

## DaF-Lehrkräfte an ukrainischen Schulen in Kriegszeiten Herausforderungen und Transformationen der beruflichen Identität

Dariia Orobchuk & Khrystyna Dyakiv

**Abstract:** Der Beitrag untersucht die Transformation der Identität von DaF-Lehrkräften in der Ukraine unter den Bedingungen des russischen Angriffskrieges. Die Untersuchung wurde in Form von acht leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Die erhobenen Daten zeigen, wie sich die Rolle der Lehrkraft von Wissensvermittler:innen hin zu Krisenmanager:innen und Psycholog:innen verschoben hat, wie sich die Gewichtung von Sicherheit, Sozialisation, Zukunftsorientierungen und Lernen verändert hat und wie didaktische Methoden angepasst wurden. Der Beitrag diskutiert innovative Anpassungen im DaF-Unterricht zur Integration kriegsbedingter Themen und zeigt, wie die DaF-Lehrkräfte nun als Kommunikator:innen und Mediator:innen wirken. Abschließend wird ein erweitertes Berufsverständnis vorgestellt, das sich durch Flexibilität, Resilienz und psychosoziale Unterstützung als zentrale Lehrkompetenzen im Krieg auszeichnet und das zukunftsweisend für die Ausbildung von Lehrkräften und die Curriculumentwicklung ist.

**Schlagwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Ukraine, Rolle der Lehrkräfte, Krieg

**Abstract:** This paper examines how the professional identity of German as a Foreign Language teachers in Ukraine is transformed under the conditions of the Russian war of aggression. The research was conducted in the form of eight guideline-based interviews. The collected data reveal how teachers' roles have shifted from knowledge transmitters to crisis managers and psychologists, how security, socialization, future orientations, and learning have been re-evaluated, and how didactic methods have been adapted. The paper discusses innovative adjustments in the German as a Foreign Language classroom that allow integrating war-related topics, and shows how teachers now act as communicators and mediators. In conclusion, an expanded understanding of the profession is presented which highlights flexibility, resilience, and psychosocial support as central teaching competencies in war, and which can be considered trendsetting in the area of teacher training and curriculum development.

**Keywords:** German as a Foreign Language, Ukraine, teacher's role, war



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

## 1 Einleitung: Bildung in Kriegszeiten

Mit dem Beginn des russischen Angriffskriegs am 24. Februar 2022 wandelten sich für die Ukrainer:innen nicht lediglich die geopolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen, sondern auch ihr allgemeiner Lebensstandard deutlich (Kiss et al. 2023). Inmitten dieser Umwälzungen befindet sich, wie die ganze Ukraine, auch ihre Bildungslandschaft in Not (Goethe-Institut Ukraine). Dies betrifft insbesondere das Schulsystem und den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF). Letzteres gilt nach Englisch als die zweithäufigste Fremdsprache an ukrainischen Schulen (Petrashchuk & Dyakiv 2016) und genießt weiterhin hohe Popularität (Paslawska 2022: 110). Vor dem Angriffskrieg waren auch private Sprachkurse überaus gefragt und häufig überbelegt (Prykhid 2016). So nimmt die Ukraine – trotz ihrer mittleren Größe – weltweit den fünften Platz bei der Anzahl der Deutschlernenden ein (Goethe-Institut Ukraine). Im Rahmen der PASCH-Initiative beteiligen sich 44 Schulen, darunter eine DAS-Schule, 26 DSD-Schulen und 17 Fit-Schulen (Schulen: Partner der Zukunft 2023), die nun vor der Herausforderung stehen, Bildung unter Kriegsbedingungen fortführen und anpassen zu müssen – eine Situation, auf die in der herkömmlichen Lehramtsausbildung kaum vorbereitet wird.

Die Problematiken des Bildungssektors während des Krieges wurden hauptsächlich im ukrainischen Diskurs und dabei überwiegend interdisziplinär beleuchtet (Kyrylenko & Jevtushenko 2022; Androshtchuk 2023; Ovcharuk 2023; Kolomiiets et al. 2023), auch der DaZ-Erwerb ukrainischer geflüchteter Schüler:innen in Deutschland fand Eingang in die Forschung (Orobchuk & Skintey 2023; Skintey et al. 2023; Bezugla et al. 2024; Bergmann & Turkevych 2024). Der prekäre Zustand der ukrainischen Schulen bleibt allerdings ein häufig thematisierter Aspekt vor allem in den deutschen Medien (Golod 2022; Handrick 2022; Koch 2023; Rudde 2023), in denen auch die Transformation der Lehrer:innenidentität beleuchtet wird: „Der Krieg habe nicht nur den Unterricht verändert, sondern auch die Kinder und die Rolle der Lehrer [...]. Sie seien jetzt auch Psychologen und Seelsorger“ (Rudde 2023). Doch es mangelt im internationalen und im deutschsprachigen Diskurs an umfassender Forschung zur gegenwärtigen Situation des Bildungswesens und speziell des DaF-Unterrichts in der Ukraine, die zur Professionalisierung der hiesigen Lehrkräfte einen maßgeblichen Beitrag leisten könnte. Zwar gibt es weltweit aktuell 363 Kriege und bewaffnete Konflikte (Statista 2024), jedoch scheint sich die Forschung fast ausschließlich auf Friedenszeiten zu konzentrieren. In einem Zeitalter von massiver Migration und Vertreibung verliert die Aussage an Plausibilität, dass „die Berufswirklichkeit der Lehrer in einem sehr hohen Maße Stabilität aufweist [...], die in deutlichem Kontrast zu den vielfältigen semantischen Bewegungen in der wissenschaftlichen Debatte um das alte oder neue, richtige und falsche etc. Professionsverständnis steht“ (Terhart 2011: 202 f.). Ein kürzlich vorgestellter Leitfaden des Ministeriums für Bildung und Forschung der Ukraine zur Thematisierung des Krieges im Unterricht (Makarevych et al. 2024) zeigt beispielhaft, wie sich in der aktuellen Situation der Aufgabenbereich der Lehrkräfte fächerübergreifend erweitert: von der Stärkung von Medienkompetenzen und ziviler Kompetenz bis hin zu Resilienztraining und neuen didaktischen Methoden zur Kriegsaufarbeitung.

Vor diesem Hintergrund konzentrieren wir uns auf den Transformationsprozess der beruflichen Identität von DaF-Lehrkräften in der Ukraine im sehr dynamischen Kriegskontext und beleuchten anhand von Interviewdaten, wie sich ihr Selbstbild verändert. Wir untersuchen das Spannungsfeld aus beruflichen Anforderungen, Kompetenzen und der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte. Es wird hervorgehoben, dass durch die Kriegssituation Kompetenzen wie Flexibilität, soziale und emotionale Intelligenz, Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsgeschick sowie Resilienz besonders gefordert und weiterentwickelt werden. Die Relevanz dieses Beitrags beschränkt sich nicht auf den ukrainischen Kontext, sondern erstreckt sich auch auf globale Entwicklungstrends und Migrationsbewegungen, insbesondere in Ländern, die eine große Zahl geflüchteter Kinder aufnehmen. Angesichts dieser globalen Herausforderungen diskutieren wir Entwicklungsansätze für Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten und betonen die Notwendigkeit, diese stetig zu erweitern.

## 2 Berufliche Identität und ihre Dimensionen

Innerhalb der Komplexität von Bildungsprozessen rückt die Rolle und Professionalisierung von DaF-, aber auch DaZ-Lehrkräften zunehmend in den Fokus (vgl. Feike et al. 2023). Die wachsende Bedeutung der Professionalisierung von DaF-Lehrkräften spiegelt sich in der zunehmenden Spezialisierung des Feldes wider, was durch die unterschiedlichen Perspektiven und Ansätze in den jüngsten Untersuchungen deutlich wird (vgl. Jung & Middeke 2021; Feick 2023; Janíková & Kratochvílová 2023; Peuschel et al. 2023; Voerkel & Freudenthal 2023; Schramm & Hofmann 2023). Drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrberuf sind in der Fachliteratur anerkannt: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Ansatz, die jeweils spezifische Schwerpunkte legen (vgl. Terhart 2011: 205). So hebt der strukturtheoretische Ansatz die Dichotomien im Lehrberuf hervor. Beispielhafte Gegensätze sind Nähe versus Distanz zu den Schüler:innen; Einheitlichkeit versus Differenz; der Umgang mit unterschiedlichen Lernenden versus die gleichzeitige Durchsetzung von allgemeinen Lehrplananforderungen. Währenddessen fokussiert der kompetenztheoretische Ansatz definierte Kompetenzen für ein effektives Agieren in diversen beruflichen Facetten, zu denen unter anderem Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Beraten gehören. Der berufsbiografische Ansatz sieht Professionalität als Ergebnis eines langfristigen Entwicklungsprozesses, wobei individueller Werdegang und berufliches Wachstum verknüpft sind (Terhart 2011: 205 ff.).

