



„... Wir Lehrer wollen immer als Lehrer arbeiten“

Ergebnisse von Fokusgruppengesprächen mit
geflüchteten ukrainischen Pädagog:innen

Ann-Cathrin Obermeier

„... Wir Lehrer wollen immer als Lehrer arbeiten“

Ergebnisse von Fokusgruppengesprächen mit
geflüchteten ukrainischen Pädagog:innen

Ann-Cathrin Obermeier

Inhalt

Vorwort	6
Im Überblick: Leitfragen, Methodik und zentrale Erkenntnisse	8
1 Ergebnisse	9
Aktuelle Lebenssituation der Befragten	9
Der Weg in den Schuldienst	10
Erste Erfahrungen in der Schule in Deutschland	12
2 Methodisches Vorgehen	16
Datenerhebung	16
Stichprobe	17
Instrument	18
Auswertungsmethode	18
Literatur	20
Impressum	21

Vorwort

Wer die Folgen des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine für Deutschland betrachten möchte, muss nicht nur auf steigende Energiepreise oder eine Zeitenwende in der Sicherheitspolitik blicken. Die Auswirkungen des Krieges lassen sich auch an deutschen Schulen feststellen: Bis Anfang September 2022 sind rund 170.000 aus der Ukraine geflüchtete Schüler:innen an deutschen Schulen angekommen.

Kurz nach Beginn des Krieges und dem Einsetzen der Fluchtbewegungen haben die Robert Bosch Stiftung und die Bertelsmann Stiftung in Abstimmung mit der Kultusministerkonferenz eine Initiative gestartet – mit dem Ziel, deutsche Schulen und Lehrkräfte bei der Bildungsintegration ukrainischer Kinder und Jugendlicher zu unterstützen. Gemeinsam mit einer Gruppe deutscher und ukrainischer Expert:innen unter anderem aus Schulpraxis, Bildungsverwaltung und Wissenschaft wurden zwei Schwerpunkte entwickelt. Während der eine die differenzierte Förderung ukrainischer Schüler:innen in den Blick nimmt, hat der Kreis der Expert:innen als zweiten die professionelle Weiterbeschäftigung ukrainischer Pädagog:innen, die nach Deutschland geflohen sind, identifiziert.

Denn nicht nur junge Menschen sollten und können in unser Bildungssystem aufgenommen und integriert werden. Unter den bis Ende August 2022 knapp 970.000 geflüchteten Ukrainer:innen sind neben einer sehr großen Zahl Kinder und Jugendlicher mehr als die Hälfte Erwachsene im erwerbsfähigen Alter. Überträgt man Zahlenwerte aus zurückliegenden Asylantragsverfahren auf den beruflichen Hintergrund der aus der Ukraine Geflohenen, können wir von einer Zahl zumindest im niedrigen fünfstelligen Bereich an Personen in lehrenden Berufen ausgehen.¹

Ukrainischen Pädagog:innen Perspektiven im deutschen Schulsystem zu bieten, ist aus verschiedenen Gründen sinnvoll: So können sie geflohene ukrainische Kinder und Jugendliche unterstützen, in der Schule in Deutschland anzukommen; zudem bringen sie als ausgebildete Pädagog:innen Kompetenzen und Potenziale mit, die für das deutsche Bildungssystem und seinen großen Bedarf an qualifizierten Fachkräften insgesamt sehr wertvoll sind.

Diese Potenziale zu nutzen setzt voraus, die Bedarfe und Interessen der pädagogischen Fachkräfte zu kennen: Wie sieht der Weg ukrainischer Pädagog:innen in deutsche Schulen und das deutsche Schulsystem aus? Welche Erfahrungen machen sie auf diesem Weg? Welche Unterstützungsbedarfe haben sie?

Im Kontext der Initiative beider Stiftungen entstand daher die Idee, geflohenen ukrainischen Pädagog:innen diese Fragen im Rahmen einer Fokusgruppenbefragung direkt zu stellen und damit Erfahrungswissen aus erster Hand zu erhalten.

¹ Die Onlinequellen für die Zahlenwerte finden sich im Literaturverzeichnis.

Eine der zentralen Erkenntnisse der im Juni 2022 durchgeführten Befragung ist, dass die Teilnehmenden den starken Wunsch haben, in Deutschland in ihrem Beruf zu arbeiten. Zugleich wird deutlich, dass das Zeitfenster hierfür nicht unbegrenzt geöffnet ist und die Befragten bei fehlenden Perspektiven auch Alternativen in den Blick nehmen werden und müssen – bis hin zu Tätigkeiten, für die sie nicht ausgebildet sind und die sie ungelern ausüben könnten.

Als weitere konkrete Wünsche und Bedarfe nennen die Befragten, dass die Zugangswege in Schule transparenter und einfacher gestaltet werden sollten. Zentral ist für sie der Erwerb der deutschen Sprache. Sie möchten das deutsche Schulsystem und die deutsche (Schul-)Kultur besser kennenlernen und sich didaktisch-methodisch fortbilden. Das Thema Kompetenzorientierung spielt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. Die Unterstützung in diesem Bereich wird noch wichtiger, wenn man weiß, dass die 2017 in der Ukraine initiierte Schulreform „Neue ukrainische Schule“ unter anderem das Ziel verfolgt, die Kompetenzorientierung im Unterricht zu stärken.

Zu erfahren, wie das deutsche Schulsystem funktioniert, wie Kompetenzen vermittelt und welche Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, wird damit selbst dann sinnvoll und trägt zum Wiederaufbau bei, wenn Ukrainer:innen sich entscheiden, in ihr Land zurückzukehren.

Bislang haben sich die Bundesländer und weitere Akteure auf den Weg gemacht, kurzfristige Tätigkeiten in Schule zu ermöglichen. Auch die Teilnehmenden der Fokusgruppenbefragung, die bereits an deutschen Schulen tätig sind, erhielten zunächst Beschäftigungsperspektiven von wenigen Monaten. Es ist aber davon auszugehen, dass viele trotz eines Rückkehrwunsches länger – manche auch für immer – in Deutschland bleiben werden. Für sie gilt es nun, längerfristige Perspektiven zu schaffen.

