

Technische Universität Dortmund  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung

Titel der Dissertation

Integration kurdischer Geflüchteter in die Sekundarstufe I:  
Eine multidimensionale Analyse sprachlicher, psychosozialer und struktureller  
Herausforderungen

Dissertationsschrift  
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)  
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung  
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von Mehmet Akcadag

Erstbetreuer: Prof. Dr. Uwe Uhlendorff

Zweitbetreuer: Prof. Dr. Markus Sauerwein

Tag der mündlichen Prüfung: 25. Februar 2026

Technische Universität Dortmund

Dortmund, 2026

# **Zusammenfassung der Dissertation**

## **Einleitung**

Diese Dissertation untersucht die schulische Integration kurdischer Geflüchteter in die deutsche Sekundarstufe I und analysiert deren sprachliche, psychosoziale und strukturelle Herausforderungen in umfassender Weise. Nach der Flüchtlingskrise von 2015, in deren Folge rund 1,1 Millionen Menschen nach Deutschland kamen, nehmen kurdische Schüler\*innen aufgrund ihrer spezifischen sozio-politischen und kulturellen Hintergründe eine besondere Stellung ein. Sie kämpfen nicht nur mit sprachlichen Barrieren, sondern auch mit psychischen und sozialen Belastungen, die durch Krieg, Flucht, Vertreibung und die Erfahrung kultureller Marginalisierung verursacht wurden. Ziel der Studie ist es, die mehrdimensionalen Hürden im Bildungsprozess dieser Gruppe sichtbar zu machen, bestehende Politiken und Maßnahmen kritisch zu evaluieren und evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für eine inklusive Bildung zu entwickeln.

## **Theoretischer Rahmen**

Die Arbeit stützt sich auf das Integrationsmodell von Ager & Strang (2008) sowie auf Gogolins Konzept des „monolingualen Habitus“ (2009). Diese theoretischen Ansätze ermöglichen eine mehrdimensionale Betrachtung von Integration, die nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch soziale Teilhabe, Zugang zu Rechten, Sicherheit, kulturelle Zugehörigkeit und psychosoziale Unterstützung umfasst. Dadurch wird sichtbar, dass die Benachteiligungen kurdischer Schüler\*innen strukturell verankert sind und nicht auf individuelle Defizite reduziert werden dürfen.

## **Methodik**

Die Untersuchung folgt einem Mixed-Methods-Design:

- Quantitativ: In Nordrhein-Westfalen wurden 220 kurdische Schüler\*innen mittels standardisierter Fragebögen befragt. Die Daten wurden mit Reliabilitätsanalysen, t-
- ii

Tests, ANOVA und Korrelationsanalysen ausgewertet. Dabei wurden Faktoren wie Geschlecht, Klassenstufe, Deutschkenntnisse, Aufenthaltsdauer und besuchte Schulform berücksichtigt.

- Qualitativ: Ergänzend wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die mittels thematischer Analyse ausgewertet wurden. Dadurch konnten die subjektiven Erfahrungen, Identitätskonflikte, Traumata und sozialen Beziehungen der Schüler\*innen detailliert erfasst werden.

## **Ergebnisse**

Die Befunde verdeutlichen, dass der Integrationsprozess kurdischer Geflüchteter vielschichtig und herausfordernd ist:

1. Sprachliche Barrieren: Unzureichende Deutschkenntnisse stellen das gravierendste Hindernis dar. Sie erschweren nicht nur den Zugang zum Fachunterricht, sondern auch soziale Kontakte und das Selbstwertgefühl. Besonders problematisch ist das Fehlen einer kontinuierlichen sprachlichen Förderung auf akademischem Niveau.
2. Psychische Belastungen: Über ein Drittel der Befragten zeigte Anzeichen von Traumata, Depressionen oder Angststörungen. Diese Symptome beeinträchtigen Lernprozesse erheblich, führen zu sozialem Rückzug und mindern das Zugehörigkeitsgefühl.
3. Strukturelle Ungleichheiten: Aufgrund des föderalen Systems bestehen große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Während in urbanen Regionen Vorbereitungsklassen und Sprachförderprogramme etabliert sind, fehlt es ländlichen Schulen an Ressourcen und Fachpersonal. Dies führt zu regionaler Bildungsungleichheit.
4. Lehrkräftequalifikation: Viele Lehrkräfte sind unzureichend auf den Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen und kultureller Vielfalt vorbereitet. Dies erschwert die Anwendung passender pädagogischer Konzepte.
5. Soziale Integration und Identität: Die qualitativen Daten zeigen, dass viele Schüler\*innen Diskriminierung, soziale Ausgrenzung und Identitätskonflikte erleben. Diese Faktoren beeinträchtigen ihre Motivation und schwächen ihr Zugehörigkeitsgefühl.

## **Fazit und Empfehlungen**

Die Ergebnisse zeigen, dass Integration nicht allein als pädagogischer, sondern ebenso als psychosozialer und kultureller Prozess verstanden werden muss. Daraus ergeben sich zentrale Handlungsempfehlungen:

- Ausbau systematischer und kontinuierlicher Sprachförderprogramme, die über das Anfängerniveau hinausgehen,
- Implementierung traumasensibler pädagogischer Konzepte,
- Verankerung interkultureller Kompetenzfortbildungen für Lehrkräfte,
- Stärkung der Eltern- und Gemeinschaftsbeteiligung im Bildungsprozess,
- Institutionalisierung psychologischer Beratungs- und Unterstützungsangebote an Schulen.

## **Beitrag und Grenzen**

Die Studie ist auf Nordrhein-Westfalen beschränkt, wodurch die Generalisierbarkeit begrenzt ist. Dennoch liefern die Ergebnisse wichtige Implikationen für andere Bundesländer und europäische Kontexte. Die Arbeit macht die besonderen Erfahrungen kurdischer Schüler\*innen sichtbar und bietet Politik, Schule und Gesellschaft wertvolle Erkenntnisse für die Entwicklung inklusiver Strategien.

## **Zukünftige Forschung**

Zukünftige Forschung sollte die langfristigen Bildungswege kurdischer Geflüchteter untersuchen, Vergleichsstudien mit anderen Migrant\*innengruppen durchführen und die Wirksamkeit bestehender Integrationspolitiken evaluieren. Auf diese Weise kann ein gerechtes, standardisiertes und inklusives Bildungssystem für Geflüchtete in Deutschland geschaffen werden.

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	ix
Tabellenverzeichnis.....	x
Abkürzungsverzeichnis .....	xiii
Kapitel 1: Einführung.....	1
1.1 Flüchtlingskrise und die deutsche Migrationspolitik .....	1
1.1.1 Integration kurdischer Geflüchteter in das Sekundarschulsystem .....	2
1.1.2 Die kurdische Gemeinschaft: Historischer und soziopolitischer Kontext .....	4
1.1.3 Bildungsintegration in Nordrhein-Westfalen: Eine komplexe Landschaft .....	6
1.1.4 Spracherwerb und Bildungszugang.....	8
1.1.5 Soziale Integration und Identitätsbildung .....	10
1.2 Problemstellung.....	11
1.2.1 Sprachbarrieren und Bildungszugang .....	12
1.2.2 Soziokulturelle Herausforderungen und psychisches Wohlbefinden .....	14
1.2.3 Begrenzungen des Bildungssystems und strukturelle Hürden .....	16
1.2.4 Forschungs- und Wissenslücken .....	18
1.3 Forschungsziele.....	20
1.3.1 Untersuchung der Herausforderungen für kurdische Flüchtlinge an deutschen Sekundarschulen .....	21
1.3.2 Unterstützungsstrategien von Schulen und Lehrkräften .....	22
1.3.3 Bestimmung bewährter Praktiken und Empfehlungen zur Verbesserung .....	23
1.3.4 Erforschung der Perspektiven kurdischer Flüchtlingsschüler*innen .....	24
1.3.5 Weitergehende Implikationen für Sozial- und Bildungspolitik .....	25
1.4 Forschungsfragen .....	26
1.4.1 Sprachliche Herausforderungen .....	26
1.4.2 Kulturelle und Soziale Integration .....	27
1.4.3 Psychologische und Emotionale Herausforderungen.....	28

1.4.4 Bildungswege und Nachverfolgungssystem .....	29
1.4.5 Bildungsunterstützungsstrategien .....	30
1.5 Bedeutung der Studie .....	31
1.5.1 Schließung der Forschungslücke.....	32
1.5.2 Beitrag zur Information von Bildungspraxis und -Politik.....	33
1.5.3 Förderung der Sozialen und Psychologischen Integration.....	34
1.5.4 Förderung von Sozialem Zusammenhalt und Multikulturalität .....	35
1.5.5 Praktische Implikationen für kurdische Familien und Gemeinschaften .....	36
1.6 Umfang und Begrenzungen der Studie .....	38
1.6.1 Geografische Begrenzung .....	39
1.6.2 Fokus auf Sekundarbildung.....	39
1.6.3 Stichprobengröße .....	39
1.6.4 Selbstberichtete Daten.....	39
1.6.5 Ausschluss anderer Flüchtlingsgruppen.....	40
1.6.6 Unterschiede zwischen Schulen .....	40
Kapitel 2: Literaturüberblick.....	41
2.1 Ein Überblick über Migration und Asylanträge in Deutschland.....	41
2.1.1 Historischer Hintergrund der Migration in Deutschland .....	42
2.1.2 Bestimmungsfaktoren von Migration und Asylsuche.....	43
2.1.3 Politische Reaktionen und rechtliche Rahmenbedingungen .....	45
2.1.4 Herausforderungen und Kritik.....	46
2.1.5 Zukunftsperspektiven .....	47
2.2 Die kurdische Diaspora – Historischer und aktueller Kontext.....	48
2.2.1 Historischer Hintergrund.....	48
2.2.2 Identität und kulturelle Bewahrung.....	49
2.2.3 Politische Mobilisierung .....	49
2.2.4 Transnationalismus und Heimatbindung.....	50

2.2.5 Herausforderungen und Potenziale .....	50
2.3 Das deutsche Bildungssystem – Struktur und Herausforderungen .....	51
2.3.1 Strukturelle Merkmale .....	51
2.3.2 Das dreigliedrige Schulsystem .....	51
2.3.3 Das duale Ausbildungssystem.....	52
2.3.4 Föderalismus und Steuerung .....	53
2.3.5 Soziale Gerechtigkeit und Inklusion .....	53
2.3.6 Zugang zur Bildung für Migrant*innen .....	53
2.3.7 Geschlechterungleichheiten .....	54
2.3.8 Globalisierung und aktuelle Herausforderungen .....	54
2.3.9 Lehrkräftemangel und veraltete Infrastruktur .....	54
2.3.10 Regionale Bildungsungleichheiten.....	55
2.3.11 Lebenslanges Lernen und Digitalisierung.....	55
2.4 Theoretische Rahmen zur Integration .....	55
2.4.1 Assimilationstheorie.....	56
2.4.2 Multikulturalismus .....	57
2.4.3 Transnationalismus .....	57
2.5 Die Bedeutung der kurdischen Diaspora: Mehrdimensionale Integration im Lichte theoretischer Ansätze .....	59
2.6 Literatur zu Geflüchteten und Bildung .....	61
2.6.1 Zugang zu Bildung .....	61
2.6.2 Bildung als Integrationsmotor.....	61
2.6.3 Politische Rahmenbedingungen und Praxisbeispiele.....	62
2.6.4 Herausforderungen im Hochschulbereich.....	62
2.6.5 Zusammenfassung relevanter Literatur zur Integration kurdischer Geflüchteter in deutschen Sekundarschulen .....	63
2.6 Forschungslücken in der Literatur .....	65
2.6.1 Untersuchung der Herausforderungen kurdischer Geflüchteter an deutschen	

Sekundarschulen .....	65
2.6.2 Analyse der Unterstützungsstrategien von Schulen und Lehrkräften .....	65
2.6.3 Identifikation von Best Practices und Empfehlungen zur Verbesserung .....	66
2.6.4 Erforschung der Perspektiven kurdischer Geflüchteter .....	66
2.6.5 Analyse der breiteren Auswirkungen auf Bildungs- und Sozialpolitik .....	66
Kapitel 3: Methodik .....	67
3.1 Forschungsdesign .....	67
3.1.1 Mixed-Methods-Ansatz.....	67
3.1.2 Begründung der gewählten Methode .....	67
3.2 Quantitative Forschung .....	68
3.2.1 Zielgruppe und Stichprobe .....	68
3.2.2 Entwicklung des Fragebogens.....	69
3.2.3 Datenerhebungsprozess.....	70
3.2.4 Datenanalyse (SPSS, t-Test, ANOVA, Korrelation) .....	71
3.3 Qualitative Forschung .....	72
3.3.1 Interviewleitfaden und Frageentwicklung.....	72
3.3.2 Auswahl der Teilnehmenden.....	73
3.3.3 Durchführung der Interviews .....	74
3.3.4 Datenanalyse (Thematische Analyse) .....	75
3.4 Validität und Reliabilität .....	77
3.4.1 Reliabilitätskriterien der quantitativen Forschung .....	77
3.4.2 Validitäts- und Reliabilitätskriterien der qualitativen Forschung .....	77
3.5 Ethische Grundsätze.....	78
3.5.1 Prozess der informierten Einwilligung.....	78
3.5.2 Anonymität und Datensicherheit.....	79
3.5.3 Forschung mit vulnerablen Gruppen.....	80
3.6 Methodische Begrenzungen .....	81

3.6.1 Methodische Einschränkungen .....	81
3.6.2 Kontextuelle Einschränkungen .....	82
3.6.3 Datenerhebungsprozess.....	83
Kapitel 4: Kontextueller Hintergrund .....	85
4.1 Kurdische Flüchtlinge in Deutschland: Demografie und Trends.....	86
4.1.1 Herkunft und Migrationsmotive.....	86
4.1.2 Historischer Kontext und Diasporaverteilung.....	86
4.1.3 Kurdische Bevölkerung in Deutschland.....	87
4.1.4 Flüchtlingsprofil: Demografie und Bildungsbedarfe .....	87
4.2 Demografisches Profil.....	87
4.2.1 Geografische Verteilung in Deutschland .....	88
4.2.2 Fokus auf Nordrhein-Westfalen (NRW).....	89
4.3 Politische Maßnahmen und gesetzliche Regelungen mit Auswirkungen auf Geflüchtete .....	91
4.3.1 Rechtlicher Rahmen .....	91
4.3.2 Bildungsrechte.....	92
4.3.3 Herausforderungen bei der Umsetzung der Politik .....	92
4.3.4 Jüngste Reformen: Erfolge und anhaltende Herausforderungen .....	95
Fehlende Steuerungskoordination:.....	96
4.4 Das deutsche Sekundarschulsystem: Struktur und Lehrplan .....	96
4.4.1 Überblick über das Bildungssystem: Strukturelle Segmentierung und Integrationsdilemma.....	96
4.4.2 Herausforderungen für kurdische Flüchtlingsschüler*innen: Von struktureller Ungleichheit zu Bildungschancen.....	98
4.4.3 Lehrplaninhalte und Begrenzungen kultureller Repräsentation.....	100
4.4.4 Regionale Bildungsungleichheiten: Stadt-Land-Kluft.....	102
4.4.5 Perspektiven der Lehrkräfte: Pädagogische Einstellungen als Schlüssel zur Integration .....	103
4.5 Integrationspolitiken im deutschen Bildungssystem.....	105

4.5.1 Sprachförderprogramme .....	105
4.5.2 Initiativen zur sozialen Inklusion .....	106
4.5.3 Hindernisse für eine effektive Integration.....	108
4.6 Weiterführende Implikationen für Sozial- und Bildungspolitik .....	110
4.6.1 Sozioökonomische Auswirkungen.....	110
4.6.2 Politikempfehlungen .....	111
4.6.3 Globaler Kontext.....	113
4.6.4 Fallstudien und praktische Beispiele.....	114
Kapitel 5. Akademische Auswertung der Forschungsergebnisse .....	116
5.1. Normalverteilungsanalyse des Datensatzes .....	118
5.2. Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse.....	124
5.3 Befunde .....	125
5.3.1 Deskriptive Analyse aller Items im Hinblick auf das Geschlecht.....	125
5.3.2. Erläuternde Analyse aller Fragen im Kontext des Bildungsniveaus.....	134
5.3.3. Detaillierte Analyse aller Fragen im Kontext der Aufenthaltsdauer in Deutschland .....	146
5.3.4. Detaillierte Analyse aller Fragen im Kontext der Deutschkenntnisse .....	159
5.3.5. Detaillierte Analyse aller Fragen im Kontext des besuchten Schultyps im deutschen Sekundarschulsystem .....	171
5.3.6. T-Test-Ergebnisse nach Geschlecht.....	188
5.3.7. ANOVA-Ergebnisse aller Subdimensionen nach Klassenstufen.....	193
5.3.8. ANOVA-Ergebnisse aller Subdimensionen nach Aufenthaltsdauer in Deutschland .....	196
5.3.9. ANOVA-Ergebnisse aller Subdimensionen nach Deutschkenntnissen (Proficiency in German) .....	200
5.3.10. ANOVA-Ergebnisse aller Subdimensionen nach Schulform im deutschen Sekundarbereich (Level of Study in German Secondary School) .....	205
5.3.11. Ergebnisse der Korrelationsmatrix aller Subdimensionen.....	209
5.4. Detaillierte Analyse der Antworten der Teilnehmenden .....	213

5.4.1. Ergebnisse der Faktorenanalyse	
5.5 Hypothesenanalysen.....	222
5.6 Diskussion .....	225
5.7 Empfehlungen.....	226
5.8 Fazit.....	228
5.9 Qualitative Analyse der Bildungserfahrungen kurdischer Jugendlicher beim Erlernen der deutschen Sprache .....	231
5.9.1 Methode und Datenerhebung .....	232
5.9.2 Diskussion .....	253
5.9.3 Fazit.....	254
5.9.4 Empfehlungen .....	254
Kapitel 6. Bewertung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen .....	256
6.1 Bewertung der Ergebnisse und vergleichende Interpretation .....	256
6.1.1 Sprachliche Integration und Erfolgswahrnehmung.....	256
6.1.2 Schulerfahrungen und systemische Barrieren .....	256
6.1.3 Kulturelles Bewusstsein und Identitätsfragen.....	257
6.1.4 Psychosoziale Unterstützung und Sicherheitswahrnehmung.....	257
6.1.5 Familiäre Unterstützung und soziales Kapitel .....	257
6.1.6 Vergleichende Perspektive: Kurdische Geflüchtete im Vergleich zu syrischen und afghanischen Schüler*innen.....	258
6.2 Diskussion und theoretische Bezüge.....	259
6.2.1 Integrationsdimensionen im Kontext des Ager-&-Strang-Modells .....	259
6.2.2 Diskussion anhand von Gogolins Konzept des „monolingualen Habitus“ .....	260
6.2.3 Horizontale und vertikale Dimensionen der Integration .....	260
6.3 Politische und pädagogische Empfehlungen: Ein inklusiver und handlungsorientierter Ansatz.....	261
6.3.1 Empfehlungen auf politischer Ebene .....	261
6.3.2 Empfehlungen auf pädagogischer Ebene .....	262

6.4 Einschränkungen der Studie und Empfehlungen für zukünftige Forschung.....	263
6.4.1 Einschränkungen der Untersuchung .....	264
6.4.2 Empfehlungen für zukünftige Forschung.....	264
6.5 Fazit.....	265
Literaturverzeichnis.....	269
Anlagen .....	284

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 : Mehrdimensionale Bildungsintegration kurdischer Geflüchteter (Sekundarstufe I) – Sprache, psychosoziale Unterstützung, soziale Integration, strukturelle Hürden, schulische Unterstützung sowie Familie/Gemeinschaft wirken gemeinsam auf den Integrationsprozess. ....	38
Abbildung 2 : Migration/Asyl, kurdische Diaspora, deutsches Bildungssystem, theoretische Rahmen, empirische Befunde und Forschungslücken; Pfeile zeigen inhaltliche Bezüge. ....	41
Abbildung 3: Verteilung der Teilnehmenden nach Bildungsstufe. ....	117
Abbildung 4: Q-Q-Plot zur Darstellung der Verteilung der Daten im Subbereich „Deutschkenntnisse der Schülerinnen und wahrgenommene Schwierigkeiten“* .....	121
Abbildung 5: Statistische Darstellung aller Subdimensionen. ....	187
Abbildung 6: Vergleich der Schüler*innenwahrnehmungen nach Geschlecht in den Subdimensionen .....	193
Abbildung 7: Mittelwerte und Signifikanzniveaus der Schüler*innenwahrnehmungen nach Klassenstufe. ....	196
Abbildung 8: Vergleich der Schüler*innenwahrnehmungen nach Aufenthaltsdauer in Deutschland in den Subdimensionen .....	199
Abbildung 9: Vergleich der Schüler*innenwahrnehmungen in den Subdimensionen nach Deutschkompetenzniveau .....	204
Abbildung 10: Vergleich der Schüler*innenwahrnehmungen in den Subdimensionen nach Schulform im deutschen Sekundarbereich .....	209

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausgewählte Literatur zu Kurden und Migration/Integration .....	64
Tabelle 2: Verteilung der demografischen Merkmale der Stichprobengruppe .....	117
Tabelle 3: Ergebnisse der Normalverteilungsanalyse demografischer Merkmale.....	120
Tabelle 4: Ergebnisse der Normalverteilungsanalyse der acht Subdimensionen der Skala zur Feststellung der sprachlichen und bildungsbezogenen Lage kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund .....	123
Tabelle 5: Reliabilitätskoeffizienten der Subdimensionen der Skala zur Feststellung der sprachlichen und bildungsbezogenen Lage kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund .....	124
Tabelle 6: Kreuztabellen-Ergebnisse zu Geschlecht und Bildungserfahrungen .....	129
Tabelle 7: Zusammengeführte Kreuztabellen-Ergebnisse zu Bildungserfahrungen nach Klassenstufe .....	137
Tabelle 8: Zusammengeführte Kreuztabelle der Bildungserfahrungen nach Aufenthaltsdauer in Deutschland .....	149
Tabelle 9: Zusammengeführte Kreuztabelle der Bildungserfahrungen nach Deutschkenntnisniveau .....	162
Tabelle10: Zusammengefasste Kreuztabelle der schulischen Erfahrungen nach deutschem Schultyp. ....	174
Tabelle 11: Stichprobengröße (n), arithmetisches Mittel ( $\bar{X}$ ) und Standardabweichung (SD) zu den Subdimensionen der Skala zur Erhebung von Sprach- und Bildungserfahrungen kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund. ....	186
Tabelle 12: T-Test-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Geschlecht.....	189
Tabelle 13: ANOVA-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Klassenstufen. ....	195
Tabelle 14: ANOVA-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Aufenthaltsdauer in Deutschland .....	198

Tabelle 15: ANOVA-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Deutschkenntnissen.....	203
Tabelle 16: ANOVA-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Schulform im deutschen Sekundarbereich.....	208
Tabelle 17: Korrelationsmatrix der Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund..	212
Tabelle 18. Statistische Übersicht der Antworten der Teilnehmenden auf die Skala zur Erfassung der Sprach- und Bildungssituation kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund .....	214
Tabelle 19 Übersicht der Faktorenmerkmale der Skala zur Erfassung von Sprach- und Bildungsaspekten bei Jugendlichen der kurdischen Migrant*innenpopulation.....	218
Tabelle 20. Zusammenfassung der Faktorenstruktur der Skala zur Erfassung der Sprach- und Bildungssituation kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund.....	221
Tabelle 21. Deskriptive Merkmale der Teilnehmerinnen. ....	232
Tabelle 22. Hauptthemen und Herausforderungen .....	235
Tabelle 23. Sprachbarrieren und ihre Auswirkungen auf den schulischen Erfolg und die soziale Integration kurdischer Geflüchteter in Deutschland .....	241
Tabelle 24. Bestehende Sprachförderprogramme und Vorbereitungsklassen reichen nicht aus, um die individuellen und kulturellen Bedürfnisse kurdischer Schüler*innen zu erfüllen .....	244
Tabelle 25. Kurdische geflüchtete Schüler*innen erleben kulturelle Entfremdung, Diskriminierung und Identitätskonflikte im Bildungssystem.....	246
Tabelle 26. Die frühe Aufteilung (Tracking) im deutschen Bildungssystem hindert kurdische Schüler*innen daran, ihr Potenzial zu entfalten, und lenkt sie in Schularten mit niedrigen Erwartungen.....	248
Tabelle 27. Psychologische Traumata, die kurdische Schüler*innen erleben, schwächen den Schulerfolg und das Zugehörigkeitsgefühl erheblich.....	250
Tabelle 28. Eine effektive Integration kurdischer Schüler*innen erfordert ganzheitliche Ansätze, die nicht nur pädagogische, sondern auch psychosoziale und kulturelle Dimensionen berücksichtigen .....	252

Tabelle 29 : Zentrale Befunde und Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis(Tabelle).....	267
--	-----

## Abkürzungsverzeichnis

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
EU	Europäische Union
ESL	Englisch als Zweitsprache
BIP	Bruttoinlandsprodukt
IWF	Internationaler Währungsfonds
IRB	Institutionelles Prüfungsgremium
L1	Erstsprache (Muttersprache)
L2	Zweite Sprache
NGO	Nichtregierungsorganisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
UNO	Vereinte Nationen
UNHCR	Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen
WHO	Weltgesundheitsorganisation
SPSS	Statistikpaket für die Sozialwissenschaften
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
KMK	Kultusministerkonferenz
GPA	Notendurchschnitt
IQ	Intelligenzquotient
PISA	Programm zur internationalen Schülerbewertung
ESOL	Englisch für Sprecher anderer Sprachen

KVT	Kognitive Verhaltenstherapie
NLP	Verarbeitung natürlicher Sprache
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie

# **Kapitel 1: Einführung**

## **1.1 Flüchtlingskrise und die deutsche Migrationspolitik**

Die deutsche Migrationspolitik wurde im historischen Verlauf hauptsächlich durch wirtschaftliche Erfordernisse geprägt und nahm insbesondere in den 1950er Jahren mit dem Arbeitskräftebedarf durch Migranten aus Ländern wie der Türkei, Griechenland und Italien konkrete Gestalt an. Seit dieser Zeit haben die nach Deutschland gerichteten Migrationswellen nicht nur aus wirtschaftlichen, sondern zunehmend auch aus politischen und humanitären Gründen an Intensität gewonnen.

Der Zusammenbruch des Ostblocks im Jahr 1989 veränderte die Migrationsdynamik in Deutschland grundlegend. Dieser historische Wendepunkt spielte eine beschleunigende Rolle bei der Zuwanderung von Geflüchteten aus Krisenregionen wie dem Nahen Osten, Zentralasien und Afrika nach Deutschland. Die humanitäre Krise im Jahr 2015, die ihren Ursprung in Syrien hatte, stellte einen entscheidenden Wendepunkt in der Migrationsgeschichte Deutschlands dar und führte zur Einreise von rund 890.000 Geflüchteten in das Land (BAMF, 2017).

Diese Situation löste einen groß angelegten humanitären Einsatz aus, der sowohl die Verwaltungskapazitäten als auch die gesellschaftliche Belastbarkeit Deutschlands auf die Probe stellte.

Die von Bundeskanzlerin Angela Merkel verfolgte „Politik der offenen Tür“ stieß sowohl national als auch international auf Lob und Kritik; Die Bundesregierung implementierte Integrationskurse, Sprachförderung und berufliche Orientierungsprogramme, um die gesellschaftliche Teilhabe von Geflüchteten zu erleichtern (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015). Auch junge Geflüchtete sollten im Rahmen spezieller Bildungsprogramme in die Gesellschaft integriert werden. Felduntersuchungen zeigen jedoch, dass diese Bemühungen nicht immer ausreichend und inklusiv sind.

Kürtische Geflüchtete stellen innerhalb dieser Migrationswellen eine besondere Gruppe dar. Kurdische Individuen aus der Türkei, dem Irak und Syrien mussten ihre Heimatregionen häufig aufgrund ihrer ethnischen Identität verlassen – wegen Repressionen, Diskriminierung, Krieg und Zwangsumsiedlungen (Kirisci, 2016). Aus diesem Grund wandern Kurd\*innen nach Europa – insbesondere nach Deutschland –

nicht nur aus Sicherheitsgründen, sondern auch mit dem Ziel, ihre politische und kulturelle Existenz zu bewahren.

Seit den 1980er Jahren führten politische Instabilität und ethnische Spannungen in der Türkei dazu, dass viele kurdische Bürger\*innen nach Deutschland migrierten. Die kurdische Diaspora in Deutschland entwickelte sich im Laufe der Zeit zu einer Gemeinschaft mit ausgeprägtem politischen Bewusstsein, die ihre kulturelle Identität bewahrt und ihren Identitätskampf häufig auch in der zweiten und dritten Generation fortsetzt (Baser, 2017). Besonders nach dem Ausbruch des syrischen Bürgerkriegs und den Instabilitäten im Irak stieg die Zahl junger kurdischer Geflüchteter deutlich an, was neue Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem mit sich brachte.

Junge Geflüchtete sehen sich nicht nur mit sprachlichen Defiziten konfrontiert, sondern auch mit komplexen Herausforderungen wie traumatischen Erfahrungen, Schwierigkeiten bei der kulturellen Anpassung und Unterbrechungen ihrer Bildungsbiografien. In diesem Zusammenhang bietet das von Ager und Strang (2008) entwickelte Integrationsmodell einen ganzheitlichen Ansatz, der Integration nicht allein auf sprachliche Kompetenzen reduziert, sondern auch soziale Teilhabe, psychosoziale Unterstützungsmechanismen sowie die Stärkung kultureller Zugehörigkeit berücksichtigt

### **1.1.1 Integration kurdischer Geflüchteter in das Sekundarschulsystem**

Kurdische Geflüchtete, die nach Deutschland kommen, sehen sich nicht nur mit der Herausforderung konfrontiert, sich an ein neues Bildungssystem anzupassen, sondern müssen sich auch mit den tiefgreifenden traumatischen Erlebnissen ihrer Vergangenheit auseinandersetzen. Diese Personen haben häufig Krieg, Zwangsmigration, gesellschaftliche Ausgrenzung und Gewalterfahrungen durchlebt und benötigen daher nicht nur pädagogische, sondern auch psychologische Unterstützung. Studien zeigen, dass bei traumatisierten Kindern die schulischen Leistungen sinken können, emotionale Reaktionen den Lernprozess behindern und soziale Beziehungen beeinträchtigt werden können (Betancourt et al., 2012; Silove, Ventevogel & Rees, 2017).

Wie im UNESCO-Bericht von 2019 betont wird, ist es für den schulischen Erfolg kriegsbetroffener Schüler\*innen unerlässlich, nicht nur kognitiv, sondern auch emotional, sozial und sicherheitsbezogen gestärkt zu werden. Die Bildungspraktiken in Deutschland

sind jedoch häufig nicht darauf ausgerichtet, solchen vielschichtigen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Viele kurdische Schülerinnen werden ohne ausreichende Deutschkenntnisse direkt in den Regelunterricht integriert, was sowohl ihren schulischen Fortschritt als auch ihre sozialen Interaktionen im Klassenverband erheblich einschränkt. Diese Praxis kann dazu führen, dass sich die Schülerinnen unzulänglich, ausgegrenzt oder hilflos fühlen. Empirische Beobachtungen legen nahe, dass in Deutschland geflüchtete Jugendliche häufig zunächst in separaten „Willkommens-“ oder Vorbereitungsklassen unterrichtet werden, bevor sie in Regelklassen integriert werden (Morris-Lange & Schneider, 2020). Diese Praxis wird kritisiert, da sie soziale Segregation nicht nur verstärkt, sondern auch die akademische und soziale Integration erschweren kann. Insbesondere in Schulen mit hoher Konzentration von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund besteht die Gefahr, dass strukturelle Benachteiligungen kumuliert und sich in langfristig eingeschränkter Bildungsbeteiligung äußern

In mehreren Bundesländern Deutschlands werden für neu zugewanderte Schüler\*innen spezielle Vorbereitungsklassen eingerichtet. Diese dienen in erster Linie dazu, die deutsche Sprache zu erlernen, grundlegende gesellschaftliche Regeln kennenzulernen und anschließend den Wechsel in den Regelunterricht zu erleichtern. Der Unterricht umfasst in der Regel intensives Sprachtraining sowie Einheiten zur kulturellen Orientierung und alltagspraktische Inhalte. Die Ausgestaltung und Qualität dieser Maßnahmen unterscheiden sich jedoch teils deutlich zwischen den einzelnen Bundesländern und sogar zwischen Schulen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2017).

Neuere qualitative Forschungsergebnisse – exemplarisch dargestellt in der Arbeit von Berg (2025) – machen deutlich, dass geflüchtete Jugendliche im Verlauf ihres Integrationsprozesses nicht nur sprachliche Anforderungen bewältigen müssen. Vielmehr sehen sie sich auch mit strukturellen Benachteiligungen konfrontiert, die auf ethnischer und kultureller Zugehörigkeit beruhen und häufig soziale Ausgrenzung zur Folge haben. Diese Befunde verdeutlichen, dass Integration als ein vielschichtiger und interdependenter Prozess begriffen werden sollte.(Berg, 2025). Das Fehlen sozialer Räume, in denen diese Schülerinnen ihre Identität ausdrücken, ihre Erfahrungen teilen und sich sicher fühlen können, schwächt ihr Zugehörigkeitsgefühl erheblich.