In jeder Gesellschaft werden mit der Lehrprofession spezifische Erwartungen und Vorstellungen verbunden: Externe Einflüsse wie institutionelle und gesellschaftliche Anforderungen, Curricula, Medien und Schüler:innen wirken kontinuierlich daran mit, Lehrenden eine bestimmte Rolle zuzuweisen (vgl. Ohta & Schart 2018: 47). Unter der Prämisse solcher sozialer Rollen betrachtet, kristallisiert sich die berufliche Identität der Lehrkräfte heraus, die als „Gedanken und Denkweisen des Individuums gegenüber dem Beruf, mit dem es sich mit diesem verbunden fühlt oder sich mit dessen Merkmalen identifiziert“ verstanden wird (Kuscher 2020: 19). Diese berufliche Identität kann sich in folgenden zentralen Bereichen weiterentwickeln: Vorbereitung, Unterricht, Klassenführung und Kooperation (Klee 2000: 355 ff.; 2005: 324 ff.). In jedem dieser Bereiche ist ein hohes Maß an

Reflexionsfähigkeit als prägende Eigenschaft von entscheidender Bedeutung (vgl. Klee 2000: 357), wie mehrere Studien unterstreichen (vgl. Veličková & Janík 2023; Ebid & Saunders 2023).

Es ist mittlerweile anerkannt, dass die Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen oder auch Misslingen von Unterricht hat. Erfolgreiches Unterrichten hängt allerdings nicht allein vom Charisma, sondern auch entscheidend von der Kompetenz der Lehrkraft ab, unter spezifischen Bedingungen zu agieren (vgl. Ohta & Schart 2018: 43). Professionalität im pädagogischen Bereich bedeutet vor allem, die ständig präsenten Unsicherheiten und Unbestimmtheiten kompetent und reflektiert zu managen (vgl. Terhart 2011: 206). Die professionelle Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden umfasst nach Legutke & Schart vier eng zusammenhängende Dimensionen:

- Sprache und Kultur: Hier sind vertiefte Kenntnisse erforderlich, um die Relevanz der Sprache zu vermitteln.
- Lehren und Lernen: Planung, Anleitung und Unterstützung von Lernprozessen stehen im Fokus.
- Identität und Rolle: Lehrkräfte müssen vielfältige Ansprüche ausbalancieren und ein eigenes Rollenverständnis entwickeln.
- Kooperation und Entwicklung: Die Lehrtätigkeit erfordert Bereitschaft zu lebenslangem Lernen im Kontext von technologischem Wandel und Globalisierung (vgl. Legutke & Schart 2016: 18 ff.).

Letztere zwei Dimensionen erweitern die ersten beiden und sind eng mit Reflexionskompetenzen verknüpft. Unter den Leitideen reflexiver Lehrer:innenbildung wird die Kompetenz der Lehrenden betont, „die in der Lage sind, die Verantwortung für die Folgen ihrer Entscheidungen zu übernehmen“ (Ohta & Schart 2018: 48), und die selbstkritische Reflexion als ein zentrales Instrument im Umgang mit tiefliegenden Strukturproblemen und berufsspezifischen Unsicherheiten (vgl. Terhart 2011: 207) anerkannt. Die Reflexion der oben genannten externen und internen Faktoren ist essenziell für die Professionalisierung der Fremdsprachenlehrkräfte und muss daher in der Aus- und Fortbildung Berücksichtigung finden (vgl. Ohta & Schart 2018: 47).

### 3 Daten und methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Studie wurden Interviews mit acht Lehrkräften durchgeführt, die Deutsch als erste und/oder zweite Fremdsprache von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II unterrichten, einschließlich zweier Lehrkräfte von PASCH-Schulen, und die mindestens zwei Jahre Berufserfahrung an Schulen vorweisen können (berufsbiografische Informationen finden sich in Anhang 1). Die DaF-Lehrenden aus Lwiw, Kyjiw, Odesa und Riwna – die an städtischen bzw. ländlichen Schulen unterrichteten – nahmen in der Zeit von November bis Dezember 2023 an der Interviewstudie teil. Alle Teilnehmenden besitzen einen Abschluss in Philologie und Pädagogik. Weiterhin ist für das Verständnis der Professionalisierung der Lehrkräfte in der Ukraine von Bedeutung, dass diese im Fünfjahresturnus eine bestimmte Anzahl an Fortbildungsstunden nachweisen müssen. Angebote zur Weiterentwicklung und Professionalisierung werden dabei von den Universitäten und weiterbildenden Institutionen gemacht.

Die Datensammlung der Studie erfolgte über leitfadengestützte Interviews, die Themenkomplexe zum Unterricht, zu den Lernenden und den Lehrpersonen selbst umfassten. Die Proband:innen wurden in Kooperation mit dem Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanistenverband sowie durch persönliche Netzwerke rekrutiert. Die Interviews wurden via Videokonferenz auf Ukrainisch geführt und dauerten zwischen 20 und 129 Minuten; der Umfang des Gesamtmaterials beläuft sich auf 448 Minuten (vgl. Anhang 1). Sie wurden aufgezeichnet und archiviert, und relevante Ausschnitte wurden für die Analyse transkribiert und ins Deutsche übersetzt.

Für die Auswertung der Forschungsdaten wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) verwendet, welche eine systematische und kontextsensible Textanalyse ermöglicht. Eine exemplarische Darstellung der Kategorienbildung in vier Schritten ist Anhang 2 zu entnehmen. Die gebildeten Oberkategorien entsprechen den Unterüberschriften der Ergebniskapitel.

## **4 Erste Ergebnisse: DaF-Lehrkräfte und die Kriegsrealität**

Lehrkräfte für Fremdsprachen haben in Friedenszeiten die Möglichkeit, sich in ihrer Rolle zu etablieren und ein professionelles Selbstbewusstsein zu entwickeln. Sie betrachten sich selbst als Expert:innen in ihrem Berufsfeld und sind in der Lage, Lernumgebungen effektiv zu gestalten, Unterrichtsprozesse kritisch zu reflektieren und bei Bedarf entsprechende Anpassungen vorzunehmen (vgl. Ohta 2023: 242). Dennoch sind Lehrkräfte bereits im herkömmlichen Schulalltag mit einem komplexen Spektrum von Aufgaben konfrontiert. Jeder Aufgabenbereich weist eine inhärente Ambivalenz auf, wie beispielsweise die Balance zwischen Nähe und Distanz zu Schüler:innen, zwischen Organisationsarbeit und Interaktionsgestaltung oder zwischen der Individualität der Schüler:innen und den Anforderungen des Lernstoffs (vgl. Terhart 2011: 206). Wie unsere Forschungsergebnisse aufzeigen, verschärfen sich diese Gegensätze in Kriegszeiten, und zusätzliche Rollenerwartungen kommen hinzu. Die Lehrkräfte sind dadurch gezwungen, kontinuierlich ihre Prioritäten zu überdenken. Ihre Entscheidungen und Handlungen können dabei nicht mehr vollständig kohärent sein, da sie im Kontext des Krieges fortlaufend zwischen konkurrierenden Ansprüchen und sich verändernden Umständen navigieren müssen, wie in den nächsten Kapiteln exemplarisch dargestellt wird (siehe Abb. 1). In diesem Zusammenhang werden die lokalen Einflussfaktoren definiert, die Selbstbild und berufliche Identität der DaF-Lehrkräfte in der aktuellen Situation formen (können).