Die Fokusgruppen stellen einen kleinen, aber relevanten Ausschnitt der Wirklichkeit dar. Er macht deutlich, dass das deutsche Schulsystem das Potenzial internationaler Lehrkräfte bislang noch nicht auszuschöpfen vermag. Diese Broschüre ist insofern auch als Anstoß zu verstehen, nach Wegen zu suchen, wie dieses Potenzial besser genutzt werden kann.

Dr. Dirk Zorn
Director

Angela Müncher
Senior Projektmanagerin

Dr. Martin Pfafferott
Project Manager

Programm Bildung und Next Generation
Bertelsmann Stiftung

Im Überblick: Leitfragen, Methodik und zentrale Erkenntnisse

Im Zentrum der Untersuchung steht folgende Leitfrage: Welche Unterstützungsbedarfe haben ukrainische Pädagog:innen, die aufgrund des russischen Angriffskrieges 2022 nach Deutschland geflohen sind und hier in ihrem erlernten Beruf arbeiten möchten?

Um dies zu beantworten, wurden drei Fokusgruppengespräche mit 14 ukrainischen Pädagog:innen geführt, von denen zwölf bereits nach Deutschland geflohen sind. Die Gruppengespräche fanden im Juni 2022 auf Ukrainisch und Deutsch statt und wurden online durchgeführt. Fokusgruppengespräche sind eine Form der qualitativen, explorativen Forschung, die es ermöglicht, Forschungsfragen im direkten und tiefgehenden Austausch mit den befragten Personen zu erörtern. Drei Leitfragen strukturierten die Gespräche: Wie sieht die derzeitige Lebenssituation der Befragten aus? Wie gestaltet sich ihr Weg an deutsche Schulen? Wie erleben sie das Arbeiten an deutschen Schulen? Die Ergebnisse wurden im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die befragten ukrainischen Pädagog:innen äußern den starken Wunsch, in Deutschland zu arbeiten, vor allem in ihrem erlernten Beruf. Notfalls und bei ausbleibender Perspektive würden sie auch in anderen Bereichen arbeiten, für die sie nicht ausgebildet sind und die sie ungelernt ausüben könnten.

Bevor die Pädagog:innen an deutschen Schulen beschäftigt werden können, müssen sie verschiedene Hürden überwinden. Insbesondere fällt es den Befragten schwer, strukturierte, klare und verlässliche Informationen zu finden. Stattdessen stoßen sie vor allem über Social-Media-Kanäle auf unterschiedliche und oft widersprüchliche Informationen, die sie nur schwer einordnen können.

Befragte, die noch nicht in der Schule tätig sind, sehen insbesondere formelle, sprachliche und alltagsbezogene Hürden, etwa bei der (Finanzierung der) Übersetzung ihrer Abschlüsse, dem Erlangen der erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse oder der Betreuung ihrer Kinder. Diejenigen, die bereits an einer Schule beschäftigt sind, haben ihre Arbeit mit Unterstützung privater Kontakte aufgenommen. Entweder erhielten sie den Zugang zur Arbeitsstelle über persönliche Kontakte oder aber benötigten spätestens bei dem formalen Prozedere der Anstellung Hilfe von Dritten. Im Hinblick auf ihre Arbeit in der Schule äußern sie Unterstützungsbedarfe bei den Themen deutsches Schulsystem und (Schul-)Kultur sowie Didaktik/Methodik und Kompetenzorientierung.

1| Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragung werden entlang der drei Themenblöcke dargestellt, die die Interviews strukturiert haben. Wie die Kategorien gebildet wurden, wird im Kapitel „Methodisches Vorgehen“ erläutert. Begonnen wird für die Ergebnisdarstellung mit den Schilderungen der aktuellen Lebenssituation der Befragten. Anschließend folgen die Auswertungen zu der Frage, inwiefern die Lehrkräfte bislang (erfolglos) versucht haben, eine Tätigkeit in der Schule aufzunehmen. Dies betrifft neun der 14 befragten Personen. Im Weiteren werden die Aussagen derjenigen, die bereits an einer deutschen Schule arbeiten, zusammenfassend dargestellt – dies betrifft fünf Befragte.

Die Themenblöcke lassen grundsätzlich allen Befragten den Raum, sich in gleicher Weise einbringen zu können. Jedes Zitat wird im Folgenden pseudonymisiert gekennzeichnet mit der zugehörigen Abkürzung der oder des jeweils Befragten („B“) und der Nummer des Interviews (I, II, III) sowie der Position im transkribierten Text. Welche Inhalte sich zu den Fragen kategorisieren lassen, wird in den folgenden Kapiteln detailliert dargestellt.

Aktuelle Lebenssituation der Befragten

Zwölf der 14 befragten Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in Deutschland und haben entsprechende Fluchterfahrung. Nach ihrer aktuellen Lebenssituation gefragt, beginnen sie ihre Ausführungen mit ihrem Weg nach Deutschland. Als Zeitpunkt der Flucht wird sechsmal der Monat März 2022 angegeben. Das konkrete Datum ihrer Flucht benennen die Befragten jeweils von sich aus und berichten in diesem Zusammenhang auch, mit wem gemeinsam sie geflüchtet sind.

Alle zwölf Befragten, die sich während der Erhebung in Deutschland befanden, sind Frauen, die gemeinsam mit ihren minderjährigen Kindern und/oder mit ihren Müttern

nach Deutschland gekommen sind. Sie erwähnen auf die offen gestellte Frage nach ihrer aktuellen Lebenssituation zudem, wo ihr derzeitiger Aufenthaltsort ist und zum Teil auch, wie sie dort untergebracht sind (z. B. in einer Gastfamilie). Darüber hinaus äußern sie sich zur Situation ihrer Kinder, die teilweise noch sehr klein sind oder aber bereits im schulpflichtigen Alter: „(...) ich bin mittlerweile seit zwei Monaten in Deutschland. Mein Kind ist noch klein, drei Jahre alt, und ist noch nicht in der Kita, weil wir keinen Platz haben“ (B2_I, 11), oder:

„ 15 Jahre alt ist mein älterer Sohn und er kann Englisch. Und mein anderes Kind ist sieben Jahre alt, und da ist es schwierig. Es spricht noch kein Englisch. Und er hat eine Freundin gefunden, die Russisch spricht. Und jetzt dolmetscht dieses Mädchen für ihn. “ (B2_III, 32)