Die Flüchtlingspolitik Deutschlands konzentriert sich überwiegend auf Arbeitsmarktintegration und Spracherwerb, während Aspekte wie soziale Integration, psychisches Wohlbefinden und die Anerkennung ethnischer Identitäten von Schülerinnen häufig vernachlässigt werden. Dies führt dazu, dass besonders Gruppen mit einer Vorgeschichte von Krieg und Verfolgung – wie die Kurdinnen – innerhalb des Systems unsichtbar bleiben. Heim und Kohrt (2019) betonen, dass kulturelle Anpassungen nicht auf Übersetzungen beschränkt sein dürfen, sondern dass Beratungsdienste so gestaltet werden müssen, dass sie kulturelle Werte, traumatische Erfahrungen und soziale Normen berücksichtigen.

Daher ist es notwendig, dass kurdische Schüler\*innen nicht nur pädagogisch, sondern auch sozio-kulturell und psychologisch stärker unterstützt werden. Integration darf nicht als bloßer Anpassungsprozess verstanden werden, sondern als ein umfassender Transformationsprozess, der Identität und Zugehörigkeit berücksichtigt.

### **1.1.2 Die kurdische Gemeinschaft: Historischer und soziopolitischer Kontext**

Die kurdische Gemeinschaft ist seit Jahrhunderten in Ländern wie der Türkei, dem Iran, dem Irak und Syrien präsent, wurde jedoch in diesen Regionen systematisch ausgegrenzt, unterdrückt und in ihrer Identität geleugnet. In diesen Ländern wurden die sprachlichen, kulturellen und politischen Rechte der Kurd\*innen historisch stark eingeschränkt, häufig wurden sie gezwungenen Assimilationspolitiken unterworfen (Kirisci & Winrow, 1997).

So war es in der Türkei über viele Jahre hinweg verboten, Kurdisch zu sprechen, und die kurdische Identität wurde sowohl im Bildungssystem als auch in der Medienpolitik ignoriert. Während der sogenannten Anfal-Kampagne in den Jahren 1988–1989 führte das Regime von Saddam Hussein im Irak systematische Angriffe auf die kurdische Bevölkerung durch. Diese Operationen resultierten in der Tötung von zehntausenden Kurdinnen und der Zerstörung zahlreicher Dörfer (Human Rights Watch, 1993). In Syrien verloren infolge einer Sondervolkszählung im Jahr 1962 etwa 120.000 Kurdinnen ihre Staatsbürgerschaft und lebten über Jahrzehnte hinweg als Staatenlose, was zu einer dauerhaften sozialen und rechtlichen Marginalisierung führte (Human Rights Watch, 1996).

Der langjährige Prozess politischer Unterdrückung und gesellschaftlicher Diskriminierung in den Herkunftsländern führte bei vielen Kurdinnen zu einer

dauerhaften Marginalisierung, wodurch sie in zentralen Lebensbereichen wie Bildung, Arbeitsmarkt und sozialer Teilhabe strukturelle Hindernisse zu bewältigen hatten. Seit den 1980er Jahren verließen zahlreiche Kurdinnen ihre Heimat in der Hoffnung auf Sicherheit, Menschenrechte und bessere Lebensbedingungen. Deutschland entwickelte sich in dieser Zeit zu einem der bedeutendsten Aufnahmeländer für diese Migrationsbewegung( Eccarius-Kelly,2002)

Die Migration von Kurdinnen nach Deutschland erfolgte in erheblichem Maße aus der Türkei und dem Irak. In der Türkei führten anhaltende politische Spannungen und militärische Auseinandersetzungen dazu, dass viele Kurdinnen in den 1980er und 1990er Jahren Asyl in Deutschland beantragten. Aus dem Irak flohen zahlreiche Kurd\*innen vor der Unterdrückung durch das Baath-Regime sowie vor den Folgen des Golfkriegs von 1991, wobei Deutschland zu einem der wichtigsten Zufluchtsländer in Europa wurde (Eccarius-Kelly, 2010; Baser, 2015).

Die in den 1980er und 1990er Jahren einsetzenden Migrationswellen führten zur Entstehung bedeutender kurdischer Gemeinschaften in Deutschland. Besonders im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) bildeten sich in Städten wie Düsseldorf, Köln und Essen zentrale Schwerpunkte kurdischer Präsenz. Im Laufe der Zeit entwickelten die dort ansässigen kurdischen Migrant\*innen vielfältige diasporische Solidaritätsnetzwerke, ein ausgeprägtes politisches Engagement und eine identitätsstiftende Minderheitenposition (Baser, 2015).

Die Kurdischen Fluchtbewegungen haben sich in den letzten Jahren infolge regionaler Konflikte wie dem Bürgerkrieg in Syrien, dem Erstarken des sogenannten Islamischen Staates sowie militärischer Interventionen in den Grenzgebieten erneut intensiviert. Diese neue Generation von Geflüchteten besteht überwiegend aus jungen Menschen, die vielfach unterbrochene oder unzureichende Bildungsbiografien aufweisen, psychische Belastungen durch Kriegserfahrungen mitbringen und hinsichtlich ihrer Identitätsfindung mit Unsicherheiten konfrontiert sind. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Integrationsmaßnahmen in Deutschland über sprachliche Förderung und bildungspolitische Programme hinausgehen müssen. Das von Ager und Strang (2008) entwickelte Integrationsmodell liefert hierfür einen geeigneten Bezugsrahmen, indem es neben der sprachlichen Kompetenz auch psychosoziale Unterstützung, soziale Teilhabe

sowie die Stärkung kultureller Zugehörigkeit als zentrale Dimensionen einer gelingenden Integration hervorhebt.

Obwohl die kurdische Gemeinschaft in Deutschland über gewachsene soziale Netzwerke verfügt, die eine gewisse Form von Solidarität ermöglichen, sind viele Mitglieder weiterhin mit erheblichen Barrieren im Zugang zu Bildung, Arbeitsmarkt und psychosozialen Unterstützungsangeboten konfrontiert. Diese Herausforderungen verdeutlichen, dass Integration nicht allein durch individuelle Anpassungsleistungen erreicht werden kann. Vielmehr erfordert eine nachhaltige Teilhabe gezielte bildungspolitische Strategien und passgenaue Unterstützungsangebote, die den spezifischen Bedürfnissen geflüchteter Kurd\*innen Rechnung tragen (Aydar, 2023)

### **1.1.3 Bildungsintegration in Nordrhein-Westfalen: Eine komplexe Landschaft**

Die Bildungsintegration geflüchteter Schülerinnen ist ein zentraler Bestandteil sowohl gesellschaftlicher Teilhabe als auch individueller Entwicklung. Nordrhein-Westfalen (NRW), das bevölkerungsreichste und ethnisch vielfältigste Bundesland Deutschlands, stellt ein prägnantes Beispiel für die strukturelle und pädagogische Komplexität dieses Prozesses dar. Aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik unterscheiden sich die Bildungspolitiken in den einzelnen Bundesländern erheblich, was den gleichberechtigten Zugang geflüchteter Schülerinnen zu Bildungschancen erschwert (Oltmer, 2016).

Das deutsche Bildungssystem ist so strukturiert, dass Schülerinnen bereits in jungen Jahren nach ihren schulischen Leistungen in verschiedene Schulformen eingeteilt werden. In der Regel erfolgt diese Differenzierung im Alter zwischen 10 und 12 Jahren in Gymnasium (akademische Oberstufe), Realschule (mittlere Berufsorientierung) und Hauptschule (grundlegende Berufsorientierung). Diese frühe Weichenstellung stellt für geflüchtete Schülerinnen, die häufig unterbrochene Bildungsbiografien aufweisen und oftmals über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, einen erheblichen Nachteil dar (Will, Balaban, Dröscher, Homuth & Welker, 2018).

Im Fall kurdischer Geflüchteter gestaltet sich diese Situation noch komplizierter. Viele kurdische Kinder haben entweder nur begrenzten Zugang zu Bildung in Flüchtlingslagern gehabt oder über Jahre hinweg gar keine Schule besuchen können, da sie in Kriegsgebieten aufgewachsen sind. Bei ihrer Ankunft in Deutschland verfügen sie in

sprachlicher und akademischer Hinsicht oft über geringere Kompetenzen als ihre Altersgenossen, was sie strukturell in eine benachteiligte Position bringt (Kirişci, 2016).

Nicht nur akademische Hürden, sondern auch frühere traumatische Erfahrungen beeinträchtigen den Lernprozess dieser Schüler\*innen erheblich. Der Verlust von Familienmitgliedern, Zwangsumsiedlungen, Gewalt und ständige Unsicherheit schwächen ihre psychische Belastbarkeit und spiegeln sich unmittelbar in der schulischen Leistung wider (Ager & Strang, 2008).

Der kulturelle Übergang stellt für viele Schüler\*innen mit kurdischem Migrationshintergrund eine erhebliche Herausforderung dar. Der Wechsel von kollektivistisch geprägten, traditionellen Strukturen ihrer Herkunftsgesellschaften hin zur stärker individualisierten Schulrealität in Deutschland kann insbesondere in der Adoleszenz zu Identitätskonflikten führen. Die Jugendlichen befinden sich häufig im Spannungsfeld zwischen dem Erhalt ihrer ethnisch-kulturellen Identität und dem Anpassungsdruck an die deutsche Mehrheitsgesellschaft, was sich negativ auf schulische Leistungen und soziale Beziehungen auswirken kann (Berry, 1997; Eccarius-Kelly, 2011).

Die Bildungsbehörden in Nordrhein-Westfalen haben auf die besonderen Bedürfnisse geflüchteter Schüler\*innen mit einer Reihe von Fördermaßnahmen reagiert, darunter Integrationsklassen, zusätzliche Sprachförderung, individualisierte Lehrpläne und psychosoziale Beratung. Studien zeigen jedoch, dass die Umsetzung solcher Programme je nach Schule und Kommune erheblich variiert, was zu strukturellen Ungleichheiten im Bildungssystem führt (Crul, Lelie & Schneider, 2019; SVR, 2020).

In zahlreichen Schulen verfügen Lehrkräfte und Schulleitungen über keine ausreichende spezifische Fortbildung, um den komplexen Bildungs- und Unterstützungsbedarfen von Schüler\*innen aus Kriegs- und Krisengebieten angemessen zu begegnen. Dadurch bleiben vorhandene pädagogische Potenziale oftmals ungenutzt, was zu Einschränkungen in der schulischen Förderung führt. Die aktuelle Forschung unterstreicht deshalb die Notwendigkeit ganzheitlicher, inklusiver und traumasensibler Konzepte, die sowohl institutionell als auch individuell verankert sein sollten (L'Estrange & Howard, 2022; MacLochlainn et al., 2022).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen ein zweischneidiges Schwert darstellt – es bietet einerseits Chancen, reproduziert andererseits aber auch gravierende Ungleichheiten. Damit kurdische Geflüchtete effektiv in dieses System integriert werden können, sind politische Maßnahmen erforderlich, die strukturelle Unterschiede ausgleichen, kultursensible Lehrmethoden fördern und psychosoziale Unterstützungsangebote nachhaltig sichern.

#### **1.1.4 Spracherwerb und Bildungszugang**

Die deutsche Sprache bildet das Fundament sowohl des Bildungssystems als auch des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland. Daher hängt der erfolgreiche Bildungsweg geflüchteter Schülerinnen – insbesondere der kurdischen Geflüchteten – maßgeblich von der Effektivität ihres Spracherwerbs ab.

Viele kurdische Schülerinnen verfügen jedoch weder im Deutschen noch in ihrer Erstsprache (Kurdisch oder Arabisch) über ausgeprägte Lese- und Schreibkompetenzen. Diese sprachlichen Defizite beeinträchtigen sowohl ihre schulischen Leistungen als auch ihre soziale Integration unmittelbar (Gogolin, 2009).

Viele kurdische Schüler\*innen haben aufgrund von Kriegs- und Fluchterfahrungen in ihren Herkunftsländern nur begrenzten oder gar keinen Zugang zum formalen Bildungssystem gehabt. Daher müssen sie, zusätzlich zum Erlernen der deutschen Sprache, grundlegende Lese-, Schreib- und Kognitionskompetenzen erwerben, bevor sie sich erfolgreich mit schulischem Inhalt auseinandersetzen können. Diese komplexen sprachlichen und bildungsbezogenen Herausforderungen erfordern Förderansätze, die über klassische Förderkurse hinausgehen und frühzeitig institutionell verankert sind (Seuring & Will, 2022).

Einige Schulen in Deutschland bieten Integrationsprogramme wie sogenannte „Willkommensklassen“ oder „Vorbereitungsklassen“ für geflüchtete Schülerinnen an. In diesen Klassen werden Sprachförderung, kulturelle Orientierung und grundlegende Fachinhalte kombiniert vermittelt. Ziel ist es, die Schülerinnen schrittweise in das Regelschulsystem zu integrieren. Da diese Programme jedoch nicht flächendeckend in allen Bundesländern und Schulen gleich umgesetzt werden, entstehen erhebliche Ungleichheiten in Bezug auf Bildungschancen (BAMF, 2017).

Ein weiteres Hindernis besteht darin, dass Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen häufig weder über eine spezialisierte Qualifikation in der Sprachförderung noch über pädagogische Kompetenzen im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen verfügen. Diese Lücke wirkt sich besonders auf geflüchtete Schüler\*innen aus, die Krieg, politische Verfolgung oder Zwangsmigration erlebt haben. Studien zeigen, dass fehlende traumasensible Ansätze und unzureichend geschultes Personal den Integrationsprozess erheblich erschweren (Crul, Lelie, Keskiner & Schneider, 2019).

Das Integrationsmodell von Ager und Strang (2008) verdeutlicht, dass sprachliche Kompetenzen zwar eine zentrale, jedoch nicht hinreichende Dimension erfolgreicher Integration darstellen. Ebenso entscheidend sind stabile soziale Beziehungen, ein Gefühl von Sicherheit und Stabilität sowie unterstützende Strukturen, die den psychosozialen Anpassungsprozess erleichtern. Aus diesem Grund sollte Sprachförderung stets in Verbindung mit kulturellen Inhalten und psychologischer Unterstützung erfolgen.

Untersuchungen zeigen, dass eine intensive und systematische Sprachförderung zu Beginn der Bildungslaufbahn geflüchteter Schülerinnen ihre schulischen Erfolge und soziale Integration signifikant verbessert (Chiswick & Miller, 2003). Im Gegensatz dazu führt unzureichende Sprachförderung dazu, dass kurdische Schülerinnen nicht nur Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Mitschüler\*innen und Lehrkräften haben, sondern auch unter Isolation, geringem Selbstwertgefühl und Motivationsverlust leiden können.

Nach den Erhebungen des IAB-BAMF-SOEP verfügt mehr als ein Drittel der geflüchteten Kinder in Deutschland über keinen Zugang zu formalen Sprachförderangeboten. Diese Einschränkung trägt wesentlich zur Verstärkung von Bildungsungleichheiten bei und verlangsamt den Prozess der sozialen Integration deutlich (IAB-BAMF-SOEP, 2020).

Zusammengefasst ist der Spracherwerb kurdischer Geflüchteter nicht nur ein linguistisches, sondern ein multidimensionales Thema, das eng mit sozialer Teilhabe, Identitätsbildung und psychischem Wohlbefinden verknüpft ist. Bildungspolitische Maßnahmen müssen diesen ganzheitlichen Zusammenhang berücksichtigen und entsprechend neu ausgerichtet werden.

### **1.1.5 Soziale Integration und Identitätsbildung**

Der Integrationsprozess kurdischer Geflüchteter in das deutsche Sekundarschulsystem umfasst nicht nur schulische Leistungen, sondern auch vielschichtige psychosoziale Aspekte wie soziale Teilhabe und die Entwicklung einer stabilen kulturellen Identität. Besonders Jugendliche im Schulalter erleben häufig Spannungsfelder zwischen ihrer persönlichen Entwicklung und den gesellschaftlichen Erwartungen an ihre Flüchtlings- oder Migrationsidentität (Schachner, Noack, van de Vijver & Eckstein, 2016).

Für Jugendliche in der Phase der Identitätsentwicklung spielen neben persönlichen Erfahrungen auch externe Faktoren wie Akzeptanz im schulischen Umfeld, Freundschaften und die Haltung der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle. Erleben geflüchtete Schüler\*innen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, Migrationsbiografie oder sprachlichen Kompetenzen Diskriminierung, kann dies soziale Isolation verstärken und das Zugehörigkeitsgefühl erheblich mindern (Verkuyten & Thijs, 2002).

Im Fall kurdischer Schülerinnen ist diese Herausforderung besonders deutlich ausgeprägt. Die in den Herkunftsländern erlebte strukturelle Ausgrenzung und der Anpassungsdruck in Deutschland führen oft zu Spannungen zwischen dem Erhalt der eigenen kulturellen Identität und den Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft. El-Mafaalani (2020) beschreibt dieses Spannungsfeld als Teil eines Integrationsparadoxons, bei dem erfolgreiche Integration paradoxerweise zu verstärkter Wahrnehmung von Differenz und damit zu inneren Konflikten führen kann.

Studien zeigen, dass junge Geflüchtete, einschließlich kurdischer Schülerinnen, aufgrund von Identitätskonflikten und erlebter Traumatisierung häufig Symptome wie geringes Selbstwertgefühl, Entfremdung, depressive Verstimmungen und soziale Isolation entwickeln. Besonders auffällig sind hierbei Angstzustände, Rückzugsverhalten und emotionale Belastungen im schulischen und sozialen Kontext (Buchmüller et al., 2018; Ulrich, 2021).

Insbesondere kurdische Schüler\*innen zeigen bei Erfahrungen von Mobbing, Ausgrenzung oder mangelnder Wertschätzung in der Schule eine sinkende Lernmotivation.

## 1.2 Problemstellung

Die Integration kurdischer Geflüchteter in das deutsche Sekundarschulsystem (Sekundarstufe I) stellt sowohl auf struktureller als auch individueller Ebene einen komplexen und mehrschichtigen Prozess dar. Nach dem massiven Flüchtlingszuzug ab 2015 hat Deutschland bedeutende Schritte in der Migrations- und Integrationspolitik unternommen und Programme wie Integrationskurse, Vorbereitungsklassen und soziale Eingliederungsmaßnahmen eingeführt. Diese Maßnahmen berücksichtigen jedoch häufig nicht den spezifischen historischen und kulturellen Kontext kurdischer Geflüchteter ausreichend (BAMF, 2017).

Viele kurdische Flüchtlingsschüler\*innen stammen aus Ländern wie der Türkei, dem Irak oder Syrien, die seit Jahrzehnten von politischer Instabilität, bewaffneten Konflikten und gesellschaftlicher Diskriminierung geprägt sind. Wie Dryden-Peterson (2016) betont, stehen geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht nur vor sprachlichen und schulischen Hürden, sondern auch vor tiefgreifenden sozialen und emotionalen Belastungen, die aus Kriegserfahrungen, Vertreibung und wiederholter Ausgrenzung resultieren. Für kurdische Jugendliche bedeutet dies häufig, dass ihre Bildungsbeteiligung, schulische Entwicklung und ihr Gefühl der Zugehörigkeit im Aufnahmeland erheblich beeinträchtigt werden

Das deutsche Bildungssystem ist nach einem sogenannten „Tracking“-Prinzip organisiert, bei dem Kinder schon in jungen Jahren entsprechend ihrer schulischen Leistungen unterschiedlichen Schulformen zugeordnet werden. Henniges, Traini und Kleinert (2019) betonen, dass die frühe Aufteilung im deutschen Bildungssystem soziale Ungleichheiten vertieft. Diese Befunde lassen vermuten, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit unterbrochenen Bildungsbiografien oder belastenden Fluchterfahrungen zusätzlichen Benachteiligungen ausgesetzt sein können. Auch in stark urbanisierten Bundesländern mit einem hohen Anteil an Migrantinnen und Migranten wie Nordrhein-Westfalen bestehen strukturelle Herausforderungen im Bildungsbereich fort. Insbesondere in größeren Städten zeigt sich, dass einige Schulen nicht über ausreichende personelle und materielle Ressourcen verfügen, um Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Defiziten oder lückenhaften Bildungslaufbahnen angemessen zu fördern. Zudem erweisen sich die vorhandenen Vorbereitungsklassen und Sprachprogramme in

der Praxis oftmals als unzureichend, um den heterogenen Bedürfnissen dieser Lerngruppen gerecht zu werden.

Insbesondere kurdische Schüler\*innen profitieren nicht in gleichem Maße von bestehenden Unterstützungsmaßnahmen, was sich negativ auf ihre schulischen Leistungen und ihre soziale Integration auswirkt. Sprachdefizite, kulturelle Entfremdung, soziale Ausgrenzung und psychische Traumata können zu einem Rückgang der Lernmotivation, zu vermindertem Selbstwertgefühl und einem erhöhten Risiko für frühzeitigen Schulabbruch führen (Stotz, Elbert, Müller & Schauer, 2015; Taylor & Sidhu, 2012).

Ein auffälliger Aspekt in der akademischen Literatur besteht darin, dass die Bildungserfahrungen kurdischer Geflüchteter häufig pauschal innerhalb allgemeiner Flüchtlingskategorien behandelt werden. Dabei bleiben spezifische ethno-politische und historische Besonderheiten, die über die Erfahrungen syrischer, irakischer oder afghanischer Lernenden hinausgehen, oft unberücksichtigt (Kenny, 2022).

Die zentrale Problemstellung dieser Studie liegt daher in der mangelnden Sichtbarkeit der spezifischen Hindernisse, denen kurdische Geflüchtete im deutschen Sekundarschulsystem begegnen. Dies führt dazu, dass politische Entscheidungsträger gezwungen sind, auf verallgemeinerte Strategien zurückzugreifen, was wiederum die Wirksamkeit von Unterstützungsmaßnahmen einschränkt und die strukturelle Benachteiligung kurdischer Schüler\*innen innerhalb des Systems verstärkt.

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Studie darauf ab, die Herausforderungen kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen im deutschen Bildungssystem auf mehreren Ebenen – Sprache, Kultur, Identität und psychisches Wohlbefinden – umfassend zu analysieren und entsprechende Handlungsempfehlungen zu entwickeln.

### **1.2.1 Sprachbarrieren und Bildungszugang**

Kurdische Geflüchtete, die eine weiterführende Schule in Deutschland besuchen, stehen häufig vor komplexen sprachlichen Hürden, die sowohl den schulischen Erfolg als auch die soziale Integration beeinflussen. Deutsch fungiert hierbei nicht nur als Lehrsprache, sondern auch als wesentliches Instrument, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, kulturelle Kontakte zu knüpfen und berufliche Chancen wahrzunehmen. Viele dieser Schüler\*innen verfügen jedoch bei ihrer Ankunft nur über eingeschränkte

Deutschkenntnisse und oftmals über begrenzte schriftsprachliche Kompetenzen in ihren Herkunftssprachen, wie Kurdisch oder Arabisch (Gogolin, 2009).

Geflüchtete Jugendlichen in weiterführenden Schulen stehen häufig vor der doppelten Herausforderung, nicht nur eine neue Sprache zu erlernen, sondern auch wesentliche akademische Grundlagen nachzuholen — insbesondere wenn ihre formale Schulbildung durch Krieg, Vertreibung oder Diskriminierung unterbrochen wurde. Sprachaneignung ist eng mit der Entwicklung kognitiver und schulischer Kompetenzen verknüpft (Cummins, 2017; Gogolin & Krüger-Potratz, 2019). Eine wirksame Sprachförderung muss daher integrativ gestaltet sein, um die schulische Teilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund nachhaltig zu stärken.

Erfolgreiche Sprachförderung muss daher integrativ gestaltet sein, um akademische Entwicklung sinnvoll zu begleiten. Das deutsche Bildungssystem operiert nach einem Early-Tracking-Modell, durch das Schüler\*innen schon in jungen Jahren nach Leistung unterschiedlichen Schulformen zugewiesen werden. Forschung zeigt, dass dieses Auswahlverfahren soziale Ungleichheiten verstärkt und besonders migranten- bzw. geflüchtungsbedingte Bildungsverzögerungen oder sprachliche Defizite benachteiligt (Georgi, 2024; OECD, 2024).

Auf Bundes- und Landesebene eingeführte Sprachförderprogramme verfolgen zwar das Ziel, geflüchtete Schülerinnen und Schüler in den Bildungsprozess einzubeziehen. Die Daten des IAB-BAMF-SOEP (2020) zeigen jedoch, dass ein erheblicher Teil dieser Kinder keinen ausreichenden Zugang zu entsprechenden Angeboten erhält. Bildungsforscher\*innen weisen zudem darauf hin, dass Sprachförderprogramme in der Praxis häufig an finanziellen Engpässen sowie an einem Mangel an qualifiziertem Fachpersonal scheitern (Gogolin, 2019). Besonders an Schulen mit einem hohen Anteil kurdischer Schülerinnen werden Sprachkurse häufig in überfüllten Klassen mit undifferenzierten Methoden durchgeführt. Dies führt dazu, dass individuelle Unterschiede im Sprachstand der Schüler\*innen kaum berücksichtigt werden

Darüber hinaus wird Sprachförderung im deutschen Bildungssystem meist nur auf Anfängerniveau angeboten. Strukturierte Unterstützung für fortgeschrittene sprachliche Kompetenzen, die für den Umgang mit akademischen Texten in späteren Schuljahren notwendig sind, wird oftmals vernachlässigt. Dies führt nicht nur zu Rückständen in der

Sprachentwicklung, sondern auch zu geringeren schulischen Leistungen (Crul et al., 2019).

Forschungen von Chiswick und Miller (2003) belegen, dass solide Sprachkenntnisse für die erfolgreiche gesellschaftliche und berufliche Integration von Zugewanderten von zentraler Bedeutung sind. Eine frühzeitige und kontinuierliche Sprachförderung kann daher – auch im schulischen Kontext – die Bildungschancen Geflüchteter nachhaltig verbessern. Dennoch bieten die bestehenden Programme oft nur vorübergehende, oberflächliche und kurzfristige Lösungen, ohne auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen einzugehen.

Im Kontext kurdischer Geflüchteter lässt sich beobachten, dass sprachliche Defizite nicht allein den schulischen Lernerfolg beeinträchtigen, sondern auch das Risiko sozialer Ausgrenzung und ein eingeschränktes Selbstwertgefühl begünstigen können. Fehlen den Schülerinnen und Schülern angemessene Möglichkeiten zur Kommunikation mit Lehrkräften und Mitschülerinnen, erschwert dies den Aufbau sozialer Beziehungen und schwächt langfristig ihre schulische Motivation. Das Integrationsmodell von Ager und Strang (2008) verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass Sprachkenntnisse stets im Zusammenspiel mit sozialer Teilhabe und psychosozialer Stabilität betrachtet werden müssen, um eine erfolgreiche Integration zu ermöglichen.

Daher sollte die sprachliche Entwicklung kurdischer Schülerinnen nicht nur als pädagogisches Problem betrachtet werden, sondern ganzheitlich im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, sozialer Teilhabe und individueller Entwicklung. Der Ausbau kultursensibler, individualisierter und kontinuierlicher Sprachförderprogramme in Schulen ist unerlässlich, um kurdischen Schülerinnen eine stärkere Präsenz und Teilhabe im deutschen Bildungssystem zu ermöglichen.

### **1.2.2 Soziokulturelle Herausforderungen und psychisches Wohlbefinden**

Kurdische Flüchtlingsschülerinnen sehen sich im Prozess der Integration in das deutsche Sekundarschulsystem nicht nur mit sprachlichen und akademischen Barrieren konfrontiert, sondern auch mit soziokulturellen Anpassungsschwierigkeiten und psychischen Belastungen. Studien zeigen, dass solche Faktoren die Lernmotivation, das Zugehörigkeitsgefühl und den schulischen Erfolg geflüchteter Jugendlicher maßgeblich beeinflussen (Block et al., 2014; Dryden-Peterson, 2016)

Der kulturelle Übergang ist insbesondere für Schüler\*innen aus Konfliktregionen, die aus mehrsprachigen, multiethnischen und instabilen sozialen Strukturen stammen, oft mit traumatischen Erfahrungen verknüpft. Während sie auf der einen Seite versuchen, ihre eigene Identität zu bewahren, bemühen sie sich auf der anderen Seite darum, sich an die kulturellen Normen des neuen Umfelds anzupassen. Dieser Prozess ist häufig von intensiven Identitätskonflikten begleitet (El-Mafaalani, 2020).

Diese kulturelle Entwurzelung hat nicht nur soziologische, sondern auch tiefgreifende psychologische Auswirkungen. Posttraumatische Belastungsstörungen (PTBS), Depressionen, Angststörungen und soziale Phobien treten bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger auf. Gerade junge Menschen, die Erfahrungen wie Vertreibung, Verlust und Krieg durchlebt haben, entwickeln Symptome, die sowohl ihre Lernprozesse als auch ihre soziale Integration erheblich beeinträchtigen (Block et al., 2020).

Aktuelle systematische Übersichten zeigen, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in europäischen Aufnahmeländern deutlich häufiger psychische Belastungen aufweisen als Gleichaltrige ohne Fluchthintergrund. Kien et al. (2019) berichten Prävalenzraten für posttraumatische Belastungsstörungen zwischen 19 % und 54 %, für depressive Störungen zwischen 10 % und 32 % sowie für Angststörungen zwischen 9 % und 32 %. Diese psychischen Beeinträchtigungen können Lernprozesse hemmen und die soziale Integration erschweren (Fazel et al., 2012). Bei kurdischen Schüler\*innen könnten diese Raten noch höher liegen, da diese Gruppe in ihren Herkunftsländern oft jahrzehntelanger ethnischer Diskriminierung, politischer Gewalt und kultureller Unterdrückung ausgesetzt war.

Forschungen zeigen, dass Schülerinnen mit Migrationshintergrund, insbesondere aus Minderheitengruppen, in der Schule häufig als „anders“ wahrgenommen werden. Dies schwächt ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen, erhöht das Risiko von Ausgrenzung und Mobbing und beeinträchtigt das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. Ein mangelndes Zugehörigkeitsgefühl wirkt sich wiederum negativ auf die Lernmotivation aus und kann zu geringerer schulischer Leistung, sozialem Rückzug oder sogar zu einem vorzeitigen Schulabbruch führen (Baier & Pfeiffer, 2011; OECD, 2018). Daher ist ein inklusives schulisches Umfeld sowohl für die individuelle Entwicklung als auch für die gesellschaftliche Integration von zentraler Bedeutung (Gomolla & Radtke, 2009).

Kurdische Schüler\*innen befinden sich zudem in einem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, ihre kulturelle Identität zu bewahren, und dem gesellschaftlichen Druck zur Assimilation. Diese Situation kann psychosoziale Probleme wie Orientierungslosigkeit, Identitätskonflikte und ein vermindertes Selbstwertgefühl hervorrufen. Die gleichzeitige Notwendigkeit, den elterlichen Wertvorstellungen gerecht zu werden und sich im schulischen Umfeld „angemessen“ zu verhalten, führt häufig zu einer erheblichen emotionalen Belastung (Hummrich, 2009).

Leider ist das bestehende Bildungssystem nicht ausreichend darauf vorbereitet, diese komplexen emotionalen Bedürfnisse zu erfüllen. Der Mangel an psychologischer Beratung mit kultureller Sensibilität führt dazu, dass viele Schülerinnen keine professionelle Unterstützung erhalten, was die bestehenden Probleme weiter verschärft. Zahlreiche Beratungsfachkräfte sind nicht ausreichend geschult, um Unterstützung zu leisten, die auf die kulturellen Hintergründe und Traumaerfahrungen dieser Schülerinnen abgestimmt ist (Heim & Kohrt, 2019).

Daher müssen kurdische Flüchtlingsschüler\*innen nicht nur pädagogisch, sondern auch auf sozialer und psychologischer Ebene gezielt unterstützt werden. Bildungspolitische Maßnahmen sollten durch kultursensible, mehrsprachige und multikulturell ausgerichtete Beratungs- und Unterstützungsangebote ergänzt werden. Nur so kann Integration nicht nur als schulischer Erfolg, sondern als ganzheitlicher, auf Wohlbefinden ausgerichteter Prozess verstanden und gefördert werden.

### **1.2.3 Begrenzungen des Bildungssystems und strukturelle Hürden**

Obwohl das deutsche Sekundarschulsystem grundsätzlich auf hochwertige Bildung abzielt, enthält es erhebliche strukturelle Barrieren für Schüler\*innen mit Fluchthintergrund. Besonders betroffen sind Gruppen wie kurdische Geflüchtete, die sprachlich, kulturell und akademisch benachteiligt sind (Crul et al., 2019).

Das deutsche Bildungssystem ist durch ein frühes Selektionsmodell geprägt, bei dem die Schülerinnen und Schüler bereits nach der Grundschule unterschiedlichen Schulformen wie Gymnasium, Realschule oder Hauptschule zugewiesen werden. Diese frühe Weichenstellung führt jedoch häufig dazu, dass soziale und sprachliche Unterschiede verstärkt werden, anstatt ausgeglichen zu werden. Besonders Kinder mit Flucht- oder Migrationshintergrund sind aufgrund eingeschränkter Sprachkenntnisse und mangelnder

Vertrautheit mit den schulischen Anforderungen des Aufnahmelandes benachteiligt. Dadurch wird ihr tatsächliches Leistungspotenzial oft nicht sichtbar, was in vielen Fällen zu einer Zuweisung in weniger anspruchsvolle Bildungsgänge führt. Wie Gomolla und Radtke (2009) betonen, kann dieses institutionelle Vorgehen bestehende Ungleichheiten innerhalb des Bildungssystems reproduzieren, anstatt Chancengleichheit zu fördern. Georgi (2024) betont, dass das deutsche Sekundarschulsystem durch frühe Schulformzuweisungen strukturelle Ungleichheiten verstärken kann, insbesondere für Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, die noch keine vollständige sprachliche und institutionelle Integration erreicht haben. Für kurdischstämmige Geflüchtete, die häufig unterbrochene Bildungsbiografien, fehlende offizielle Nachweise und eingeschränkte Sprachressourcen mitbringen, kann dieser Prozess die Chancen auf den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen zusätzlich einschränken.