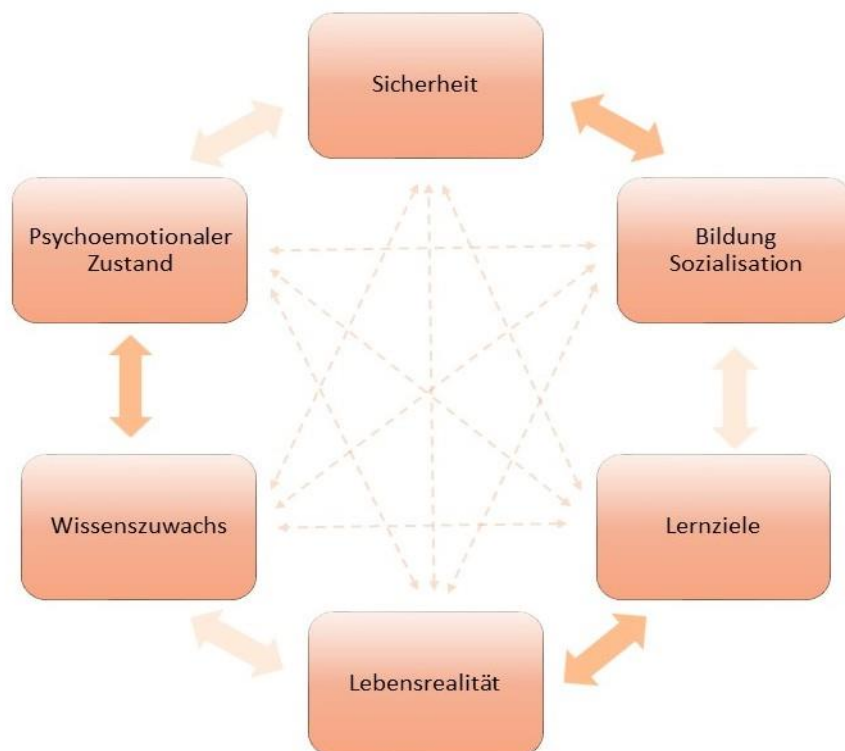


Abbildung 1. Dimensionen des professionellen Handelns der DaF-Lehrkräfte: Spannungsverhältnisse in Kriegszeiten

#### 4.1 Zwischen Sicherheit und Bildung

Dieses Kapitel thematisiert den Wandel der Rolle der DaF-Lehrkräfte in der Ukraine, der aus der Notwendigkeit entsteht, auf die extreme und wechselnde Sicherheitslage sowie auf Sicherheitsanforderungen zu reagieren. Die Lehrkräfte, die einst ausschließlich Vermittler:innen der deutschen Sprache waren, sind nun zu Akteur:innen der Krisenbewältigung geworden, immer balancierend zwischen der Gewährleistung von Sicherheit und der Aufrechterhaltung des Lernprozesses. Der DaF-Unterricht wird deshalb einer kontinuierlichen strukturellen Anpassung unterzogen. Lehrkraft 5 erklärt hierzu, dass die Anzahl der Kinder, die in einem Luftschutzbunker Platz finden können, die Anzahl der Schüler:innen bestimmt, die gleichzeitig in der Schule anwesend sein dürfen. Als Reaktion auf diese Herausforderung organisieren manche Schulen einen Wechsel aus Präsenz- und Online-Phasen oder ein hybrides, anpassungsfähiges Unterrichtsmodell mit zwei bis drei Schichten. Auch die Verfügbarkeit von Technologien sowie das lokale Kriegsgeschehen haben einen großen Einfluss auf das Unterrichtsformat. Lehrkraft 6 berichtet von einem ausschließlich offline durchgeführten Unterricht, der jedoch oft durch Luftalarm gestört wird. Die Hinwendung zum Online-Unterricht hat sich grundsätzlich als praktikabel erwiesen, obwohl dies auch mit Herausforderungen verbunden ist: „Wenn ein Luftalarm beginnt, müssen die Schüler auch zu Hause Schutzbereiche aufsuchen, was den Unterricht leider unterbricht“, berichtet Lehrkraft 4. Lehrkraft 8 ergänzt, dass aufgrund massiver Angriffe regional unterschiedliche Zeitpläne für Stromabschaltungen bestünden, die den synchronen Online-Unterricht unmöglich machen. Lehrkraft 2 berichtet, dass sie in den Situationen, in denen auch der synchrone Online-Unterricht nicht stattfinden kann, eine Messenger-App für Nachrichten nutzt, und/oder mit Telefonaten bilateral mit den Schüler:innen kommuniziert.

Die Lehrkräfte erleben den Wechsel zwischen den Unterrichtsformen auf unterschiedliche Art und Weise. Hierbei werden persönliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich des schulischen Bildungsauftrags deutlich. Lehrkraft 3 bringt ihre Sorgen zum Ausdruck: „Ich war persönlich sehr besorgt, dass wir ab dem 1. September [2022] wieder an die Schulbank müssen“, obwohl das zugehörige Bunkerareal sehr groß ist. Andere Lehrkräfte hingegen schätzen den Präsenzunterricht in den Primarstufen als wesentlich für die Anpassung und Sozialisierung (Lehrkraft 3) und auch in den Abschlussklassen als wichtig ein (Lehrkraft 1). Lehrkraft 4 äußert ebenfalls große Zufriedenheit mit dem und Zustimmung zum Offline-Format:

*Ich zum Beispiel bin sehr zufrieden und habe es positiv aufgefasst, denn meine 11. Klasse hat das Sprachdiplom, wissen Sie, das ist wie frische Luft [...], wenn ich das Kind sehe, wenn es kommt. Sogar wenn Alarm ist, gehen wir hinunter, wir haben einen Raum und arbeiten weiter.*

Ihre Erfahrung bei der Durchführung von Prüfungen nach einer massiven nächtlichen Bombardierung illustriert Lehrkraft 8:

*Ein eigenes Thema ist „Wie wir letztes Jahr das Sprachdiplom bestanden haben“. Es war ein mündlicher Online-Teil und dann gab es nachts einen massiven Angriff auf Kyjiw und wir hatten keinen Strom, kein Internet, keine Verbindung. [...] Die deutsche Seite hat irgendwo online auf mich gewartet [...] Ich habe die Kinder zusammengebracht und bin durch halb Kyjiw gerannt und konnte sie nicht erreichen, um ihnen mitzuteilen, dass wir nicht da sind. Dann fanden wir ein Café in einem Einkaufszentrum, wo es ruhig zu sein schien und die Kinder die Prüfung machten. [...] Wir wurden die ganze Nacht beschossen, es gab die ganze Nacht über Explosionen, und sie gingen um 9 Uhr, um ihre Prüfungen abzulegen. [...] dann sind sie mit mir bis 20 Uhr mit Wörterbüchern und Laptops auf den Schultern durch Kyjiw gelaufen.*

Trotz der geschilderten Widrigkeiten hält Lehrkraft 2 fest: „Bildung darf nicht vernachlässigt werden – eine ungebildete Generation ist sehr schlecht.“ In diesem Zusammenhang zeigt sich Lehrkraft 5 über „Bildungsverluste“ während des Krieges besorgt, worauf auch Lehrkraft 8 hinweist: „Die Ergebnisse, die wir zuvor hatten, sind nicht mit den aktuellen vergleichbar.“ Die Lehrkraft betont: „In erster Linie sind Gesundheit und Sicherheit wichtig, das Lernen ist momentan in den Hintergrund getreten“ (Lehrkraft 8).

## 4.2 Zwischen psychoemotionalem Wohlbefinden und Wissenszuwachs

Der psychoemotionale Zustand der Schüler:innen gewinnt in Kriegszeiten für Eltern, Lehrkräfte, Schulverwaltung und die ukrainische Gesellschaft insgesamt an Bedeutung (Henderson 2013; Kyrylenko & Jevtushenko 2022; Zlukuv & Lukomstka 2023; Makarevych et al. 2024). Angstzustände, Schlafmangel, Luftalarme, Explosionen, die neue Realität des Verlusts von Zuhause und Angehörigen sind zum Alltag der Schüler:innen in der Ukraine geworden, was Lehrkraft 8 als „verlorene Kindheit“ und „die Schule des Lebens“ bezeichnet.

Angesichts von Sicherheitsmaßnahmen und wechselnden Unterrichtsformaten haben die Belastungen für die physische und psychische Gesundheit der Schüler:innen substantiell



zugenommen. „Am Anfang weinten die kleinen Kinder, als sie [in den Luftschutzbunker] hinuntergingen“, schildert Lehrkraft 4. Mit der Zeit haben sich die Kinder und die Lehrkräfte „angepasst“, wie Lehrkraft 3 betont, aber sie haben sich nicht an den Krieg „gewöhnt“. Vielmehr sind sie alle „erschöpft“ (Lehrkraft 3 und 8) von ständigen Luftalarmen und den dadurch verursachten Unterbrechungen sowie den Verschiebungen des Schulalltags. Die Einteilung in Schichten beeinträchtigt den Biorhythmus der Schüler:innen erheblich (Lehrkraft 8). Zudem führen die nächtlichen Luftalarme dazu, dass die Kinder sehr müde sind oder die Schule gar nicht besuchen können, weil sie die ganze Nacht nicht schlafen konnten (Lehrkraft 3). Lehrkraft 1 erklärt: „Im Schutzraum bemühe ich mich, jeden anzusprechen, nach seinem körperlichen und seelischen Zustand zu fragen und ihn an die frische Luft zu bringen“ und weist damit auf die beträchtlichen pädagogischen und psychologischen Herausforderungen hin.

