lernenden Präsentationen und Poster (z. B. mit Hilfe von Canva) sowie Instagram-Reels erstellen, Blogeinträge verfassen und Kommentare hinterlegen. Darüber hinaus erstellen die Lernenden einen Werbetext (Beispiel 10), verfassen ein Rezept (Beispiel 12) sowie Filmbeschreibungen (Beispiele 6 und 14). Angesichts des veranschlagten Sprachniveaus ist das Erlernen und Festigen neuer Vokabeln von entscheidender Bedeutung. Auf dem A2-Niveau verfügen Sprachlernende über „genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können“ (GERS, 2020, 155). Abendroth-Timmer und Gerlach (vgl. 2021, 282) betonen, dass handlungsorientierter Unterricht – neben offenen Lernszenarien – auch geschlossene Aktivitäten zur Förderung von Grammatik und Wortschatz zulässt, um das metalinguistische Bewusstsein der Lernenden zu stärken. Meyer et al. (2022, 69) halten folgendes fest: “While TBLT [(Task Based Language Teaching)] primarily aims at negotiation of meaning and problem solving, [in the action-oriented approach,] form is by no means neglected but integrated through clarifying feedback and consciousness-raising activities[.]” Daher enthält jedes Unterrichtsbeispiel auch kontextbezogene Vokabelübungen, die über sprachenvergleichende Beobachtungen hinausgehen. Die integrierten Bilder verfolgen das Ziel, Vokabeln vorzuentlasten sowie das Verständnis zu fördern. Auch werden Lernende z. B. dazu angehalten, Online-Wörterbücher zu nutzen, Synonyme zu finden, Wörter und Wortgruppen zu bilden, Begriffe Bildern und Definitionen zuzuordnen, Assoziogramme zu vervollständigen, Vokabeln ihrer Bedeutung nach zu klassifizieren und letztlich das neue Vokabular beim Sprechen und Schreiben anzuwenden, was das ultimative Ziel darstellt. Zusätzlich hierzu wurden einige textbasierte Grammatikübungen inkludiert. Diese beziehen sich auf die Singular- und Pluralformen von Substantiven (Beispiel 2), den Instrumental und Lokativ (Beispiele 9 und 14), grammatische Genuskategorien (Beispiel 11) und Adjektiv-Substantiv-Verbindungen (Beispiele 8, 11 und 12). Unsere Grammatikaktivitäten bedienen sich generell eines induktiven Ansatzes. Meyer et. al. (2022, 96) halten fest, dass “*inductive approaches* provide rich input in which grammatical structure is repeated several times so that students can discover the rule on their own”. Außerdem betonen sie (ebd.), dass ein induktiver Zugang Grammatikregeln nicht ausschließlich implizit behandelt. Daher werden grammatische Strukturen in den Unterrichtsbeispielen zunächst textbasiert eingeführt, um das eigenständige Entdecken von (Un)Regelmäßigkeiten seitens der Lernenden zu fördern. Erst dann werden Formen auch explizit geübt.

Abschließend lässt sich sagen, dass unser primäres Bemühen dem Erstellen von theoretisch-fundierten, authentischen, motivierenden, vielseitigen und einsatzbereiten Materialen zum Erlernen der ukrainischen Sprache sowie der Verringerung der Arbeitsbelastung von Lehrkräften galt (vgl. Bacher, 2021, 145–146 und 2022, 142, 143). Zukünftig bedarf es zweifelsohne weiterer Materialien für das Ukrainische als Fremdsprache, die globale, inter- und transkulturelle Themen abdecken und so einerseits den Spracherwerb, andererseits eine kritische Auseinandersetzung

[19] Hinsichtlich des veranschlagten Sprachniveaus wird von Lernenden kein vollumfängliches Verständnis der verwendeten authentischen medialen Inhalte vorausgesetzt. Die damit verknüpften Aktivitäten sind jedoch so gestaltet, dass sie auf dem Niveau A1+ bis A2+ zu bewältigen sind.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

mit selbigen fördern. Die Unterrichtsbeispiele der Sammlung „Bunte Ukraine“ leisten in Anbetracht des steigenden Bedarfs an hochwertigen Lernmaterialien für das Ukrainische einen kleinen, aber wichtigen Beitrag. Wir hoffen, dass sowohl Lernende als auch Lehrende Gefallen an den vorgestellten *Best-Practice*-Beispielen finden und von der Auseinandersetzung damit in vielerlei Hinsicht profitieren.