Ein zentrales Defizit des deutschen Schulsystems liegt in der unzureichenden interkulturellen Kompetenz vieler Lehrkräfte. Forschungen zeigen, dass die Lehramtsausbildung nur begrenzt auf die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorbereitet (Auernheimer, 2016; Gogolin & Krüger-Potratz, 2019). In der Folge tendieren Lehrkräfte dazu, geflüchtete Schülerinnen entweder übermäßig zu schonen oder ihre Leistungsfähigkeit zu unterschätzen – beides wirkt sich negativ auf deren Selbstwertgefühl und schulische Teilhabe aus (Gomolla & Radtke, 2009).

Ein Hindernis ergibt sich zudem aus der physischen und institutionellen Ausstattung der Schulen. Insbesondere in stark besuchten städtischen Schulen erschweren überfüllte Klassen eine individuelle Förderung. Wichtige Unterstützungsangebote wie Sprachförderung, psychosoziale Beratung und gezielte Bildungsbegleitung können daher häufig nicht in ausreichendem Umfang bereitgestellt werden (IAB-BAMF-SOEP, 2020).

Darüber hinaus zeigt sich, dass außerschulische Unterstützungsangebote nicht für alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise zugänglich sind. Besonders Familien, die selbst noch mit sprachlichen Barrieren und einem Mangel an institutionellen Informationen konfrontiert sind, haben häufig keinen Zugang zu zusätzlichen Fördermöglichkeiten. Das Integrationsmodell von Ager und Strang (2008) verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass Integration nur dann gelingen kann, wenn

Sprachförderung, soziale Teilhabe und der Zugang zu unterstützenden Strukturen gleichermaßen gewährleistet sind.

Sprachliche Barrieren stellen für zahlreiche kurdische Familien in Deutschland eine zentrale Hürde dar, um aktiv am schulischen Leben teilzunehmen. Diese Einschränkungen reduzieren ihre Möglichkeiten, an schulischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken und die Entwicklung individueller Förderpläne für ihre Kinder mitzugestalten. Studien zeigen, dass Eltern mit geringen Deutschkenntnissen häufiger von der schulischen Kommunikation ausgeschlossen sind und dadurch weniger Einfluss auf Bildungsentscheidungen nehmen können (Turney & Kao, 2009; Gomolla, 2021). Obwohl elterliches Engagement ein wesentlicher Faktor für schulischen Erfolg und Motivation darstellt, bleibt der Zugang für viele kurdische Eltern aufgrund mangelnder Systemkenntnis stark eingeschränkt.

All diese strukturellen Defizite erhöhen das Risiko einer langfristigen Marginalisierung kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen im Bildungssystem. Der Abbau dieser Ungleichheiten ist nicht allein durch individuelle Bemühungen möglich, sondern erfordert eine umfassende bildungspolitische Neustrukturierung – inklusiv, kultursensibel und chancengerecht.

#### **1.2.4 Forschungs- und Wissenslücken**

Der Forschungsstand zur Integration kurdischer Geflüchteter in das deutsche Sekundarschulsystem ist bislang sehr begrenzt. Vorliegende Studien konzentrieren sich überwiegend auf allgemeine Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund, ohne die ethnische, kulturelle und sprachliche Diversität innerhalb dieser Gruppe ausreichend zu berücksichtigen. Insbesondere die spezifischen Erfahrungen kurdischer Lernender werden häufig gemeinsam mit denen syrischer, afghanischer oder irakischer Geflüchteter unter einer homogenen Flüchtlingskategorie subsumiert (Crul, Schneider & Lelie, 2019; Dryden-Peterson, 2016).

Dabei sind kurdische Geflüchtete nicht nur Opfer von Krieg und Zwangsmigration, sondern auch von langjähriger systematischer ethnischer Diskriminierung und Identitätsverleugnung. Die in Ländern wie der Türkei, Syrien, dem Iran und dem Irak verfolgten Kulturunterdrückungspolitiken gegenüber Kurd\*innen haben ihre Bildungserfahrungen vor der Flucht, ihre Identitätsentwicklung sowie ihre sozialen

Beziehungen nachhaltig geprägt (Kirişci & Winrow, 1997). Dieser historische und politische Hintergrund wirkt sich direkt auf ihre Bildungsintegration in Deutschland aus.

Die meisten empirischen Studien konzentrieren sich auf beobachtbare Ergebnisse wie Sprachkompetenzen, schulischen Erfolg oder Teilnahme an Integrationsprogrammen, während subjektive Erfahrungen, Identitätswahrnehmung und soziale Ausgrenzungspraktiken kaum thematisiert werden (Dryden-Peterson, 2016). Um die vielschichtigen Barrieren kurdischer Schüler\*innen im Bildungssystem zu verstehen, bedarf es nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer, kontextsensibler und kulturellektierter Analysen.

Auch auf bildungspolitischer Ebene bestehen erhebliche Lücken. Die in Deutschland entwickelten Integrationsstrategien basieren häufig auf der Annahme eines „einheitlichen Flüchtlingsschülers“; dabei bleiben die Auswirkungen unterschiedlicher ethnischer Hintergründe, vergangener Traumata, kultureller Identitäten und Familienstrukturen weitgehend unbeachtet. Dies führt dazu, dass individuell angepasste Unterstützungsansätze für kurdische Schüler\*innen fehlen.

Qualitative Studien verdeutlichen, dass kurdische Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem wiederholt Diskriminierung, Identitätskonflikte und soziale Ausgrenzung erleben (Yıldız, 2017). Solche Erfahrungen reichen von subtilen Formen der Benachteiligung im Klassenzimmer bis hin zu offenen Ausgrenzungspraktiken, die den schulischen Erfolg und das Zugehörigkeitsgefühl erheblich beeinträchtigen können (Gogolin, 2009; El-Mafaalani, 2020). Die bisherigen Untersuchungen beruhen überwiegend auf Interviews und Fallanalysen, die sich zumeist auf spezifische lokale Kontexte beschränken und daher nur eingeschränkt verallgemeinerbar sind. Deshalb ist es notwendig, umfangreichere, interdisziplinäre und vergleichende Forschungsarbeiten zu diesem Thema durchzuführen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bildungsintegration kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen in Deutschland ein bislang unzureichend erforschtes Feld darstellt. Die Schließung dieser Wissenslücken ist nicht nur wissenschaftlich geboten, sondern auch entscheidend für die Entwicklung gerechter, inklusiver und wirksamer Bildungspolitiken.

### 1.3 Forschungsziele

Diese Studie befasst sich mit den Integrationsprozessen kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen im deutschen Sekundarschulsystem aus einer multidimensionalen Perspektive und zielt darauf ab, die sprachlichen, strukturellen, soziokulturellen und psychologischen Barrieren, mit denen sie in diesem Prozess konfrontiert sind, zu analysieren. In diesem Zusammenhang orientiert sich die Forschung an den folgenden zentralen Fragestellungen:

1. Wie werden kurdische Flüchtlingsschüler\*innen in das deutsche Sekundarschulsystem integriert und welche institutionellen Schritte durchlaufen sie dabei?

2. Welche Auswirkungen haben sprachliche Defizite auf den schulischen Erfolg und die soziale Integration dieser Schüler\*innen?

3. Inwieweit sind die angebotenen Sprachförderprogramme und Integrationsklassen in der Lage, die Bildungs- und Sozialbedürfnisse kurdischer Schüler\*innen zu erfüllen?

4. Wie nehmen kurdische Flüchtlingsschüler\*innen ihre Identität im schulischen Umfeld wahr und wie ist der Zusammenhang zwischen Identitätsentwicklung und Integrationsprozess?

5. Begegnen diese Schüler\*innen im schulischen Alltag Problemen wie Diskriminierung, Ausgrenzung oder kultureller Entfremdung? Falls ja, wie gehen sie damit um?

6. Wie beeinflusst ihr psychisches Wohlbefinden ihren Bildungsprozess und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule?

7. Wie gestaltet das strukturelle Funktionieren des deutschen Bildungssystems (z. B. das Übergangssystem, die Schulformen, die Qualifikation der Lehrkräfte) den Bildungsweg kurdischer Schüler\*innen?

8. Inwieweit gehen die aktuellen Integrationspolitiken und -praktiken auf die spezifischen Bedürfnisse kurdischer Flüchtlinge ein?

Diese Fragen zielen darauf ab, nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern auch systemische Praktiken zu analysieren, um die Herausforderungen, denen kurdische

Flüchtlinge im Bildungsbereich gegenüberstehen, umfassend zu verstehen und Lösungsvorschläge zu entwickeln.

### **1.3.1 Untersuchung der Herausforderungen für kurdische Flüchtlinge an deutschen Sekundarschulen**

Kurdische Flüchtlingsschülerinnen stehen an deutschen Sekundarschulen vor vielschichtigen Hürden. Diese Barrieren sind sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene miteinander verflochten. Zu den zentralen Problemen der Schülerinnen zählen sprachliche Defizite, kulturelle Unterschiede, soziale Ausgrenzung, psychische Traumata sowie strukturelle Hindernisse des Bildungssystems.

Die Sprachbarriere ist eine der kritischsten Komponenten des Integrationsprozesses. Schülerinnen mit begrenzten Deutschkenntnissen haben Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen und mit Lehrkräften sowie Mitschülerinnen zu kommunizieren. Dies wirkt sich nicht nur negativ auf ihren schulischen Erfolg aus, sondern kann auch ihr Selbstvertrauen beeinträchtigen. Deutschkenntnisse werden zur Voraussetzung für Bildungserfolg, und Schüler\*innen ohne ausreichende Förderung laufen Gefahr, vom System ausgeschlossen zu werden.

Ein weiteres Problem stellt der Mangel an kulturellem Bewusstsein dar. Die im Schulumfeld vorherrschenden kulturellen Normen erschweren es kurdischen Schülerinnen, ihre eigene Identität auszudrücken, was das Zugehörigkeitsgefühl schwächen kann. In manchen Fällen führen unbewusste Vorurteile von Lehrkräften oder Schulleitungen dazu, dass sich die Schülerinnen ausgeschlossen fühlen.

Auch psychologische und traumatische Erfahrungen sind ein bedeutender Aspekt. Belastende Lebensereignisse wie Krieg, Flucht und Unsicherheit können bei den betroffenen Kindern emotionale und Verhaltensprobleme hervorrufen. Deutsche Schulen verfügen nicht immer über umfassende Unterstützungsmechanismen für solche Bedürfnisse, was eine gesunde Teilnahme am Bildungsprozess erschwert.

Zudem sind die Angebote für Schülerinnen mit Migrationshintergrund innerhalb des Schulsystems oft begrenzt. Ungerechte Übergangsprozesse können dazu führen, dass einige kurdische Flüchtlingsschülerinnen in Schulformen unterhalb ihrer tatsächlichen Fähigkeiten eingestuft werden. Dies stellt ein strukturelles Problem dar, das Bildungsungleichheiten verstärkt.

Um diese Herausforderungen zu bewältigen, ist es von großer Bedeutung, Bildungspolitiken inklusiver zu gestalten, Lehrkräfte im Umgang mit kultureller Vielfalt zu schulen und individuelle Unterstützungssysteme für die Schüler\*innen zu entwickeln.

### **1.3.2 Unterstützungsstrategien von Schulen und Lehrkräften**

Das deutsche Bildungssystem hat verschiedene Strategien entwickelt, um Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen, mit denen insbesondere kurdische Flüchtlingsschülerinnen konfrontiert sind, setzen Schulen und Lehrkräfte unterschiedliche Ansätze um. Diese Strategien umfassen sowohl pädagogische als auch soziale Unterstützungsmaßnahmen.

Zunächst spielen spezielle Sprachkurse und Vorbereitungsklassen eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen. Die sogenannten „Willkommensklassen“ helfen Schüler\*innen, Deutsch zu lernen und bereiten sie auf den regulären Schulbesuch vor. Diese Maßnahme erleichtert einen gesünderen Übergang in den Integrationsprozess.

Lehrkräfte setzen im Unterricht differenzierte Lehrmethoden ein, um den individuellen Lernbedürfnissen der Schülerinnen gerecht zu werden. Der Einsatz von visuellen Materialien, vereinfachter Sprache und gruppenbasiertem Peer-Support gehören zu den hervorstechenden Methoden. Einige Lehrkräfte gestalten ihren pädagogischen Ansatz zudem unter Berücksichtigung kultureller Sensibilität und schaffen so ein lernförderndes Umfeld, das die Identität der Schülerinnen respektiert.

Eine weitere wichtige Strategie ist der Ausbau schulischer Beratungsdienste. Psychosoziale Unterstützungsangebote ermöglichen es den Schüler\*innen, ihre traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten und bei Bedarf professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dies erleichtert ihre Anpassung an das Schulumfeld und kann ihren schulischen Erfolg fördern.

In einigen Schulen werden mehrsprachige Informationsmaterialien erstellt und interkulturelle Mediatorinnen eingesetzt, um die Kommunikation mit Familien zu verbessern. Solche Maßnahmen fördern die aktive Beteiligung von Schülerinnen und Eltern am schulischen Prozess.

Jedoch variiert die Umsetzung dieser Strategien von Schule zu Schule. Ressourcenmangel, unzureichende Lehrerfortbildungen und strukturelle Begrenzungen können die Wirksamkeit der Unterstützung beeinträchtigen. Daher ist die Entwicklung umfassender und nachhaltiger Unterstützungspolitiken auf Systemebene erforderlich.

### **1.3.3 Bestimmung bewährter Praktiken und Empfehlungen zur Verbesserung**

Um die Herausforderungen im Integrationsprozess kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen im deutschen Sekundarschulsystem zu überwinden und die bestehenden Unterstützungsstrategien effektiver zu gestalten, ist es entscheidend, von bewährten Praktiken zu lernen und konkrete Empfehlungen zu entwickeln. Eine verstärkte Teilhabe am Bildungssystem stärkt nicht nur den individuellen Erfolg, sondern auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

An erster Stelle steht die Notwendigkeit einer kontinuierlichen und individualisierten Sprachförderung. Sprachkurse sollten sich nicht nur auf das Anfängerniveau konzentrieren, sondern auch die Entwicklung akademischer Sprachkompetenz fördern, um den Zugang zu allen Fachinhalten zu erleichtern. Zusätzlich können der Einsatz von Sprachmentoren und begleitende Fachlehrkräfte den Lernprozess effizienter gestalten.

Eine erfolgreiche Praxis stellt auch ein schulbasiertes, mehrsprachiges Unterstützungssystem dar. Der Zugang zu Informationen in der Muttersprache der Schülerinnen und Eltern verringert Kommunikationsbarrieren und stärkt die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie. Die Ausbildung und Beschäftigung interkultureller Mediatorinnen zeigt in diesem Zusammenhang positive Ergebnisse.

Inhaltlich sollten Lehrerfortbildungen Themen wie kulturelle Vielfalt und die Arbeit mit Schülerinnen mit Fluchthintergrund einbeziehen. Inklusiv und sensibel gestaltete pädagogische Ansätze stärken das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen. Zudem fördern Peer-Support-Programme, Mentoring-Systeme und soziale Aktivitäten das gegenseitige Verständnis und die gesellschaftliche Integration.

Auf bildungspolitischer Ebene wird empfohlen, eine gerechte Ressourcenverteilung an allen Schulen sicherzustellen und zusätzliche Mittel in Regionen mit hohem Migrantanteil bereitzustellen. Übergangssysteme zwischen Schulformen müssen transparent und gerecht sein, sodass Schüler\*innen entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten platziert werden.

Schließlich ist es notwendig, bewährte Praktiken systematisch zu beobachten und zu evaluieren. Durch Wirkungsanalysen können besonders erfolgreiche Strategien identifiziert und als Modelle bundesweit implementiert werden.

#### **1.3.4 Erforschung der Perspektiven kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen**

Für eine wirksame und inklusive Bildungspolitik reicht es nicht aus, die Maßnahmen lediglich von außen zu beobachten; es ist ebenso notwendig, die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen selbst einzubeziehen. In diesem Zusammenhang sind die Ansichten kurdischer Flüchtlingsschülerinnen über Bildung und Integration, basierend auf ihren Lebensrealitäten, von großer Bedeutung.

Flüchtlingsschüler\*innen machen sehr unterschiedliche Erfahrungen im Bildungsprozess. Für einige stellt die Schule einen sicheren Raum dar, in dem soziale Akzeptanz und Vertrauen wiederhergestellt werden; für andere hingegen verstärkt sie das Gefühl von Fremdheit und Ausgrenzung. Diese Unterschiede hängen stark mit individuellen Biografien, traumatischen Erfahrungen, Sprachkenntnissen und der Qualität schulischer Unterstützungsstrukturen zusammen.

Laut den Aussagen der Schülerinnen steigert eine positive Beziehung zu Lehrkräften und eine verständnisvolle Kommunikation erheblich ihre Lernmotivation. Besonders ein geduldiger, kulturell sensibler und inklusiver Unterrichtsansatz trägt dazu bei, dass sich Schülerinnen im Klassenraum sicherer fühlen. Einige berichten jedoch auch, dass Lehrkräfte nicht genügend Empathie zeigen oder sie nicht richtig verstehen. Dies kann sich negativ auf die persönliche Entwicklung der Schüler\*innen auswirken – über den schulischen Erfolg hinaus.

Auch die Beziehungen zu Mitschülerinnen spielen eine entscheidende Rolle. Einige berichten von Ausgrenzung, Diskriminierung oder Rassismus, während andere durch die Unterstützung ihrer Klassenkameradinnen eine schnelle Integration erfahren haben. Diese Vielfalt liefert wertvolle Hinweise auf die Inklusivität der Schulumgebung und die Qualität der Interaktion zwischen den Schüler\*innen.

Einige Schülerinnen geben außerdem an, dass sie ihre kurdische Identität verbergen. Dies kann mit dem Wunsch zusammenhängen, kulturelle Zugehörigkeit zu unterdrücken oder negativen Zuschreibungen zu entgehen. Lernumgebungen, in denen Identität frei

ausgedrückt werden kann, stärken jedoch das psychische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass qualitative Forschung zur Erfassung der Perspektiven von Flüchtlingsschüler\*innen unerlässlich ist, um das Bildungssystem gerechter und inklusiver zu gestalten. Das Lernen aus ihren Erfahrungen trägt nicht nur zur Bewertung bestehender Maßnahmen, sondern auch zur Gestaltung langfristiger Bildungspolitiken bei.

### **1.3.5 Weitergehende Implikationen für Sozial- und Bildungspolitik**

Die Ergebnisse zur Integration kurdischer Flüchtlingsschülerinnen in das deutsche Sekundarschulsystem bieten nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch im Hinblick auf Bildungs- und Integrationspolitiken wichtige Erkenntnisse. Die Erfahrungen dieser Schülerinnen können dazu beitragen, umfassende Strategien zu entwickeln, die die Bildungsteilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund erhöhen und soziale Ungleichheiten abbauen.

Die Beobachtungen zeigen, dass die bestehenden Politiken für migrantische Schüler\*innen häufig nicht ausreichend inklusiv oder nachhaltig sind. Besonders in Bereichen wie Sprachförderung, kulturelle Integration und psychosoziale Unterstützung bestehen strukturelle Defizite. Die Beseitigung dieser Mängel könnte sich nicht nur positiv auf die schulischen Leistungen, sondern auch auf den sozialen Integrationsprozess auswirken.

Eine gerechte Umstrukturierung der Bildungspolitik erfordert die frühzeitige Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund und die Verringerung des Risikos, vom System ausgeschlossen zu werden. Dabei sollten die verfügbaren Ressourcen im Sinne der Chancengleichheit fair verteilt und das Bildungspersonal für kulturelle Vielfalt sensibilisiert werden.

Aus sozialpolitischer Sicht ist Integration kein rein schulisches Phänomen, sondern ein vielschichtiger Prozess auf Familien-, Gemeinde- und Gesellschaftsebene. Daher sind auch in Bereichen wie Sozialarbeit, Jugendarbeit und Familienunterstützung zusätzliche Investitionen erforderlich. Mehrsprachige Unterstützungsmechanismen, interkulturelle Mediator\*innen und gemeinschaftsbasierte Projekte, die die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie fördern, spielen dabei eine strategische Rolle.

Langfristig führt die vollständige gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund durch Bildung nicht nur zu individuellen Erfolgen, sondern auch zur Förderung demokratischer Werte, gesellschaftlicher Zusammengehörigkeit und gegenseitigen Verständnisses. Daher müssen Bildungspolitiken stets mit Zielen der sozialen Inklusion und Gerechtigkeit verknüpft und auf allen Ebenen umgesetzt werden.

#### **1.4 Forschungsfragen**

Das Hauptziel dieser Studie besteht darin, die Bildungserfahrungen kurdischer Geflüchteter in deutschen Sekundarschulen aus einer multidimensionalen Perspektive zu untersuchen. In diesem Zusammenhang werden sowohl strukturelle als auch individuelle Hindernisse analysiert, mit denen die Schüler konfrontiert sind, sowie die Strategien, die entwickelt wurden, um diese Hindernisse zu überwinden. Gleichzeitig soll auf Grundlage der Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler ein Beitrag zu weiterreichenden bildungspolitischen und gesellschaftlichen Schlussfolgerungen geleistet werden.

Die Forschung ist zur Erreichung dieses allgemeinen Ziels um folgende zentrale Fragestellungen herum aufgebaut:

1. Mit welchen grundlegenden Herausforderungen sind kurdische Geflüchtete in deutschen Sekundarschulen konfrontiert?
2. Welche Unterstützungsstrategien entwickeln Schulen und Lehrkräfte, um diese Herausforderungen abzumildern?
3. Wie gestalten sich die schulischen Erfahrungen kurdischer Geflüchteter aus ihrer eigenen Perspektive?
4. Welche strukturellen Verbesserungen können auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf Bildungspolitik und soziale Integration vorgeschlagen werden?

Diese Forschungsfragen bilden den übergreifenden Rahmen der Arbeit und sollen sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene zu relevanten Ergebnissen führen.

##### **1.4.1 Sprachliche Herausforderungen**

Deutschkenntnisse stellen eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Integration von Schülern mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem dar. In diesem

Zusammenhang zählen sprachliche Schwierigkeiten zu den häufigsten und bestimmenden Barrieren, mit denen kurdische Geflüchtete konfrontiert sind. Sprachdefizite beeinträchtigen nicht nur den schulischen Erfolg, sondern wirken sich auch direkt auf soziale Beziehungen, Selbstvertrauen und Zugehörigkeitsgefühl aus.

Kurdische Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, haben Schwierigkeiten, den Unterrichtsinhalten zu folgen und mit Lehrkräften angemessen zu kommunizieren. Besonders abstrakte Begriffe, akademische Texte und Prüfungssprache stellen große Herausforderungen dar und wirken sich negativ auf die schulische Leistung aus. Dies kann zu einem Rückgang der Motivation, zur Entfremdung von der Schule und zu einem Kreislauf des Misserfolgs führen.

Sprachliche Barrieren sind nicht nur auf individuelle Defizite zurückzuführen, sondern auch auf strukturelle Mängel im Bildungssystem. Die unzureichende Dauer von Vorbereitungsklassen, fehlende Unterstützung im Regelunterricht und ungenügende Fortbildung der Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung behindern die sprachliche Entwicklung. Zudem neigen manche Lehrkräfte dazu, sprachliche Schwächen mit einem generellen Mangel an Lernfähigkeit gleichzusetzen, was bei den Schülern zu Stigmatisierung und Ausgrenzung führen kann.

Eine effektive Sprachförderung erfordert individualisierte Lernpläne, kontinuierliche Evaluierungsmethoden und die Etablierung ganzheitlicher Systeme zur Beobachtung des Sprachfortschritts. Darüber hinaus kann die Anerkennung der Muttersprache und die Förderung von mehrsprachigen Lehransätzen sowohl den schulischen Erfolg als auch das kulturelle Zugehörigkeitsgefühl stärken.

#### **1.4.2 Kulturelle und Soziale Integration**

Für eine nachhaltige Integration kurdischer Geflüchteter im deutschen Sekundarschulsystem ist es nicht nur entscheidend, dass sie schulischen Erfolg erzielen, sondern auch, dass sie kulturell und sozial akzeptiert werden. Diese Schüler müssen sich nicht nur an ein neues Bildungssystem, sondern oftmals auch an eine ihnen fremde gesellschaftliche Struktur anpassen, was einen vielschichtigen Integrationsprozess notwendig macht.

Kulturelle Integration bedeutet, dass die Schüler sich an die neue Gesellschaft anpassen können, ohne ihre eigene Identität aufzugeben. Einige Schüler berichten jedoch, dass sie

bei der offenen Darstellung ihrer kulturellen Identität Ausgrenzung oder Missverständnisse befürchten. Solche Erfahrungen führen zu Identitätskonflikten und einem geschwächten Zugehörigkeitsgefühl in der Schule. Besonders deutlich wird dieser Konflikt dort, wo traditionelle kurdische Werte mit der deutschen Bildungskultur kollidieren.

Soziale Integration hängt unmittelbar mit den Erfahrungen der Schüler im Umgang mit Gleichaltrigen zusammen. Einige berichten von Ausgrenzung, Diskriminierung oder anderer negativer Erfahrungen im Schulalltag. Solche Erlebnisse wirken sich nicht nur psychisch belastend aus, sondern beeinträchtigen auch die schulische Beteiligung. Im Gegensatz dazu fördern positive Beziehungen zu Mitschülern sowohl die sprachliche Entwicklung als auch die soziale Anpassung.

Lehrkräfte und Schulleitungen spielen eine zentrale Rolle, indem sie Maßnahmen zur Förderung kultureller Sensibilität umsetzen. Multikulturelle Aktivitäten, die Einbeziehung kultureller Vielfalt in den Unterricht und Sensibilisierung gegen Diskriminierung gehören zu den bedeutendsten Integrationsstrategien. Außerschulische Projekte und Jugendprogramme bieten zusätzliche Möglichkeiten zur Förderung gesunder sozialer Beziehungen.

Insgesamt zeigt sich, dass Integration nicht allein auf individueller Anstrengung der Schüler beruht, sondern ein inklusives schulisches Umfeld erforderlich ist. Erfolgreiche Integration verlangt nach einem ausgewogenen Ansatz, der sowohl die kulturelle Identität der Schüler wahrt als auch ihre aktive Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht.

### **1.4.3 Psychologische und Emotionale Herausforderungen**

Geflüchtete Schüler, die Zwangsmigration erlebt haben, stehen im Bildungskontext nicht nur vor akademischen, sondern auch vor erheblichen psychischen und emotionalen Belastungen. Für kurdische Geflüchtete gestaltet sich diese Situation besonders komplex, da sie sowohl traumatische Erlebnisse aus Kriegs- und Unterdrückungssituationen mitbringen als auch mit den Herausforderungen der postmigratorischen Anpassung konfrontiert sind.

Viele Geflüchtete haben vor oder während der Flucht traumatische Erlebnisse gemacht oder miterlebt – wie Krieg, Tod, Trennung, Gewalt oder Unsicherheit. Diese Erfahrungen können zu Angststörungen, Schlafproblemen, depressiven Symptomen oder sozialem

Rückzug führen. Mit solchen Belastungen am Schulalltag teilzunehmen, mindert erheblich die Lernmotivation und Konzentrationsfähigkeit.

Die Unterstützungssysteme an deutschen Schulen für diese psychischen Bedürfnisse sind oft unzureichend. Mangelnde Kapazitäten der Schulberatung, fehlende mehrsprachige Berater oder der eingeschränkte Zugang zu psychologischen Diensten erschweren es den Schülern, notwendige Hilfe zu erhalten. Hinzu kommt, dass viele Schüler Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle auszudrücken, sodass ihre Probleme von Lehrkräften und Schulpersonal nicht erkannt werden.

Emotionale Probleme beeinflussen nicht nur das individuelle Wohlbefinden, sondern auch die sozialen Interaktionen der Schüler. Besonders ein gestörtes Sicherheitsgefühl führt dazu, dass sie sich schwertun, Freundschaften zu schließen, an Gruppenarbeiten teilzunehmen oder Vertrauen zu Lehrkräften zu entwickeln. Dies kann langfristig zu Isolation und einem Gefühl der Ausgrenzung führen.

Um solche psychischen Risiken zu verringern und die Resilienz der Schüler zu stärken, ist ein ganzheitlicher Ansatz erforderlich: der Einsatz traumapädagogisch geschulter Schulberater, psychoedukative Programme und sichere Lernumgebungen sind effektive Maßnahmen. Zudem kann die Anerkennung kultureller Ausdrucksformen und die Gewährung von Meinungsfreiheit den Heilungsprozess unterstützen.

#### **1.4.4 Bildungswege und Nachverfolgungssystem**

Das deutsche Sekundarschulsystem ist stark gegliedert und basiert auf früher Selektion. Bildungswege werden meist bereits in jungen Jahren festgelegt und führen zu verschiedenen Schulformen (z. B. Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Für Schüler mit Migrationshintergrund birgt dieses System sowohl Chancen als auch Risiken. Für kurdische Geflüchtete spielt es eine entscheidende Rolle im Integrationsprozess.

Da diese Schüler häufig spät ins deutsche Bildungssystem eintreten, werden ihre schulischen Fähigkeiten und Sprachkompetenzen oft nicht ausreichend berücksichtigt, bevor sie in niedrigere Schulformen eingestuft werden. Frühzeitige und voreilige Zuweisungen prägen den weiteren Bildungsweg stark, wobei Vorurteile und strukturelle Ungleichheiten das Prinzip der Chancengleichheit untergraben können.

Das Nachverfolgungssystem – also die kontinuierliche Beobachtung der Leistungen und Entwicklung der Schüler – ist für die Integration von zentraler Bedeutung. Die aktuellen Verfahren orientieren sich jedoch meist an standardisierten Erfolgskriterien und berücksichtigen individuelle Lernverläufe unzureichend. Dies führt dazu, dass etwa durch spät erworbene Deutschkenntnisse die tatsächlichen Potenziale der Schüler nicht erkannt werden.

Wenn Bildungswege wenig Durchlässigkeit aufweisen, wird es für Schüler schwierig, von einer niedrigeren Schulform in eine höhere zu wechseln. Dies schränkt die soziale Mobilität erheblich ein. Ein flexibleres Nachverfolgungssystem, das sich an der tatsächlichen Entwicklung orientiert, würde individuelle Fortschritte fördern und Chancengleichheit stärken.

Zusätzlich ist es notwendig, dass Beratungsdienste mehrsprachig, kultursensibel und kontinuierlich angeboten werden. Die aktive Einbindung der Eltern durch mehrsprachige Informationsveranstaltungen, Beratungsgespräche und Kooperationsprojekte zwischen Schule und Familie erhöht die Inklusivität der getroffenen Entscheidungen.

Insgesamt bedeutet die Anpassung von Bildungswegen und Nachverfolgungssystemen an die Bedürfnisse von Geflüchteten nicht nur individuelle Förderung, sondern auch strukturelle Fortschritte im Sinne der gesellschaftlichen Integration.

#### **1.4.5 Bildungsunterstützungsstrategien**

Die Überwindung der Herausforderungen im Bildungsprozess kurdischer Geflüchteter ist nur durch den Einsatz effektiver und nachhaltiger Unterstützungsstrategien möglich. Diese Maßnahmen sollten darauf abzielen, die Schüler nicht nur akademisch, sondern auch sprachlich, psychosozial und kulturell zu stärken.

Eine der am weitesten verbreiteten Maßnahmen sind vorbereitende Sprachkurse zur Förderung der Deutschkenntnisse. Programme wie „Willkommensklassen“ oder „Übergangsklassen“ helfen den Schülern, grundlegende sprachliche Kompetenzen zu erwerben. Ihre Wirksamkeit hängt jedoch davon ab, ob die Inhalte individuell angepasst und eine Integration in den Regelunterricht gewährleistet werden.

Darüber hinaus ermöglichen differenzierte Unterrichtsmethoden und individualisierte Lernpläne eine gezielte Förderung entsprechend des Lernniveaus der Schüler. Visuelle

Materialien, vereinfachte Texte, Gruppenarbeiten und digitale Lernmittel unterstützen diesen Prozess.

Auch emotionale und soziale Bedürfnisse der Schüler dürfen nicht vernachlässigt werden. Der Ausbau schulischer Beratungsdienste, kultursensible psychologische Betreuung und ein sicheres, inklusives Schulumfeld stärken Motivation und Zugehörigkeit. In einigen Schulen arbeiten interkulturelle Mediatoren und Sozialarbeiter, die die Kommunikation mit den Familien erleichtern und den kulturellen Anpassungsprozess unterstützen.

Eltern sollten durch mehrsprachige Informationsveranstaltungen, Beratungen und Kooperationsprojekte aktiv einbezogen werden. Eine bewusste Elternarbeit erhöht das Engagement im Bildungsprozess der Kinder.

Für eine wirksame Umsetzung all dieser Strategien ist es unerlässlich, Lehrkräfte durch Fortbildungen zu befähigen und mit pädagogischen Kompetenzen im Umgang mit kultureller Vielfalt auszustatten. Die Entwicklung systematischer Evaluations- und Rückmeldemechanismen in Bildungseinrichtungen wird die Effektivität der Unterstützungsmaßnahmen erhöhen und die Verbreitung bewährter Verfahren fördern.