Nach diesen persönlichen Informationen schildern alle Frauen ihre Arbeitssituation – ohne dass im Interviewleitfaden an dieser Stelle danach gefragt wird – und geben hier schon einen Einblick in ihre Situation. Dieser Umstand lässt sich dahingehend interpretieren, als dass im Aufruf zur Teilnahme an den Fokusgruppengesprächen bereits das Thema des Arbeitseinstiegs benannt wurde. Damit einher geht eine weitere Beobachtung: Alle Gesprächsteilnehmerinnen stellten Fragen an die Interviewerin (in der Annahme, es handle sich um eine Informationsveranstaltung). Beispiele hierfür sind: „Wenn Sie mir mit der Übersetzung der Diplome helfen könnten, damit ich sie anerkennen lasse, wäre es sehr schön“ (B5_I, 46); „(...) und wenn ich jetzt vielleicht in diesem Gespräch auch erfahre, welche ersten Schritte ich unternehmen kann, werde ich mit großem Vergnügen versuchen, als Lehrerin tätig zu werden“ (B2_II, 17). Insgesamt wurden bei der Auswertung aller drei Gespräche 18 solcher Fragen identifiziert.

Ein anderer Schwerpunkt im ersten Themenblock sind die näheren Zukunftspläne der Befragten. Im Kategoriensystem (siehe dazu das Kapitel zum methodischen Vorgehen) ließen sich die Antworten hierzu aufteilen in persönliche (9 Codings), berufliche (22 Codings) und sprachliche (8 Codings) Perspektiven bzw. Zukunftswünsche. Dass die beruflichen Ziele die höchste Anzahl an Codings ausmachen, deckt sich mit der vorherigen Beobachtung und ist vermutlich auf den thematisch vorgegebenen Schwerpunkt der Fokusgruppengespräche zurückzuführen. Unter „Zukunftspläne sprachlich“ äußern die meisten, überhaupt oder besser Deutsch lernen zu können (8 Codings).

Dass eine Rückkehr in die Ukraine geplant ist, erwähnt nur eine Befragte: „Und ich als Mutter, als Lehrerin, als Ukrainerin möchte, dass meine Kinder auch Ukrainisch weiter lernen, denn wir planen zurückzukehren, wenn wir einen Ort haben, an den wir zurückkehren können“ (B2_III, 32). Die beiden Teilnehmenden, die aus dem Westen der Ukraine zugeschaltet waren, gaben an, dass sie sich eine baldige Einreise nach Deutschland wünschen: „Und wir haben vor, in der nächsten Zukunft nach Deutschland zu ziehen, weil wir uns hier ehrlich gesagt zurzeit nicht so wohl fühlen. Die Situation ist sicherlich klar. Man muss das nicht tiefergehend erklären“ (B4_III, 15). Codiert sind diese Aussagen mit „Zukunftspläne persönlich“ (insgesamt 9 Codings).

Die weitere quantitative Verteilung aller codierten Elemente zu diesem Themenblock zeigt Tabelle 1. Hier ist erkennbar, dass sich die Zukunftspläne am häufigsten auf die berufliche Ebene beziehen.

TABELLE 1 **Codehäufigkeiten: „Aktuelle Lebenssituation“**

1 Lebenssituation	16
2 Berufliche Ausbildung	17
Aktuelle Tätigkeit	15
3 Zukunftspläne	
Zukunftspläne beruflich	22
Zukunftspläne persönlich	9
Zukunftspläne sprachlich	8

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Der Weg in den Schuldienst

Der zweite Schwerpunkt der Fokusgruppenbefragung konzentriert sich auf die beruflichen Chancen und Herausforderungen ukrainischer Pädagog:innen in Deutschland. Eröffnet wurde das Thema mit der Frage, ob generell intendiert sei, in Deutschland als Lehrkraft zu arbeiten, oder was die Befragten sich als Alternativen vorstellen könnten, beispielsweise andere (pädagogische) Tätigkeiten. In der Auswertung wurde nach bisherigen Versuchen der Arbeitsaufnahme differenziert, wie erfolgreich diese waren und was aus Sicht der Interviewten Ursache für ein Misslingen war. Ergänzend und orientiert an der Forschungsfrage wurden geäußerte Unterstützungsbedarfe im Hinblick auf die Arbeitsaufnahme kategorisiert. Die Auswertung zeigt Tabelle 2.

Neun der 14 Personen waren zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht in Deutschland an einer Schule tätig. Für diese Gruppe belegt die Verteilung der Codehäufigkeiten folgende, zentrale Beobachtung: Die Interviewten haben den Wunsch zu arbeiten – wenn möglich als Lehrkraft. Sie wären auch bereit, eine andere Tätigkeit aufzunehmen, falls eine Beschäftigung im Schuldienst nicht zustande kommt. Dies verdeutlicht das Zitat einer Teilnehmerin: „Lehrer wollen immer als Lehrer arbeiten. Das ist das, was wir gut können (...) oder putzen zu gehen, wenn es sein muss, dann mache ich das auch“ (B1_II, 5). Die Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses fällt den Befragten aus verschiedenen Gründen schwer. Vor allem werden sprachliche, formelle und alltagsbezogene Hürden genannt. Konkret mangelt es neben fundierten Sprachkenntnissen an Übersetzungen der Diplome und auch an finanziellen und zeitlichen Ressourcen (z. B. zu hohe Kosten für Übersetzungen, keine Kinderbetreuung): „(...) um als Lehrerin arbeiten zu können, muss ich C2 bestehen, diese Sprachprüfung. Das ist für mich noch Weltall“ (B2_II, 9). „Außerdem muss ich mein Lehrerdiplom anerkennen lassen. Und wie ich jetzt weiß, ist das zu teuer“ (B1_I, 26).