Die Herausgeberinnen und Autorinnen dieser Sonderausgabe,

Nataliia Sorokina & **Sonja Bacher** (Universität Innsbruck)

Literatur

Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht.* J.B. Metzler.

Autonome Provinz Bozen (BZ) – Südtirol (2021). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol: Aktualisierte Ausgabe – September 2021.* https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/582072_Rahmenrichtlinien-Gymnasien_web_(2).pdf (30.10.2025)

Bacher, S. (2022). The Role of Digital Media in the Russian Language Classroom and Teacher Education Programmes. *Media Literacy and Academic Research (MLAR)*, *5*(2), 132–146. https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/12/8_Sonja-Bacher.pdf (31.10.2025)

Bacher, S. (2021). Mediengestütztes interkulturelles Lernen im Russischunterricht. In A. Kostiučenko, A. Zawadzka & T. Münzer (Hrsg.), *Slawische Sprachen unterrichten: Sprachenübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell* (131–152). Peter Lang.

B-East Sprachschule. https://sprachschule-beast.de/ukrainisch-lernen-online/ (11.11.2025)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS).* https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 (30.10.2025)

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251

Delanoy, W. (2006). Transculturality and (Inter)Cultural Learning in the EFL Classroom. In W. Delanoy & L. Volkmann (Hrsg.), *Cultural Studies in the EFL Classroom* (233–248). Universitätsverlag Winter.

Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). https://tinyurl.com/3frzje4u (10.11.2025)

Freitag, B. (2010). Transkulturelles Lernen. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik (125–129). Klett & Kallmeyer.

GERS (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband.* Ernst Klett Sprachen.

GERS (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Langenscheidt.

Hufeisen, B. (2011). Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen: Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen,* (*40*)2, 106–120.

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G. & Hook, G. (2019). *Action-oriented Approach: Handbook.* CASLT/ACPLS. https://tinyurl.com/2uvzuzff (10.11.2025)

Inalco University, Charles University, University of Warsaw & Taras Shevchenko National University of Kyiv. (2025). Ukrainian Studies in Europe: Situation Report. https://www.inalco.fr/sites/default/files/2025-12/WP2A1%20-%20Ukrainian%20Studies%20in%20Europe.pdf (10.11.2025)

Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (209–229). Schneider Verlag Hohengehren.

Mehlhorn, G. & Wapenhans, H. (2011): Die neue Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache. Fremdsprachen Lehren und Lernen 40(2), 49-63.Meyer, M., Volkmann, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English. Second, Updated and Completely Revised Version.* Narr Francke Attempto.

Meyer, M., Volkmann, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English. Second, Updated and Completely Revised Version.* Narr Francke Attempto.

DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen
dislaw.at
2026, S, i–xxii
DOI: 10.48789/2026_s_0

Red'ko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L., Onats, O. & Chyzhevski, B. (2023). Situational Foreign Language Instruction in Competency-Based Learning Framework: Ukrainian Experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, (*22*)5, 637–657. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.33

Sorokina, N. (2023). Автентичні художні тексти в мовному класі: переосмислюючи традицію [Authentic fiction texts in a language classroom: rethinking the tradition]. *Didaktik Slawischer Sprachen (DiSlaw)*, 2023(*2*). 98–113. https://doi.org/10.48789/2023.2.8

Thaler, E. (2017). Didaktisches Lexikon: Authentizität. Praxis Fremdsprachenunterricht, (2)17, 15–16.

Tiroler Volkshochschule. https://tinyurl.com/3hfdy76c (10.11.2025)

Universität von Amsterdam. https://tinyurl.com/3cvcrcfh (10.11.2025)

Universität von Ostfinnland. https://tinyurl.com/4wkxmkcu (10.11.2025)

Universität von Innsbruck. https://tinyurl.com/t75k7cmp (10.11.2025)