Die Lehrkräfte sehen sowohl ihre Schüler:innen als auch sich selbst in einer veränderten Rolle: „Der Krieg hinterließ seine Spuren auf uns allen. Wir verändern uns. Kinder und Lehrkräfte befinden sich in einer schwierigen Lage“ (Lehrkraft 8). Die Identifikation als Teil einer Gemeinschaft wird durch die Verwendung der Wir-Perspektive deutlich, die Lehrkraft 3 verwendet: „Psychisch und moralisch sind wir ausgezehrt und erschöpft.“

Mit der Notwendigkeit, sowohl online als auch offline zu unterrichten und auf Binnengeflüchtete und ins Ausland geflohene oder zurückgekehrte Schüler:innen einzugehen, vergrößern sich die Herausforderungen: „Das Thema Krieg ist schwierig, da es in fast jeder Klasse Binnengeflüchtete gibt und wir daher um den psychischen Zustand der Kinder fürchten“ (Lehrkraft 7). Es ist festzustellen, dass Kinder sich im Krieg als Persönlichkeiten anders entwickeln, wie Lehrkraft 5 bemerkt: „Die Kinder sind im Krieg herangewachsen, sie sind einfach älter geworden.“ Lehrkraft 4 ergänzt: „Ich habe dieses Jahr eine Mädchen aus Charkiw. Es scheint, als wäre sie nicht in der 11. Klasse, sondern viel älter. Als wir darüber sprachen, sagte sie, dass sie älter wurde, als Charkiw beschossen wurde.“ Angesichts dieser Umstände bemühen sich Lehrkräfte, den Alltag der Schüler:innen zu verbessern, um ihnen Energie und Lebensfreude zu vermitteln. Lehrkraft 8 beschreibt Initiativen zum emotionalen Wohl: „Wir versuchen, Ferien zu organisieren, ihnen die Kindheit zu schenken und sie in die Schule zu bringen. Sie lächeln, gehen ins Theater, gehen spazieren. Sie sind nicht ruhig, sie sind angepasst.“ Auch Lehrkraft 5 spricht über Optimismus und Anpassung während der Luftalarme und unterstreicht die stabilisierende Wirkung, die das Lernen auf den Zustand der Schüler:innen ausübt:

*Sie sind ruhig, sie singen, wenn sie ängstlich sind, sie haben versucht, eine Disco zu veranstalten, und so entstand die Idee, diesen Unterricht in einem Schutzraum abzuhalten. Die Kinder haben uns darauf gestoßen. [...] Alle arbeiten – die Arbeit wirkt sich positiv auf den psychoemotionalen Zustand der Kinder aus.*



### 4.3 Zwischen Lebensrealität der Schüler:innen und Lernzielen des DaF-Unterrichts

Der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, der sich traditionell dem kulturellen und sprachlichen Austausch widmet, sieht sich in Kriegszeiten mit der herausfordernden Aufgabe konfrontiert, das Kriegsgeschehen didaktisch und pädagogisch zu integrieren. Strukturelle und inhaltliche Transformationen werden somit unmittelbarer Teil des Lernprozesses.

Für die Schüler:innen resultiert der Kriegskontext in Themenwechseln, Unterbrechungen im DaF-Unterricht und einer modifizierten Motivation beim Lernen der deutschen Sprache. Ihre Lebensrealität und ihre Interessen verschieben sich zugunsten einer Auseinandersetzung mit dem Kriegsgeschehen, was von den Lehrkräften aufgegriffen und kommunikativ bearbeitet werden muss. In den folgenden Abschnitten zeigen wir, wie Lehrkräfte diese Veränderungen im Unterricht wahrnehmen und darauf eingehen, wodurch sich ihr Rollenverständnis verschiebt.

#### 4.3.1 Reflexion didaktischer Anpassung

Die aktuellen Umstände verlangen eine Neuausrichtung des DaF-Unterrichts: eine Transformation der Lehr- und Lernmethoden. Lehrkräfte benennen einhellig methodische Herausforderungen, die sich besonders aus der Heterogenität der Schüler:innen ergeben, bedingt durch verschiedenartige Kriegs- und Migrationserfahrungen. Zu den spezifisch hervorgehobenen Gruppen gehören vertriebene Schulkinder aus Kriegsgebieten (Binnengeflüchtete) sowie Rückkehrer:innen aus dem Ausland. Lehrkraft 1 verdeutlicht diesen Aspekt: „Die Methodik zielt jetzt stärker auf Adaptation [der vielschichtigen Schüler:innenschaft] ab, um den Lehrstoff optimal zu vermitteln und das Interesse eines möglichst breiten Spektrums an Schüler zu wecken, ohne sie zu überfordern.“ Lehrkraft 4 unterstreicht die Relevanz einer solchen Anpassung: „Die Methodik darf nicht stagnieren – sie muss lebendig wie fließendes Wasser sein.“

Kreative Lösungsansätze zeigen sich in Innovationen wie dem Gebrauch von Flipcharts im Schutzraum und dem Abhalten von „Online-Pyjama-Stunden“ (Lehrkraft 5), die beispielhaft für die Anpassungsfähigkeit unter extremen Bedingungen stehen. Lehrkraft 6 weist auf die intensivierte Anwendung von kooperativen Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeit hin. Lehrkraft 7 bekräftigt den zunehmenden Einsatz von Lernplattformen und eine gestiegene Interaktionsdichte: „Wir nutzen Lernplattformen verstärkt und es gibt mehr Interaktion.“ Auch laut Lehrkraft 5 nimmt die Bedeutung digitaler Hilfsmittel zu. Lehrkraft 8 führt aus, dass sich im Wechsel von Präsenz- und Fernunterricht Tendenzen zu gesteigerter Kommunikation in Präsenzphasen und zu häufigerem Einsatz interaktiver, technologiegestützter Lehrformen und digitaler Anwendungen im Online-Unterricht abzeichnen: „Es gibt mehr Interaktion. Wenn wir uns persönlich treffen, liegt der Fokus auf Sprechen und Kommunizieren, während digitale Methoden verstärkt im Distanzunterricht Anwendung finden.“

### 4.3.2 Formung und Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes

Mit Blick auf die Motivation der Schüler:innen zeigt sich, dass Deutschkenntnisse zunehmend als Schlüssel für Bildungsmöglichkeiten in deutschsprachigen Ländern angesehen werden. Speziell die Bedeutung Deutschlands in Europa steigert die Attraktivität der Sprache, was sich auch in der positiven Einstellung der Eltern widerspiegelt, die berufliche Chancen für ihre Kinder in den Vordergrund stellen (Lehrkraft 8, 5). Die Rückkehr aus deutschsprachigen Ländern verstärkt bei Kindern den Wunsch, sprachliche Defizite zu überwinden und ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen (Lehrkraft 5). Des Weiteren wird ein Trend zum „Familienlernen“ (zu Hause im Ausland) beobachtet, wo Eltern, die selbst als Geflüchtete Deutsch lernen, eine Vorbildfunktion für ihre Kinder übernehmen (Lehrkraft 7).