Der größte Unterstützungsbedarf besteht in der Bereitstellung strukturierter Informationen und Abläufe zur Arbeitsaufnahme. In den Interviews wird konstatiert, was eine Teilnehmerin so zusammenfasst: „(...) es fehlt an Informationen, die Schritt für Schritt aufgearbeitet und strukturiert sind“ (B5_I, 56). Gewünscht wird eine systematische Anleitung in chronologischen Schritten, die die einzelnen Abläufe und Voraussetzungen für eine Arbeitsaufnahme in der Schule zusammenstellt – eine Art Guideline. Hier ist anzumerken, dass das föderale deutsche Bildungs-

TABELLE 2 Codehäufigkeiten: „Der Weg in den Schuldienst“

4 Als Lehrkraft (LK) arbeiten	13
Als etwas anderes arbeiten	14
5 Bisherige Versuche, als LK zu arbeiten	7
Versuche, als LK zu arbeiten: weitere Hilfe (z. B. über private Kontakte)	7
Versuche, als LK zu arbeiten: konkrete Maßnahmen (z. B. Info-Webinar besuchen)	6
Versuche, als LK zu arbeiten: eigene Recherche (z. B. Online-Recherche)	4
6 Hindernisse und Sorgen	
Hindernisse und Sorgen: formell	19
Hindernisse und Sorgen: sprachlich	16
Hindernisse und Sorgen: alltagsbezogen	12
Hindernisse und Sorgen: inhaltlich	5
7 Unterstützungsbedarfe Arbeitsaufnahme	
Unterstützungsbedarfe Arbeitsaufnahme: Abläufe und Informationen	32
Unterstützungsbedarfe Arbeitsaufnahme: spezielle Angebote und Kurse	6
Unterstützungsbedarfe Arbeitsaufnahme: Ansprechpersonen	3
Unterstützungsbedarfe Arbeitsaufnahme: sprachlich	3
8 Fragen an Interviewerin zur Arbeitsaufnahme	18

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

system mit seinen unterschiedlichen Schulformen anders funktioniert als das Bildungssystem der Ukraine. Die befragten Teilnehmer:innen haben kaum Kenntnisse des deutschen Bildungssystems, wie die Auswertung in Tabelle 4 zeigt. Entsprechend sind ihnen die Zugänge zum System nicht klar und die Anlaufstellen sowie zugehörigen Internetseiten oft unbekannt, unübersichtlich oder auch unverständlich. Darüber hinaus sind unzureichende Sprachkenntnisse ein weiterer Faktor, der bei den Befragten dazu führt, eine „Liste“, „Guideline“ oder „ein Programm, wo sich Lehrkräfte registrieren“, einzufordern, damit ihnen der Zugang zum System Schule ermöglicht und vereinfacht wird. Dieser Aspekt wird an insgesamt 32 Stellen in den drei Gruppendiskussionen genannt.

Bisherige (jedoch erfolglose) Versuche, in den Schuldienst einzutreten, bezogen sich auf folgende Bereiche: 1. Hilfsangebote von Freund:innen oder Bekannten (sieben Nennungen), 2. wahrgenommene Maßnahmen (z. B. Teilnahme an Webinaren, an Seminaren des Jobcenters oder Materialsichtungen staatlicher Einrichtungen, die nicht näher spe-

zifiziert wurden) (sechs Nennungen), 3. eigene Recherche (z. B. per Internet, Austausch über Social Media oder Aufsuchen von Behörden) (vier Nennungen). Insbesondere die eigene Recherche kann für Irritationen sorgen: Soweit sich die Aussagen interpretieren lassen, rufen unsachgemäße Informationen – verbreitet über Kanäle wie Facebook und Telegram – Missverständnisse hinsichtlich des Eintritts in den Schuldienst hervor. Dies betrifft Falschinformationen über vermeintlich erforderliche Sprachkenntnisse, die Absolvierung eines Teilstudiums in Deutschland oder zusätzliche Zeiten als Referendar:in.

Unter dem letzten Code in Tabelle 2 wurden alle Fragen subsummiert, die in der Interviewsituation von den Befragten an die Interviewerin gestellt wurden.

Erste Erfahrungen in der Schule in Deutschland

Um sich der Forschungsfrage zu nähern, welche Unterstützungsbedarfe die Interviewten benennen, die bereits im Schuldienst tätig sind, wird zunächst betrachtet, wie diese zu ihrer Anstellung gekommen sind. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die zuvor dargestellten Herausforderungen, die vor einer Beschäftigung an Schulen stehen, in diesen Fällen erfolgreich überwunden werden konnten.

Zunächst muss differenziert werden, welche sprachlichen Vorkenntnisse diese Personen haben. Von 14 Befragten sind fünf im Schuldienst beschäftigt. Von diesen fünf Personen befinden sich vier in Deutschland. Als Ausnahme ist die fünfte Person zu betrachten (B5_III): Der Interviewte spricht fließend Deutsch, da er seit über zehn Jahren in Deutschland an einer multikulturellen Schule gearbeitet hat. Zum Zeitpunkt der Befragung befand er sich bei seiner Frau in der Ukraine. Von den anderen vier haben wiederum zwei Personen Sprachkenntnisse auf dem Niveau C2 (studierte Deutschlehrerin; früherer Au-pair-Aufenthalt in Deutschland). Die anderen beiden haben wenig bis keine Deutschkenntnisse. Somit handelt es sich um eine Gruppe mit gemischten Sprachkenntnissen.

Abbildung 1 zeigt, auf welche Weise die vier in Deutschland Beschäftigten zu einer Anstellung gelangt sind. Die

unterschiedlichen Aspekte sind dabei nicht trennscharf, sondern hängen miteinander zusammen. So gab es in allen vier Fällen auch mindestens einen persönlichen Kontakt, der zu einer erfolgreichen Anstellung geführt hat – dieser hat jedoch zum Teil mit einem der anderen dargestellten Aspekte zusammengewirkt.

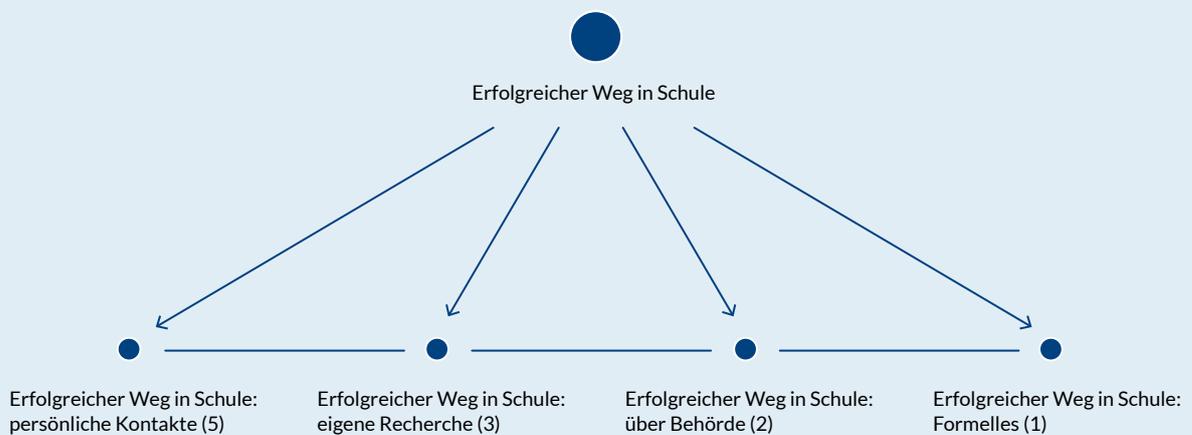
So schildert eine Interviewte folgende Situation:

„Die Familie, bei der ich gewohnt habe, die hat mir empfohlen, das Gymnasium anzusprechen. Sie kannten die Direktorin sehr gut. Ich hatte die E-Mail-Adresse der Schulleiterin. Ich habe der Schulleiterin meine Bewerbung geschickt und zwei Wochen später kam die Antwort: Ja.“ (B2_III, 46)

Hier entsteht der Erstkontakt über den Tipp der Gastfamilie, und es kommt zur Anstellung.

In einem anderen Fall erfolgte der Erstkontakt über eine behördliche Einrichtung (Jobcenter). Die bürokratischen Hürden waren jedoch zu hoch, sodass auch hier private Kontakte halfen und sich dann eine Anstellung ergab, wie das Zitat beschreibt:

ABBILDUNG 1 Erfolgreiche Wege in den Schuldienst



Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

» Zum Beispiel ich habe meinen Vertrag mit fast vierzig Seiten bekommen, das sollte ich durchlesen. Aber um ehrlich zu sein, ich brauchte zwei Tage mit Vokabeln und das habe ich nicht geschafft. Zum Glück habe ich hier Bekannte, die hier ausgebildet sind und die habe ich gefragt, ob sie mir helfen können. Das hat auch vier Stunden gedauert. Wir sollten alles durchlesen, alles ausfüllen und das war total schwer für mich als Ukrainerin. « (B3_II, 38)

Dieselbe Teilnehmerin berichtet, dass sie ein bereits in einem anderen Kontext erworbenes, international gültiges Diplom vorlegen konnte, das ihr die Zuweisung einer Stelle erleichtert hat: „Dieses Diplom habe ich auch auf Englisch. Deswegen hatte ich nicht so viele Probleme. (...) Zukünftig kann ich auch Englisch hier in Deutschland unterrichten und nicht nur Deutsch für Flüchtlinge, was ich jetzt gerade mache“ (B3_II, 30). Dieser Ausnahmefall wurde unter „Formelles“ gefasst.

Bei den beiden Ukainerinnen ohne deutsche Sprachkenntnisse war für die Anstellung jeweils Hilfe von außen notwendig. Die Tätigkeiten, die sie in der Schule ausüben, erfordern weniger Deutschkenntnisse, wie die Schilderungen der ersten Erfahrungen und Eindrücke zeigen: „Ich helfe der deutschen Lehrerin, der Lehrerin für die deutsche Sprache, mit den ukrainischen Kindern zu kommunizieren“ (B1_III, 3); „Jetzt bin ich in der ukrainischen Klasse als Hilfe“ (B2_III, 32). Sie wurden als „Hilfslehrerin“ oder „Klassenassistentin“ angestellt oder betreuen eine Willkommensklasse, in der Ukrainisch gesprochen und teilweise nach dem ukrainischen Schulprogramm gelernt wird. Auch die beiden anderen Lehrkräfte mit guten Deutschkenntnissen unterrichten ukrainische Schüler:innen – mit dem Unterschied, dass sie ihnen Deutschunterricht geben. Alle genannten Arbeitsverhältnisse wurden als befristet angegeben.

Eine der Interviewten betont, dass die Deutschkenntnisse eine Hilfe sind, um sich in der Schule zurechtzufinden, beispielsweise im Austausch mit dem Kollegium. Welche weiteren Aspekte für die Tätigkeit in Schule als hilfreich empfunden werden, zeigt Tabelle 3. So werden neben der Hilfe anderer Personen (z. B. aus dem Kollegium) auch weitere unterstützende Faktoren wie die Freude und Mitarbeit der Schüler:innen, die Möglichkeit des Hospitierens

sowie die Bereitstellung von Lernmaterialien durch die Stadt genannt.

TABELLE 3 Codehäufigkeiten: „Hilfreich in Schule“

9 Hilfreich in Schule	
Hilfreich in Schule: weitere Unterstützungen	3
Hilfreich in Schule: Sprachkenntnisse	3
Hilfreich in Schule: Hilfe von Personen	2

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Gleichzeitig berichten die Pädagog:innen von Herausforderungen in der Schule – diese werden nachfolgend beleuchtet. Tabelle 4 schlüsselt auf, inwiefern die Befragten in ihrer schulischen Tätigkeit auf Hindernisse treffen oder an Grenzen stoßen.

TABELLE 4 Codehäufigkeiten: „Herausforderungen in Schule“

10 Herausforderungen in Schule	
Herausforderungen in Schule: Unbekanntes System	13
Herausforderungen in Schule: Unterricht	8
Herausforderungen in Schule: Sprachliches	3
Herausforderungen in Schule: Emotionen	2

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Die deutlichste Herausforderung in Schule stellt der Unterschied des deutschen Schulsystems im Vergleich zum ukrainischen dar. Insbesondere die Aufteilung der Schulformen ist hier von Bedeutung wie eine Befragte schildert:

» So unterscheidet sich das ukrainische System von dem deutschen. Es gibt ja keine Aufteilung Gymnasium. Ich weiß nicht, wie es deutsch richtig ist. Es gibt gymnasiale Klassen, es gibt nicht-gymnasiale Klassen und das haben wir in der Ukraine nicht. Jedoch haben wir unterschiedliche Klassen, die Lyzeen. In Lyzeen, da ist das Niveau höher und intensiver und ich hoffe sehr, dass mein Kind zum Beispiel die Möglichkeit erhält, weiterhin eine gymnasiale Klasse zu besuchen, wie es in der Ukraine war, da war es in einem Lyzeum. « (B5_I, 97)

Mit acht zugeordneten Codings sind innerunterrichtliche Themen, etwa die Gestaltung des Unterrichts, eine Herausforderung für die Interviewten. Weniger akut sind sprachliche und emotionale Probleme in den geschilderten Arbeitskontexten.