### **1.5 Bedeutung der Studie**

Diese Forschung zielt darauf ab, eine originelle und tiefgehende Perspektive auf den Integrationsprozess kurdischer Geflüchteter in das deutsche Sekundarschulsystem zu bieten. Die Bildungserfahrungen dieser Schüler\*innen, die außergewöhnliche Lebensumstände wie Flucht, Krieg und Trauma erlebt haben, haben sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene bedeutende Auswirkungen. Aus diesem Grund ist der Umfang der Studie nicht nur als pädagogisches Thema, sondern auch im Kontext von sozialer Gerechtigkeit, kultureller Inklusion und Menschenrechten von Bedeutung.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, inwieweit die Bildungspolitik in Deutschland angesichts der zunehmenden Diversität inklusiv und gerecht gestaltet ist. Die Dokumentation der Hürden, mit denen vulnerable Gruppen wie kurdische Geflüchtete konfrontiert sind, sowie die Erforschung möglicher Lösungsansätze dienen nicht nur der Wissensproduktion, sondern sollen auch politischen Entscheidungsträgern und Bildungspraktikern als Orientierungshilfe dienen.

Darüber hinaus liefert die Studie qualitative Daten, die auf den subjektiven Erfahrungen der Schülerinnen basieren, und ermöglicht somit einen Einblick in das Bildungssystem von innen heraus. Ziel ist es, über statistische Daten hinauszugehen und die emotionalen, sozialen und kulturellen Herausforderungen der Schülerinnen sichtbar zu machen. Auf dieser Grundlage können wissenschaftlich fundierte Vorschläge zur inklusiveren und sensibleren Gestaltung von Lernumgebungen entwickelt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Studie liegt in der Tatsache, dass es nur eine begrenzte Anzahl akademischer Untersuchungen gibt, die sich speziell mit der kurdischen Identität befassen. In diesem Sinne trägt die Forschung nicht nur zur Migrations- und Bildungsforschung bei, sondern leistet auch bedeutende Beiträge zu Themen wie ethnische Identität, kulturelle Anpassung und Integration.

Wie ersichtlich wird, zielt diese Arbeit darauf ab, sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene vielfältige Nutzen zu stiften und ruft alle Akteur\*innen im Bildungssystem zu mehr Bewusstsein, kritischem Denken und Transformation auf.

### **1.5.1 Schließung der Forschungslücke**

Studien zur Beziehung zwischen Migration und Bildung erfahren – insbesondere im deutschen Kontext – zunehmendes Interesse. In der bestehenden Literatur jedoch fehlen spezifische Analysen zu den Bildungserfahrungen bestimmter ethnischer Gruppen, insbesondere der kurdischen Geflüchteten. Diese Lücke stellt sowohl für die akademische Wissensproduktion als auch für die Entwicklung praxisnaher politischer Strategien ein bedeutendes Defizit dar.

Kurdische Geflüchtete verfügen aufgrund ihrer ethnischen und politischen Identität über spezifische Erfahrungen, die sie von anderen Migrantinnengruppen unterscheiden. Dennoch werden die strukturellen und kulturellen Barrieren, denen kurdische Schülerinnen im Bildungsbereich begegnen, in bestehenden Studien oft unter breiten Kategorien wie „Migranten“ oder „Schülerinnen aus dem Nahen Osten“ subsumiert, was die Gefahr einer Homogenisierung mit sich bringt. Dies führt dazu, dass die spezifischen Bedürfnisse und Diskriminierungserfahrungen kurdischer Schülerinnen unsichtbar bleiben.

Diese Studie zielt darauf ab, diese Lücke zu schließen und ein detaillierteres, kontextualisiertes und kritisches Verständnis der Bildungserfahrungen kurdischer

Geflüchteter zu entwickeln. Die Einbeziehung der Stimmen der Schüler\*innen sowie die systematische Analyse ihrer subjektiven Wahrnehmungen des Bildungssystems stellen einen bedeutenden Beitrag zur Literatur dar.

Dieser Ansatz ermöglicht es zudem, bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem klarer aufzuzeigen und konkrete Vorschläge zur Veränderung zu formulieren. Die Forschung wird nicht nur empirische Daten zu kurdischen Schüler\*innen liefern, sondern auch eine in der Bildungswissenschaft oft vernachlässigte Gruppe in den wissenschaftlichen Diskurs einbringen. In diesem Sinne besitzt die Studie sowohl akademisches als auch gesellschaftlich-transformierendes Potenzial.

### **1.5.2 Beitrag zur Information von Bildungspraxis und -Politik**

Ein zentraler Beitrag dieser Studie besteht darin, eine wissenschaftliche Grundlage für die gerechtere und inklusivere Neugestaltung von Bildungspraxis und politischen Entscheidungsprozessen zu schaffen. Die spezifischen Herausforderungen, denen kurdische Geflüchtete im deutschen Sekundarschulsystem begegnen, sind zu systematisch, um allein mit individuellen Lösungsansätzen begegnet zu werden. Die Erkenntnisse dieser Arbeit sind daher von entscheidender Bedeutung für eine Neubewertung der bestehenden Bildungspolitiken.

Die Forschung weist auf Reformbedarfe in Bereichen wie Lehrerbildung, schulinterne Unterstützungssysteme, Sprachförderpolitik und Übergangsprozesse hin. Die Fortbildung von Lehrkräften in interkultureller Sensibilität und traumasensiblen Umgang, die inklusive Umgestaltung des Schulklimas sowie die Entwicklung konkreter Strategien gegen Diskriminierung gewinnen in diesem Zusammenhang an Relevanz.

Besonders hervorzuheben ist der partizipative Ansatz der Studie, welcher die Perspektiven der Schülerinnen selbst in den Mittelpunkt stellt. Dadurch fließen qualitative Erkenntnisse direkt aus der schulischen Praxis in politische Entscheidungsprozesse ein. Entscheidungsträgerinnen erhalten somit nicht nur statistische Ergebnisse, sondern auch tiefere Einblicke in die Lebensrealitäten der Betroffenen. Dies ermöglicht eine humanere, sensiblere und wirksamere Gestaltung von Bildungspolitik.

Die Erkenntnisse dieser Studie bieten nicht nur Empfehlungen für das deutsche Bildungssystem, sondern können auch als Vorbild für andere europäische Länder mit

einem multikulturellen und mehrsprachigen Schüler\*innenschaft dienen. Eine Neuausrichtung der Bildungspraxis auf Gleichheit und soziale Gerechtigkeit stärkt langfristig nicht nur das individuelle Wohlergehen, sondern auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Die Studie besitzt somit das Potenzial, nicht nur einen akademischen Beitrag zu leisten, sondern auch nachhaltige und konstruktive Auswirkungen auf Bildungspolitik und -praxis zu entfalten.

### **1.5.3 Förderung der Sozialen und Psychologischen Integration**

Der Integrationsprozess kurdischer Geflüchteter in das Bildungssystem sollte nicht auf akademische Leistungen beschränkt bleiben, sondern auch soziale und psychologische Aspekte umfassen. Geflüchtete Schüler\*innen sind im Prozess der Anpassung an eine neue Gesellschaft häufig mit schwerwiegenden psychischen Herausforderungen wie Einsamkeit, posttraumatischem Stress, Angst und Depression konfrontiert. Ziel dieser Studie ist es daher, diese sozialen und psychischen Belastungen eingehend zu analysieren und schulische Unterstützungsmaßnahmen zu untersuchen.

Traumabedingte Unterstützungsmechanismen:

Viele kurdische Jugendliche haben Erfahrungen mit Krieg, Gewalt, Zwangsmigration und dem Verlust nahestehender Personen gemacht. Solche Traumata können ihre schulische Teilhabe und Lernprozesse stark beeinträchtigen. Die Studie analysiert, inwieweit traumasensible Bildungsmodelle, die Stärkung von Beratungsdiensten und die Implementierung spezieller Unterstützungsprogramme geeignet sind, emotionale Resilienz zu fördern und das psychische Wohlbefinden zu verbessern.

Aufbau eines Zugehörigkeitsgefühls:

Geflüchtete Schüler\*innen fühlen sich oft in einem Umfeld, dem sie sich nicht zugehörig fühlen, ausgeschlossen. In diesem Zusammenhang ist es für Schulen von entscheidender Bedeutung, ein sicheres und inklusives Umfeld zu schaffen. Die Forschung wird untersuchen, wie Peer-Support-Systeme, kulturelle Austauschprogramme und freundschaftsbildende Initiativen zur Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls beitragen können.

Soziale Interaktion und Teilhabe:

Soziale Integration ist nicht allein auf Sprache und schulischen Erfolg beschränkt. Schüler\*innen benötigen Räume, in denen sie sich ausdrücken und aktiv am Schulleben teilhaben können. Die Förderung von außerschulischen Aktivitäten, Gruppenarbeit und geschützten Austauschformaten kann die sozialen Kompetenzen stärken. Die Studie zielt darauf ab, die Zusammenhänge zwischen sozialer Integration, psychischer Stabilität und schulischem Erfolg aufzuzeigen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine ganzheitliche Integration nur durch einen sensiblen Umgang mit den emotionalen und sozialen Bedürfnissen kurdischer Schülerinnen möglich ist. Psychologisch unterstützte und sozial eingebundene Schülerinnen haben deutlich bessere Chancen auf schulischen Erfolg.

#### **1.5.4 Förderung von Sozialem Zusammenhalt und Multikulturalität**

Die Integration kurdischer Geflüchteter in das Bildungssystem hat nicht nur individuelle, sondern auch weitreichende gesellschaftliche Auswirkungen. Die zunehmende ethnische und kulturelle Vielfalt in Deutschland erhöht die Relevanz von Strategien zur Förderung des sozialen Zusammenhalts und der Multikulturalität. Bildungseinrichtungen tragen in diesem Transformationsprozess sowohl Verantwortung als auch Gestaltungspotenzial.

Entwicklung einer inklusiven Schulkultur und Toleranz:

Angesichts wachsender kultureller Diversität ist es für Schulen entscheidend, eine inklusive, tolerante und weltoffene Haltung zu entwickeln. Die Studie analysiert, wie Bildungseinrichtungen interkulturelle Kommunikation stärken und gegenseitiges Verständnis zwischen den Schüler\*innen fördern können. Themen der Vielfalt im Lehrplan sowie Veranstaltungen zum kulturellen Austausch können diesen Prozess unterstützen.

Schaffung interkultureller Dialogräume:

Der Aufbau sicherer und unterstützender Räume für den Austausch zwischen Schüler\*innen unterschiedlicher kultureller Herkunft ist zentral für sozialen Zusammenhalt. Die Studie untersucht den Einfluss von Klassendiskussionen, kulturellen Workshops und Austauschprogrammen auf die Integration. Solche Maßnahmen tragen zur Reduktion von Vorurteilen und zur Förderung von Respekt gegenüber Verschiedenheit bei.

Förderung gemeinsamer Identität und gesellschaftlicher Zugehörigkeit:

Integration bedeutet, dass Individuen ihre kulturelle Identität bewahren und sich gleichzeitig als Teil einer neuen Gesellschaft verstehen. Schulen spielen eine zentrale Rolle beim Aufbau dieses Gleichgewichts. Die Forschung bewertet die Umsetzbarkeit von Maßnahmen, die sowohl individuelle Identität anerkennen als auch gesellschaftliche Teilhabe fördern – etwa gemeinsame Werte, empathieorientierte Lernumgebungen und partizipative Entscheidungsprozesse.

Insgesamt wird in diesem Abschnitt argumentiert, dass die bildungsbezogene Integration kurdischer Geflüchteter nicht nur für den individuellen Bildungserfolg, sondern auch für das Funktionieren einer multikulturellen Gesellschaft von strategischer Bedeutung ist. Schulen können als zentrale Akteure des sozialen Zusammenhalts eine Vorreiterrolle beim Aufbau einer inklusiveren und verständnisorientierten Gesellschaft übernehmen.

### **1.5.5 Praktische Implikationen für kurdische Familien und Gemeinschaften**

Die Erkenntnisse dieser Studie bieten wichtige praktische Implikationen für kurdische Geflüchtetenfamilien und -gemeinschaften in Deutschland. Bildung ist ein zentrales Mittel für soziale Mobilität und Integration in die Aufnahmegesellschaft. Die Studie ermöglicht es kurdischen Familien, das deutsche Bildungssystem, dessen Unterstützungsmechanismen sowie die Möglichkeiten zur Förderung der akademischen und sozialen Entwicklung ihrer Kinder besser zu verstehen.

Die Forschung beleuchtet nicht nur die sprachlichen, kulturellen und psychologischen Herausforderungen, denen kurdische Schüler\*innen begegnen, sondern auch die potenziellen Chancen, die ihnen offenstehen. Die Ergebnisse tragen dazu bei, dass Familien besser über Sprachkurse, psychosoziale Unterstützungsdienste und bestehende Integrationsprogramme informiert sind und erfahren, wie sie Zugang zu diesen Ressourcen erhalten können. Dies ermöglicht es Eltern, eine aktivere Rolle im Bildungsprozess ihrer Kinder einzunehmen und deren Unterstützung gezielter zu fördern.

Die Studie bietet nicht nur Orientierung für einzelne Familien, sondern auch für kurdische Gemeindevorstände, zivilgesellschaftliche Organisationen und Einrichtungen, die im Bereich Geflüchtetenrechte tätig sind. Die Identifikation der zentralen Barrieren und die Entwicklung von Lösungsansätzen können zur Gestaltung gezielter sozialer Initiativen,

Advocacy-Strategien und politiknaher Maßnahmen beitragen. Die Forschung liefert konkrete Daten für eine inklusivere, kultursensible und ganzheitliche Bildungspolitik.

In diesem Sinne trägt die Studie auch zur Sichtbarmachung der Erfahrungen kurdischer Jugendlicher bei und ermöglicht die Reflexion ihrer Auswirkungen auf die Bildungspolitik. Die gewonnenen Informationen können politische Entscheidungsträger dabei unterstützen, auf die besonderen Bedürfnisse dieser Gruppe zugeschnittene Strategien zu entwickeln und unterstützende Lernumgebungen zu schaffen.

Ein weiterer bedeutender Beitrag der Studie liegt in der Stärkung kurdischer Familien innerhalb ihrer Gemeinschaften. Ein vertieftes Verständnis des Bildungssystems ermöglicht eine effektivere Kommunikation mit Schulen und Lehrkräften sowie eine bewusstere Beteiligung am Bildungsprozess. Dies fördert nicht nur den individuellen Erfolg, sondern auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt durch eine solidarische Struktur.

Somit trägt die Studie nicht nur zur Verbesserung des Bildungszugangs kurdischer Geflüchteter bei, sondern auch zur Neugestaltung der Flüchtlingspolitik in Deutschland in einem inklusiveren Rahmen. Forschungsergebnisse wie diese sind entscheidend dafür, dass das Bildungssystem als Instrument sozialer Integration wirksam funktionieren kann. Die erzielten Ergebnisse dienen nicht nur kurdischen Schüler\*innen, sondern unterstützen die Verwirklichung des Rechts auf gleichberechtigte Bildung für alle geflüchteten Kinder.

#### Zusammenfassung der Abbildung

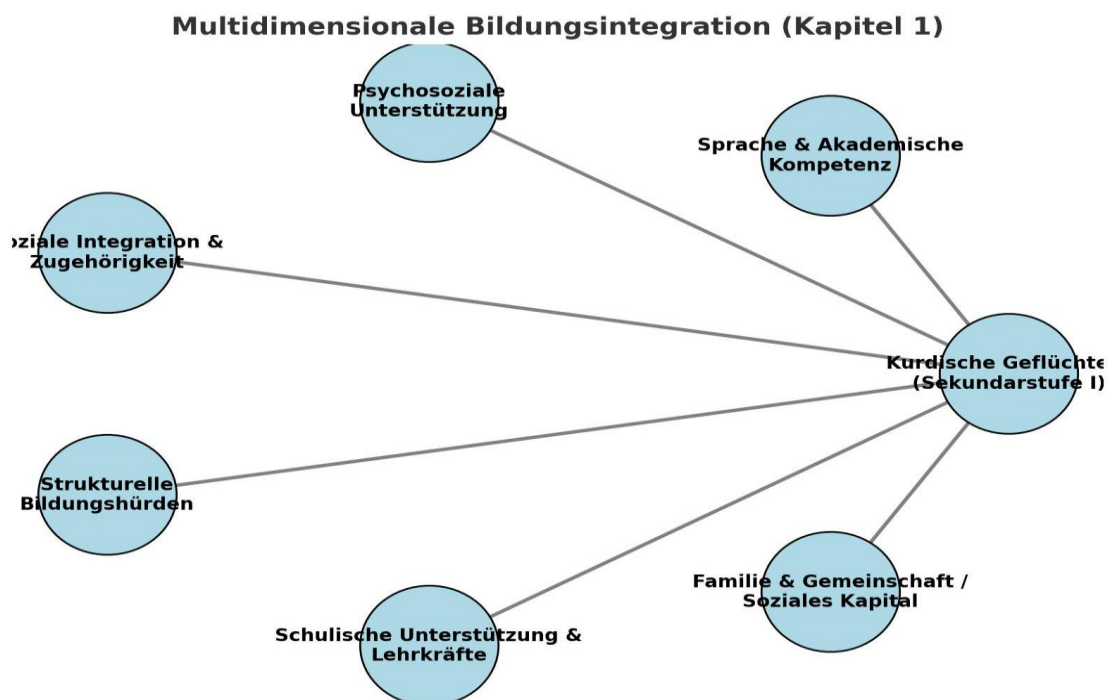
Die folgende Abbildung veranschaulicht das Modell der multidimensionalen Bildungsintegration kurdischer Geflüchteter in der Sekundarstufe I. Im Zentrum stehen die Schüler\*innen selbst, deren Integration von verschiedenen Dimensionen beeinflusst wird:

- Sprache & Akademische Kompetenz
- Psychosoziale Unterstützung
- Soziale Integration & Zugehörigkeit
- Strukturelle Bildungshürden

- Schulische Unterstützung & Lehrkräfte
- Familie & Gemeinschaft / Soziales Kapital

Diese Dimensionen sind wechselseitig miteinander verbunden und verdeutlichen, dass erfolgreiche Integration nicht eindimensional, sondern durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren ermöglicht wird.

Abbildung 1 : Mehrdimensionale Bildungsintegration kurdischer Geflüchteter (Sekundarstufe I) – Sprache, psychosoziale Unterstützung, soziale Integration, strukturelle Hürden, schulische Unterstützung sowie Familie/Gemeinschaft wirken gemeinsam auf den Integrationsprozess.



Quelle: Eigene Darstellung

### 1.6 Umfang und Begrenzungen der Studie

Diese Studie konzentriert sich auf den Integrationsprozess kurdischer Geflüchteter in das deutsche Sekundarschulsystem. Dennoch gibt es einige Einschränkungen, die bei der Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse berücksichtigt werden müssen. Diese Begrenzungen spiegeln natürliche Beschränkungen im Forschungsdesign, in der Datenerhebung sowie im Profil der Teilnehmenden wider. Obwohl die Studie wichtige Einblicke bieten soll, kann ihr Umfang und ihre Generalisierbarkeit durch bestimmte Faktoren eingeschränkt sein.

### **1.6.1 Geografische Begrenzung**

Die erste Einschränkung betrifft den geografischen Kontext. Die Studie konzentriert sich vor allem auf Regionen mit einer hohen Dichte kurdischer Geflüchteter, wie Berlin und Nordrhein-Westfalen. Die Auswahl dieser Regionen basiert auf der hohen Flüchtlingspopulation sowie der Verfügbarkeit zugänglicher Datenquellen. Die in diesen Regionen gewonnenen Erkenntnisse sind jedoch möglicherweise nicht direkt auf Erfahrungen in anderen Städten oder ländlichen Gebieten Deutschlands übertragbar. Ebenso sind die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere europäische Länder mit unterschiedlichen Bildungs- und Flüchtlingspolitiken anwendbar, da dort andere Integrationsprozesse vorherrschen können.

### **1.6.2 Fokus auf Sekundarbildung**

Diese Studie befasst sich ausschließlich mit Erfahrungen im Bereich der Sekundarbildung. Die Erfahrungen kurdischer Geflüchteter im Primar- oder Hochschulbereich wurden nicht berücksichtigt. Auch wenn die Sekundarstufe eine kritische Phase im Integrationsprozess darstellt, können für jüngere Altersgruppen oder im Bereich der beruflichen Bildung andere Dynamiken gelten. Dies bedeutet, dass die Perspektive dieser Studie nur einen begrenzten Ausschnitt des Gesamtbildes abbildet.

### **1.6.3 Stichprobengröße**

Aufgrund zeitlicher und finanzieller Einschränkungen wurde die Studie mit einer begrenzten Anzahl an Schulen und Schüler\*innen durchgeführt. Qualitative Tiefeninterviews und eine begrenzte Anzahl quantitativer Daten tragen zum Verständnis individueller Erfahrungen bei, doch ist die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse eingeschränkt. Die gewonnenen Daten spiegeln daher eher Tendenzen und Indikatoren wider, und es sollte auf verallgemeinernde Schlussfolgerungen verzichtet werden.

### **1.6.4 Selbstberichtete Daten**

Die Forschung basiert in hohem Maße auf den Selbstausskünften der Teilnehmenden. Faktoren wie soziale Erwünschtheit, Erinnerungsverzerrung oder die Zurückhaltung beim Teilen sensibler Erlebnisse können die Genauigkeit der Daten beeinflussen. Besonders bei Personen mit traumatischem Hintergrund können emotionale und psychologische

Auswirkungen dazu führen, dass Aussagen selektiv oder eingeschränkt sind. Dies erfordert eine besonders vorsichtige und differenzierte Interpretation der Daten.

### **1.6.5 Ausschluss anderer Flüchtlingsgruppen**

Die Studie fokussiert ausschließlich auf die Erfahrungen kurdischer Geflüchteter und schließt andere Flüchtlingsgruppen – wie etwa syrische, afghanische oder irakische Geflüchtete – aus. Kurdische Geflüchtete stellen aufgrund ihrer kulturellen, politischen und historischen Kontexte eine spezifische Gruppe dar. Daher sind die hier dargestellten Erkenntnisse nicht unmittelbar auf Integrationsprozesse anderer Flüchtlingsgruppen übertragbar.

### **1.6.6 Unterschiede zwischen Schulen**

Die Qualität der Unterstützungsangebote für geflüchtete Schülerinnen kann zwischen deutschen Schulen erheblich variieren. Schulen in Großstädten verfügen häufig über besser ausgebaute Integrationsprogramme, Sprachförderangebote und Beratungsdienste, während Schulen in ländlichen oder ressourcenschwachen Regionen solche Leistungen nur eingeschränkt anbieten können. Diese Unterschiede führen zu Ungleichheiten in den Bildungserfahrungen der Schülerinnen und schränken die Übertragbarkeit der Studienergebnisse ein.

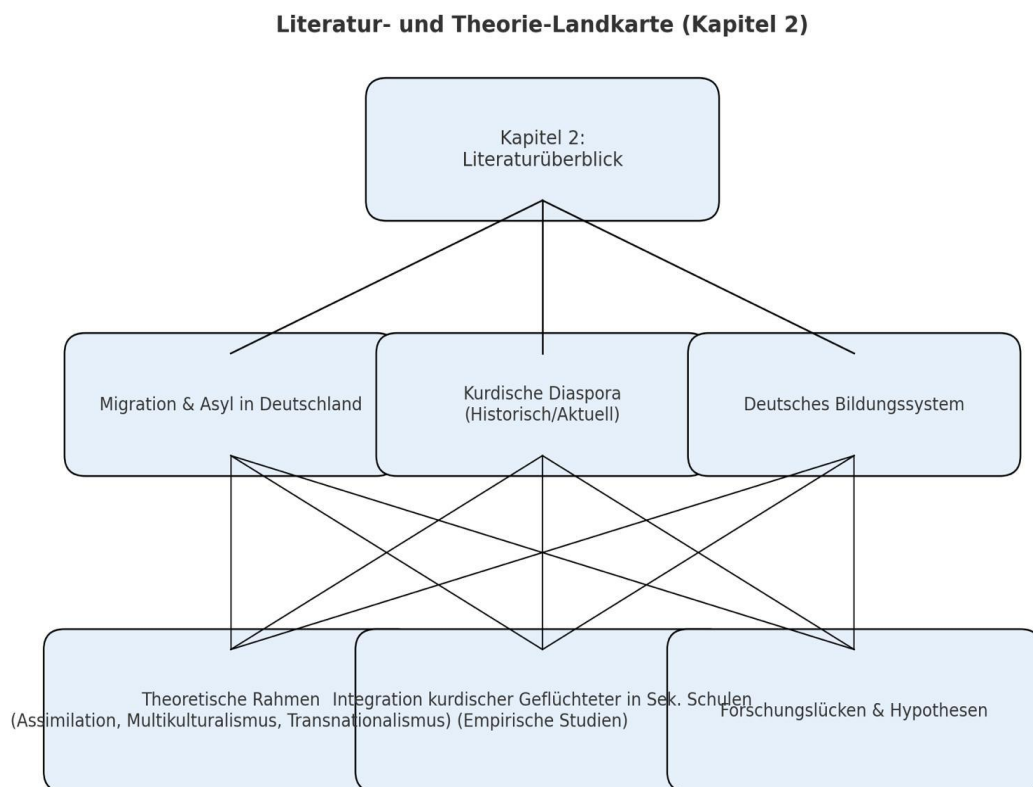
Wie ersichtlich wird, liefert diese Studie zwar vertiefte Einblicke in die schulische Integration kurdischer Geflüchteter im Sekundarbereich, doch sollten die oben erläuterten Begrenzungen bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden. Eine Überwindung dieser Einschränkungen durch umfassendere und repräsentativere Studien würde wesentlich zum ganzheitlichen Verständnis der Bildungserfahrungen geflüchteter Schüler\*innen beitragen.

## Kapitel 2: Literaturüberblick

### Migration und Asyl in Deutschland: Ein historischer und politischer Kontext

Die wissenschaftliche Literatur zur Bildungsintegration kurdischer Geflüchteter in Deutschland wird im Rahmen eines vielschichtigen sozialen, pädagogischen und politischen Diskurses betrachtet. Besonders nach der verstärkten Migrationsbewegung seit 2015 erlebte die deutsche Bildungspolitik grundlegende Veränderungen, die mit aktuellen akademischen Ansätzen diskutiert werden.

Abbildung 2 : Migration/Asyl, kurdische Diaspora, deutsches Bildungssystem, theoretische Rahmen, empirische Befunde und Forschungslücken; Pfeile zeigen inhaltliche Bezüge.



Quelle: Eigene Darstellung

### 2.1 Ein Überblick über Migration und Asylanträge in Deutschland

Migration und Asyl gehören – insbesondere im Zuge der wachsenden Geflüchtetenzahlen in den Jahren 2023 und 2024 – zu den zentralen Themen der deutschen Gesellschafts- und Integrationspolitik. In diesem Abschnitt werden die Dynamiken von Migration und

Asylsystemen in Deutschland skizziert, wobei sowohl historische Entwicklungen als auch politische Rahmenbedingungen analysiert werden.

### **2.1.1 Historischer Hintergrund der Migration in Deutschland**

Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts hat sich Deutschland zu einem bedeutenden Zielland für Migrant\*innen entwickelt. Nach dem Zweiten Weltkrieg führte der Arbeitskräftemangel dazu, dass in den 1950er und 1960er Jahren Arbeitskräfte aus Ländern wie der Türkei, Italien und Griechenland angeworben wurden. Die sogenannten „Gastarbeiter“-Programme hatten nicht nur ökonomische, sondern auch tiefgreifende soziale Auswirkungen. Viele dieser zunächst temporär geplanten Arbeitskräfte ließen sich dauerhaft nieder und gründeten eigene ethnische Gemeinschaften, wodurch sie zur multikulturellen Struktur Deutschlands beitrugen (Bade, 2003).

Mit der deutschen Wiedervereinigung im Jahr 1990 veränderte sich die Zusammensetzung der Zuwanderung nachhaltig. Neben der verstärkten Rückkehr von (Spät-)Aussiedlern aus Osteuropa nahm auch die Einwanderung aus wirtschaftlich motivierten Gründen deutlich zu, was den Beginn einer neuen Phase des demografischen Wandels in Deutschland einleitete (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung [BiB], 2020). Der Staat reagierte darauf mit migrationspolitischen Anpassungen zur besseren Integration.

In den frühen 2000er-Jahren entwickelte Deutschland Programme zur gezielten Anwerbung von Fachkräften aus Nicht-EU-Ländern, insbesondere in den Bereichen Gesundheit, Ingenieurwesen und Informationstechnologie. Initiativen wie die „Green Card“ repräsentieren eine strategische Neuausrichtung der Migrationspolitik, mit dem Ziel, dem demografischen Wandel entgegenzuwirken und langfristiges Wirtschaftswachstum zu sichern (OECD, 2020a).

Die sogenannte Flüchtlingskrise der Jahre 2015 und 2016 stellte einen bedeutenden Einschnitt in der deutschen Migrationspolitik dar. Innerhalb dieses kurzen Zeitraums nahm Deutschland mehr als eine Million Schutzsuchende auf, hauptsächlich aus Syrien, Afghanistan und dem Irak. Die von Bundeskanzlerin Angela Merkel vertretene Politik der „Willkommenskultur“ erhielt internationale Aufmerksamkeit, führte jedoch gleichzeitig zu intensiven innenpolitischen Kontroversen (Triandafyllidou, 2018). Während Kritikerinnen der Flüchtlingsaufnahme auf potenzielle Überlastungen

öffentlicher Dienstleistungen sowie auf das Risiko gesellschaftlicher Spannungen hinwies, betonten Befürworterinnen die völkerrechtlichen Verpflichtungen Deutschlands und dessen humanitäre Verantwortung im internationalen Kontext (Ayoub, 2019).

Trotz des Rückgangs der Asylanträge in den Folgejahren machte die Krise von 2015 deutlich, dass erhebliche strukturelle Defizite in den Integrations- und Aufnahmesystemen bestehen – vor allem im Hinblick auf Antragsverfahren, den Zugang zum Arbeitsmarkt sowie die Bildungsintegration. Als politische Reaktion wurde 2016 das Integrationsgesetz verabschiedet, das Maßnahmen zur Sprachförderung, Arbeitsmarktintegration und Bildungszugang vorsah (BAMF, 2017; SVR, 2017).

Meiner Einschätzung nach zeigte sich jedoch schnell, dass dieses Gesetz zwar ein wichtiger Schritt war, die praktischen Herausforderungen – etwa die unzureichenden Ressourcen in Schulen und Verwaltungen – jedoch nicht vollständig beheben konnte. Vielmehr machte die Umsetzung sichtbar, dass Integrationspolitik dauerhaft angelegte strukturelle Reformen benötigt, anstatt lediglich kurzfristige Krisenreaktionen zu bieten.

### **2.1.2 Bestimmungsfaktoren von Migration und Asylsuche**

Die Entscheidung zur Migration oder zur Flucht wird durch eine Vielzahl ökonomischer, politischer, ökologischer und sozial-kultureller Faktoren beeinflusst. Diese strukturellen Rahmenbedingungen bestimmen nicht nur die Ursachen der Migration, sondern auch die Integrationsverläufe im Aufnahmeland.

1. Ökonomische Faktoren: Eines der zentralen Motive für Migration ist die ökonomische Ungleichheit zwischen Herkunfts- und Zielländern. Deutschland gilt aufgrund seines hohen Lebensstandards, seiner niedrigen Arbeitslosigkeit und eines weitreichenden Sozialstaates als attraktives Zielland, insbesondere für Personen mit wirtschaftlichen Migrationsgründen (Mayda, 2010).

Migrationsnetzwerke spielen eine zentrale Rolle im Migrationsprozess, da sie potenziellen Migrant\*innen Zugang zu relevanten Informationen verschaffen, soziale Unterstützung mobilisieren und dadurch sowohl finanzielle als auch emotionale Hürden der Migration verringern. Über längere Zeiträume hinweg können sich diese Strukturen stabilisieren und generationenübergreifende Migrationsmuster fördern (Beine, Docquier & Özden, 2011).

In Deutschland hat der zunehmende Mangel an Fachkräften in Schlüsselbereichen wie Gesundheitswesen, Ingenieurwesen und Informationstechnologie zu politischen Maßnahmen geführt, die gezielt auf die Anwerbung qualifizierter Zuwander\*innen abzielen. Solche migrationspolitischen Strategien werden im Kontext des demografischen Wandels als wesentlicher Bestandteil langfristiger wirtschaftlicher Planung betrachtet (OECD, 2020a, 2021a). Dabei überschneiden sich ökonomische Migrationsmotive häufig mit Fluchtursachen – etwa wenn wirtschaftliche Not mit politischer Instabilität einhergeht.

2. Politische Faktoren: Politische Instabilität, staatliche Repression und Einschränkungen bürgerlicher Freiheiten sind häufige Auslöser für Fluchtbewegungen. Besonders deutlich zeigt sich dies in den Fällen Syriens, Afghanistans und des Iraks (Hatton, 2017).