Die gegenwärtige Situation mit nach Deutschland Geflüchteten wird von Lehrkraft 3 pointiert angesprochen: „Ich nutze das Beispiel, dass Deutschland über eine Million ukrainische Geflüchtete aufgenommen hat. Es ist wichtig in Europa, Deutsch zu können.“ Lehrkraft 4 greift ebenfalls die aktuelle Lage mit vielen Geflüchteten auf und bedient sich einer Metapher, um die Motivation zur Fremdsprachenaneignung zu veranschaulichen:

*Manchmal vergleiche ich es sogar mit einem Rettungsring. Wenn du nicht schwimmen kannst, aber diesen Ring hast, springst du ins Wasser und gehst nicht unter. So verhält es sich auch mit dem Lernen einer Fremdsprache – es kann wirklich eine große Hilfe sein.*

### 4.3.3 Krieg im Unterrichtsverlauf

Angesichts der Kriegsrealität wandelt sich die Asymmetrie der Unterrichtskommunikation. Wie Lehrkraft 8 feststellt: „Das Kriegsthema ist nicht nur im Unterricht präsent, wir leben darin.“ Lehrkraft 1 beschreibt, dass die Präsenz des Krieges im Klassenzimmer unausweichlich ist und von der Frage „Wann wird es endlich enden?“ begleitet wird, insbesondere bei den häufig vorkommenden Luftalarmen. „Kinder nehmen das sehr negativ wahr und äußern sich unmittelbar zu einem ausgelösten Luftalarm“, bestätigt Lehrkraft 3 und hebt hervor, dass dabei eine Balance zwischen der Anerkennung der Realität und dem Schutz der mentalen Gesundheit der Kinder gefunden werden muss. Lehrkraft 4 erläutert ihre Vorgehensweise bei einem Luftalarm: „In solchen Momenten weise ich auf Deutsch an: ‚Alarm, bitte folgen, alles in Acht nehmen, bitte nach unten. Da werden wir unsere Stunde fortsetzen.‘“<sup>1</sup> Lehrkraft 7 erzählt, dass sie den Krieg betreffenden Wortschatz vermitteln muss, da die Unterrichtssprache Deutsch ist und beispielsweise die Anweisungen bei einem Luftalarm ebenfalls auf Deutsch gegeben werden. Eine Thematisierung des Krieges findet jeden Tag um 9 Uhr während der Minute des Gedenkens statt, die auch während des DaF-Unterrichts abgehalten wird und die Raum für Gespräche über Umstände und Hoffnungen gibt, wie die Lehrkräfte angeben.

Schließlich betont Lehrkraft 7 die emotional aufgeladenen Reaktionen der Schüler:innen auf die Erwähnung Russlands oder russischer Städte im Lehrmaterial: „Sie reagieren oft aggressiv darauf,

---

<sup>1</sup> Die Lehrkraft äußert diese Sätze auf Deutsch.

und dann muss dieses Thema adressiert werden.“ Lehrkraft 3 schildert die Reaktion der Kinder auf mit Russland in Verbindung stehende Wörter: „In unserem Lehrbuch [Buchtitel] werden diese öfters erwähnt ... ich habe beobachtet, wie sie die Wörter überschreiben und übermalen, damit sie nicht mehr zu sehen sind.“

#### **4.3.4 Sprachliche Handlungsmuster zum Ausdruck der Kriegswahrnehmung**

Die Vermittlung von Sprachkompetenzen wird mit der Auseinandersetzung mit kriegsbedingten Herausforderungen verbunden. Der Kriegswortschatz wird auf vielfältige Weise in den Lernprozess eingebettet (Dyakiv & Yaremko 2023; Dyakiv 2024). Dies reicht von Wortschatzarbeit bis zu kommunikativen Übungen, die den Schüler:innen Raum bieten, ihre Erlebnisse zu artikulieren und zu verarbeiten (ZSL o. J.). Lehrkraft 5 schildert, dass trotz des Bestrebens, das Thema Krieg zu umgehen, es durch Initiativen wie beispielsweise ein Briefprojekt mit deutschen Schulen präsent bleibt. Kinder teilen dort ihre Erfahrungen: „Wie wir lernen, wie wir uns verstecken und was wir im Schutzraum tun [...] Wir möchten unseren Dank aussprechen für die Millionen Ukrainer, die derzeit in Deutschland sind“ (Lehrkraft 5). Diese Beispiele illustrieren nicht nur die Kriegsrealität der Kinder, sondern ermöglichen auch eine Kommunikation mit Gleichaltrigen außerhalb der Ukraine, was von den Lehrkräften sehr positiv bewertet wird.

Schüler:innen binden ihre Erlebnisse in den Unterricht ein, etwa indem sie z. B. beim Thema „Helden“ die ukrainischen Streitkräfte als solche beschreiben oder bei grammatischen Themen die Beispiele mit Kriegsinhalten bilden (Lehrkraft 8). Zusätzlich erwähnen Lehrkräfte beispielhaft den Kompetenzbereich „Schreiben“, bei dem Friedenswünsche und Unterstützung für die Ukraine zentrale Themen in Briefen an den heiligen Nikolaus (Lehrkraft 2) und Postkarten an die Soldat:innen sind (Lehrkraft 3).

Lehrkräfte berichten außerdem von einer anderen Ausrichtung der ergänzenden Angebote, die sich statt auf Veranstaltungen zu deutschen Festlichkeiten nun auf selbstorganisierte Spendenaktionen und Märkte konzentrieren. „Die gesammelten Geldsummen sind einfach beeindruckend“, so Lehrkraft 8. Ähnliche Entwicklungen beschreiben Lehrkraft 5 und Lehrkraft 6.

#### **4.4 Transformation des beruflichen Selbstbilds**

Wie die Analyse der Daten offenlegt, sehen sich die Lehrkräfte seit dem russischen Angriffskrieg mit der Notwendigkeit einer Neubestimmung ihrer Rollen und Verantwortlichkeiten konfrontiert. Die Bildung der beruflichen Identität geschieht in einem Prozess, in dem die Lehrkräfte ihre berufliche Tätigkeit mit ihrem Selbstverständnis vereinbaren, wie Ohta & Schart (2018: 47) beschreiben.

Eine zentrale Veränderung manifestiert sich in der psychologischen Komponente ihrer Arbeit. Die Lehrenden bieten sich gegenseitige Unterstützung und tragen zum emotionalen Gleichgewicht der Schulkinder bei. Wie Lehrkraft 8 ausführt: „Früher sprachen wir vom Lehrer als Fachkraft, als jemandem, der seinen Material beherrscht [...] aber jetzt würde ich sagen, steht Psychologie an erster Stelle.“ In den Worten von Lehrkraft 3 spiegelt sich Ähnliches wider: „Wir sind Regisseure, wir

sind Drehbuchautoren, wir sind Darsteller, und jetzt ... sind wir auch Psychologen.“ Über die reine Wissensvermittlung hinaus wird die psychische Stabilität der Lernenden zur Priorität, wie Lehrkraft 1 betont.

Zu einer echten Herausforderung werden im Krieg Extremsituationen, die plötzlich entstehen und oft bis dahin unbekannt sind (Luftalarm, Explosionen, Panikattacken, Tod von Angehörigen und Haustieren usw.), die die Schulkinder selbst nicht bewältigen können, auf die aber auch die Lehrkräfte nicht vorbereitet sind und die sie aus Zeitmangel nicht reflektieren können (Lehrkraft 8).

*Es gibt viele Situationen, in denen wir nicht wissen, wie wir reagieren sollen. Es gibt bestimmte Probleme, die auftauchen und die jetzt gelöst werden müssen, und man weiß nicht, wie man auf diese Situation reagieren soll, weil sie noch nie passiert ist und man sie nicht vorhersehen konnte. Und Sie müssen sehr schnell reagieren. Aufgrund dieser Situation sind wir ständig gestresst, und das führt zu psychischer Erschöpfung.*

Die Lehrkraft 8 avanciert zum emotionalen Ankerpunkt für ihre Schüler:innen in Zeiten der Unsicherheit:

*Wir sind alle davon müde, aber man versteht, dass man sich zusammenreißen muss ... die Kinder werden von unserer Energie aufgeladen und fangen an zu arbeiten. Man hat einfach kein Recht [aufzugeben].*

Ferner wird der Gewährleistung der Sicherheit und Gesundheit der Schüler:innen ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Eine zentrale Aufgabe sehen die Lehrkräfte in der sicheren Begleitung der Schüler:innen in den Schutzraum, ihrer Organisation in diesen Räumen, der Gewährleistung von Erster Hilfe und psychoedukativen Maßnahmen. Lehrkraft 1 unterstreicht dies durch proaktives Handeln, wie das Bereitstellen eines Notfallrucksacks mit Verbandsmaterial, Nahrung und Wasser – eine organisierende Funktion, die weit über die traditionellen Bildungsaufgaben hinausgeht. Sicherheitsregeln müssen sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden vermittelt werden, beispielsweise müssen Lehrkräfte bei Stromausfällen den Umgang mit einem Generator beherrschen und die Schüler:innen müssen im Umgang mit potenziell gefährlichen Gegenständen geschult werden (Lehrkraft 5).