Mit den Herausforderungen einher geht der Bedarf an Schulungen zu den genannten Themen – dies wird nachfolgend genauer erörtert. In Tabelle 5 ist aufgelistet, was genau gefordert und benötigt wird – sortiert nach Frequenz der Nennungen sowie nach dem Vorkommen der Codings pro Interview.

TABELLE 5 Unterstützungsbedarfe in Schule pro Fokusgruppe (und gesamt)

	FG-Gespräch I_220621	FG-Gespräch II_220621	FG-Gespräch III_220623	Total
Unterstützungsbedarfe in Schule				
Schulsystem/Schulkultur	1	2	9	12
Didaktik & Methodik	4	3	4	11
Digitalisierung	3	1	2	6
Pädagogisch-psychologisch	1	3	1	5
Kompetenzorientierung	2	2	1	5
Hospitationen und Tandem	0	2	3	5
Deutsche Kultur	0	0	3	3
Lehrpläne	2	0	0	2
Sprachlich	0	1	1	2
Fachlich	0	2	0	2
Summe	13	16	24	53
N=Dokumente	1	1	1	3

Anmerkung: Die Pfeile symbolisieren mögliche Zusammenschlüsse von Subcodes.
Quelle: Eigene Darstellung.

In der tabellarischen Übersicht sind die Themen hervorgehoben, die in allen drei Fokusgruppengesprächen unabhängig voneinander vorgekommen sind. Gleichzeitig weisen diese Aspekte die größten Codehäufigkeiten auf. Beides kann im Zusammenspiel die vorsichtige Interpretation zulassen, dass diese Themen von besonderer Relevanz sind, wenn es um die Konzeption von Unterstützungsangeboten geht – jeweils zu betrachten vor dem Hintergrund, dass die Befragten erst wenige Monate in Deutschland und entsprechend noch nicht lange in der Schule sind.

Führend mit zwölf Codings ist das Thema „Schulsystem“. Dabei geht es vor allem um das System der Notengebung oder auch um die verschiedenen Schulformen, die den ukrainischen Lehrkräften unbekannt sind. Gleichzeitig spielt die deutsche Schulkultur hier eine Rolle, wenn es um das Verhalten in Schule geht (z. B. Schüler:innen müssen in den Pausen „an die frische Luft“, unabhängig vom Wetter). Im weitesten Sinne könnte deshalb auch der Subcode „Deutsche Kultur“ dazugezählt werden, da es thematische Überschneidungen gibt:

» *Wie verhält man sich in der Mensa? Was darf man sagen? Was darf man nicht sagen? Auch mit den geringen Deutschkenntnissen muss man wissen, was man erlaubt und was man unterbindet. Und das muss man uns auch erklären.* « (B1_III, 98)

Am zweithäufigsten genannt wurden Aspekte zum Themenschwerpunkt „Didaktik & Methodik“ mit insgesamt elf Codings. Die Interviewten nennen hier überwiegend Beobachtungen des innerunterrichtlichen Geschehens, die sich auf die Lernprozesse und die Gestaltung des Lernens beziehen. So ist ihnen beispielsweise projektbezogenes Lernen fremd, ebenso die Arbeit in Gruppen oder der Einsatz von Material beim forschenden Lernen:

» *Hier ist es ganz wichtig, dass die Kinder praktische Aufgaben haben. Zum Beispiel ich habe hier ganz viel Geometrie gesehen, in der Grundschule, in der zweiten Klasse. Ich habe hier einen ganz interessanten Unterricht gesehen über Symmetrie, mit diesem Spiegel. Bei uns funktioniert das nicht so.* « (B3_II, 67)

Dieser Kategorie lässt sich der Aspekt der Kompetenzorientierung zurechnen. Aus Gründen der methodischen Genauigkeit ist es an dieser Stelle sinnvoll, beides zu trennen, da „Kompetenzorientierung“ als Stimulus in einer Frage vorgegeben wurde und die Befragten den Begriff nicht explizit genannt haben.

Mit deutlichem Abstand nach den ersten beiden Punkten findet sich mit sechs Codings in der Auflistung das Thema Digitalisierung. Hier geht es um den Einsatz von Apps im Unterricht, die den Interviewten unbekannt sind, oder auch die Führung eines digitalen Klassenbuchs. Fünf Codings beinhaltet die Kategorie „Hospitationen und Tandem“. Ebenfalls fünfmal wurde der Wunsch nach Unterstützung im Bereich pädagogisch-psychologisches Wissen geäußert.

Weitere Unterstützungsbedarfe in Schule mit je zwei Codings beziehen sich auf die Lehrpläne sowie auf sprachliche und fachbezogene Unterstützungen. Da nur zwei der Befragten, die bereits in der Schule tätig sind, sehr geringe Deutschkenntnisse aufweisen, gibt es zu diesen Themen weniger Nennungen als zu den anderen.

2| Methodisches Vorgehen

Mit der Durchführung von Fokusgruppeninterviews werden die Vorzüge qualitativer Forschung genutzt. Die Zusammensetzung und Größe der Stichprobe verfolgt keinen repräsentativen Charakter, sondern möchte auf Einzelfälle schauen und diese vorsichtig vergleichen: Was beschäftigt die interviewten Personen? Gibt es deckungsgleiche Themen zwischen den Befragten? Lassen sich erste Muster erkennen? Im Gegensatz zu quantitativ erreichten Messwerten enthalten verbal produzierte Daten „viel mehr Details“ (Bortz und Döring 2009, S. 297), die für den explorativen Ansatz förderlich sind. Qualitative Forschungsmethoden nähern sich dem Feld nach dem „Prinzip der Offenheit“ (ebd., S. 335). Die Form des leitfadengestützten Interviews lässt außerdem zu, dass bereits während des Gesprächs passende Anschlussfragen formuliert werden können, um mehr inhaltliche Tiefe an entsprechenden Stellen zu erreichen (ebd., S. 308 ff.). Dies wäre bei standardisierten Verfahren mit geschlossenen Fragen nicht möglich.