Empirische Analysen zeigen, dass eine zunehmende politische Stabilität einen maßgeblichen Einfluss auf Migrations- und Asylentscheidungen hat. Nach den Befunden von Nowak-Lehmann, Cardozo, Martínez-Zarzoso und Vollmer (2021) führt eine Verbesserung um einen Punkt im Index ethnischer Spannungen zu einem durchschnittlichen Rückgang der Asylanträge nach Deutschland um etwa 11 %. Ebenso ist eine Verbesserung um einen Punkt im Index interner Konflikte mit einem Rückgang von rund 3 % verbunden. Die Autor\*innen betonen zudem, dass dieser Effekt insbesondere bei Herkunftsländern mit niedrigen Anerkennungsquoten stärker ausfällt und dort zu einem Rückgang von Asylanträgen um bis zu 28 % führen kann.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass bei der Erklärung von Migrationsdynamiken nicht nur ökonomische Faktoren, sondern auch politische Stabilität und gesellschaftlicher Zusammenhalt berücksichtigt werden müssen. Insbesondere der Abbau von ethnischen Spannungen und internen Konflikten reduziert den Schutzbedarf von Individuen und trägt damit wesentlich zu einem Rückgang von Asylanträgen bei. 3. Ökologische Einflussfaktoren gewinnen im Kontext erzwungener Migration zunehmend an Bedeutung. In landwirtschaftlich geprägten Regionen, wie in Teilen Afrikas oder des Nahen Ostens, können klimatische Veränderungen – darunter anhaltende Trockenperioden, steigende Durchschnittstemperaturen und extreme Wetterphänomene – die Lebensgrundlagen der Bevölkerung erheblich beeinträchtigen. Empirische Analysen zeigen, dass ein solcher Umweltstress mit einem Anstieg von Asylanträgen in europäischen Staaten in Verbindung steht (Missirian & Schlenker, 2017).

Da ökologische Migration oft mit ökonomischen und politischen Faktoren verwoben ist, stellt sie eine besondere Herausforderung für bestehende Asylsysteme dar. Eine klare Kategorisierung der Betroffenen innerhalb der bestehenden Rechtsrahmen ist oft schwierig.

4. Soziale Netzwerke und etablierte Diasporagemeinschaften in Deutschland haben einen wesentlichen Einfluss auf die Migrationsentscheidungen von Zugewanderten. Diese Gemeinschaften bieten neu ankommenden Personen emotionale Unterstützung, teilen wichtige Informationen und Ressourcen und erleichtern dadurch die wirtschaftliche Eingliederung. Auf diese Weise werden sowohl der Migrationsprozess als auch die gesellschaftliche Integration langfristig gefördert (Beine, Docquier & Özden, 2011).

Zugleich können solche Netzwerke kulturelle Kontinuität schaffen und Identitätsbildungsprozesse fördern. Ohne entsprechende politische Unterstützung besteht jedoch auch die Gefahr der Segregation, wenn kulturelle Gruppen sich vom gesellschaftlichen Mainstream abkapseln.

### **2.1.3 Politische Reaktionen und rechtliche Rahmenbedingungen**

Das Asylsystem Deutschlands basiert auf einem Zusammenspiel nationaler Gesetzgebungen und europäischer Rechtsvorgaben. Diese rechtlichen Rahmenbedingungen bestimmen maßgeblich die Prozesse der Asylantragstellung, deren Bearbeitung sowie die Integrationsmaßnahmen für anerkannte Geflüchtete.

Das deutsche Asylgesetz (Asylgesetz) regelt auf nationaler Ebene die Verfahrensschritte der Antragstellung, -prüfung und -entscheidung. Auf europäischer Ebene ist vor allem die Dublin-III-Verordnung (EU-Verordnung Nr. 604/2013) maßgeblich, die festlegt, welcher EU-Mitgliedstaat für die Bearbeitung eines Asylantrags zuständig ist. Dabei gilt grundsätzlich, dass der Mitgliedstaat der ersten Einreise für die Durchführung des Asylverfahrens verantwortlich ist (BAMF, 2021).

Mit dem Inkrafttreten des Integrationsgesetzes im Jahr 2016 markierte die deutsche Integrationspolitik einen entscheidenden Wendepunkt. Das Gesetz zielte darauf ab, Geflüchteten einen beschleunigten Zugang zum Arbeitsmarkt zu eröffnen und zugleich verbindliche Integrationsmaßnahmen – darunter Sprachkurse, Berufsberatung und Bildungsprogramme – zu etablieren. Damit verfolgte es das doppelte Ziel, sowohl die ökonomische Integration zu fördern als auch die gesellschaftliche Teilhabe von

Schutzsuchenden nachhaltig zu stärken (Schammann & Kühn, 2016). Die Betonung auf Eigenverantwortung und frühzeitige Integration spiegelte eine pragmatischere Herangehensweise an migrationspolitische Herausforderungen wider.

Gleichzeitig wurden restriktive Maßnahmen eingeführt, darunter die Ausweitung der Liste „sicherer Herkunftsstaaten“, mit dem Ziel, unbegründete Asylanträge zu reduzieren und das Verfahren zu beschleunigen. Diese politische Doppellogik – zwischen humanitärer Aufnahme und sicherheitspolitischer Begrenzung – prägt bis heute die Asylpolitik Deutschlands.

Ein weiteres zentrales Element war die sogenannte Westbalkan-Regelung, die es Staatsangehörigen aus bestimmten Balkanländern ermöglichte, im Rahmen legaler Arbeitsmigration nach Deutschland zu kommen. Diese Maßnahme hatte zum Ziel, den Druck auf das Asylsystem zu mindern und gleichzeitig legale Migrationswege für den Arbeitsmarkt zu schaffen. Insgesamt spiegeln diese Politiken den Versuch wider, humanitäre Verpflichtungen mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prioritäten auszubalancieren.

#### **2.1.4 Herausforderungen und Kritik**

Trotz umfassender gesetzlicher Reformen und politischer Initiativen bleibt die Flüchtlingsintegration in Deutschland mit zahlreichen strukturellen und gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert. Die nachfolgenden Problemfelder veranschaulichen die Spannungsfelder, mit denen das deutsche Asyl- und Bildungssystem seit der Krise 2015 besonders stark konfrontiert ist.

1. Kapazitätsengpässe: Der rasche Anstieg der Geflüchtetenzahlen in den Jahren 2015 und 2016 überforderte vielerorts die administrativen und infrastrukturellen Kapazitäten Deutschlands. Zahlreiche Kommunen hatten Schwierigkeiten, ausreichend Wohnraum, medizinische Versorgung und Bildungsangebote bereitzustellen. Diese Engpässe führten zu erheblichen Verzögerungen im Asylverfahren und behinderten die nachhaltige Umsetzung von Integrationsmaßnahmen (OECD, 2020b).

2. Öffentliche Wahrnehmung und politische Polarisierung: Die Flüchtlingskrise löste eine intensive gesellschaftliche Debatte über Migration, Sicherheit, kulturelle Identität und wirtschaftliche Belastungen aus. Insbesondere rechtspopulistische Parteien wie die AfD konnten von der wachsenden Verunsicherung profitieren und gesellschaftliche

Spannungen verstärken. Empirische Analysen zeigen, dass die Art und Weise, wie Geflüchtete in den Medien dargestellt werden, erheblichen Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung und die politische Entscheidungsfindung hat. Eine überwiegend problemorientierte Berichterstattung kann integrationsfreundliche Maßnahmen erschweren und gesellschaftliche Vorbehalte verstärken (Ayoub, 2019). Als Folge zog die AfD 2017 erstmals mit rund 12 % der Stimmen in den Bundestag ein – ein deutliches Zeichen gesellschaftlicher Polarisierung.

3. Integrationsbarrieren: Geflüchtete sehen sich bei der Integration in den Arbeitsmarkt und das Bildungssystem weiterhin erheblichen Hürden gegenüber. Sprachbarrieren verzögern besonders in den ersten Jahren die schulische Eingliederung, auch wenn spezielle Vorbereitungsklassen („Willkommensklassen“) eingerichtet wurden. Zusätzlich erschweren bürokratische Hindernisse bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse den Zugang zu qualifizierten Berufen. Diskriminierung in Schulen und am Arbeitsplatz stellt eine weitere Integrationsbarriere dar (Crul et al., 2019). Studien zeigen, dass junge Geflüchtete sich tendenziell schneller integrieren als ältere, welche aufgrund begrenzter Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und Beschäftigung stärker benachteiligt sind.

4. Langfristige Nachhaltigkeit: Die nachhaltige Gestaltung des Migrationssystems erfordert strukturelle Reformen in den Bereichen Wohnungsbau, Bildungsgerechtigkeit und Arbeitsmarktintegration. Der demografische Wandel – geprägt durch eine alternde Gesellschaft und sinkende Geburtenraten – macht deutlich, dass Deutschland auch langfristig auf Zuwanderung angewiesen sein wird. Dies erfordert ein Integrationssystem, das chancengerecht, inklusiv und resilient gegenüber zukünftigen Herausforderungen ist.

### **2.1.5 Zukunftsperspektiven**

Obwohl sich die Migrationsbewegungen nach der Krisenzeit von 2015 bis 2016 teilweise stabilisiert haben, deuten strukturelle Ursachen wie Armut, bewaffnete Konflikte und die Klimakrise weiterhin auf eine langfristige Fortsetzung globaler Fluchtbewegungen hin. Diese Entwicklungen unterstreichen die Notwendigkeit nachhaltiger Politiken, die nicht nur humanitären Verpflichtungen gerecht werden, sondern auch dauerhafte Integrationsstrategien beinhalten.

Ein wirksames Migrationsmanagement kann nur dann erfolgreich sein, wenn es gleichzeitig an den Wurzeln der Fluchtursachen ansetzt – etwa durch

Armutsbekämpfung, Friedensförderung und Klimaschutzmaßnahmen. Der Fall Deutschlands zeigt zudem, dass Migrationspolitik nicht isoliert auf nationaler Ebene erfolgen kann, sondern internationale Zusammenarbeit unerlässlich ist. Besonders auf EU-Ebene ist die Kooperation zwischen Mitgliedstaaten sowie mit Herkunfts- und Transitländern entscheidend für die Entwicklung gerechter und praktikabler Regelungen.

Darüber hinaus muss Integration als langfristiger, mehrdimensionaler Prozess verstanden werden, der strukturelle, soziale und kulturelle Dimensionen umfasst. Nur durch eine koordinierte Verbindung von Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik kann die gesellschaftliche Teilhabe von Geflüchteten nachhaltig gewährleistet werden. In diesem Sinne bleibt die Integration von Geflüchteten – einschließlich der kurdischen Bevölkerungsgruppen – eine zentrale Aufgabe für die Zukunft Deutschlands und Europas

## **2.2 Die kurdische Diaspora – Historischer und aktueller Kontext**

Die kurdische Diaspora ist das Ergebnis jahrzehntelanger Migration, Vertreibung und politischer Verfolgung. In den letzten Jahren hat sie vermehrt akademisches Interesse geweckt, insbesondere im Hinblick auf Themen wie kollektive Identität, politische Mobilisierung und transnationale Zugehörigkeiten. Dieser Abschnitt untersucht die historische Entwicklung und aktuellen Dynamiken der kurdischen Diaspora aus einer interdisziplinären Perspektive.

### **2.2.1 Historischer Hintergrund**

Die Ursprünge der kurdischen Diaspora reichen tief in die geopolitische Geschichte des Nahen Ostens zurück. Nach dem Zerfall des Osmanischen Reiches versprach der Vertrag von Sèvres (1920) die Gründung eines unabhängigen kurdischen Staates. Mit dem Inkrafttreten des Vertrags von Lausanne im Jahr 1923 wurden die zuvor bestehenden politischen Zusagen an die kurdische Bevölkerung faktisch aufgehoben. Infolgedessen wurde die kurdische Gemeinschaft auf die Staaten Türkei, Irak, Iran und Syrien verteilt, wodurch ihre Bestrebungen nach einem eigenen Nationalstaat auf internationaler Ebene nicht verwirklicht wurden (McDowall, 2004). Diese territoriale Zersplitterung legte den Grundstein für anhaltende Diskriminierung, Assimilationsdruck und gewaltsame Konflikte, die massive Migrationswellen auslösten.

Historische Analysen zeigen, dass die Migrationsbewegungen vieler Kurdinnen maßgeblich durch politische Repressionen geprägt wurden. In der Türkei führten staatliche Militäroperationen gegen kurdische Aufstände in den 1920er- und 1930er-Jahren zu großflächigen Vertreibungen. Im Irak trugen die während der späten 1980er-Jahre unter Saddam Hussein durchgeführte Anfal-Kampagne und begleitende Menschenrechtsverletzungen dazu bei, dass Hunderttausende Kurdinnen ihre Heimat verlassen mussten (Yıldız, 2007; Human Rights Watch, 1993). Diese historischen Erfahrungen bilden das Fundament der heutigen kurdischen Gemeinschaften in Europa.

### **2.2.2 Identität und kulturelle Bewahrung**

Die wissenschaftliche Literatur zur kurdischen Diaspora hebt die komplexen Prozesse der Identitätsaushandlung deutlich hervor. Wahlbeck (1999a) beschreibt die kurdische Identität in der Diaspora als dynamisch und mehrschichtig – geprägt von einer gleichzeitigen Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft und einer anhaltenden emotionalen Bindung an das Herkunftsgebiet. Hassanpour (1992) betont in diesem Zusammenhang die zentrale Bedeutung von Sprache, kulturellen Traditionen und dem kollektiven historischen Gedächtnis für die Bewahrung kurdischer Identität im Exil.

Gleichzeitig erschweren interne Differenzierungen – wie politische Fraktionen, Stammesbindungen oder Unterschiede in den kurdischen Dialekten – die Herausbildung eines einheitlichen kollektiven Selbstverständnisses. Diese internen Fragmentierungen können die Fähigkeit der Diaspora, gemeinsame kulturelle oder politische Initiativen zu entwickeln und umzusetzen, erheblich einschränken (Alinia et al., 2014). Somit ist die kurdische Diaspora durch ein Spannungsfeld zwischen integrativen Identitätspraktiken und internen Trennlinien gekennzeichnet, das sowohl das kulturelle Leben als auch die politische Mobilisierung beeinflusst.

### **2.2.3 Politische Mobilisierung**

Die kurdische Diaspora ist nicht nur ein kulturelles, sondern auch ein zunehmend politisches Kollektiv. Kurdische Organisationen spielen eine aktive Rolle in der internationalen Interessenvertretung – sei es durch Lobbyarbeit, Demonstrationen oder finanzielle Unterstützung für Bewegungen in der Heimatregion (Natali, 2007).

Der Aufstieg digitaler Kommunikationsmedien hat die politische Teilhabe erheblich erleichtert. Durch soziale Netzwerke können sich Diaspora-Angehörige über Landesgrenzen hinweg vernetzen, mobilisieren und transnationale Diskurse mitgestalten (Eccarius-Kelly, 2011). Gleichzeitig wird die politische Aktivität kurdischer Gruppen häufig durch geopolitische Interessen der Aufnahmestaaten begrenzt (Baser, 2015).

#### **2.2.4 Transnationalismus und Heimatbindung**

Das Konzept des Transnationalismus bietet einen geeigneten theoretischen Rahmen zur Analyse der kurdischen Diaspora. Khayati (2008) beschreibt, wie kurdische Gemeinschaften in Europa ihre Integration in die Aufnahmegesellschaft mit einer fortbestehenden Loyalität zur Heimatregion verbinden – ein Phänomen, das auch als „long-distance nationalism“ bezeichnet wird. Diese transnationale Bindung äußert sich u. a. in Geldüberweisungen, politischen Kampagnen, kulturellen Veranstaltungen und regelmäßigen Heimatbesuchen.

Gleichzeitig ist das Verhältnis zur Heimat nicht frei von Ambivalenzen. Wahlbeck (2002) betont, dass viele Diaspora-Angehörige einer idealisierten Vorstellung der Heimat anhängen, während sie gleichzeitig Kritik an politischen Führungen, innerkurdischen Konflikten oder strukturellen Problemen äußern. Diese widersprüchlichen Haltungen verdeutlichen die komplexe Natur diasporischer Zugehörigkeit.

#### **2.2.5 Herausforderungen und Potenziale**

Die kurdische Diaspora sieht sich einer Vielzahl komplexer Herausforderungen gegenüber, darunter Erfahrungen von Diskriminierung, Spannungen zwischen den Generationen sowie politische und ideologische Fragmentierungen. Gleichzeitig eröffnet diese Diaspora auch Chancen für kulturelle Weiterentwicklung und die Stärkung sozialer Resilienz. Wie Eliassi (2016) betont, kann die interne Vielfalt – etwa im Hinblick auf regionale Herkunft, politische Strömungen oder religiöse Ausrichtungen – als wertvolle Ressource dienen, um einerseits kulturelle Traditionen zu bewahren und andererseits neue, hybride Identitätsformen zu gestalten.

Die kurdische Diaspora ist somit nicht nur Ausdruck von Vertreibung und Exil, sondern auch ein dynamisches Feld kollektiver Selbstbehauptung, politischer Partizipation und transnationaler Vernetzung. In einer globalisierten Welt ist ihre Rolle bei der Bewahrung

kurdischer Kultur und der Artikulation kurdischer Rechte von zunehmender (Eliassi, 2016)

### **2.3 Das deutsche Bildungssystem – Struktur und Herausforderungen**

Das deutsche Bildungssystem ist international für seine duale Ausbildung, seine akademische Strenge und seine strukturierte Organisation bekannt. In diesem Abschnitt wird die historische Entwicklung, die institutionelle Ausgestaltung sowie aktuelle Problemlagen beleuchtet. Der Fokus liegt auf den zentralen Herausforderungen in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, Migration, Föderalismus und Digitalisierung.

#### **2.3.1 Strukturelle Merkmale**

Das deutsche Bildungssystem repräsentiert ein Modell, das in Europa durch seine institutionelle Komplexität und differenzierte Struktur hervorsteicht. Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems schafft unterschiedliche Bildungswege, die sowohl Chancenvielfalt als auch soziale Selektivität mit sich bringen. Besonders das duale Ausbildungssystem wird als innovative Schnittstelle zwischen schulischer Wissensvermittlung und beruflicher Praxis betrachtet. Diese enge Verzahnung mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes gilt einerseits als Stärke des Systems, führt andererseits jedoch auch zu Diskussionen über Bildungsungleichheit und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen.

#### **2.3.2 Das dreigliedrige Schulsystem**

Nach Abschluss der in der Regel vierjährigen Grundschule erfolgt in Deutschland die Zuweisung der Schüler\*innen zu einer weiterführenden Schulform. Die Entscheidung basiert auf schulischen Leistungen, Empfehlungen der Lehrkräfte sowie – je nach Bundesland – Mitspracherechten der Eltern. Das gegliederte System umfasst insbesondere:

1. Hauptschule – vermittelt eine grundlegende allgemeine Bildung und bereitet überwiegend auf praxisorientierte Berufsausbildungen vor.
2. Realschule – bietet eine erweiterte Allgemeinbildung und führt in der Regel zum mittleren Bildungsabschluss.
3. Gymnasium – vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung und qualifiziert mit dem Abitur für den Hochschulzugang.

4. Förderschule (auch Sonderschule oder Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt) – richtet sich an Schüler\*innen mit besonderen Förderbedarfen in Bereichen wie Lernen, Sprache oder sozial-emotionale Entwicklung und bietet spezialisierte pädagogische Unterstützung.

Während dieses mehrgliedrige System in den meisten Bundesländern besteht, wurden in einigen Ländern integrative oder gemeinsame Schulformen etabliert (KMK, 2024; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Dieses differenzierte System wird häufig für seine arbeitsmarktorientierte Effizienz gelobt. Gleichzeitig steht es wegen seiner sozialen Selektivität in der Kritik. Studien zeigen, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien überproportional häufig auf weniger prestigeträchtige Schulformen wie die Hauptschule verwiesen werden (Baethge & Wolter, 2015).

### **2.3.3 Das duale Ausbildungssystem**

Das duale Berufsbildungssystem in Deutschland stellt ein international anerkanntes Modell dar, das die betriebliche Praxis mit schulischer Bildung systematisch verbindet. Lernende verbringen einen Teil ihrer Ausbildung in Unternehmen, wo sie praxisorientierte Kompetenzen erwerben, und den anderen Teil in Berufsschulen, in denen theoretische Kenntnisse vermittelt werden. Diese enge Verzahnung von Theorie und Praxis fördert den erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt und steigert die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent\*innen (Deissinger, 2010).

Trotz seiner hohen Leistungsfähigkeit steht das System vor strukturellen Herausforderungen. So bestehen deutliche regionale Unterschiede in der Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen, insbesondere in wirtschaftlich schwächeren Regionen. Darüber hinaus sind bestimmte Branchen von einem Mangel an Ausbildungsplätzen betroffen, und sozial benachteiligte Gruppen sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund haben häufig einen erschwerten Zugang zu dualen Ausbildungswegen. Angesichts technologischer Innovationen und wirtschaftlicher Transformationen wird zudem eine kontinuierliche Modernisierung des Systems als notwendig erachtet (Euler, 2013).

### **2.3.4 Föderalismus und Steuerung**

Das deutsche Bildungssystem ist durch einen föderalen Aufbau geprägt. Nach Artikel 30 des Grundgesetzes obliegt die Verantwortung für Bildung und Kulturhoheit primär den 16 Bundesländern. Diese föderale Struktur ermöglicht es den Ländern, Lehrpläne und pädagogische Konzepte an regionale Bedürfnisse anzupassen. Gleichzeitig entstehen dadurch erhebliche Unterschiede in Bildungsstandards, Ressourcenverteilung und schulischen Leistungen. Während die Autonomie der Länder innovative Gestaltungsräume eröffnet, erschwert sie die Vereinheitlichung bundesweiter Standards. Insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten oder strukturschwachen Regionen sind von diesen Disparitäten betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

### **2.3.5 Soziale Gerechtigkeit und Inklusion**

Trotz der insgesamt hohen Qualitätsstandards im deutschen Bildungssystem zeigen empirische Analysen, dass strukturelle Benachteiligungen fortbestehen. Besonders Lernende mit Migrationshintergrund, aus sozioökonomisch schwachen Familien oder mit unzureichenden Sprachkenntnissen sind hiervon überproportional betroffen, was ihre Bildungschancen nachhaltig einschränken kann (Heckmann, 2008).

Insbesondere der frühe Übergang in das differenzierte Schulsystem verstärkt soziale Disparitäten. Maßnahmen wie gezielte Sprachförderung im Vorschulalter, Kooperationen mit Eltern sowie diversitätssensible Lehrerbildung gelten als wichtige Strategien zur Förderung von Chancengleichheit.

### **2.3.6 Zugang zur Bildung für Migrant\*innen**

Laut Kristen und Granato (2007) begegnen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere jene aus nicht-europäischen Herkunftsregionen, im deutschen Bildungssystem unterschiedlichen strukturellen und sprachlichen Herausforderungen. Dazu zählen unter anderem begrenzte Deutschkenntnisse, mögliche kulturelle Verständigungsprobleme sowie ein oftmals eingeschränkter Zugang zu Angeboten der frühkindlichen Bildung.

Diese strukturellen Barrieren führen dazu, dass migrantische Schüler\*innen häufig auf niedrigere Schulformen verwiesen werden, was ihre akademische und berufliche

Entwicklung langfristig einschränkt. Eine interkulturell sensible Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals ist hierbei von zentraler Bedeutung.

### **2.3.7 Geschlechterungleichheiten**

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten bestehen im deutschen Bildungssystem weiterhin, insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung und in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Mädchen sind in technischen Ausbildungsberufen sowie ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen deutlich unterrepräsentiert. Diese Disparitäten spiegeln gesellschaftliche Rollenerwartungen und stereotype Zuschreibungen wider. Bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit müssen gezielte Interventionen, Mentoring-Programme und gendersensible Berufsorientierung beinhalten.

### **2.3.8 Globalisierung und aktuelle Herausforderungen**

Die Globalisierung stellt das deutsche Bildungssystem vor neue Herausforderungen. Die Entwicklung hin zu wissensbasierten Ökonomien sowie die fortschreitende Digitalisierung machen digitale Kompetenzen, kritisches Denken und lebenslanges Lernen zu zentralen Bildungszielen. Daraus resultiert nicht nur die Notwendigkeit, Curricula anzupassen, sondern auch in digitale Infrastruktur und methodische Innovationen zu investieren. Eickelmann und Gerick (2020) unterstreichen dabei die stetig zunehmende Relevanz digitaler Fähigkeiten für schulischen und später beruflichen Erfolg.

### **2.3.9 Lehrkräftemangel und veraltete Infrastruktur**

Ein zentrales strukturelles Problem stellt der Mangel an qualifizierten Lehrkräften dar – besonders in den MINT-Fächern, im Bereich der sonderpädagogischen Förderung sowie in der Sprachförderung. Hinzu kommt, dass viele Lehrkräfte altersbedingt in den Ruhestand eintreten, wodurch die Nachwuchsgewinnung zum drängenden Thema wird.

Zudem ist ein erheblicher Teil der Schulgebäude baulich veraltet und entspricht nicht den Anforderungen an modernen Unterricht. Investitionen in Personal und Infrastruktur sind daher unerlässlich für ein zukunftsfähiges Bildungssystem.

### **2.3.10 Regionale Bildungsungleichheiten**

Die föderale Struktur führt nicht nur zu Vielfalt, sondern auch zu teils erheblichen regionalen Disparitäten im Bildungserfolg. Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sowie Nord- und Süddeutschland zeigen sich insbesondere in Bezug auf Schulfinanzierung, digitale Ausstattung und Lehrkräfteverfügbarkeit.

Schüler\*innen in sozioökonomisch benachteiligten Regionen haben häufig eingeschränkten Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung. Eine gerechtere Ressourcenverteilung auf Bundes- und Landesebene ist daher essenziell, um Bildungschancen flächendeckend zu verbessern.

### **2.3.11 Lebenslanges Lernen und Digitalisierung**

Mit dem Übergang zur Wissensgesellschaft gewinnt lebenslanges Lernen zunehmend an Bedeutung. In Deutschland wurden zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um digitale Technologien in den Bildungsprozess zu integrieren. Dennoch bestehen nach wie vor große Unterschiede beim Zugang zu digitalen Ressourcen – insbesondere in ländlichen und einkommensschwachen Regionen.

Die digitale Transformation des Bildungswesens erfordert auch eine kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte in digitaler Didaktik. Um die digitale Kluft zu überwinden, bedarf es verstärkter Investitionen in Infrastruktur sowie verpflichtender Fortbildungsangebote für pädagogisches Personal.

## **2.4 Theoretische Rahmen zur Integration**

Theoretische Konzepte zur Migration, Diaspora und Integration bieten wertvolle Perspektiven zur Analyse individueller Identitätsentwicklungen, Anpassungsstrategien in der Aufnahmegesellschaft sowie transnationaler Bindungen. Diese theoretischen Ansätze helfen nicht nur, individuelle Prozesse der sozialen Integration zu verstehen, sondern beleuchten auch strukturelle Ungleichheiten auf institutioneller Ebene.

Für die Analyse der Bildungsintegration kurdischer Geflüchteter ist es entscheidend, die Aussagekraft und zugleich die Grenzen bestehender Integrationsansätze kritisch zu hinterfragen. In der Forschungsliteratur lassen sich drei grundlegende theoretische Perspektiven unterscheiden: die Assimilationstheorie, die Konzepte des

Multikulturalismus sowie Ansätze des Transnationalismus. Diese Modelle liefern unterschiedliche Erklärungen für die Art und Weise, wie Zugehörigkeit, kulturelle Identität und gesellschaftliche Teilhabe ausgehandelt werden. Ergänzend bietet das von Ager und Strang (2008) entwickelte Integrationsmodell einen multidimensionalen Bezugsrahmen, der – neben anderen Lebensbereichen – auch den Bereich Bildung einschließt und damit für eine bildungsspezifische Betrachtung herangezogen werden kann

#### **2.4.1 Assimilationstheorie**

Die Assimilationstheorie geht davon aus, dass sich Migrant\*innen im Laufe der Zeit zunehmend an die kulturellen Normen, sozialen Strukturen und Werte der Mehrheitsgesellschaft angleichen. Das von Gordon (1964) entwickelte klassische Modell beschreibt diesen Prozess als eine Abfolge mehrerer Dimensionen, die von der kulturellen Anpassung – etwa dem Erlernen der Sprache und der Übernahme alltäglicher Verhaltensweisen – über die strukturelle Eingliederung in Bildung, Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke bis hin zu familiären Verbindungen wie interethnischen Eheschließungen reichen. Diese Dimensionen sind nicht zwingend linear, verdeutlichen jedoch unterschiedliche Ebenen der Integration innerhalb einer Aufnahmegesellschaft.

Kulturelle Assimilation vollzieht sich primär über Sprache, Werte und Alltagsnormen, während strukturelle Assimilation die Eingliederung in Institutionen wie Bildung und Arbeitsmarkt betrifft. Berry (1997) differenziert zwischen vier Integrationsmodi – Assimilation, Integration, Separation und Marginalisierung – und betont die psychologischen Auswirkungen dieser Prozesse.

Die Assimilationstheorie ist wiederholt auf Kritik gestoßen, da ihr oft eine eurozentrische Ausrichtung und die Annahme einer vollständigen Anpassung unterstellt wird. In Abgrenzung dazu betonen Alba und Nee (2003), dass Integrationsprozesse in modernen Gesellschaften vermehrt durch hybride Identitätsformen und Mehrfachzugehörigkeiten gekennzeichnet sind, die traditionelle Vorstellungen einer einseitigen kulturellen Angleichung in Frage stellen.

Für die kurdische Diaspora zeigt sich, dass Assimilation häufig selektiv verläuft: Während Sprache und soziale Verhaltensmuster übernommen werden, bleiben kulturelle und ethnische Identitäten erhalten. Im Bildungsbereich bedeutet dies, dass

Sprachkompetenz und Curriculumanpassung zwar entscheidend sind, aber strukturelle Hürden wie Diskriminierung oder kulturelle Entfremdung einer vollständigen Assimilation entgegenstehen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit flexiblerer, differenzsensibler Integrationspolitiken.

#### **2.4.2 Multikulturalismus**

Das Konzept des Multikulturalismus verfolgt das Ziel, ethnische und kulturelle Diversität in einer Gesellschaft nicht nur zu tolerieren, sondern aktiv zu fördern und institutionell abzusichern. Taylor (1994) argumentiert, dass die öffentliche Anerkennung kultureller Identitäten ein zentrales Element für die persönliche Selbstentfaltung und gesellschaftliche Teilhabe darstellt.

Für kurdische Gemeinschaften eröffnet ein multikulturalistischer Ansatz die Chance, ihre Muttersprache, traditionelle Bräuche und religiösen Praktiken auch im Kontext des Aufnahmelandes zu bewahren. In Deutschland zeigt sich dies etwa in der institutionellen und zivilgesellschaftlichen Unterstützung kurdischer Kulturvereine oder muttersprachlicher Bildungsangebote. Kymlicka (1995) weist jedoch darauf hin, dass Multikulturalismus nicht frei von Kritik ist, da er unter Umständen zu sozialen Abgrenzungen führen oder bestehende strukturelle Benachteiligungen nur unzureichend abbauen kann.

Im deutschen Bildungssystem bleibt die Wirkung multikultureller Ansätze häufig begrenzt. Kurdische Schüler\*innen erleben oft eine mangelhafte Repräsentation ihrer Geschichte und Kultur im Unterricht sowie unbewusste Vorurteile und sprachliche Exklusion durch Lehrkräfte. Somit kann Multikulturalismus nur dann wirksam sein, wenn er von institutionellen Reformen und diskriminierungskritischen Maßnahmen begleitet wird.

#### **2.4.3 Transnationalismus**

Der transnationalistische Ansatz beschreibt, dass Migrant\*innen über nationale Grenzen hinweg dauerhafte soziale, kulturelle und wirtschaftliche Netzwerke unterhalten, die sowohl das Herkunfts- als auch das Aufnahmeland einbeziehen. Diese Form der Mehrfachbindung, wie sie Basch, Glick Schiller und Blanc (1994) konzeptualisieren,

kann den Integrationsprozess in der Aufnahmegesellschaft prägen und bietet eine Alternative zu rein assimilatorischen Modellen.

Faist (2000) entwickelt das Konzept transnationaler sozialer Räume, in denen Migrant\*innen trotz geografischer Distanz durch vielfältige Interaktionsformen verbunden bleiben. Solche Räume können physischer Natur sein, sich aber auch in digitalen Plattformen oder symbolischen Zugehörigkeiten manifestieren. In der kurdischen Diaspora zeigen sich diese transnationalen Verbindungen laut Khayati (2008) unter anderem in politischem Engagement, der Nutzung digitaler Kommunikationskanäle sowie in der Pflege kultureller Traditionen.

Im Bildungskontext kann Transnationalismus sowohl unterstützend als auch hinderlich wirken: Einerseits stärkt er das Zugehörigkeitsgefühl und die kulturelle Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen. Andererseits führt die mangelnde Repräsentation transnationaler Identitäten im Schulkontext zu Entfremdung und Exklusion – besonders, wenn Diasporabewusstsein mit der schulischen Realität nicht in Einklang zu bringen.

Übergang zum Modell von Ager und Strang (2008)

Während klassische Integrationsansätze wichtige theoretische Einsichten liefern, reichen sie für die Analyse bildungsbezogener Integrationsverläufe nicht immer aus. Das Integrationsmodell von Ager und Strang (2008) stellt in diesem Zusammenhang einen umfassenderen Rahmen dar, da es verschiedene Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe systematisch einbezieht.