Im Zusammenhang mit der psychoemotionalen Situation der Kinder bemerkt Lehrkraft 1 eine veränderte Rolle in der Kommunikation mit den Eltern: „In gewisser Hinsicht wurde es einfacher mit Eltern zu kommunizieren. Mit Beginn des Krieges konzentrierten sie sich auf das Leben und die Gesundheit ihrer Kinder, viele Fragen fielen weg.“ Dabei sind die Lehrkräfte nicht nur Ansprechpartner:innen für die Kinder: „Es geht darum, nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern zu beruhigen“ (Lehrkraft 1).

An Bedeutung nimmt ebenfalls die Mentor:innenfunktion zu, insbesondere im Hinblick auf die Vorbereitung der Schüler:innen auf ihre Zukunft und das Leben nach dem Krieg. Lehrkraft 4 hebt hervor, dass das Fremdsprachenlernen „Türen zur Weltanschauung“ eröffnet und dadurch Chancen für Bildung und Beruf sowohl im Inland als auch im Ausland entstehen. Lehrkraft 2 und 3 diskutieren hingegen das Dilemma zwischen dem Unterrichten einer Fremdsprache und dem Wunsch, die

Schüler:innen in ihrer Heimat zu halten: „Es ist ein Paradox: Ich unterrichte sie [die Schüler:innen] in der Sprache, und möchte, dass sie diese kennen, [...] aber ich möchte nicht, dass sie weggehen“ (Lehrkraft 3). Lehrkraft 4 bringt eine ähnliche Spannung zum Ausdruck: „Nachdem der Krieg vorbei ist, müssen wir die Ukraine wiederaufbauen. Das bedeutet, ihr müsst lernen, es ist eure heilige Pflicht, qualifizierte Fachkräfte zu werden.“

Aus den Interviewdaten geht hervor, dass Lehrkräfte in der Ukraine Multitasker:innen sein müssen, da ihre neuen Rollen oft verschmelzen und gleichzeitig ausgeübt werden, was auch die folgende Äußerung aus einem Interview bestätigt (Lehrkraft 7):

*Früher war die Lehrperson eine Quelle des Wissens, heute ist sie auch ein Coach und ein Beschützer. Sie muss die Grundlagen der Psychologie beherrschen und in der Lage sein, den Kindern zu helfen. Die Lehrkraft ist ein Mentor und Tutor, wir sind ein zweites Zuhause, ein Trost bei Problemen sowie eine zweite Mutter und ein Beschützer.*

## 5 Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bieten einen grundlegenden Einblick in die sich transformierende berufliche Identität von DaF-Lehrkräften in der Ukraine, deren Unterrichtspraxis parallel zum Kriegsgeschehen verläuft. Inmitten von Instabilität und Ungewissheit bleibt die Gewährleistung von Bildung und humanitären Prinzipien ein Haupttrichtpunkt ihres beruflichen Selbstverständnisses, jedoch erweitern sich nun die Rollenbilder der Lehrkräfte, die zeitgleich als Vermittler:innen, Betreuer:innen, Beschützer:innen und Vorbilder fungieren müssen.

Die Studie zeigt auf, dass die Lehrkräfte über eine hohe Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft verfügen müssen, um auf sich ständig ändernde Gegebenheiten reagieren zu können. Dies spiegelt sich in der Schaffung von Lernräumen unter extremen Bedingungen wider, wo insbesondere die psychosoziale Komponente und die Neuausrichtung bisheriger Lehr-Lern-Methoden zentral sind. Lehrkräfte sind nicht mehr nur Wissensvermittler:innen, sondern auch psychologisch Agierende, Organisator:innen, Sozialarbeiter:innen und in gewissem Maße Garanten der Sicherheit.

Neue Dimensionen beruflicher Identität, die sich durch den Krieg ergeben, umfassen also:

1. Anpassungsfähigkeit und Flexibilität in Bezug auf Unterrichtsformate und -methoden.
2. Erweiterte Verantwortung für die psychische und physische Sicherheit der Schüler:innen.
3. Integration des Kriegsthemas in didaktische Inhalte.
4. Emotional stabilisierende und psychosoziale Unterstützungsrollen.
5. Mentor:innenrolle zur Orientierung und Vorbereitung auf die Zukunft.

Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass die Lehrkräfte in der Ukraine das Fach Deutsch als Fremdsprache als einen integralen Bestandteil der Bildung betrachten, der um Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Resilienzförderung und gesellschaftlichen Teilhabe erweitert wird.

Inmitten von solcher Instabilität, wo oft Zeit und Ressourcen fehlen, stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Reflexionskompetenz. In dieser herausfordernden Situation müssen die Lehr-

personen vor dem Hintergrund der komplexen Bedarfe der Schüler:innen, die nach Sicherheit, psychischem Wohlbefinden und gleichzeitig nach Wissenszuwachs verlangen, stets abwägen, welche Bereiche sie in einer konkreten Unterrichtssituation priorisieren. Hier handelt es sich um Faktoren, die sich zwar teilweise spannungsreich darstellen, sich aber nicht inhärent widersprechen: In Kriegszeiten müssen diese Aspekte noch enger verzahnt und ins Lernkonzept integriert werden, um einen ganzheitlichen Zugang zu Bildung zu gewährleisten. Unter Kriegsbedingungen verlieren übliche Methoden zur Messung der Professionalität an Aussagekraft. Daher muss auch das Verständnis von zu vermittelnden Kompetenzen und erwarteten Leistungen vor allem bildungspolitisch überdacht und stärker individualisiert werden, um den veränderten Realitäten und absehbaren Zukunftsperspektiven der Lernenden gerecht zu werden.

Für die Professionalisierung der DaF-Lehrkräfte in und nach der Kriegszeit müssen entsprechende Maßnahmen und Programme entwickelt werden, die nicht nur das fachdidaktische Wissen stärken, sondern ebenso auf psychosoziale Kompetenzen, eine Ausbildung in Erster Hilfe, digitale Kompetenzen und Krisenmanagement abzielen. Gefragt sind Lehrkräfte, die zwischen lehrspezifischen und übergeordneten Rollen möglichst nahtlos wechseln kann.

Die Ausblicke auf die Zeit nach dem Krieg fokussieren auf die Rehabilitation des Bildungssystems und eine nachhaltige Anpassung der Lehrpläne und -inhalte an die Kriegserfahrungen. Hierfür sind Kooperationen mit psychologischen Fachstellen, internationale Bildungsk Kooperationen und der kontinuierliche Austausch von Best-Practice-Modellen essenziell. Letztlich erfordern die Kriegsbedingungen eine grundlegende Reflexion und Neudefinition der Lehrer:innenidentität, welche das traditionelle Bild von Lehrkräften als bloßen Vermittler:innen von Wissen hinter sich lässt – ein Prozess, der auch globale Relevanz für die Professionalisierung von Lehrkräften in der heutigen vulnerablen Welt hat.

## Literaturverzeichnis

- Androshchuk, Iryna (2023): Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні [Aktuelle Entwicklungstrends in der Bildung der Ukraine.]. In: *Молодь і ринок [Jugend und Markt]*, 1 (209), 17-21. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273124>
- Bergmann, Anka & Turkevych, Oksana (2024): Ukrainian in German multilingualism: from choice to planning in language education. In: Liliia Bezugla, Alla Paslavaska & Dorothea Spaniel-Weise (Hrsg.): *Ukrainisch – Zur Emanzipation einer Sprache*. (Studien zu Fach, Sprache und Kultur, 11). Berlin: Frank & Timme, 323–338.
- Bezugla, Liliia; Ketzer-Nöltge, Almut; Spaniel-Weise, Dorothea; Wolbergs, Julia & Höfler, Lisa (Hrsg.) (2023): *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“. Leipzig: Universität Leipzig. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A89464/attachment/ATT-0/>