Generell stehen beide Verfahren (quantitative und qualitative Methoden) nicht im Gegensatz zueinander, sondern ergänzen sich. Im Fall dieser Untersuchung werden beispielsweise für die Auswertung der Gesprächsdaten zusätzlich die Häufigkeitsinformationen der Kategorien hinzugezogen.

Verallgemeinernde Aussagen wären im Rahmen einer Folgerhebung mit größerer Stichprobe vorstellbar im Sinne eines quantitativen Ansatzes.

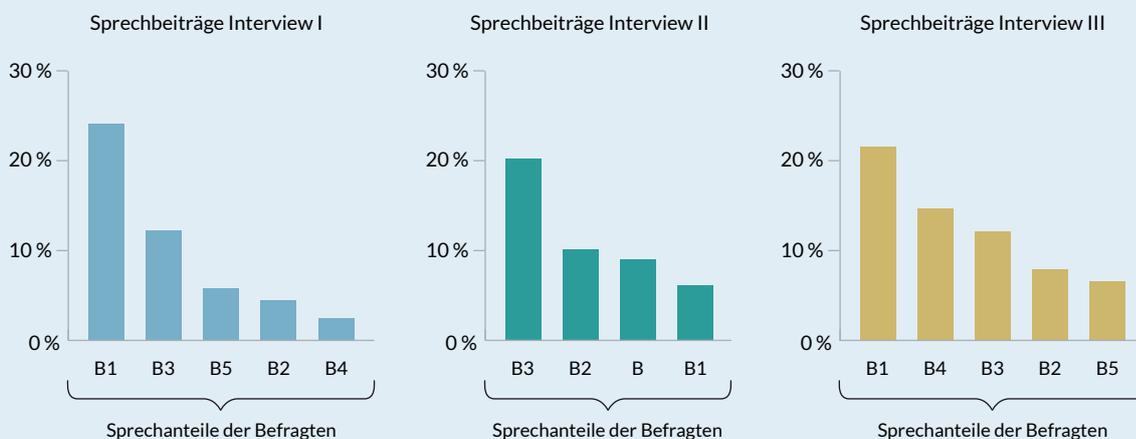
Datenerhebung

Die Datenerhebung hat an zwei Tagen im Juni 2022 stattgefunden. Durchgeführt wurden drei Fokusgruppengespräche, zwei davon am ersten und eines am letzten Erhebungstag. Alle Interviews wurden online via Zoom geführt.

An der Datenerhebung waren neben den Befragten eine Interviewerin, ein Projektverantwortlicher, zwei Dolmetscherinnen sowie eine technische Assistentin beteiligt. Die Teilnehmenden konnten selbst entscheiden, in welcher Sprache sie das Interview führen wollten. Die beiden Dolmetscherinnen haben auf Deutsch bzw. Ukrainisch simultan in beide Richtungen übersetzt. Drei Personen mit Ukrainisch als Muttersprache haben das Gespräch auf Deutsch geführt. Alle anderen Zitate im Text entsprechen den Formulierungen der Übersetzung.

Abbildung 2 zeigt die prozentualen Sprechbeiträge der einzelnen Personen pro Interview.

ABBILDUNG 2 Sprechbeiträge der Befragten (z.B. „B1“) in Prozent pro Interview.



Anmerkung: Im zweiten Interview beginnt die Bezeichnung der Sprechenden nicht mit B1, sondern mit B.
 Lesebeispiel: Im zweiten Interview hat der oder die Befragte B2 einen Sprechanteil von ca. 10 % eingenommen.
 Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Bei Abbildung 2 fällt auf, dass die Sprechanteile in den drei Gesprächen insgesamt relativ ähnlich verteilt sind. So setzt sich jeweils eine Person mit einem dominanten Anteil von etwa 20 Prozent von dem Rest der Gruppe ab. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Sprechanteilen im ersten Interview recht ausgeprägt, während sie im zweiten und dritten Gespräch eher kleiner ausfallen.

Stichprobe

Für die Erhebung wurde eine Stichprobe von 15 bis 21 Personen anvisiert, also fünf bis sieben Teilnehmer:innen pro Fokusgruppe. Geplant wurde pro Interview eine Befragungszeit von zwei Stunden, die überwiegend voll ausgeschöpft wurde.

Der Zugang zur Stichprobe erfolgte gelegentlichsbasiert (vgl. Rost 2013). Über verschiedene Kanäle² wurde ein offener Aufruf gestartet, sich an einer Befragung zum Thema zu beteiligen. Angesprochen wurden ukrainische Pädagog:innen, die nach Deutschland geflüchtet sind und entweder schon in einer Schule in Deutschland arbeiten oder dies vorhaben. An beiden Erhebungstagen war jeder Termin mit sieben bis acht Anmeldungen voll besetzt. Der Rücklauf überstieg die pro Termin jeweils anvisierte Teilnehmerzahl, sodass nicht alle Interessierten eingeladen werden konnten. Zu den beiden ersten Interviews wurden sieben Personen eingeladen, zum letzten Termin acht Personen. Von diesen verbindlich angemeldeten Teilnehmer:innen haben letztlich jeweils fünf an dem ersten und letzten Termin sowie vier am zweiten Termin teilgenommen. Erreicht wurden somit 14 Personen, 13 Frauen und ein Mann. Tabelle 6 zeigt die Stichprobe in der Gesamtschau.

TABELLE 6 Stichprobenbeschreibung

Anzahl der Interviews	Datum	Anvisierte Stichprobengröße	Angemeldete Personen	Anzahl teilgenommener Personen (n)	Modus
I	21.6.2022	5-7	7	5	online
II	21.6.2022	5-7	7	4	online
III	23.6.2022	5-7	8	5	online
3		15-21	22	14 (13 w/1 m)	

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

2 Neben Websites und Kanälen der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Schulportals wurden gezielt zivilgesellschaftliche Initiativen angeschrieben, die Ukrainer:innen insgesamt, teils aber auch gezielt ukrainische Pädagog:innen bei der Integration in Deutschland unterstützen. Hierdurch, aber auch aufgrund der Weiterverbreitung durch Mitglieder der AG „Ukrainische Pädagog:innen“ der gemeinsamen Initiative von Bertelsmann Stiftung und Robert Bosch Stiftung konnte die ukrainische Community in Deutschland erreicht werden. Auch das erklärt die hohe Rückmeldequote, sodass nicht allen Teilnahmewünschen entsprochen werden konnte.