Das Modell umfasst acht zentrale Dimensionen der Integration, die sich in drei übergreifende Kategorien gliedern lassen:

- Strukturelle Indikatoren: Zugang zu Bildung, Beschäftigung, Wohnen und Gesundheitsversorgung
- Soziale Bindungen: Beziehungen zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft und zu eigenen ethnischen Gemeinschaften
- Individuelle Faktoren: Zugang zu Rechten, subjektives Sicherheitsgefühl und Bewahrung kultureller Identität

Die Anwendung dieses Modells auf den schulischen Kontext ermöglicht eine holistische Betrachtung von Bildungsintegration. Dabei geht es nicht nur um Sprachkompetenz oder

schulischen Erfolg, sondern auch um Aspekte wie soziale Teilhabe, institutionelles Vertrauen und Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Schule.

Im Fall kurdischer Schüler\*innen können mithilfe des Modells unter anderem folgende Fragen bearbeitet werden:

- Inwieweit werden sie im Schulalltag diskriminiert oder ausgeschlossen?
- Wie steht es um die institutionelle Repräsentation ihrer Identität?
- Fühlen sie sich sicher und emotional eingebunden in ihrer Lernumgebung?
- Welche Rolle spielen ihre familiären und diasporischen Netzwerke für den Bildungserfolg?

Das Modell von Ager und Strang ermöglicht somit eine multiperspektivische Analyse von Bildungsintegration, die sowohl individuelle Erfahrungen als auch strukturelle Bedingungen berücksichtigt. Es eignet sich besonders zur Identifikation von Handlungsfeldern für bildungspolitische Maßnahmen, die über rein sprachliche oder curriculare Anpassung hinausgehen.

## **2.5 Die Bedeutung der kurdischen Diaspora: Mehrdimensionale Integration im Lichte theoretischer Ansätze**

Die Integrationsprozesse der kurdischen Diaspora in Deutschland spiegeln nicht nur die Anpassung an eine neue Gesellschaft wider, sondern auch komplexe Wechselwirkungen zwischen Identitätskonstruktion, kultureller Kontinuität und transnationaler Zugehörigkeit. Um diesen vielschichtigen Charakter zu erfassen, ist es erforderlich, verschiedene theoretische Modelle wie Assimilation, Multikulturalismus und Transnationalismus miteinander zu verknüpfen.

Die Assimilationstheorie bietet Einblicke in die strukturellen Hürden, mit denen kurdische Geflüchtete beim Zugang zu Bildung, Sprache und Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Dabei zeigt sich, dass es sich eher um selektive Assimilation handelt: Während viele kurdische Jugendliche die Sprache und Verhaltensnormen der Mehrheitsgesellschaft übernehmen, bewahren sie gleichzeitig ihre ethnisch-kulturelle Identität. Die Integration erfolgt also weder linear noch vollständig, sondern in hybrider Form.

Der multikulturelle Ansatz unterstreicht die Relevanz kultureller Anerkennung, Meinungsfreiheit und institutioneller Förderung. In Deutschland finden sich Elemente multikultureller Politik z.B. in der Unterstützung kurdischer Kulturvereine und Sprachkurse. Dennoch reichen diese Maßnahmen oft nicht aus, um strukturelle Diskriminierung, ungleiche Bildungschancen oder fehlende Repräsentation im Schulcurriculum wirksam zu bekämpfen.

Transnationalismus wiederum zeigt, dass viele kurdische Jugendliche trotz Integration in die deutsche Gesellschaft emotionale, politische und kulturelle Bindungen zu ihrer Herkunftsregion aufrechterhalten. Diese doppelte Zugehörigkeit äußert sich in digitalem Aktivismus, Heimatbesuchen und familiären Netzwerken. Jedoch können solche Bindungen auch in Spannung zu schulischen Anforderungen oder gesellschaftlicher Teilhabe stehen.

Die Schnittmenge dieser drei Ansätze ermöglicht eine differenzierte Analyse: Kurdische Schüler\*innen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen curricularer Anpassung (Assimilation), kultureller Selbstbehauptung (Multikulturalismus) und transnationaler Verbundenheit (Transnationalismus). Sie versuchen, eine Balance zwischen schulischer Teilhabe, kultureller Sichtbarkeit und diasporischer Loyalität zu finden.

In diesem Kontext wird das Bildungssystem nicht nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern auch als Raum gesellschaftlicher Aushandlung verstanden. Die Erfahrungen kurdischer Schüler\*innen offenbaren, inwieweit das deutsche Schulsystem kultureller Diversität gerecht wird und welche Akteure Zugang zu sozialer Mobilität erhalten.

Fördermaßnahmen wie bilinguale Bildungsangebote, interkulturelle Lehrerfortbildungen oder Schüler\*innenvertretungen mit Migrationshintergrund können einen wichtigen Beitrag zu einer inklusiveren Schullandschaft leisten. Integration muss daher als vielschichtiger Prozess betrachtet werden, der individuelle, institutionelle und politische Dimensionen umfasst.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Verknüpfung verschiedener theoretischer Perspektiven ein vertieftes, kontextsensibles Verständnis für die Bildungsintegration kurdischer Geflüchteter zu entwickeln – nicht nur zur Optimierung migrationssensibler Bildungspolitiken, sondern auch zur Stärkung eines pluralistischen gesellschaftlichen Miteinanders in Europa.

## **2.6 Literatur zu Geflüchteten und Bildung**

In den letzten Jahren hat das Thema Bildung im Kontext von Flucht und Migration erheblich an wissenschaftlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Internationale Studien befassen sich zunehmend mit Barrieren beim Bildungszugang, der Rolle von Bildung für die gesellschaftliche Integration sowie der Inklusivität bildungspolitischer Maßnahmen. Allerdings konzentriert sich der Großteil dieser Literatur auf Geflüchtete aus Syrien oder Afghanistan – während systematische und empirische Untersuchungen zu kurdischen Geflüchteten bislang weitgehend fehlen.

Diese Forschungslücke ist besonders bedeutsam, da sie zielgerichtete politische Maßnahmen und pädagogische Interventionen behindert. Im Folgenden werden zentrale Themenfelder der aktuellen Literatur zusammengefasst.

### **2.6.1 Zugang zu Bildung**

Der Zugang geflüchteter Kinder und Jugendlicher zu Bildungseinrichtungen ist sowohl ein zentrales Integrationsziel als auch eine erhebliche Herausforderung. Laut Dryden-Peterson (2016) wirken sich insbesondere fehlende Sprachkenntnisse, ein unsicherer Aufenthaltsstatus und nicht kontinuierlich verlaufende Bildungswege hemmend auf den Eintritt in das Schulsystem aus. Pinson und Arnot (2007) verweisen zudem darauf, dass viele dieser Schüler\*innen traumatische Erlebnisse aus ihren Herkunftskontexten mitbringen, was die schulische und soziale Eingliederung zusätzlich erschwert.

Pastoor (2015) betont, dass das Fehlen von Lehrkräften mit fundierten interkulturellen und pädagogischen Fähigkeiten die schulische Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher deutlich erschwert. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, sind Unterrichtskonzepte erforderlich, die sowohl sprachliche Förderung als auch ein auf traumatische Erfahrungen sensibel reagierendes Lernumfeld berücksichtigen.

### **2.6.2 Bildung als Integrationsmotor**

Bildung wird zunehmend als zentrales Instrument gesellschaftlicher Integration verstanden. Schulen sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch soziale Räume, in denen Zugehörigkeit, Vertrauen und interkultureller Austausch entstehen (Pastoor, 2015). Der schulische Kontext kann für geflüchtete Kinder sowohl Stabilität als auch Zukunftsperspektiven bieten

Die tatsächliche Integrationswirkung hängt jedoch maßgeblich von der Qualität des Bildungssystems und der praktischen Umsetzung von Inklusionsstrategien ab. Individuell angepasste Förderprogramme, diskriminierungskritische Haltung und kulturelle Sensibilität sind dabei zentrale Erfolgsfaktoren (Nilsson & Bunar, 2016). Dagegen wirken standardisierte, selektive oder defizitorientierte Konzepte oft kontraproduktiv.

### **2.6.3 Politische Rahmenbedingungen und Praxisbeispiele**

Der Bildungszugang für Geflüchtete wird stark durch migrationspolitische Rahmengesetzgebung geprägt. In Deutschland führt der Föderalismus zu erheblichen Unterschieden zwischen den Bundesländern hinsichtlich Ressourcenausstattung, Integrationsmaßnahmen und rechtlicher Umsetzung (Crul et al., 2019).

Vergleichende internationale Analysen verdeutlichen, dass Schweden durch den Einsatz von Vorbereitungskursen, individuell zugeschnittenen Lernprogrammen sowie gezielten Sprachfördermaßnahmen positive Integrationsresultate erzielt hat (Nilsson & Bunar, 2016). Demgegenüber zeigen Erfahrungen aus Ländern mit restriktiveren Migrationspolitiken, wie dem Vereinigten Königreich oder den USA, dass solche Ansätze eher zu Exklusionstendenzen führen können (Pinson & Arnot, 2007).

### **2.6.4 Herausforderungen im Hochschulbereich**

Für viele geflüchtete junge Menschen ist der Eintritt in den Hochschulsektor mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Zu den wesentlichen Hindernissen zählen unter anderem der Mangel an offiziellen Nachweisen, die fehlende Anerkennung zuvor erworbener Qualifikationen, bürokratische Hürden sowie finanzielle Belastungen. Ergänzend dazu wirken sich Erfahrungen von sozialer Isolation und emotionale Beanspruchung negativ auf den Integrationsprozess im Studium aus (Morrice, 2013).

Das von Morrice entwickelte Konzept des „dreifachen Nachteils“ – bestehend aus unterbrochener Bildungsbiografie, ökonomischer Unsicherheit und kultureller Isolation – verdeutlicht die multiplen Herausforderungen geflüchteter Studierender. Trotz existierender Stipendien und Unterstützungsprogramme bleibt deren Reichweite bislang begrenzt.

### **2.6.5 Zusammenfassung relevanter Literatur zur Integration kurdischer Geflüchteter in deutschen Sekundarschulen**

Die folgende Literaturübersicht soll die vielfältigen Formen der Ausgrenzung aufzeigen, denen kurdische Schüler\*innen im deutschen Bildungssystem ausgesetzt sind – insbesondere auf ethnischer, sprachlicher und sozioökonomischer Ebene. Diese mehrdimensionalen Benachteiligungen müssen systematisch analysiert werden, um zu verstehen, wie sie im schulischen Kontext reproduziert und verfestigt werden. Die Übersicht bietet eine fundierte Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheiten und verweist auf theoretische sowie empirische Beiträge, die zur Erklärung und Reflexion der Bildungsrealitäten kurdischer Geflüchteter beitragen.

Tabelle 1: Ausgewählte Literatur zu Kurden und Migration/Integration

<b>Autor(en) und Jahr</b>	<b>Titel</b>	<b>Zielsetzung</b>	<b>Methodologie</b>	<b>Zentrale Ergebnisse</b>	<b>Relevanz für diese Studie</b>
Nowak-Lehmann	Migration und Asyl in Deutschland	Untersucht Asyltrends	Datenanalyse & Begriffsdefinitionen	Strukturelle Schwächen	Bietet historischen und politischen Kontext
Missirian & Schlenker (2017)	Klimawandel und Migration	Untersucht umweltbedingte Migrationsursachen	Analyse von Klima- und Migrationsdaten	Zunehmender Klimastress erhöht Asylanträge	Hilfreich zum Verständnis von Fluchttrends
Wahlbeck (1999b)	Kurdische Identität in der Diaspora	Analysiert, wie Kurden ihre Identität bewahren	Ethnografische Forschung	Balance zwischen Assimilation und kulturellem Erhalt	Nützlich zum Verständnis kultureller Anpassung kurdischer Schüler*innen
Natali (2007)	Kurdische politische Mobilisierung in der Diaspora	Untersucht politische Teilhabe von Kurden	Fallstudien in Europa und Nahost	Diaspora-Aktivismus beeinflusst nationale Politik	Hilft bei der Erklärung politischer Identität kurdischer Geflüchteter
Deissinger (2010)	Das duale Bildungssystem in Deutschland	Untersucht berufliche Bildung im Sekundarbereich	Politikanalyse	Fördert Beschäftigung, aber Zugangshürden bestehen	Erhellte Berufswege kurdischer Jugendlicher
Zymek & König (2019)	Bildung und Föderalismus in Deutschland	Analysiert Auswirkungen von Dezentralisierung	Politikanalyse	Regionale Bildungsungleichheiten	Hebt Vielfalt der Bildungschancen hervor
Erdal & Oepen (2018)	Transnationalismus und Bildung von Migrant*innen	Untersucht Bindungen zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland	Fallstudien mit Migrantenfamilien	Transnationale Bindungen beeinflussen Bildungsentscheidungen	Erklärt schulische Erfahrungen mit transnationalem Hintergrund
Eccarius-Kelly (2011)	Digitaler Aktivismus in der kurdischen Diaspora	Analysiert digitale politische Beteiligung von Kurden	Digitale Ethnografie	Online-Plattformen unterstützen Identitätsbewahrung und Aktivismus	Zeigt Verbindung kurdischer Schüler*innen zu ihrem Erbe auf

## **2.6 Forschungslücken in der Literatur**

Trotz der in den vergangenen Jahren gewachsenen Forschungsaktivitäten zu Bildung und Flucht bestehen weiterhin erhebliche Wissenslücken – vor allem in Bezug auf die schulische Eingliederung kurdischer Geflüchteter in das deutsche Sekundarschulwesen. Diese Desiderata stehen in direktem Bezug zu den Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, wie im weiteren Verlauf erläutert wird. Sie betreffen sowohl die unzureichende quantitative Datenbasis als auch das Fehlen fundierter theoretischer Modelle. Besonders auffällig ist, dass in bisherigen Untersuchungen interkulturell-pädagogische Perspektiven auf die Erfahrungen kurdischer Geflüchteter nur unzureichend berücksichtigt werden (Müller, Becker-Mrotzek & Roth, 2016; Gogolin, 2009; Karakaşoğlu, 2010).

### **2.6.1 Untersuchung der Herausforderungen kurdischer Geflüchteter an deutschen Sekundarschulen**

Während die Forschung bereits verschiedene Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem thematisiert hat, sind die spezifischen Bildungs- und Lebenserfahrungen kurdischer Jugendlicher bisher nur in geringem Maße berücksichtigt worden. Sprachliche Barrieren, bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie die psychosozialen Folgen von Ausgrenzung finden bislang nur begrenzte Beachtung, obwohl sie den schulischen Alltag maßgeblich beeinflussen.

### **2.6.2 Analyse der Unterstützungsstrategien von Schulen und Lehrkräften**

In der wissenschaftlichen Diskussion stehen oftmals übergeordnete Strategien wie Programme zur sprachlichen Förderung oder Leitlinien zur Vermeidung von Diskriminierung im Vordergrund (Crul, Schneider & Lelie, 2019). Die bestehende Literatur zeigt deutlich, dass es an konkreten didaktischen Ansätzen mangelt, die gezielt auf die kulturellen und sprachlichen Bedürfnisse bestimmter ethnischer Gruppen – wie etwa kurdischer Geflüchteter – eingehen. In diesem Zusammenhang ist zudem bislang nur unzureichend untersucht worden, inwieweit die Lehramtsausbildung auf die Arbeit mit dieser Zielgruppe vorbereitet (Gogolin, 2009; Karakaşoğlu, 2010)

### **2.6.3 Identifikation von Best Practices und Empfehlungen zur Verbesserung**

Auch wenn in der Bildungspolitik verschiedene Strategien zum Umgang mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern entwickelt wurden, ist bislang nicht eindeutig erkennbar, ob diese Maßnahmen den besonderen Bedürfnissen kurdischer Jugendlicher gerecht werden. Es fehlt weiterhin an skalierbaren, evidenzbasierten Strategien zur Förderung sprachlicher und kultureller Integration (Müller et al., 2016).

### **2.6.4 Erforschung der Perspektiven kurdischer Geflüchteter**

Obwohl Studien, die sich mit subjektiven Erfahrungen von Geflüchteten beschäftigen, zunehmen (Crul et al., 2019), werden die spezifischen Sichtweisen kurdischer Schüler\*innen sowohl in quantitativen als auch qualitativen Arbeiten weitgehend vernachlässigt. Ihre Wahrnehmung von Bildung, ihr Zugehörigkeitsempfinden und die Formen sozialer Ausgrenzung, denen sie begegnen, sind bislang unzureichend dokumentiert.

### **2.6.5 Analyse der breiteren Auswirkungen auf Bildungs- und Sozialpolitik**

Bisherige Studien konzentrieren sich vor allem auf lokale Fallanalysen, während die Auswirkungen föderaler Strukturen auf bildungspolitische Entscheidungen wenig berücksichtigt werden. Die Erfahrungen kurdischer Geflüchteter machen jedoch deutlich, dass das föderale Bildungssystem bestehende Ungleichheiten verstärkt und inklusive Strategien in ihrer Reichweite einschränkt (Gomolla & Radtke, 2009).

## **Kapitel 3: Methodik**

### **3.1 Forschungsdesign**

#### **3.1.1 Mixed-Methods-Ansatz**

Diese Studie zielt darauf ab, den Integrationsprozess kurdischer Flüchtlingsschüler: innen in das deutsche Sekundarschulsystem sowohl quantitativ als auch qualitativ zu analysieren. Aus diesem Grund wurde ein Mixed-Methods-Forschungsdesign als Grundlage gewählt. Der Mixed-Methods-Ansatz bietet die Möglichkeit, sowohl die analytische Stärke quantitativer Daten als auch das tiefgehende Verständnis auf Basis der Erfahrungen der Teilnehmenden zu kombinieren (Creswell & Plano Clark, 2018). Dieser Ansatz stellt ein geeignetes Paradigma zur Untersuchung komplexer gesellschaftlicher Themen wie Migration und Integration im Bildungsbereich dar.

Der Einsatz von Mixed Methods ermöglicht nicht nur eine Vielfalt an Datenquellen, sondern schlägt auch eine Brücke zwischen unterschiedlichen methodologischen Perspektiven und trägt dadurch zu zuverlässigeren und umfassenderen Ergebnissen bei. Die Forschung bedient damit gleichzeitig deskriptive und interpretative epistemologische Ansätze.

Der quantitative Teil der Studie basiert auf einer Umfrage mit 220 kurdischen Schüler\*innen. Diese Umfrage lieferte strukturierte Daten zu Sprachkompetenzen, schulischen Erfahrungen und wahrgenommenen Unterstützungsangeboten. Der qualitative Teil besteht aus halbstrukturierten Interviews mit ausgewählten Schülergruppen und Lehrkräften und beleuchtet die Hintergründe und Bedeutungsdimensionen dieser Erfahrungen. Die so gewonnenen Daten gewährleisten die methodische Vielfalt, die dem Mixed-Methods-Ansatz zugrunde liegt.

#### **3.1.2 Begründung der gewählten Methode**

Der Hauptgrund für die Wahl des Mixed-Methods-Ansatzes liegt in der Tatsache, dass die Integrationserfahrungen kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen sowohl messbare (z. B. Deutschkenntnisse, Schulform, Lernschwierigkeiten) als auch interpretierbare (z. B. Zugehörigkeitsgefühl, Lehrer-Schüler-Beziehungen) Merkmale enthalten. Ein rein

quantitativer oder qualitativer Ansatz allein wäre unzureichend gewesen, um ein umfassendes Verständnis zu ermöglichen.

Zudem erlaubt dieser Ansatz eine Triangulation der Daten, also eine gegenseitige Validierung unterschiedlicher Datentypen, was die Zuverlässigkeit der Ergebnisse erhöht (Tashakkori & Teddlie, 2010). Die im quantitativen Teil festgestellten Tendenzen können durch qualitative Interviews erklärt oder vertieft werden, was sowohl die theoretische als auch die praktische Relevanz der Studie stärkt. Besonders bei vielschichtigen sozialen Themen wie der schulischen Teilhabe von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund ermöglichen solche integrierten Analysen eine vertiefte Auseinandersetzung.

Darüber hinaus ermöglicht der Mixed-Methods-Ansatz eine tiefere Analyse abstrakter Konzepte wie kulturelle Identität, Schulzugehörigkeit oder Ausgrenzung. Daher ist er insbesondere geeignet, um subjektive Erfahrungen von Migrant\*innen mit objektiven Daten zu vergleichen.

## **3.2 Quantitative Forschung**

### **3.2.1 Zielgruppe und Stichprobe**

Der quantitative Teil dieser Studie wurde mit einer Stichprobe kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen durchgeführt, die in verschiedenen Städten Deutschlands zur Schule gehen. Zu Beginn nahmen 235 Schüler\*innen an der Untersuchung teil; jedoch wurden die Daten von 15 Schüler\*innen nicht berücksichtigt, da sie den Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt hatten. Die finale Stichprobe besteht somit aus 220 Schüler\*innen. Diese Stichprobe umfasst Schüler\*innen mit kurdischem Hintergrund, die in weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Förderschule) eingeschult sind.

Die Geschlechterverteilung ist relativ ausgewogen: 45,0 % der Teilnehmenden sind weiblich, 55,0 % männlich. Hinsichtlich des Bildungsniveaus befinden sich 28,2 % in der 5. Klasse, 43,6 % in der 6.–7. Klasse und 28,2 % in der 8.–10. Klasse. 60,0 % der Teilnehmenden leben seit 1–3 Jahren in Deutschland, 19,5 % seit mehr als 3 Jahren, und 20,5 % seit weniger als einem Jahr. Bezüglich der Deutschkenntnisse gaben 19,5 % fortgeschrittene, 31,4 % mittlere und 49,1% grundlegende Sprachkompetenzen an. Diese

Diversität ermöglicht es, unterschiedliche Phasen des Integrationsprozesses nach der Migration zu erfassen und erhöht die Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

Die demografische Verteilung der Stichprobe erlaubt einen vergleichenden Einblick in verschiedene Stadien der Integrationserfahrung kurdischer Flüchtlingsschüler\* innen in Deutschland. Die Tatsache, dass die Teilnehmenden auf verschiedene Schulformen und Wohnregionen verteilt sind, verbessert sowohl die interne als auch die externe Validität der Studie.

Für die Stichprobenziehung wurde eine nicht-probabilistische, aber zielgerichtete Sampling-Strategie (purposeful sampling) angewendet. Dabei wurden verschiedene Schultypen und Altersgruppen berücksichtigt, um sowohl strukturelle Vielfalt zu gewährleisten als auch allgemeine Tendenzen migrantischer Schüler\*innen abzubilden.

Die unterschiedliche Aufenthaltsdauer der Schüler\*innen in Deutschland ermöglichte darüber hinaus eine vergleichende Bewertung zeitlicher Effekte im Integrationsprozess.

### **3.2.2 Entwicklung des Fragebogens**

Der Fragebogen wurde auf Grundlage von acht Subdimensionen entwickelt, um die schulischen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund zu erfassen. Diese Dimensionen lauten:

1. Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten
2. Einfluss von Sprachproblemen auf den schulischen Erfolg
3. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Lehr- und Bewertungsmethoden
4. Lehrer\*innenverhalten
5. Weitere akademische Schwierigkeiten (nicht sprachbezogen)
6. Einfluss kultureller Unterschiede
7. Unterstützungsangebote und Lösungsvorschläge
8. Psychologischer Unterstützungs- und Beratungsbedarf

Jede Dimension wurde mit einer 4-stufigen sk-Skala (1: Stimme überhaupt nicht zu – 4: Stimme voll und ganz zu) operationalisiert. Die Items wurden durch Literaturrecherche

zu Migration, Bildung und kultureller Anpassung sowie durch Expertenmeinungen entwickelt, wodurch Inhaltsvalidität sichergestellt wurde.

Bei der Formulierung der Items wurde das Integrationsmodell von Ager und Strang (2008) herangezogen, mit dem Fokus auf bildungsbezogene, soziale und individuelle Aspekte. Im Einklang mit diesem Modell wurden Fragen zur Sprachaneignung, zum Zugang zu sozialem Kapital und zum psychischen Wohlbefinden strukturiert.

Ein Pretest mit 20 Schüler\*innen wurde durchgeführt, um die Verständlichkeit zu prüfen. Unklare Formulierungen wurden vereinfacht. Anschließend wurde der Fragebogen sprachlich und inhaltlich überarbeitet und an die Altersgruppe angepasst.

Während der Pilotphase zeigte sich, dass einige Fragen von den Schüler\*innen missverstanden oder als zu technisch empfunden wurden. Daher wurden sprachliche Vereinfachungen vorgenommen, die Anzahl der Items reduziert und erklärende Anmerkungen zu bestimmten Begriffen hinzugefügt. Auch kulturell sensible Formulierungen wurden überarbeitet. Die endgültige Version des Fragebogens wurde so gestaltet, dass sie die subjektiven Erfahrungen der Schüler\*innen im schulischen Alltag objektiv messbar macht und zugleich mit dem theoretischen Rahmenmodell in Einklang steht. Jede Subdimension repräsentiert dabei einen spezifischen Aspekt des Integrationsprozesses. Die in dieser Studie verwendete Skala wurde eigens für diese Untersuchung entwickelt und basiert nicht auf einem standardisierten oder urheberrechtlich geschützten Messinstrument.

### **3.2.3 Datenerhebungsprozess**

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum vom späten Frühjahr 2024 bis zum späten Frühjahr 2025 durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden über verschiedene Kanäle erreicht, darunter kurdische Festivals (z. B. das 32. Internationale Kurdische Festival, Newroz-Feiern 2024), Demonstrationen (z. B. am 16.10.2024 in Köln), Flüchtlingsunterkünfte (in Herne, Bochum und Wesseling), sieben Schulen (in Herne, Bochum, Dortmund, Köln und Siegen), diverse kurdische Vereine (lokale kurdische Kulturvereine) und Bildungsinstitutionen (wie das Navend in Bonn, der Kurdische Studierendenverein und der Kurdische Lehrerverband).

Im Einklang mit ethischen Grundsätzen wurden Informations- und Einverständniserklärungen sowohl den Schüler\*innen als auch deren

Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellt. Die Teilnahme erfolgte ausschließlich auf freiwilliger Basis.

Die Fragebögen wurden in einer altersgerechten Sprache formuliert und in einer Umgebung ausgefüllt, in der sich die Schüler\*innen sicher fühlten und ihre Antworten frei äußern konnten.

Bei der Auswahl der Erhebungsorte wurde darauf geachtet, dass die Schüler\*innen in einem vertrauten soziokulturellen Umfeld kommunizieren konnten. Insbesondere Festivals, kulturelle Veranstaltungen und Vereinsräume stellten natürliche Begegnungsorte außerhalb der Schule dar, was sich vorteilhaft auf die Datenerhebung auswirkte.

Die Umfrage wurde in deutscher, kurdischer und türkischer Sprache angeboten, entsprechend der Sprachpräferenz der Teilnehmenden. Dieses mehrsprachige Vorgehen erhöhte nicht nur die Datenqualität, sondern förderte auch die kulturelle Inklusion.

An einigen Schulen verzögerte sich der Erhebungsprozess aufgrund notwendiger Genehmigungen durch die lokalen Bildungsbehörden, was eine flexible und adaptive Steuerung des Prozesses erforderlich machte. Dies verdeutlicht die praktischen Herausforderungen von Feldforschung mit Flüchtlingsschüler\*innen.

Es wurden keine persönlichen Daten erhoben; jeder Schüler bzw. jede Schülerin erhielt einen anonymen Code. Damit wurde die Datensicherheit ebenso wie die Vertraulichkeit der Teilnehmenden während des gesamten Forschungsprozesses gewährleistet.

### **3.2.4 Datenanalyse (SPSS, t-Test, ANOVA, Korrelation)**

Die erhobenen Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS Version 28.0 analysiert. Zunächst wurde die Normalverteilung der Daten überprüft, wobei sowohl der Kolmogorov-Smirnov-Test als auch Werte zur Schiefe und Kurtosis herangezogen wurden. Da sich die meisten Variablen innerhalb des Bereichs von  $\pm 1,5$  bewegten, konnte die Anwendbarkeit parametrischer Tests festgestellt werden.

Folgende statistische Verfahren kamen bei der Datenanalyse zum Einsatz:

- Deskriptive Statistiken (Mittelwert, Standardabweichung, Häufigkeit, Prozentwerte)

- t-Test für unabhängige Stichproben: zur Überprüfung signifikanter Geschlechtsunterschiede
- Einfaktorielle ANOVA: zur Bewertung des Einflusses mehrstufiger unabhängiger Variablen wie Klassenstufe, Aufenthaltsdauer in Deutschland und Schulform auf abhängige Variablen
- Pearson-Korrelationsanalyse: zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen Variablen wie Deutschkenntnissen und schulischer Erfolgseinschätzung

Für jede Subdimension wurden Cronbach's-Alpha-Werte zur Bestimmung der internen Konsistenz berechnet. Alle Skalen erzielten Werte über .70, was die Zuverlässigkeit der Messinstrumente unterstützt.

Zusätzlich wurde die Homogenität der Varianz mit dem Levene-Test geprüft. Wenn die Varianzhomogenität gegeben war, wurden Standard-ANOVA-Verfahren angewendet; bei Verletzung dieser Annahme kam alternativ der Welch-Test zum Einsatz.

Die signifikanten Korrelationen aus der Analyse zeigten Zusammenhänge zwischen dem Integrationsniveau und Faktoren wie Sprachkompetenz, Lehrerverhalten und psychologischer Unterstützung. Diese Ergebnisse wurden im späteren Diskussionsteil im Vergleich mit den qualitativen Daten weiter interpretiert.

### **3.3 Qualitative Forschung**

#### **3.3.1 Interviewleitfaden und Frageentwicklung**

Für die qualitative Datenerhebung kam ein halbstrukturierter Interviewleitfaden zum Einsatz, der an den zentralen Dimensionen des Integrationsmodells von Ager und Strang (2008) orientiert entwickelt wurde. Die Fragen konzentrierten sich insbesondere auf den Zugang zum Bildungssystem, das Zugehörigkeitsgefühl im schulischen Umfeld, Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler:innen, kulturelle Anpassung, Wahrnehmung psychologischer Unterstützung und Prozesse des Spracherwerbs.

Beispielfragen aus dem Interviewleitfaden:

- In welchen Bereichen hattest du in der Schule in Deutschland die größten Schwierigkeiten?

- Fühlst du dich in der Schule akzeptiert und sicher?
- Was denkst du über das Verhalten der Lehrer\*innen und deiner Mitschüler\*innen dir gegenüber?
- Wie erlebst du deine kurdische Identität in der Schule?
- Was wäre für dich ein gutes Unterstützungssystem?

Die Interviewfragen wurden offen formuliert, sodass die Teilnehmenden ihre Erfahrungen frei äußern konnten. Die Fragen wurden so gestaltet, dass sie sowohl strukturelle als auch emotionale Aspekte der Integration abdecken.

Für die Entwicklung des Interviewleitfadens wurden einschlägige Publikationen zu qualitativen Befragungsmethoden mit Kindern berücksichtigt. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf der Verwendung einer altersgerechten, leicht nachvollziehbaren und verständlichen Ausdrucksweise für Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter (Greene & Hogan, 2005).

Zusätzlich wurde der Leitfaden mit Unterstützung von Expert\*innen für qualitative Forschung entwickelt und in einem Pretest mit vier Schüler\*innen pilotiert. Rückmeldungen führten zu sprachlichen Vereinfachungen und erläuternden Ergänzungen.

Während der Pilotphase wurde festgestellt, dass abstrakte Begriffe wie „Zugehörigkeit“ und „kulturelle Unterschiede“ von einigen Schülern\*innen nicht vollständig verstanden wurden. Diese Begriffe wurden daher über Beispiele veranschaulicht und überarbeitet.

Zudem wurden dem Interviewleitfaden Hinweise für die Interviewführung hinzugefügt, insbesondere zum Umgang mit potenziell traumatisierenden Themen. Ein kurzes Protokoll wurde erstellt, das den Forschenden anleitete, wie in sensiblen Situationen vorzugehen ist.

### **3.3.2 Auswahl der Teilnehmenden**

Für die qualitative Forschung wurde ein gezieltes (purposive) Stichprobenverfahren mit einer homogenen Sampling-Strategie angewandt. Es wurden insgesamt 26 kurdische Schüler\*innen ausgewählt, die seit mindestens einem Jahr in Deutschland leben, verschiedene Schulformen besuchen und in unterschiedlichen Städten wohnhaft sind. Die

Auswahl der Teilnehmenden erfolgte so, dass eine möglichst große Vielfalt an schulischen Erfahrungen, akademischen Leistungen und Integrationsniveaus abgebildet werden konnte.

Obwohl eine homogene Struktur in Bezug auf den Flüchtlingsstatus gegeben war, wurde bei der Stichprobenziehung auf maximale Variation hinsichtlich Schulform (Gymnasium, Hauptschule, Gesamtschule, Förderschule), Altersgruppe (11–18 Jahre), Geschlecht und Aufenthaltsdauer in Deutschland geachtet. Dies sollte die Repräsentativität erhöhen und einen Vergleich unterschiedlicher Integrationserfahrungen ermöglichen.

Bei der Auswahl wurde zudem darauf geachtet, dass die Teilnehmenden den Flüchtlingsstatus erfüllen, also gezwungenermaßen nach Deutschland migriert und direkt in das Bildungssystem eingebunden worden sind.

Einige der ausgewählten Schüler\*innen standen in Verbindung mit zivilgesellschaftlichen Organisationen, was zusätzliche Einblicke in außerschulische Unterstützungsmechanismen erlaubte. Freiwilligkeit, schriftliche Einwilligung sowie ausreichende Sprachkompetenz galten als notwendige Teilnahmevoraussetzungen.