- Dyakiv, Khrystyna & Yaremko, Maryana (2023): Krieg in der Ukraine: Die Dynamik des Begriffs im Ukrainischen und Deutschen. In: Wengeler, Martin & Roth, Kersten Sven (Hrsg.): *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*. 19. Jahrgang, Heft 02 und 03, 244–253.
- Dyakiv, Khrystyna (2024): Die Sprache des Krieges als Alltagssprache. *Zur Politisierung des Alltags. Strategische Kommunikation in öffentlichen Diskursen*. Siegen (im Druck).
- Dyakiv, Khrystyna, Yaremko, Maryana, & Bober, Nataliia (2022): Communicative failures of Ukrainian speakers in learning German. In: *Amazonia Investiga*, 11(50), 204-214. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.50.02.20>
- Ebid, Adriana & Saunders, Constanze (2023): Reflexion anregen durch eine Zusatzqualifizierung zum/zur Sprachlernberater:in. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, 79–99. DOI: 10.24403/jp.1297020.
- Feick, Diana (2023): Den berufsspezifischen Perspektivwechsel anbahnen: Ein Kurskonzept zur DaF-Lehrendenausbildung im neuseeländischen Kontext. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, 21–40. DOI: 10.24403/jp.1297019.
- Feike, Julia; Janíková, Věra; Ohta, Tatsuya; Schart, Michael; Peuschel, Kristina & Saunders, Constanze (2023): Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen: Einleitung zur ersten Ausgabe von KONTEXTE. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, 1–20. DOI: 10.24403/jp.1296775.
- Goethe-Institut Ukraine: Allukrainische Online-Schule. Abgerufen am 07.02.2024, von URL <https://www.goethe.de/ins/ua/de/kul/uap/aos.html>
- Golod, Vassili (2022): Ukraine: Schule in Kriegszeiten. *Weltspiegel. Das Erste*. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://www.ardmediathek.de/video/weltspiegel/ukraine-schule-in-kriegszeiten/das-erste/Y3JpZDovL2Rhc2Vyc3RlLmRlL3dlbHRzcGllZ2VsLzUyODliYzg5LTA3YTAtNDNhZi1iY2Q0LTZmNmJkYzYzNjcXNw>.
- Handrick, Danko (2022): Ukraine-Krieg: Schule in Kriegszeiten. *Tagesschau*. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://www.youtube.com/watch?v=NmxVlHWm1Us>.
- Henderson, Nan (2013): Havens of Resilience. In: *Educational Leadership*. Vol. 71(1). 22-27. Abgerufen am 20.12.2023, von URL <https://www.ascd.org/el/articles/havens-of-resilience>
- Janíková, Věra & Kratochvílová, Jana (2023): Lehrkräftebildung DaF an der Masaryk-Universität in Brno: Pädagogisch-psychologisches Modul und Praktika. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, 41–59. DOI: 10.24403/jp.1297032
- Jung, Matthias & Middeke, Annegret (2021): Professionalisierung von DaF/DaZ-Lehrkräften in der außerschulischen Bildung – ein Vorschlag. In: Gretsche, Petra; Wulff, Nadja; Dahmen, Silvia; Dinkelaker, Bärbel; Schöler, Marianne; Eberhart, Sieglinde et al. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf*. Brill/ Schöningh, 224–239.
- Kiss, Nadiya; Orobchuk, Dariia; Pidkuimukha, Luidmyla & Skintey, Lesya (2023): Veränderungen in der Ukraine nach einem Jahr Krieg. In: *Fragen und Antworten zum russischen Angriffskrieg in der Ukraine. Hessische Landeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://hlz.hessen.de/themen/ukraine/>



- Koch, Sarah (2023): Schulbesuch im Kriegsgebiet. Plan Post. *Das Magazin von Plan International*. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://www.plan.de/magazin/artikel/menschen-und-projekte/schulbesuch-im-kriegsgebiet.html?sc=IDQ24100>
- Kolomiets, Alla; Gromov, Ievgen; Zovnych, Olesia; Kolomiets, Dmytro; Ivashkevych, Ievhen (2022): Aktualizacija navychok pedagoga, sho neobchidni dla organizacii osvithnogo procesu v umovakh nadzvychajnykh situacij [Aktualisierung der Kompetenzen des Pädagogen, die für die Organisation des Bildungsprozesses in Notfallsituationen erforderlich sind]. In: *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* [Moderne Informationstechnologien und innovative Lehrmethoden in der Ausbildung von Fachleuten: Methodologie, Theorie, Erfahrung, Probleme]. Vyp. 65, 147-154. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-147-154>
- Kuscher, Thomas (2020): Berufliche Identität als Komponente der Persönlichkeit. Auf dem Weg zu einer Theorie auf der Grundlage von Beiträgen der Selbstforschung. *Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 17, 1–33. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://monarch.qucosa.de/api/qucosa%3A71021/attachment/ATT-0/>
- Kyrylenko, Svitlana & Jevtushenko, Iryna (2022): *Освіта України в умовах воєнного стану: інноваційна та проектна діяльність. Науково-методичний збірник* [Bildung in der Ukraine unter Kriegsbedingungen: Innovation und Projektarbeit. Wissenschaftlich-methodischer Sammelband]. Za zahal'noju red. S. M. Škarleta. Kyjiv-Černivci «Bukrek». Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.naukprakt.konferent siya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyna.ta.projektna.diyalnist.pdf>
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016), Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael/ Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9-46.
- Makarevych, Antonina; Panarin, Oleksandr & Okhrimenko, Oleksandr (2024): Як говорити про російсько-українську війну в школі. Уроки стійкості, боротьби та перемог [Wie man in der Schule über den russisch-ukrainischen Krieg spricht. Lektionen in Widerstandsfähigkeit, Kampf und Sieg.]. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/12/22/Yak.hovoryty.pro.viynu-22.12.2023.pdf>
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Ohta, Tatsuya & Schart, Michael (2018): Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität – Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan. *Deutschunterricht in Japan*, 22, 43–64.
- Orobchuk, Dariia & Skintey, Lesya (2023): Ukrainisch und kritische Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. 1-18. Abgerufen am 20.12.2023 von URL [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/orobchuk\\_skintey\\_ukrainisch\\_kritische\\_mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/orobchuk_skintey_ukrainisch_kritische_mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf)

- Ovcharuk, Oksana (2023): *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни) [Digitale Kompetenz des modernen Lehrers der neuen ukrainischen Schule: 2023 (Lösungssuche in Kriegszeiten)]*. Kyjiv: ICO NAPN Ukrainy. DOI : <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.735075>
- PASCH aktuell (2023): *Schulen: Partner der Zukunft*. Abgerufen am 20.12.2023 von URL <https://www.pasch-net.de/de/pasch-initiative/pasch-aktuell.html>
- Paslawska, Alla (2022): Ukrainische Germanistik: Aktueller Stand und Perspektiven. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Vol. 54(1), 109-113(5). DOI: [https://doi.org/10.3726/JIG541\\_109](https://doi.org/10.3726/JIG541_109)
- Petrashchuk, Nataliia & Dyakiv, Khrystyna (2016): Universitäre DaF-Lehrerbildung und wissenschaftlicher Nachwuchs in der Ukraine. In: Feld-Knapp, Ilona & Boocz-Barna, Katalin (Hrsg.). *DaF-Lehrerbildung in Mittel- und Osteuropa*. München: Judicium Verlag GmbH München, 352–358.
- Peuschel, Kristina; Da Silva, Ana & Onya, Jacques Abel (2023): Teilhabeorientiert lehren und lernen: Ein Seminar zur Anbahnung professions- spezifischer digitaler Kompetenzen in DaF und DaZ an der Universität Augsburg. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, 120–138. DOI: 10.24403/jp.1297042.
- Pidhorna, Olena & Berehova, Tamara (2021): *Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики [Was ist formative Bewertung, warum ist sie für Schüler wichtig, und was sind die Hauptherausforderungen?]*. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/>
- Prykhid, Viktoria (2016): В українській освіті дедалі менше німецької [In der ukrainischen Bildung wird Deutsch immer weniger verwendet.]. Deutsche Welle Ukraine. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://t1p.de/tlyrw>.
- Rudde, Bastian (2023): Schule in Kriegszeiten. Wo Raketen fallen, hört die normale Kindheit auf. *Deutschlandfunk*. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://www.deutschlandfunk.de/schule-in-kriegszeiten-gespraech-mit-ukrainischer-lehrerin-karina-beigelzimmer-dlf-08c69178-100.html>
- Schramm, Karen & Hofmann, Katrin (2023): Kooperieren in der DaF-Lehrer:innenbildung: Anregungen aus dem LEELU-Projekt. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, 193–207. DOI: 10.24403/jp.1297033.
- Schulen: Partner der Zukunft (2023): Weltkarte aller PASCH-Schulen. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html>
- Skintey, Lesya, Orobchuk, Dariia & Storozenko, Victoria (2023): Sprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit von ukrainischen geflüchteten Schüler\*innen: Erkenntnisse aus der empirischen Forschung und interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrer\*innenbildung. In: *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 7(7/2023), 95–117. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.5>