Abbildung 3 zeigt, von wo die Gesprächsteilnehmer:innen zugeschaltet waren. Die Ortsangaben basieren auf der Angabe, die sie selbst im Gespräch getätigt haben. Die Befragten haben sich über das Bundesgebiet verteilt aus verschiedenen Bundesländern eingewählt. Zwei der Interviewten befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch in der (West-)Ukraine.



Instrument

In den Fokusgruppenbefragungen wurde als Instrument ein kooperativ entwickelter Leitfaden eingesetzt. An dessen Entwicklung waren neben der Interviewerin Mitglieder der Arbeitsgruppe „Ukrainische Pädagog:innen“ von der Bertelsmann Stiftung und der Robert Bosch Stiftung beteiligt – darunter Vertreter:innen aus Forschung und Wissenschaft, aus der Schulpraxis sowie aus Verbänden, ukrainische Pädagog:innen und die Projektverantwortlichen.

Entstanden ist ein dreiseitiger Interviewleitfaden, der sich aus drei Themenblöcken zusammensetzt: 1. Derzeitige Lebenssituation, 2. Der Weg in die Schule, 3. Arbeiten an einer Schule. Für jeden Themenblock wurde eine Leitfrage formuliert, aufgeschlüsselt wiederum in mehrere konkretere Fragen. Der erste Block wurde zusammengefasst unter der Leitfrage: „Wie ist Ihre aktuelle persönli-

che Situation?“ Der zweite Themenblock fragte: „Falls Sie noch nicht an einer Schule tätig sind: Wie könnte eine Unterstützung aussehen, die Ihnen dabei hilft, in Deutschland in der Schule arbeiten zu können?“ Im dritten Block ging es schließlich darum zu erfahren: „Wenn Sie bereits in der Schule (oder einer anderen Bildungseinrichtung) tätig sind: Was benötigen Sie an Unterstützungsangeboten?“

Die Gesprächsführung hatte jeweils die Interviewerin.

Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Fokusgruppengespräche wurden zunächst einfache Transkripte angefertigt (vgl. Dresing und Pehl 2011). Dabei erfolgte eine sprachliche Glättung, wenn diese übersetzungsbedingt nötig war. Die Transkripte wurden in MAXQDA überführt und im Sinne der qualitativen

Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz 2012; vgl. Mayring 2010). Da es sich um eine explorative Untersuchung handelte, wurden die Kategorien ausschließlich induktiv gebildet. Zur Benennung der Kategorien wurden zunächst Schlagworte aus den Fragen des Leitfadens übernommen. In einem wechselseitigen Prozess aus Kategorienbildung (ausgehend vom Material) und der Bildung von Subcodes entsteht das Codesystem (vgl. Kuckartz 2007). Entstanden ist ein Codierleitfaden, der sukzessive weiterentwickelt wurde (vgl. Mayring 2010).

Codiert wurden jeweils Sinnabschnitte in einem offenen Codierungsprozess (vgl. Kuckartz 2007). Jedes Element wurde nur einmal codiert, um zweideutige Zuweisungen sowie quantitative Verzerrungen zu vermeiden.

Im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes wurde im zweiten Schritt eine Häufigkeitszählung durchgeführt (vgl. Mayring 2012). Gezählt werden in den quantitativen Auswertungen folglich die Codings, also die Sinnabschnitte, die einem Code zugeordnet wurden. Jedes sinnhafte Vorkommen wird gewertet und fließt in die Quantifizierung ein. So werden auch wiederholte Äußerungen einer Person gezählt und ausgewertet. „Die Rangreihe der Kategorien nach Häufigkeit kann doch meist als Zentralität der Bedeutungen interpretiert werden“ (Mayring 2012: S. 33), wenngleich die Interpretation vorsichtig vorgenommen werden muss.

Für spezielle Auswertungen, die Vergleiche zwischen den Fokusgruppen zulassen sollen, wurden Fokusgruppenvergleiche aufgestellt. Dabei kann unterschieden werden, ob ein Code in allen Interviews unabhängig voneinander vorgekommen ist oder nicht.

Literatur

Bortz, Jürgen, und Nicola Döring (2009). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Heidelberg.

Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl (2011). Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 2. Aufl. Marburg.

Kuckartz, Udo (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. erw. Aufl. Wiesbaden.

Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Weinheim.

Mayring, Philipp (2012). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In: Michaela Gläser-Zikuda, Tina Seidel, Carsten Rohlf, Alexander Gröschner und Sascha Ziegelbauer (Hrsg.), Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster. S. 27–36.

Rost, Detlef H. (2013). Interpretation und Bewertung pädagogischer-psychologischer Studien. Eine Einführung. 3. Aufl. Weinheim.

Onlinequellen

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten, Jahresbericht 2021. www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-node.html (abgerufen am 13.9.2022)

Bundesministerium des Innern und für Heimat: Mehr als 967.000 Menschen sind aus dem Krieg in der Ukraine nach Deutschland geflüchtet. www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2022/08/ukraine_gefluechtete.html (abgerufen am 13.9.2022)

Initiative der Robert Bosch Stiftung und der Bertelsmann Stiftung: <https://deutsches-schulportal.de/ukraine-initiative/> (abgerufen am 13.9.2022)

Kultusministerkonferenz: Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine, 35. Kalenderwoche (29.8.–4.9.2022). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/AW_Ukraine_KW_35.pdf (abgerufen am 13.9.2022)

Über die Autorin

Ann-Cathrin Obermeier hat ihren Forschungsschwerpunkt in der empirischen Schulforschung. Ihre Promotion zum Thema Klassenführung absolvierte sie an der WWU Münster. Seit Dezember 2020 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Bielefeld School of Education (BiSEd) an der Universität Bielefeld tätig und begleitet freiberuflich Projekte im Kontext von Schule.

Impressum

© Oktober 2022
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Projektverantwortliche:
Dr. Martin Pfafferott
Angela Müncher

Lektorat und Korrektorat:
Heike Herrberg

Gestaltung:
werkzwei Detmold

Bildnachweis:
© fizkes - stock.adobe.com

DOI: 10.11586/2022134

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Angela Müncher
Bildung und Next Generation
Telefon +49 5241 81-81424
angela.muencher@bertelsmann-stiftung.de

Dr. Martin Pfafferott
Bildung und Next Generation
Telefon +49 5241 81-81183
martin.pfafferott@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de