In Bezug auf die Sprachkompetenz wurde sichergestellt, dass die Teilnehmenden das Interview zumindest teilweise auf Deutsch, Kurdisch oder Türkisch führen konnten. Die Wahl der Interviewsprache lag bei den Schüler\*innen, was eine möglichst authentische und differenzierte Ausdrucksweise ermöglichte.

Im Einklang mit ethischen Grundsätzen wurden die Teilnehmenden vor dem Interview umfassend informiert. Neben der schriftlichen Zustimmung der Schüler\*innen wurde auch die Einwilligung der Erziehungsberechtigten eingeholt.

### **3.3.3 Durchführung der Interviews**

Die Interviews wurden in der ersten Hälfte des Jahres 2025 mit Unterstützung von Schulleitungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen organisiert. Jedes Interview dauerte etwa 30 bis 45 Minuten und wurde je nach Präferenz der Teilnehmenden auf Kurdisch, Deutsch oder Türkisch durchgeführt. Die Gespräche fanden persönlich statt. Vier Schüler\*innen beantworteten einige Fragen nicht, lieferten jedoch zu den übrigen Themenbereichen relevante Aussagen

Alle Interviews wurden mit ausdrücklicher Zustimmung der Teilnehmenden audioaufgezeichnet und anschließend unter Wahrung der Vertraulichkeit anonymisiert. Während der Gespräche wurde besonders auf das emotionale Wohlbefinden der Schüler\*innen geachtet. Falls traumatische Erlebnisse thematisiert wurden, leitete der die Interviewerin das Gespräch behutsam weiter.

Die Interviews wurden in ruhigen und geschützten Räumlichkeiten durchgeführt, in denen sich die Schüler\*innen sicher und wohlfühlten – beispielsweise in Schulbibliotheken, leeren Klassenzimmern oder Räumen in Kulturzentren. Diese Umgebung war insbesondere für Teilnehmende mit traumatischen Erfahrungen hilfreich und unterstützend.

Vor Beginn jedes Interviews informierte der die Forscherin die Teilnehmenden ausführlich über Ziel, Aufzeichnung und Datenschutz des Gesprächs. Zusätzlich wurde mündlich Vertrauen aufgebaut, was die Bereitschaft und Offenheit der Schüler\*innen deutlich erhöhte.

Bei einigen Schüler\*innen wurden während des Gesprächs emotionale Reaktionen beobachtet. In solchen Fällen wurde das Interview unterbrochen oder das Thema gewechselt, um eine Entlastung der Teilnehmenden zu ermöglichen. Am Ende jedes Gesprächs erhielten die Schüler\*innen schriftliche Informationen zu psychosozialen Unterstützungsstellen, an die sie sich bei Bedarf wenden konnten.

Die Audioaufzeichnungen wurden nach Abschluss der Studie verschlüsselt digital gespeichert und waren ausschließlich für die Forschenden zugänglich. Die Integrität und Vertraulichkeit der Daten wurde während des gesamten Forschungsprozesses streng geschützt.

### **3.3.4 Datenanalyse (Thematische Analyse)**

Die qualitativen Daten wurden mithilfe der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) ausgewertet. Dieser Analyseprozess wurde in sechs Phasen durchgeführt:

1. Vertraut werden mit den Daten: Die Interviews wurden transkribiert und mehrfach durchgelesen.
2. Erstellen erster Codes: Bedeutungsvolle Aussagen wurden identifiziert und codiert (z. B. „kulturelle Ausgrenzung“, „Sprachbarriere“, „Lehrkraftunterstützung“).

3. Entwicklung von Themen: Ähnliche Codes wurden zusammengeführt und zu übergeordneten Themen gebündelt.
4. Überprüfung der Themen: Konsistenz und innere Logik der Themen wurden kontrolliert.
5. Benennung der Themen: Jeder Themenbereich erhielt eine erklärende und analytische Überschrift.
6. Berichterstattung: Die Ergebnisse wurden entsprechend der Themenstruktur analysiert und präsentiert.

Die Codierung erfolgte mit Unterstützung der Software NVivo 12, welche die systematische Auswertung großer Datenmengen ermöglichte. Der Einsatz digitaler Tools erleichterte die Visualisierung der Codes und die Herausarbeitung thematischer Cluster.

Während der Codierung wurden die Aussagen jeder\*s einzelnen Teilnehmenden separat analysiert, bevor vergleichende Quervergleiche angestellt wurden, um wiederkehrende Muster (patterns) zu identifizieren. Dabei zeigte sich beispielsweise, dass bestimmte Codes sowohl mit schulischer Zugehörigkeit als auch mit akademischen Schwierigkeiten in Zusammenhang standen.

Die erarbeiteten Themen wurden anschließend mit den quantitativen Ergebnissen verglichen und gemeinsam diskutiert. Die Codierung wurde unabhängig von zwei Forschenden vorgenommen, wobei eine Übereinstimmungsrate von über 85 % erzielt wurde – ein Indikator für die Zuverlässigkeit der Analyse.

Codierungsdifferenzen zwischen den Forschenden wurden in gemeinsamen Sitzungen diskutiert und einvernehmlich geklärt, um Objektivität und Kohärenz sicherzustellen.

Im Fazit wurden die identifizierten Themen mit dem theoretischen Rahmen (Modell von Ager & Strang) in Verbindung gesetzt und ihre möglichen Auswirkungen auf die Bildungspolitik reflektiert.

### **3.4 Validität und Reliabilität**

#### **3.4.1 Reliabilitätskriterien der quantitativen Forschung**

Die Reliabilität der quantitativen Untersuchung wurde durch die internen Konsistenzkoeffizienten (Cronbach's Alpha) der verwendeten Skalen geprüft. Der eingesetzte Fragebogen besteht aus insgesamt 40 Items in acht Subdimensionen und verwendet eine vierstufige Likert-Skala. Für sämtliche Subskalen ergaben sich Cronbach's-Alpha-Koeffizienten von mehr als .70, was gemäß den in der Fachliteratur etablierten Kriterien auf eine solide interne Zuverlässigkeit des verwendeten Instruments schließen lässt (Tabachnick & Fidell, 2013).

Zusätzlich wurde eine Normalitätsanalyse der Daten mittels Kolmogorov-Smirnov-Test sowie Schiefe- und Kurtosis-Werten durchgeführt. Die meisten Variablen lagen im Bereich von  $\pm 1,5$ , was die Eignung für parametrische Tests unterstützte. Diese Analyse stärkte sowohl die Messgenauigkeit als auch die Zuverlässigkeit der statistischen Ergebnisse.

Auch die Stichprobengröße ( $n = 220$ ) war ausreichend, um eine ausreichende Teststärke für statistische Analysen zu gewährleisten. Die Ausgewogenheit der Gruppengrößen bei ANOVA- und Korrelationsanalysen trug zur Homogenität der Varianzverteilung bei.

Die Konstruktvalidität des Fragebogens wurde anhand der theoretisch erwarteten Zusammenhänge zwischen den Subdimensionen bewertet. So wurde etwa eine positive Korrelation zwischen dem Faktor „Einfluss kultureller Unterschiede“ und dem Bedarf an psychologischer Unterstützung angenommen und empirisch bestätigt.

Zur Sicherstellung der Datensicherheit wurden SPSS-Analysedateien gesichert und ausschließlich in verschlüsselten Ordnern gespeichert. Der Zugriff auf die Daten war ausschließlich der\*dem Forschenden vorbehalten. Diese Maßnahmen gewährleisten sowohl methodisch als auch ethisch die Integrität der Studie.

#### **3.4.2 Validitäts- und Reliabilitätskriterien der qualitativen Forschung**

Die Zuverlässigkeit der qualitativen Forschung wurde durch eine doppelte Codierung durch zwei unabhängige Forschende erreicht. Die Übereinstimmungsrate zwischen den Codierungen lag bei über 85 %. Diskrepanzen wurden durch Diskussionen im Team

konsensual gelöst – ein Verfahren, das mit dem Ansatz unabhängiger Codierung nach Miles & Huberman (1994) übereinstimmt.

Hinsichtlich der Validität wurde die Methode des member check angewandt: Ausgewählten Teilnehmenden wurden zusammengefasste Ergebnisse präsentiert, um deren Richtigkeit und Repräsentativität zu überprüfen. Dieses Verfahren trug zur Authentizität und kontextuellen Gültigkeit der Themen bei.

Im Rahmen des member check wurden die Hauptbefunde in vereinfachter Form mündlich oder schriftlich mit den Schüler\*innen (und ggf. den Eltern) rückbesprochen, um Missverständnisse zu vermeiden – insbesondere bei emotional belastenden Themen.

Die Daten-Triangulation wurde durch die Kombination von quantitativen und qualitativen Daten erreicht. Die Übereinstimmung der Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven stärkte die Interpretationsvalidität.

Die angewandte Triangulation umfasste drei Ebenen: Datentypen (quantitativ vs. qualitativ), Methoden (Fragebogen vs. Interview) und Forschende (zwei Codierende). Diese Methodenkombination erhöhte die methodologische Gültigkeit.

Zudem wurde während des gesamten Forschungsprozesses ein reflexives Tagebuch geführt, um forschungsbezogene Vorannahmen kritisch zu hinterfragen. Darin dokumentierte der\*die Forschende persönliche Eindrücke, potenzielle Verzerrungen, kulturelle Interaktionen und den Beziehungsaufbau zu den Schüler\*innen.

Diese Reflexionen wurden aktiv in die thematische Analyse einbezogen, um potenziell verzerrende Einflüsse zu minimieren. Insgesamt wurde der qualitative Forschungsprozess sowohl methodisch als auch ethisch sorgfältig abgesichert. Die kontextuelle Gültigkeit wurde durch Feldbeobachtungen und Rückmeldungen der Teilnehmenden gestärkt.

### **3.5 Ethische Grundsätze**

#### **3.5.1 Prozess der informierten Einwilligung**

In jeder Phase der Datenerhebung wurde den ethischen Prinzipien vollumfänglich Rechnung getragen. Vor der Teilnahme an Interviews oder Umfragen wurden die Schüler\*innen und ihre Erziehungsberechtigten in einfacher und verständlicher Sprache

über Ziel, Inhalt, Dauer und die Freiwilligkeit der Studie informiert. Für Teilnehmende unter 18 Jahren wurde zusätzlich das Einverständnis der Eltern eingeholt.

Im Rahmen des Einwilligungsprozesses wurden folgende Punkte besonders betont:

- Die Teilnehmenden können die Studie jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.
- Persönliche Daten werden vertraulich behandelt.
- Die erhobenen Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.
- Bei psychischer Belastung oder Risiken wird Unterstützung angeboten.

Die Einverständniserklärungen wurden in drei Sprachen – Deutsch, Kurdisch und Türkisch – erstellt. Die Schüler\*innen erhielten die Information jeweils in der Sprache, die sie am besten verstanden. Dieses mehrsprachige Vorgehen erleichterte das Verständnis des Forschungszwecks sowohl für Schüler\*innen als auch Eltern.

Neben schriftlichem Informationsmaterial wurden zusätzlich mündliche Erläuterungen in Gruppen- oder Einzelgesprächen gegeben. Gerade bei Eltern mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen trug dies wesentlich zur Verständlichkeit und Transparenz bei.

Es wurde außerdem betont, dass die Teilnahme weder finanzielle noch institutionelle Verpflichtungen mit sich bringt und dass nicht beantwortete Fragen oder abgebrochene Umfragen keine Konsequenzen nach sich ziehen.

Die gesamte Studie wurde im Einklang mit dem deutschen Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) durchgeführt. Der Zugriff auf, die Speicherung und die Löschung personenbezogener Daten waren im Vorfeld geregelt und dokumentiert.

### **3.5.2 Anonymität und Datensicherheit**

Zum Schutz der Privatsphäre wurden alle Daten anonymisiert. In den Fragebögen und Interviewaufzeichnungen wurden keine Namen, Schulbezeichnungen oder andere personenbezogenen Identifikatoren erhoben. Die Teilnehmenden erhielten lediglich einen anonymen Code, und es wurde ihnen zugesichert, dass sie auf Wunsch über Forschungsergebnisse informiert werden.

Insbesondere bei den qualitativen Interviews wurden Tonaufnahmen nur mit Zustimmung der Teilnehmenden gemacht. Diese Aufnahmen wurden niemals Dritten zugänglich gemacht, bevor sie in anonymisierte Transkripte überführt wurden. Sensible oder emotionale Inhalte wurden ausschließlich im Rahmen der thematischen Analyse verwendet.

Die Daten wurden digital in passwortgeschützten und zweifach gesicherten Systemen gespeichert, auf die nur die\*der Forschende zugreifen konnte. Physische Dokumente wurden in abschließbaren Schränken aufbewahrt.

Nach Abschluss der Forschungsarbeit und der Verteidigung der Dissertation werden alle gesammelten Daten gemäß ethischen Richtlinien vernichtet. Tonaufnahmen werden gelöscht, schriftliche Materialien durch ein Löschprotokoll dokumentiert vernichtet.

Auch das digitale Forschungstagebuch wurde ausschließlich für methodische Reflexion verwendet. Es enthält keine personenbezogenen Angaben oder Rückverfolgbarkeiten zu einzelnen Teilnehmenden.

Alle veröffentlichten Ergebnisse wurden ausschließlich auf Gruppenebene dargestellt. Auch direkte Zitate wurden so anonymisiert und aus dem Kontext gelöst, dass keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen möglich sind.

Diese Maßnahmen zeigen, dass die Studie im Einklang mit ethischer Transparenz und Datenschutzprinzipien durchgeführt wurde – insbesondere unter Berücksichtigung der Schutzbedürftigkeit von Flüchtlingskindern.

### **3.5.3 Forschung mit vulnerablen Gruppen**

Kurdische Flüchtlingsschüler\*innen wurden aufgrund traumatischer Vorerfahrungen, Sprachbarrieren und gesellschaftlicher Ausgrenzung als besonders vulnerable Gruppe betrachtet. Entsprechend wurde ihr psychisches Wohlergehen während der Forschung besonders berücksichtigt.

Insbesondere bei den Interviews wurden folgende ethische Schutzmaßnahmen umgesetzt:

- Fragen, die traumatische Erinnerungen hervorrufen könnten, wurden vermieden.
- Bei emotionaler Überforderung wurde das Gespräch unterbrochen oder auf ein anderes Thema gelenkt.

- Den Teilnehmenden wurde ausreichend Zeit zur Beantwortung gegeben, ohne jeglichen Druck auszuüben.

Der Interviewleitfaden enthielt alternative Fragen für sensible Themen sowie standardisierte Verfahren zur Gesprächsunterbrechung oder Pausierung.

Die\*der Forschende hatte eine spezielle Schulung zu kindlicher Entwicklung und Migrationspsychologie absolviert, um eine empathische, nicht bewertende Kommunikation sicherzustellen. Aufwärmfragen zu Beginn halfen, eine Vertrauensbasis zu schaffen. Während der gesamten Forschung wurde eine empathiegeleitete und kultursensible Haltung gegenüber den Teilnehmenden eingenommen. Vor und nach dem Gespräch wurden die Schüler\*innen über psychosoziale Unterstützungsangebote informiert (z. B. Schulpsycholog\*innen, lokale Migrationsberatungsstellen).

In manchen Fällen zeigte sich, dass Schüler\*innen emotional belastet waren. In solchen Situationen wurde nochmals auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen. Es bestand keinerlei Druck zur Teilnahme oder zur Beantwortung bestimmter Fragen.

Gemäß der ethischen Verantwortung bei Forschung mit vulnerablen Gruppen wurde nach den Interviews der emotionale Zustand der Teilnehmenden beobachtet. Wenn nötig, erfolgte eine Weiterleitung an schulpsychologische Fachkräfte – eine präventive Maßnahme zum Schutz des Wohlergehens der Schüler\*innen.

Die Teilnahme erfolgte Freiwillig und anonymisiert.

### **3.6 Methodische Begrenzungen**

#### **3.6.1 Methodische Einschränkungen**

Obwohl der Mixed-Methods-Ansatz die Stärken quantitativer und qualitativer Methoden vereint, weist diese Studie einige methodische Begrenzungen auf:

- Aufgrund von Zeit- und Ressourcenbeschränkungen wurden qualitative Interviews lediglich mit 26 Schüler\*innen durchgeführt und ausschließlich im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW). Dies könnte die thematische Vielfalt im Vergleich zu einer breiteren Stichprobe einschränken.

- Da Bildungspolitik und schulische Praktiken in den einzelnen Bundesländern Deutschlands stark variieren, ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf ganz Deutschland begrenzt. Besonders Bundesländer wie Bayern oder Berlin könnten abweichende Integrationsmaßnahmen aufweisen.

- Obwohl die Skalenentwicklung auf Literatur und Expertenmeinungen beruhte, wurde das Messinstrument ausschließlich an einer bestimmten Migrantengruppe (kurdische Flüchtlinge) angewendet. Dies schränkt die Übertragbarkeit auf andere ethnische Gruppen ein.

Diese Einschränkung beeinträchtigt nicht die interne Konsistenz der Studie, bedeutet jedoch, dass die Ergebnisse nicht direkt auf andere Ethnien übertragbar sind. Die Studie konzentriert sich bewusst auf eine spezifische Zielgruppe, ohne vergleichende Analysen zu ermöglichen.

- Der Zugang zu Schulen war durch Genehmigungsverfahren eingeschränkt. Letztlich konnten nur sieben Schulen einbezogen werden. Ein Großteil der Teilnehmenden wurde daher über kurdische Vereine, Festivals und Migrantennetzwerke rekrutiert. Dies könnte die Repräsentativität der schulischen Stichprobe begrenzen.

- Da die Erhebung auf Selbstauskünften (self-report) basiert, besteht das Risiko sozial erwünschter Antworten – insbesondere bei sensiblen Themen wie Lehrerverhalten oder psychischer Belastung. Es wurde beobachtet, dass Schüler\*innen sich bei der Kritik an Lehrer\*innen zurückhaltend äußerten, was auf Alter oder Autoritätswahrnehmung zurückzuführen sein könnte.

- Die mit SPSS durchgeführten Korrelationsanalysen (Pearson-Korrelation) zeigen lediglich Zusammenhänge, keine Kausalitäten. Die Interpretation der Befunde wurde daher auf kontextuelle Zusammenhänge beschränkt und nicht als kausale Aussage dargestellt. Die Bedeutsamkeit der Ergebnisse wurde durch den theoretischen Rahmen gestützt, jedoch nicht als Ursache-Wirkungs-Beziehung dargestellt.

### **3.6.2 Kontextuelle Einschränkungen**

Die Ergebnisse dieser Studie sind stark durch die regionale und institutionelle Einbettung geprägt. Insbesondere wurden Schulen und kurdische Strukturen in Nordrhein-Westfalen überproportional berücksichtigt.

- Da das deutsche Bildungssystem föderal organisiert ist, variieren Schulformen, Lehrpläne und Unterstützungsangebote je nach Bundesland. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse nicht uneingeschränkt auf ganz Deutschland übertragbar.

In manchen Bundesländern existieren z. B. „Willkommensklassen“ zur Integration von Neuzugewanderten, in anderen hingegen kaum oder gar nicht. Solche strukturellen Unterschiede wurden in dieser Arbeit nicht vertieft berücksichtigt.

- Die meisten Teilnehmenden stammen aus kurdischen Communities in der Türkei, Syrien und dem Irak. Andere Gruppen der kurdischen Diaspora, etwa aus dem Iran oder dem Libanon, wurden nicht erfasst.

Dies spiegelt nicht die gesamte Heterogenität der kurdischen Diaspora wider. Religiöse und sprachliche Unterschiede (z. B. sunnitisch, alevitisch, êzidisch; Kurmandschi, Sorani) sowie sozioökonomische Hintergründe wurden nicht im Detail analysiert.

- Die kulturelle Vielfalt innerhalb der kurdischen Gemeinschaft wurde nicht differenziert betrachtet. Sprachliche (Kurmandschi vs. Sorani), religiöse und kulturelle Differenzen blieben in dieser Untersuchung weitgehend unberücksichtigt.

Diese Begrenzung kann dazu führen, dass Themen wie kulturelle Identität, Repräsentation oder Konflikte als homogen wahrgenommen werden. Künftige Studien sollten daher die Wirkung religiöser, sprachlicher und kultureller Differenzen auf den Integrationsprozess gesondert untersuchen.

### **3.6.3 Datenerhebungsprozess**

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum vom späten Frühjahr 2024 bis zum späten Frühjahr 2025 durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden über verschiedene Kanäle erreicht, darunter kurdische Festivals (z. B. das 32. Internationale Kurdische Festival, Newroz-Feiern 2024), Demonstrationen (z. B. am 16.10.2024 in Köln), Flüchtlingsunterkünfte (in Herne, Bochum und Wesseling), sieben Schulen (in Herne, Bochum, Dortmund, Köln und Siegen), diverse kurdische Vereine (lokale kurdische Kulturvereine) und Bildungsinstitutionen (wie das Navend in Bonn, der Kurdische Studierendenverein und der Kurdische Lehrerverband).

Im Einklang mit ethischen Grundsätzen wurden Informations- und Einverständniserklärungen sowohl den Schüler\*innen als auch deren

Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellt. Die Teilnahme erfolgte ausschließlich auf freiwilliger Basis.

Die Fragebögen wurden in einer altersgerechten Sprache formuliert und in einer Umgebung ausgefüllt, in der sich die Schüler\*innen sicher fühlten und ihre Antworten frei äußern konnten.

Bei der Auswahl der Erhebungsorte wurde darauf geachtet, dass die Schüler\*innen in einem vertrauten soziokulturellen Umfeld kommunizieren konnten. Insbesondere Festivals, kulturelle Veranstaltungen und Vereinsräume stellten natürliche Begegnungsorte außerhalb der Schule dar, was sich vorteilhaft auf die Datenerhebung auswirkte.

Die Umfrage wurde in deutscher, kurdischer und türkischer Sprache angeboten, entsprechend der Sprachpräferenz der Teilnehmenden. Dieses mehrsprachige Vorgehen erhöhte nicht nur die Datenqualität, sondern förderte auch die kulturelle Inklusion.

An einigen Schulen verzögerte sich der Erhebungsprozess aufgrund notwendiger Genehmigungen durch die lokalen Bildungsbehörden, was eine flexible und adaptive Steuerung des Prozesses erforderlich machte. Dies verdeutlicht die praktischen Herausforderungen von Feldforschung mit Flüchtlingsschüler\*innen.

Es wurden keine persönlichen Daten erhoben; jeder Schüler bzw. jede Schülerin erhielt einen anonymen Code. Damit wurde die Datensicherheit ebenso wie die Vertraulichkeit der Teilnehmenden während des gesamten Forschungsprozesses gewährleistet.

## **Kapitel 4: Kontextueller Hintergrund**

Dieses Kapitel untersucht die strukturellen, sozio-politischen und kulturellen Kontexte, die die Integration kurdischer Flüchtlingsschülerinnen in das deutsche Sekundarschulsystem beeinflussen, in einer multidimensionalen Perspektive. Die Verbindung zwischen den historischen Ausgrenzungsprozessen, denen Kurdinnen in ihren Herkunftsländern ausgesetzt waren, und den Migrations- und Integrationspolitiken Deutschlands wird im Zusammenhang mit dem Bildungszugang behandelt. Zudem werden die Möglichkeiten und Ungleichheiten des föderal organisierten deutschen Bildungssystems auf geografischer, institutioneller und pädagogischer Ebene analysiert. Diese kontextuelle Analyse zielt darauf ab, sowohl die unsichtbaren Barrieren als auch mögliche Unterstützungsmechanismen für Flüchtlingsschülerinnen im Hinblick auf Bildungserfolg und langfristige soziale Integration aufzudecken. Die Analysen dieses Kapitels sollen nicht nur politischen Entscheidungsträgern, sondern auch Lehrkräften, Sozialarbeiterinnen und zivilgesellschaftlichen Akteuren als Orientierung dienen.

Laut OECD (2020b) stellt das föderale Bildungssystem in Deutschland zwar unterschiedliche Fördermaßnahmen für geflüchtete Schülerinnen bereit, dennoch bestehen aufgrund regionaler Unterschiede und struktureller Barrieren weiterhin Defizite bei der Herstellung gleicher Bildungschancen. Besonders im Bundesland Nordrhein-Westfalen, wo der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund besonders hoch ist, werden diese Herausforderungen deutlich.

Die Bewertung in diesem Kapitel erfolgt gemäß dem Integrationsrahmen von Ager und Strang (2008) anhand der Dimensionen ‚strukturelle Integration‘ (Bildung, Beschäftigung), ‚soziale Bindungen‘ (Interaktion mit der Gesellschaft) und ‚subjektive Faktoren‘ (Gefühl der Zugehörigkeit). Ziel ist es, die komplexen Dynamiken, die die Bildungsbeteiligung kurdischer Flüchtlingskinder beeinflussen, nicht nur aus pädagogischer, sondern auch aus sozio-politischer und kultureller Perspektive ganzheitlich darzustellen.

## **4.1 Kurdische Flüchtlinge in Deutschland: Demografie und Trends**

### **4.1.1 Herkunft und Migrationsmotive**

Die nach Deutschland migrierenden kurdischen Flüchtlinge stammen überwiegend aus der Türkei, Syrien, dem Irak und dem Iran. Ihre Migration basiert auf schwerwiegenden Menschenrechtsverletzungen wie politischer Verfolgung, systematischer Unterdrückung ethnischer Identitäten, bewaffneten Konflikten und kulturellen Assimilierungsversuchen:

- Wie Yıldız (2007b) und Wahlbeck (1999a) hervorheben, führten staatliche Maßnahmen in der Türkei während der 1990er Jahre – darunter die zwangsweise Räumung von Dörfern und Restriktionen der kurdischen Sprache – zu einer massiven Binnenvertreibung und zur Marginalisierung kurdischer Identität im öffentlichen Leben. Dies spiegelte sich auch in einem deutlichen Anstieg kurdischer Asylanträge in Deutschland wider.

- McDowall (2004) beschreibt, dass im Zuge der Anfal-Operationen tausende Kurdinnen durch die chemischen Angriffe und Massaker des Saddam-Hussein-Regimes zur Flucht gezwungen wurden. Ein erheblicher Teil von ihnen fand Zuflucht in westlichen Staaten, darunter auch Deutschland.

- Syrien: Die Politik der Baath-Regierung, Kurd\*innen die Staatsbürgerschaft zu entziehen, sowie die Bedrohung durch den IS führten insbesondere in Regionen wie Kobane und Qamishli zu neuen Fluchtbewegungen.

Diese Migrationsbewegungen führten zur physischen wie auch kulturellen Entwurzelung kurdischer Familien und zwangen sie zur Neuorientierung in einem neuen sozialen Umfeld.

### **4.1.2 Historischer Kontext und Diasporaverteilung**

Das kurdische Volk stellt mit einer geschätzten Bevölkerungszahl zwischen 30 und 45 Millionen eine der größten Diasporagemeinschaften dar, die in vier verschiedenen Nationalstaaten lebt (McDowall, 2004; Yıldız, 2007b; Wahlbeck, 1999b). Deutschland gehört zu den europäischen Ländern mit einer besonders großen kurdischen Diaspora. Diese gesellschaftliche Struktur spielt sowohl eine erleichternde als auch eine komplizierende Rolle im Integrationsprozess.

### **4.1.3 Kurdische Bevölkerung in Deutschland**

Laut der bei Brill erschienenen Studie „Multi-Dimensional Approach to the Kurdish Diaspora“ leben etwa zwei Millionen Kurd\*innen in Europa, wovon rund eine Million in Deutschland ansässig ist.

Auch eine von Duke University Press veröffentlichte Studie geht davon aus, dass die kurdische Bevölkerung in Deutschland etwa 1,3 Millionen beträgt.

Es sei darauf hingewiesen, dass die Unterschiede in den Bevölkerungszahlen auf die Tatsache zurückzuführen sind, dass Kurd\*innen in offiziellen Volkszählungen nicht als eigenständige ethnische Gruppe erfasst werden und die Statistiken meist auf Staatsbürgerschaft beruhen.

Diese Daten zeigen, dass die kurdische Gemeinschaft in Deutschland zahlenmäßig eine bedeutende Bevölkerungsgruppe darstellt und in Bereichen wie Bildung, Integration und politischer Repräsentation eine wichtige Rolle einnimmt.

### **4.1.4 Flüchtlingsprofil: Demografie und Bildungsbedarfe**

UNHCR-Daten zeigen, dass rund 40 % der weltweit vertriebenen Personen unter 18 Jahre alt sind – ein Hinweis auf insgesamt junge Altersstruktur bei Geflüchteten (UNHCR Refugee Data Finder, 2025). Insbesondere im deutschen Bildungssystem erfordert dies angepasste sprachliche und pädagogische Fördermaßnahmen für schulpflichtige Kinder.

## **4.2 Demografisches Profil**

Nach Angaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2017–2018) lag der Anteil der Erstbeantragenden unter 18 Jahren bei etwa 45 % bis 48 %. Dies verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche eine zentrale Rolle im Integrationsprozess spielen. Auch unter kurdischen Flüchtlingen ist eine ähnliche Verteilung zu beobachten, was die Notwendigkeit frühzeitiger Interventionen im Bildungssystem deutlich macht.

In Anlehnung an Putnam (2000), der die Bedeutung von sozialem Kapital für gesellschaftliche Teilhabe hervorhebt, lässt sich argumentieren, dass eine frühe Integration in das Bildungssystem zur Stärkung sozialen Kapitals und damit auch zur wirtschaftlichen Teilhabe beitragen kann.

Kinder im jungen Alter und Spracherwerb

Kinder, die im frühen Alter migrieren, erlernen Sprachen in der Regel schneller – jedoch nur, wenn sie systematisch unterstützt werden. In einigen Kommunen ist die sprachliche Förderung unzureichend, was die schulische Kontinuität der Kinder gefährdet (SVR, 2020; Gogolin, 2008). Der Zugang zu vorschulischer Bildung im frühen Alter spielt eine Schlüsselrolle für den Integrationserfolg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

#### \* Bildungslücken

Viele kurdische Kinder und Jugendliche haben aufgrund von Krieg, Zwangsmigration und mangelnden Bildungsmöglichkeiten in ihren Herkunftsländern erhebliche Lernrückstände. Diese Defizite sind besonders bei Jugendlichen, die erst spät eingeschult werden, tiefgreifend (Pastoor, 2015). Ausgleichende Bildungsmaßnahmen wie Vorbereitungsklassen („Willkommensklassen“) und traumasensible pädagogische Konzepte sind essenziell, um diese Unterschiede zu kompensieren (Rutter, 2006; Nusche et al., 2016).

#### \* Geschlechterbezogene Dynamiken

Geschlechtsspezifische Rollen beeinflussen die Bildungswege kurdischer Jugendlicher unterschiedlich. Jungen aus Migrantenfamilien stehen häufig unter dem Druck, frühzeitig zum Familieneinkommen beizutragen, insbesondere bei wirtschaftlich prekären Verhältnissen. Dies erhöht die Schulabbruchsquote und beschränkt langfristige Berufsperspektiven (OECD, 2020a; Crul & Schneider, 2012).

Nach Keddie (2014) beeinflussen tradierte Geschlechterrollen die Bildungschancen von Mädchen erheblich. Durch gesellschaftliche Erwartungen und den Druck zu einer frühen Eheschließung wird in einigen Fällen ein frühzeitiger Schulabbruch begünstigt. Diese Dynamik trägt dazu bei, bestehende geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Bildungssystem zu verstärken. Daraus ergibt sich die Forderung, Integrationsstrategien konsequent geschlechtersensibel auszurichten.

### **4.2.1 Geografische Verteilung in Deutschland**

Das Siedlungsmuster kurdischer Flüchtlinge in Deutschland konzentriert sich größtenteils auf städtische Zentren, weist jedoch auch eine erhebliche Verteilung in ländliche

Regionen auf. Diese räumlichen Unterschiede wirken sich direkt auf die Bildungs- und sozioökonomische Integration aus (BAMF, 2021).

#### \* Städtische Zentren

In Städten wie Berlin, Hamburg, Köln und Frankfurt leben große kurdische Gemeinschaften, die von besseren Integrationsstrukturen profitieren. Kulturelle Netzwerke – etwa Vereine oder religiöse Einrichtungen – stärken das Zugehörigkeitsgefühl und fördern die soziale Teilhabe. Studien der Bertelsmann Stiftung zeigen zudem, dass solche Strukturen die gesellschaftliche Integration von Migrant\*innen messbar erleichtern (Halm & Sauer, 2017). In Großstädten bieten Schulen häufig Sprachförderung für mehrsprachige Kinder, psychologische Unterstützung sowie interkulturelle Lernansätze an. Gleichzeitig erleichtert die größere Vielfalt an Arbeitsmöglichkeiten die wirtschaftliche Eingliederung. Darüber hinaus erleichtert der bessere Zugang zum Arbeitsmarkt die wirtschaftliche Integration

#### \* Ländliche Regionen

Ein Teil der kurdischen Flüchtlinge wird aufgrund von Verteilungsregelungen oder günstigerer Lebenshaltungskosten in ländlichen Regionen untergebracht. In diesen Gebieten bestehen jedoch erhebliche Defizite in der Infrastruktur und bei sozialen Dienstleistungen. Besonders ländliche Schulen sind oft nicht ausreichend ausgestattet, um mit migrantischen Schüler\*innen zu arbeiten, was zu Verzögerungen im Integrationsprozess führen kann (Nusche et al., 2016).