- Statista (2024): Statistiken zu Kriegen und Konflikten. *Statista Research Department*. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://de.statista.com/themen/5861/kriege-und-internationale-konfliktsituationen/#topicOverview>.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 202–224. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Veličková, Jana & Janík Miroslav (2023): Selbstevaluation reflektiert: Eine Interventionsstudie im Rahmen der DaF-Ausbildung. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, 60–78. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1297025>
- Voerkel, Paul & Freudenthal, Johanna (2023): ...zwei Fliegen mit einer Klappe? COIL als Professionalisierungsmöglichkeit in der Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, 154–171. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1297034>
- Zlyvkov, Valerii & Lukomska, Svitlana; Ievdokymova Nataliia & Lipinska, Svitlana (2023): *Діти і війна [Kinder und Krieg]*. Kyjiw-Nizhyn. PP Lysenko M.M. Abgerufen am 05.04.2024, von URL [https://chtyvo.org.ua/authors/Zlyvkov\\_Valerii/Dity\\_i\\_viina/](https://chtyvo.org.ua/authors/Zlyvkov_Valerii/Dity_i_viina/)
- ZSL (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg) (o. J.). *Das Thema Krieg im Unterricht*. Abgerufen am 05.04.2024, von URL <https://zsl-bw.de/,Lde/9946013>

**Angaben zur Person:** Dr. Dariia Orobchuk hat Germanistik und Englisch studiert und an der Universität Koblenz-Landau in germanistischer Sprachwissenschaft promoviert. Seit 2021 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Masterstudiengang DaZ/DaF/Mehrsprachigkeit im Institut für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim tätig, wo sie im Sommersemester 2023 die Juniorprofessur für Wissenschaftskommunikation im Digitalen Zeitalter vertrat.

**Kontakt:** [orobchuk@uni-hildesheim.de](mailto:orobchuk@uni-hildesheim.de)

**Angaben zur Person:** Prof. Dr. habil. Khrystyna Dyakiv ist Professorin für DaF, Interkulturelle Kommunikation und Translationswissenschaft an der Nationalen Iwan-Franko-Universität Lwiw und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache sowie Schatzmeisterin/Sekretärin im Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanistenverband. Ihre Forschungsinteressen beziehen sich auf Methodik/Didaktik des DaF-Unterrichts, interkulturelle Landeskunde und kontrastive Linguistik (Lexik, Semantik und Pragmatik).

**Kontakt:** [khrystyna.dyakiv@gmail.com](mailto:khrystyna.dyakiv@gmail.com), [khrystyna.dyakiv@lnu.edu.ua](mailto:khrystyna.dyakiv@lnu.edu.ua)

**DOI:** <https://doi.org/10.24403/jp.1360051>

Anhang

## **DaF-Lehrkräfte an ukrainischen Schulen in Kriegszeiten**

### **Herausforderungen und Transformationen der beruflichen Identität**

Dariia Orobchuk & Khrystyna Dyakiv



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung  
4.0 International Lizenz.

# Anhang I

## Berufsbiografische Daten

	<b>Pseudonym</b>	<b>Dauer in min</b>	<b>Schultyp / Klassen<sup>1</sup></b>	<b>Klassen</b>	<b>Ausbildung/ Berufserfahrung<sup>2</sup></b>
1.	N1	47.00	Lyzeum (1.-11. Klassen)	7. Klasse 2. Fremdsprache	Philologie, Deutsch als Zusatzqualifikation, seit 4 Jahren im Beruf
2.	N2	49.00	Lyzeum (1.-11. Klassen)	5.-11. Klassen, 2. Fremdsprache	Deutsch und Englisch, früher Englisch unterrichtet 40 Jahre Erfahrung
3.	N3	129.00	Gymnasium mit erweitertem Fremdsprachenunterricht (Deutsch und Englisch)	1.-11. Klassen 1. und 2. Fremdsprache	Über 30 Jahre Erfahrung Philologie (Deutsch)
4.	N4	60.00	Lyzeum, DSD	10.-11. Klassen 1. Fremdsprache	seit 1979 Berufserfahrung
5.	N5	61.27	Lyzeum, DSD	5. und 9. Klassen 1. Fremdsprache	seit 1996 Berufserfahrung
6.	N6	19.56	Gymnasium (5.-11. Klassen)	6., 7. und 9 2. Fremdsprache	25 Jahre Berufserfahrung
7.	N7	21.11	Mittlere allgemeinbildende Schule	5.-11. Klassen 1. Fremdsprache	25 Jahre Berufserfahrung
8.	N8	62.00	Schule mit erweitertem Deutschunterricht, DSD	5.-11. Klassen 1. Fremdsprache	seit 16 Jahren Berufserfahrung

Zur Anonymisierung der Daten werden die Regionen, in denen die Lehrkräfte arbeiten, nicht direkt den Interviews zugeordnet. Die vertretenen Regionen sind wie folgt:

- 1 Lehrkraft aus Odessa
- 2 Lehrkräfte aus Rivne und Rivne Region
- 4 Lehrkräfte aus Lwiw
- 1 Lehrkraft aus Kyjiw

---

<sup>1</sup> Die Schulausbildung in der Ukraine erstreckt sich von der 1. bis zur 11. Klasse.

<sup>2</sup> Im ukrainischen Hochschulwesen ist es üblich, pädagogische und didaktische Inhalte in das Curriculum der verschiedenen philologischen Studiengänge zu integrieren.

## Anhang II

### **Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring 2022: Beispiel einer Kategorienbildung**

Mayrings Ansatz ermöglicht es, durch deduktiv gebildete Kategorien, die vom Forschungsgegenstand und der Theorie abgeleitet werden, sowie induktiv gewonnenen Kategorien aus dem Material selbst, eine strukturierte Analyse vorzunehmen. Dabei wurden sechs Analyseschritte vorgenommen: Materialeingrenzung, Analyse der Entstehungssituation, formale Charakteristika des Materials, Richtung der Analyse, theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung und Bestimmung der Analysetechnik und des konkreten Ablaufmodells.

0.	<b>Festlegung des Materials</b>	Erhobene Interviewdaten, Selektion der für die Forschungsfrage relevanten Stellen
1.	<b>Codings: Inhaltliche Paraphrasierung oder In-Vivo-Code</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ <i>„В укритті я стараюсь до кожного підійти, запитати щодо його стану фізичного і психічного, до свіжого повітря відвести.“ L1</i></li> <li><i>„Im Schutzraum bemühe ich mich, jeden anzusprechen, nach seinem körperlichen und seelischen Zustand zu fragen und ihn an die frische Luft zu bringen.“ L1</i></li> <li>➤ <i>„Я особисто дуже переживала, коли нам сказали, що ми з 1 вересня (2022) повинні сідати за парти, оскільки наше бомбосховище дуже велике.“ L3</i></li> <li><i>„Ich persönlich war sehr besorgt, [...] dass wir ab dem 1. September [2022] wieder an die Schulbank müssen, da unser Bunker sehr groß ist.“ L3</i></li> <li>➤ <i>„Я, наприклад, дуже задоволена і схвально це сприйняла, тому що мій 11-й клас на Sprachdiplom, знає, це як свіже повітря [...], коли я бачу ту дитину, коли вона приходять, навіть коли є Alarm, спускаємося вниз, ми маємо приміщення і далше працюємо.“ L4</i></li> <li><i>„Ich zum Beispiel bin sehr zufrieden und habe es positiv aufgefasst, da meine 11. Klasse das Sprachdiplom hat, wissen Sie, das ist wie frische Luft [...], wenn ich das Kind sehe, wenn es kommt, sogar wenn Alarm ist, gehen wir runter, wir haben einen Raum und arbeiten weiter.“ L4</i></li> <li>➤ <i>„В першу чергу здоров'я і безпека, а вже навчання поки-що відійшло на другий план“ L8</i></li> <li><i>„In erster Linie sind Gesundheit und Sicherheit wichtig, das Lernen ist momentan in den Hintergrund getreten.“ L8</i></li></ul>
2.	<b>Kategorienbildung/erste Reduktion</b>	Das Erleben des Lernprozesses in der Kriegszeit <ul style="list-style-type: none"><li>➤ das Beschreiben des Offline-Lernens</li><li>➤ Lernen in Bunkern und Schutzräumen</li></ul>
3.	<b>Kategorienbildung/zweite Reduktion</b>	Persönliche Bewertung der Lage aus verschiedenen Perspektiven
4.	<b>Bilden von Oberkategorien</b>	Zwischen Sicherheit und Lernen