In ländlichen Regionen ist soziale Isolation bei geflüchteten Jugendlichen häufig stärker ausgeprägt, da der Zugang zu Unterstützungsangeboten und kulturellen Netzwerken begrenzt ist. Dies verstärkt das Gefühl des Ausgeschlossenseins und erschwert die Integration in Schule und Gesellschaft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; SVR, 2020). Darüber hinaus erschweren eingeschränkte Transportmöglichkeiten sowohl den Schulbesuch als auch die Teilnahme an sozialen Aktivitäten.

### **4.2.2 Fokus auf Nordrhein-Westfalen (NRW)**

Die Wahl Nordrhein-Westfalens (NRW) als Fokusregion dieser Studie lässt sich sowohl durch strukturelle als auch durch demografische Gründe rechtfertigen. Als bevölkerungsreichstes Bundesland Deutschlands vereint NRW zahlreiche Dynamiken im

Zusammenhang mit der sozio-educationalen Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und bietet somit einen besonders reichhaltigen Kontext zur Analyse der Bildungserfahrungen kurdischer Flüchtlinge.

### 1. Hohe kurdische Bevölkerungsdichte und historische Migrationsdynamiken

In Großstädten wie Köln, Düsseldorf, Dortmund und Essen ist die kurdische Diaspora stark vertreten. Während das BAMF (2021) insbesondere die hohe Zahl von Asylanträgen aus Herkunftsländern wie der Türkei, Syrien und dem Irak dokumentiert, zeigen Studien zur kurdischen Diaspora, dass diese Migrationsbewegungen seit den 1990er Jahren zur institutionellen Stärkung kurdischer Gemeinschaften in Deutschland beigetragen haben (Yıldız, 2007; Kaya, 2019).

Insbesondere das generationenübergreifende Migrationsprofil von Gruppen aus der Türkei, Syrien und dem Irak macht Nordrhein-Westfalen zu einem wichtigen Beispiel für die Analyse der Bildungsbeteiligung geflüchteter Jugendlicher. Während Crul und Schneider (2012) die Rolle von Bildung im Integrationsprozess der zweiten Generation betonen, zeigen Studien zur kurdischen Diaspora, dass sich diese Dynamiken auch unter kurdischen Flüchtlingen deutlich widerspiegeln (Yıldız, 2007; Kaya, 2019).

### 2. Strukturelle Vielfalt im Bildungssystem

Das deutsche Bildungssystem umfasst viele Kommunen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status und variierendem Migrantenanteil. Diese strukturelle Vielfalt führt zu deutlichen Unterschieden in den Schultypen (z. B. Gesamtschule, Hauptschule, Gymnasium), mit denen Flüchtlingskinder konfrontiert sind, sowie bei den angebotenen Unterstützungsmaßnahmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Besonders die Unterschiede im Zugang zu Sprachfördermaßnahmen (DaZ – Deutsch als Zweitsprache) zwischen einzelnen Schulen können die Bildungsleistung kurdischer Schüler\*innen erheblich beeinflussen. Während Sprachförderklassen in städtischen Zentren leichter zugänglich sind, fehlt es in ländlichen Schulen oft an solchen Angeboten (SVR, 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

### 3. Einfluss der städtisch-ländlichen Differenzierung auf Integration

Die geografische Struktur NRW umfasst sowohl Metropolregionen als auch weitläufige ländliche Gebiete. Dies führt dazu, dass kurdische Familien – je nach Wohnort – sehr

unterschiedliche Integrationserfahrungen machen. In städtischen Zentren stehen kulturelle Vielfalt und institutionelle Unterstützung stärker zur Verfügung, während soziale Isolation und mangelhafte Bildungsinfrastruktur in ländlichen Gebieten weiterverbreitet sind

Somit unterscheiden sich die Integrationsverläufe geflüchteter Schüler\*innen selbst innerhalb desselben Bundeslands deutlich je nach Wohnort. Dies macht es erforderlich, politische Maßnahmen auch auf lokaler Ebene differenziert zu gestalten.

#### 4. Institutionelle Präsenz der kurdischen Diaspora und soziales Kapital

In zahlreichen deutschen Städten, insbesondere im Bundesland Nordrhein-Westfalen, haben sich vielfältige kurdische Kulturzentren, Vereine, Fraueninitiativen und Studierendengruppen etabliert. Diese Organisationen übernehmen eine ergänzende Funktion neben dem staatlichen Bildungssystem, indem sie Angebote wie Nachhilfeunterricht, Unterstützung bei den Hausaufgaben sowie spezielle Sprachförderprogramme bereitstellen. Durch diese Aktivitäten tragen sie nicht nur zur Bewahrung und Stärkung der kulturellen Identität bei, sondern eröffnen zugleich neue Bildungschancen für kurdische Kinder und Jugendliche. Wissenschaftliche Analysen verdeutlichen, dass Migrantenorganisationen und zivilgesellschaftliche Strukturen maßgeblich zur Förderung sprachlicher Kompetenzen, zur sozialen Integration und zur schulischen Teilhabe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen (El-Mafaalani, 2017; Halm & Sauer, 2020).

In Anlehnung an Bourdieus Konzept des sozialen Kapitals lässt sich feststellen, dass gemeinschaftliche Strukturen das Vertrauen der Familien in das Bildungssystem stärken und das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler\*innen fördern (Bourdieu, 1983). Putnam (2000) hebt zudem hervor, dass soziales Kapital eine schützende Funktion für Jugendliche entfalten kann, die von Bildungsausgrenzung bedroht sind.

### **4.3 Politische Maßnahmen und gesetzliche Regelungen mit Auswirkungen auf Geflüchtete**

#### **4.3.1 Rechtlicher Rahmen**

Die rechtliche Regulierung für Asylsuchende in Deutschland erfolgt sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene. Diese mehrschichtige Rechtslage hat besonders für

Bundesländer mit hohen Flüchtlingsanteilen erhebliche Konsequenzen (BAMF, 2021; Hailbronner, 2016).

\* Asylgesetz (AsylG)

Das deutsche Asylgesetz (AsylG) regelt das Verfahren zur Asylantragstellung und definiert den rechtlichen Rahmen für Personen, die Schutz beantragen. In der Praxis treten jedoch Anwendungsschwierigkeiten auf, die insbesondere die Integration von Kindern in das Bildungssystem erschweren. Die mangelnde Abstimmung zwischen Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene erschwert eine effektive und zeitnahe Umsetzung von Integrationsmaßnahmen vor Ort. Die Schwächen des mehrstufigen Steuerungssystems treten besonders dort zutage, wo Zuständigkeiten nicht klar definiert sind (Bogumil et al., 2018).

Der eingeschränkte Zugang zu öffentlichen Ressourcen während laufender Asylverfahren wirkt sich besonders nachteilig auf kurdische Familien in strukturschwachen ländlichen Regionen aus und verstärkt bestehende Ungleichheiten (Knaus, 2020).

#### **4.3.2 Bildungsrechte**

Gemäß dem Grundgesetz und den Landesgesetzen in Deutschland haben alle Kinder – unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus – das Recht auf Zugang zur Bildung. In der Praxis jedoch stößt die gleichberechtigte Umsetzung dieses Rechts insbesondere in dezentral organisierten Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen (NRW) auf zahlreiche Hürden.

\* Initiativen auf Bundesebene

Integrationskurse zielen darauf ab, Geflüchteten grundlegende Sprachkenntnisse sowie Kenntnisse über Gesellschaft und Kultur zu vermitteln. Studien zeigen jedoch, dass die Wirkung dieser Kurse durch begrenzte finanzielle und personelle Ressourcen eingeschränkt wird und dass insbesondere in ländlichen Regionen zusätzliche Zugangsbarrieren bestehen (BAMF-Forschungszentrum, 2019; SVR, 2020).

#### **4.3.3 Herausforderungen bei der Umsetzung der Politik**

Obwohl die deutschen Bildungsintegrationspolitiken für Geflüchtete auf einem normativ inklusiven und menschenrechtsorientierten Rahmen basieren, zeigen Studien des

Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR), dass ihre Umsetzung auf Länderebene durch unterschiedliche gesetzliche Regelungen, segregierende Schulstrukturen und administrative Hürden erheblich erschwert wird (SVR, 2020a). Besonders in Bundesländern mit hoher Migrationsbevölkerung, wie Nordrhein-Westfalen, treten diese Herausforderungen aufgrund der heterogenen Schüler\*innenschaft und der hohen Belastung des Schulsystems deutlich hervor (SVR, 2020b).

#### Bürokratische Komplexität und mangelnde Verwaltungskoordination

Die föderale Struktur Deutschlands bedingt, dass Bildungspolitik auf Ebene der Bundesländer ausgestaltet wird, während zentrale Bereiche der Migrations- und Integrationspolitik in der Verantwortung des Bundes liegen. Diese Kompetenzaufteilung führt insbesondere bei der schulischen Eingliederung neu zugewanderter Flüchtlingskinder zu Verzögerungen und mangelnder Koordination. Crul et al. (2019) weisen darauf hin, dass föderale Unterschiede im deutschen Bildungssystem den Schulzugang für geflüchtete Kinder erheblich verzögern können. Bürokratische Hindernisse wie Probleme mit Aufenthaltstiteln, Identitätsprüfungsverfahren oder der Anerkennung von Sprachzertifikaten verzögern die Schulaufnahme vieler Kinder (Emmerich & Hormel, 2013). Zudem erschweren fehlende Kommunikation und Datenweitergabe zwischen lokalen Schulbehörden und Ausländerämtern, dass viele Kinder über Monate hinweg keinen Unterricht erhalten (SVR, 2020).

#### \* Unterschiedliche Umsetzung auf kommunaler Ebene

Die Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen unterscheidet sich in Deutschland nicht nur auf Landes-, sondern auch auf kommunaler Ebene deutlich. Insbesondere in Nordrhein-Westfalen zeigen sich zwischen einzelnen Kommunen erhebliche Unterschiede hinsichtlich finanzieller Ressourcen, personeller Ausstattung und institutioneller Erfahrung. Studien weisen darauf hin, dass diese ungleichen Ausgangsbedingungen dazu führen, dass selbst innerhalb eines Bundeslandes erhebliche Unterschiede in der Bildungsqualität bestehen, die geflüchtete Kinder erfahren (Emmerich & Hormel, 2013; SVR, 2020).

Programme wie die sogenannten ‚Internationalen Förderklassen‘ oder Vorbereitungsklassen stellen ein zentrales Instrument zur schulischen Integration neu

zugewanderter Jugendlicher dar. Während diese Angebote in städtischen Zentren Nordrhein-Westfalens relativ breit vorhanden sind, fehlen sie in ländlichen Regionen häufig oder bestehen nur in eingeschränkter Form. Dadurch entstehen erhebliche Unterschiede im Zugang zu schulischer Förderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche (Krüger-Potratz, 2019; Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2021). Dies untergräbt das Prinzip der Chancengleichheit und führt dazu, dass Kinder in benachteiligten Regionen noch stärker zurückfallen.

\* Ungleichgewicht in der Ressourcenverteilung und räumliche Disparitäten

Da die Schulfinanzierung in Deutschland überwiegend durch Länder und Kommunen erfolgt, entstehen erhebliche regionale Unterschiede in der Ressourcenausstattung. Während in Städten wie Düsseldorf oder Essen umfassende Unterstützungsprogramme für Flüchtlinge durchgeführt werden, herrschen in ländlichen Gebieten Mangel an Infrastruktur, Lehrmaterialien und Fachpersonal (SVR, 2023).

Diese räumlichen Ungleichheiten beeinträchtigen besonders die schulische Entwicklung kurdischer Flüchtlingskinder mit traumatischer Vorgeschichte und ohne Deutschkenntnisse. Dies betrifft nicht nur den akademischen Erfolg, sondern auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Massumi & Dewitz, 2015).

\* Lehrkräftemangel und Defizite in interkultureller Pädagogik

Die steigende Zahl geflüchteter Schüler\*innen hat den Bedarf an qualifizierten Lehrkräften stark erhöht. Dennoch besteht weiterhin ein gravierender Mangel an Lehrkräften mit interkultureller pädagogischer Ausbildung (Terhart, 2020). Themen wie interkulturelle Bildung, traumasensibler Unterricht und Zweitsprachendidaktik sind in den Lehramtsstudiengängen in Deutschland bislang unzureichend verankert (Faas et al., 2018).

Das Fehlen kultureller Kompetenzen zur Bewältigung der besonderen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit Flucht- und Diskriminierungserfahrungen wirkt sich negativ auf die Interaktion im Unterricht und den Lernerfolg aus. Dies zeigt, dass Integrationspolitik nicht nur durch gesetzliche Regelungen, sondern auch durch Reformen in der Lehrerbildung unterstützt werden muss (Karakayali & zur Nieden, 2016).

#### **4.3.4 Jüngste Reformen: Erfolge und anhaltende Herausforderungen**

Angesichts der steigenden Zahl von Geflüchteten hat Deutschland strukturelle Reformen im Bildungssystem eingeleitet. Besonders nach 2015 wurden integrative Reformmaßnahmen entwickelt, die sich auf die Vereinfachung gesetzlicher Verfahren, den Ausbau der Sprachförderung und die Qualifizierung von Bildungspersonal konzentrieren. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022) zeigt, dass sich die Umsetzung bildungspolitischer Reformen regional erheblich unterscheidet und dass fehlende administrative Koordination ihre Wirksamkeit einschränkt. Diese Befunde machen deutlich, dass trotz bundesweiter Reforminitiativen weiterhin strukturelle Probleme bestehen. Am Beispiel Nordrhein-Westfalens lassen sich diese Potenziale und Herausforderungen besonders veranschaulichen.

##### **\* Digitalisierte und beschleunigte Antragsverfahren**

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat die Asylverfahren in den letzten Jahren zunehmend digitalisiert und standardisiert, um eine schnellere Bearbeitung zu ermöglichen (BAMF, 2023). Dennoch zeigen die BAMF-Daten von 2023, dass die Bearbeitungszeiten in einigen Regionen weiterhin lang sind und die hohe Zahl von Anträgen das System stark belastet. Dies führt zu Verzögerungen in den Integrationsprozessen.

##### **\* Ausbau von Bildungsintegrationsprogrammen**

Zur Förderung der aktiven Bildungsbeteiligung geflüchteter Kinder wurden in vielen Bundesländern spezielle Unterstützungsprogramme eingeführt. NRW zählt dabei zu den Vorreitern in der Umsetzung.

Spracherwerb: Klassen für „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) sind zu zentralen Instrumenten der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund geworden. In den Großstädten NRWs ist die Anzahl und Qualität solcher Klassen gestiegen, während sie in ländlichen Regionen weiterhin begrenzt sind (KMK, 2023). Dadurch wird der Spracherwerb zu einem grundlegenden Ungleichheitsfaktor.

Lehrerbildung: Das nordrhein-westfälische Schulministerium hat zertifizierte Fortbildungsprogramme gestartet, um Lehrkräfte in den Bereichen kulturelle Vielfalt, Trauma sensible Pädagogik und Unterricht in mehrsprachigen Klassen zu qualifizieren (MSB NRW, 2021). Da die Teilnahme an diesen Programmen jedoch freiwillig ist,

bestehen in der Praxis erhebliche Unterschiede im Wissensstand und in der Vorbereitung der Lehrkräfte.

Zusammenarbeit mit NGOs: In städtischen Gebieten ermöglichen Kooperationen mit lokalen zivilgesellschaftlichen Organisationen Angebote wie Mentoring, psychologische Beratung und außerschulische Lernförderung. In ländlichen Regionen sind solche Unterstützungsmechanismen jedoch kaum verbreitet (Paritätischer Gesamtverband, 2022).

\* Dauerhafte Probleme in der Umsetzung

Trotz umfassender Reformschritte bleiben strukturelle Hindernisse bestehen, die die nachhaltige Wirkung der Reformen beeinträchtigen:

Zeitlich begrenzte Finanzierungsstrukturen: Viele Integrationsprojekte basieren auf befristeter Projektfinanzierung. Dies erschwert eine nachhaltige Schulentwicklung und gefährdet die personelle Kontinuität (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Regionale Ressourcenungleichheiten: Unterstützungsangebote konzentrieren sich auf urbane Zentren, können jedoch in ländlichen Gebieten nicht im gleichen Maße bereitgestellt werden. Dies führt zu Ungleichheiten bei Unterrichtsmaterialien, technischer Infrastruktur und Personalverteilung (KMK, 2023).

Fehlende Steuerungskoordination:

Die unzureichende Abstimmung zwischen den Ebenen Bund, Ländern und Kommunen erschwert es erheblich, Integrationsmaßnahmen vor Ort effektiv und zeitnah umzusetzen. Besonders deutlich werden die Schwächen dieses mehrstufigen Steuerungssystems gerade in Bereichen, in denen Zuständigkeiten nicht klar geregelt sind (Bogumil & Hafner, 2017).

#### **4.4 Das deutsche Sekundarschulsystem: Struktur und Lehrplan**

##### **4.4.1 Überblick über das Bildungssystem: Strukturelle Segmentierung und Integrationsdilemma**

Das deutsche Bildungssystem ist nach der Grundschule in ein mehrgliedriges System unterteilt, das Schülerinnen frühzeitig – basierend auf Leistung und Fähigkeiten –

differenziert. Baumert und Kunter (2011) betonen, dass die frühe schulische Differenzierung das Risiko birgt, bestehende soziale Ungleichheiten zu verstärken. Besonders Schülerinnen und Schüler mit Migrations- oder Fluchthintergrund können dadurch in ihrer Bildungsbiografie benachteiligt werden.

#### \* Das dreigliedrige Sekundarschulsystem

Die Grundschule endet in der Regel nach der 4. Klasse (außer in Berlin und Brandenburg). Anschließend erfolgt – basierend auf Lehrerempfehlungen und schulischen Leistungen – die Zuweisung zu einem der drei Hauptschulformen:

1. Hauptschule
  - Bietet einen praxisorientierten Lehrplan.
  - Ziel ist die direkte Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt oder das duale Ausbildungssystem (Handwerk, Einzelhandel, technische Berufe).
  - Wie Gogolin (2008) aufzeigt, werden insbesondere Schüler\*innen mit geringen schulischen Leistungen und/oder Migrationshintergrund häufig den niedrigeren Schulformen zugewiesen.
  - Der Anteil von Schülerinnen mit Migrations- und Fluchthintergrund ist in dieser Schulform deutlich höher als bei einheimischen Schülerinnen (SVR, 2020).
2. Realschule
  - Verbindet theoretische und praxisnahe Inhalte.
  - Führt zu weiterführender beruflicher Bildung oder technischen Fachschulen.
  - Bietet ausgewogene Ausbildung in Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften.
3. Gymnasium
  - Die akademisch anspruchsvollste und angesehenste Schulform, bereitet auf das Hochschulstudium vor.
  - Intensiver Lehrplan in Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaften sowie Fremdsprachen.
  - Mit dem Abitur erhalten die Schüler\*innen Zugang zur Universität.

- Die OECD (2021) weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland deutlich seltener den Übergang an ein Gymnasium schaffen als ihre einheimischen Mitschüler\*innen.

\* Strukturelle Selektivität und Migrantenschüler\*innen

Das deutsche Schulsystem schafft durch seine frühe Selektion (Tracking) strukturelle Barrieren für Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Aufgrund von Sprachdefiziten, sozialem Hintergrund und Lehrerinnenvorurteilen werden diese Schülerinnen häufig an niedrigere Schulformen verwiesen (Ditton, 2007; Crul & Schneider, 2012). Dies schränkt insbesondere für geflüchtete Kinder – wie kurdische Schülerinnen mit unterbrochener Bildungskarriere – langfristige akademische und berufliche Chancen ein.

\* Wahrnehmungsbarrieren und Erwartungen der Lehrkräfte

Ditton (2007) sowie Crul und Schneider (2012) verdeutlichen, dass die frühe schulische Selektion soziale Ungleichheiten nicht abbaut, sondern verstärkt. Besonders Kinder mit Migrationshintergrund sind betroffen, da sie aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten, ihres familiären Hintergrunds oder lehrerseitiger Zuschreibungen häufiger niedrigeren Schulformen zugewiesen werden. Dabei geraten ihre tatsächlichen Fähigkeiten in den Hintergrund, während vermeintliche Defizite oder kulturelle Unterschiede als Maßstab für Leistung dienen.

Chancengleichheit und Reformbedarf im Bildungssystem

Der SVR (2020) weist darauf hin, dass das deutsche Schulsystem die besonderen biografischen Voraussetzungen und psychosozialen Belastungen geflüchteter Schüler\*innen nicht hinreichend berücksichtigt. Auch die OECD (2021b) betont, dass strukturelle Reformen erforderlich sind, um mehr Gerechtigkeit und Flexibilität im Umgang mit sprachlichen und sozialen Hürden zu gewährleisten.

#### **4.4.2 Herausforderungen für kurdische Flüchtlingsschüler\*innen: Von struktureller Ungleichheit zu Bildungschancen**

Die auf frühzeitiger Selektion basierende Struktur des deutschen Sekundarschulsystems bietet für viele Schülerinnen potenziell gezielte Fördermöglichkeiten – für Flüchtlinge, insbesondere mit kurdischem Hintergrund, bedeutet sie jedoch oft einen erheblichen Nachteil. Aufgrund unterbrochener Bildungsbiografien, unzureichender

Sprachkenntnisse und mangelnder Systemkenntnis werden diese Schülerinnen häufig unabhängig von ihrem tatsächlichen Potenzial als leistungsschwach eingestuft.

\* Tendenz zur automatischen Zuweisung an Hauptschulen

Viele kurdische Flüchtlingskinder werden nicht auf Basis ihrer fachlichen Kompetenzen, sondern aufgrund von Sprachbarrieren und Bildungslücken in Hauptschulen eingestuft. Solch eine frühe Entscheidung beeinflusst den gesamten Bildungsverlauf der betroffenen Kinder. Der Zugang zur Universität ist für Hauptschulabsolvent\*innen stark eingeschränkt, und sie werden häufig auf einfache Arbeitsmärkte gelenkt. Diese Praxis wird zu einem Mechanismus, der das weitere soziale Schicksal bereits im Kindesalter vorzeichnet und gesellschaftliche Segregation reproduzieren kann.

\* Langfristige psychosoziale und strukturelle Auswirkungen

Die Folgen des schulischen Selektionssystems sind nicht nur auf die schulische Leistung beschränkt, sondern betreffen auch das psychologische Wohlbefinden der Schüler\*innen. Insbesondere marginalisierte Gruppen internalisieren häufig negative Leistungszuschreibungen, was zu einem verminderten Selbstwirksamkeitserleben, einem Motivationsverlust sowie einem erhöhten Risiko für Schulabbrüche führen kann (Becker & Lauterbach, 2016).

Viele durch Flucht geprägte Kinder und Jugendliche bringen wertvolle Potenziale und Lebenserfahrungen mit, die jedoch in einem rein auf Testergebnisse fokussierten System unsichtbar bleiben. Gerade für mehrsprachige und traumatisierte Schüler\*innen reicht ein standardisierter pädagogischer Zugang nicht aus.

\* Geringe Bildungstransparenz und fehlende Übergangsmechanismen

Obwohl das deutsche Schulsystem formell Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schulformen vorsieht – etwa von der Hauptschule zur Realschule oder zur Gesamtschule –, fehlen in der Praxis vielfach gezielte Beratungs- und Unterstützungsangebote. Gerade für geflüchtete Schüler\*innen erschwert das Fehlen solcher verlässlichen Strukturen eine tatsächliche Nutzung dieser Aufstiegswege erheblich (vgl. SVR, 2018; BAMF, 2018)

Ein inklusives Alternativmodell: Die Gesamtschule

\* Potenzielle Vorteile

Nach Baumert und Kunter (2011) ist die Berücksichtigung individueller Lernwege ein wesentlicher Bestandteil professioneller Lehrerkompetenz. Flexible Übergänge zwischen akademisch geprägten und berufsorientierten Bildungsgängen können in diesem Zusammenhang dazu beitragen, Lernprozesse stärker an den Bedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler auszurichten und somit deren Bildungsbiografien zu individualisieren.

Zudem ist das Modell kulturell offener gestaltet, und das Lehrpersonal zeigt sich in der Regel sensibler gegenüber Differenz und Diversität. Das schafft ein günstigeres Lernumfeld für Flüchtlingskinder.

Stärkung flexibler Modelle für Bildungsgerechtigkeit

Gerechte Bildungschancen für kurdische Flüchtlingschüler\*innen erfordern nicht nur mehr Ressourcen, sondern auch die Verbreitung flexibler und inklusiver Schulmodelle. Strukturen wie die Gesamtschule bieten hier wichtige Chancen. Damit diese Potenziale tatsächlich zur Geltung kommen, müssen jedoch der Zugang zu Schulformen regional ausgeglichen gestaltet und die Familien aktiv informiert und einbezogen werden.

#### **4.4.3 Lehrplaninhalte und Begrenzungen kultureller Repräsentation**

Obwohl der deutsche Sekundarschullehrplan stark systematisiert ist, bietet er im Hinblick auf kulturelle Repräsentation nur einen engen Rahmen. Für kurdische Flüchtlingschüler\*innen fehlt es insbesondere an Lernmaterialien, die ihre Geschichte, Kultur oder Migrationserfahrungen widerspiegeln. Dies kann sich sowohl negativ auf die pädagogische Wirksamkeit als auch auf das psychologische Zugehörigkeitsgefühl auswirken.

\* Mangel an kultureller Repräsentation und Schüler\*innenidentifikation

Im deutschen Curriculum dominieren westlich geprägte Perspektiven, während außereuropäische Kulturen und Gemeinschaften oft lediglich randständig und ohne tiefere Auseinandersetzung thematisiert werden. Dies kann dazu führen, dass sich kurdische Schüler\*innen im Schulkontext „unsichtbar“ fühlen. Eine solche Ausgrenzung ihrer Identität kann Selbstwertgefühl, Beteiligung im Unterricht und Lernmotivation negativ beeinflussen.

Nach Banks' (2015) Ansatz der multikulturellen Bildung trägt die Integration von Inhalten, die die Identität und kulturellen Erfahrungen der Lernenden widerspiegeln, dazu bei, ihr Zugehörigkeitsgefühl zum Unterricht sowie ihre Lernmotivation zu stärken. In diesem Sinne würde eine Neukonzeption des Curriculums auf der Basis kultureller Pluralität nicht nur geflüchteten Schüler\*innen, sondern allen Lernenden zugutekommen, indem interkulturelles Verständnis gefördert wird.

#### \* Inklusionspotenzial und verpasste pädagogische Chancen

Die Einbeziehung kurdischer Kultur, Geschichte oder diaspora-bezogener Beiträge in den Lehrplan könnte ein wirksamer Schritt gegen kulturelle Ausgrenzung sein. Solche Inhalte würden es den Schüler\*innen ermöglichen, im Einklang mit ihrer Identität zu lernen und ihre Bindung an den Unterricht zu stärken (Yeşil, 2024). Einige Pilotprojekte in Deutschland zeigen mit sogenannten „kulturell reflektierenden Lehrplänen, dass dieses Potenzial in der Praxis realisierbar ist.

#### Sprachförderorientierte Unterstützungsprogramme

##### \* Willkommensklassen und DaZ-Angebote (Deutsch als Zweitsprache)

Geflüchtete Schülerinnen benötigen den Spracherwerb als Grundlage für gelungene Integration. Aus diesem Grund wurden an vielen Schulen sogenannte „Willkommensklassen“ eingerichtet. Diese dienen als Übergangsphase, in der die Lernenden Deutsch erwerben, bevor sie in den regulären Unterricht integriert werden. Die Wirksamkeit dieses Modells hängt dabei entscheidend von der Qualifikation der Lehrkräfte sowie der Verfügbarkeit angemessener Ressourcen ab.

##### \* Herausforderungen

- An vielen Schulen fehlt es an ausreichend qualifizierten Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Dies erschwert eine gezielte individuelle Sprachförderung für geflüchtete Schülerinnen.

- Kulturelle Unangemessenheit: Das verwendete Lehrmaterial ist häufig nicht kulturell kontextualisiert und spiegelt nicht die Lebenswirklichkeit der Schüler\*innen wider. Dies mindert das Interesse am Lernprozess

- Risiko sozialer Isolation: Schüler\*innen, die über längere Zeit in „Vorbereitungsklassen“ verbleiben, haben oft keinen Kontakt zu Gleichaltrigen im

Regelunterricht. Dies kann sowohl die soziale als auch die schulische Integration verzögern

#### **4.4.4 Regionale Bildungsungleichheiten: Stadt-Land-Kluft**

Die Bildungsmöglichkeiten von geflüchteten Schüler\*innen unterscheiden sich drastisch je nach geografischer Lage. Diese Ungleichheit resultiert nicht nur aus den physischen Bedingungen der Schulen, sondern auch aus der Verfügbarkeit von Programmen, der Qualität der Lehrkräfte und der Dichte der Unterstützungsnetzwerke.

- Städtische Schulen: Chancen und Hindernisse

Städtische Schulen verfügen oftmals über eine bessere infrastrukturelle und personelle Ausstattung, was den Zugang zu Sprachfördermaßnahmen, Beratungsdiensten und sozialen Integrationsprogrammen erleichtert. Gleichwohl zeigen Studien, dass diese Schulen aufgrund der hohen Konzentration von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund häufig mit überfüllten Klassen konfrontiert sind, was die individuelle Förderung erschwert (SVR, 2018; Massumi et al., 2021).

Dennoch sind unterstützende Umgebungen wie Peer-Mentoring, kulturelle Veranstaltungen und Freizeitangebote an städtischen Schulen häufiger anzutreffen, was die soziale Integration von geflüchteten Schülerinnen stärkt.

- Ländliche Schulen: Strukturelle und soziale Barrieren

Schulen in ländlichen Regionen sind strukturell benachteiligt:

- \* Die Zahl qualifizierter Lehrkräfte und Sprachförderkräfte ist begrenzt.
- \* Pädagogische Ansätze sind oft nicht ausreichend sensibel, da kulturelle Vielfalt wenig bekannt ist.
- \* Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Organisationen sind selten

Besonders kurdische Geflüchtete haben in ländlichen Gebieten Deutschlands große Schwierigkeiten bei der sozialen Integration. In homogener strukturierten Gesellschaften, in denen es an kultureller Vielfalt und Erfahrungen mit Migrantinnen mangelt, verstärken sich Gefühle der Ausgrenzung und Einsamkeit bei diesen Schülerinnen. Der Mangel an sozialer Interaktion wirkt sich nicht nur negativ auf das psychische Wohlbefinden der

Schüler\*innen aus, sondern kann auch ihre Lernmotivation und schulischen Leistungen mindern.

Qualitative Befunde zeigen, dass geflüchtete Kinder in ländlichen Regionen Deutschlands oftmals nur eingeschränkte Möglichkeiten haben, stabile soziale Beziehungen zu ihren Mitschüler\*innen aufzubauen. Dies schwächt ihr Zugehörigkeitsgefühl und wirkt sich negativ auf ihre aktive Beteiligung im Unterricht aus (BAMF, 2020; El-Mafaalani, 2020). Soziale Ausgrenzung führt zu niedrigeren Anwesenheitsraten in der Schule und verringert das Interesse am Lernen.

Psychologische Folgen:

In ähnlicher Weise stellten Fazel et al. (2012) fest, dass Symptome von posttraumatischem Stress, Angst und Depression bei geflüchteten Kindern häufiger auftreten, wenn soziale Unterstützungsmechanismen fehlen. Der Mangel an solchen Systemen in ländlichen Gebieten stellt eine ernsthafte Bedrohung für das psychische Wohlbefinden der Schülerinnen dar.

#### **4.4.5 Perspektiven der Lehrkräfte: Pädagogische Einstellungen als Schlüssel zur Integration**

Die Schwierigkeiten, denen kurdische Flüchtlings Schülerinnen im Bildungsbereich begegnen, sind nicht ausschließlich auf strukturelle Gegebenheiten des Schulsystems zurückzuführen, sondern stehen auch in engem Zusammenhang mit den Einstellungen, Kompetenzen und pädagogischen Sensibilitäten der Lehrkräfte im Unterricht. Lehrkräfte sind nicht nur Vermittler von Wissen, sondern auch zentrale Bezugspersonen, die die soziale Integration, die Identitätsentwicklung und die Bildungsmotivation der Schülerinnen unmittelbar beeinflussen.

Interkulturelle Kompetenz und berufliche Vorbereitung

Spitzberg & Changnon (2009) betonen, dass die interkulturelle Kommunikationskompetenz von Lehrkräften eine entscheidende Rolle für den schulischen Erfolg und die soziale Integration von Schülerinnen spielt. Viele Bildungseinrichtungen in Deutschland bieten jedoch keine umfassenden Fortbildungsprogramme an, die Lehrkräften diese Kompetenzen systematisch vermitteln.

Dies kann insbesondere bei Schülerinnen mit sprachlich und kulturell unterschiedlichem Hintergrund zu kommunikativen Barrieren führen

Positive Ansätze: Pädagog\*innen als Unterstützer der Integration

Einige Lehrkräfte betrachten die Integration von Flüchtlingsschülerinnen als gesellschaftliche Verantwortung und engagieren sich freiwillig, um deren aktive Teilhabe an der Schulgemeinschaft zu fördern. Lehrkräfte fördern den schulischen Erfolg und die psychosoziale Anpassung von Schüler\*innen, indem sie individuelle Betreuung anbieten, zusätzliche Lernzeiten einrichten und eng mit den Familien zusammenarbeiten. Solche Ansätze stärken das Zugehörigkeitsgefühl im Klassenverband und fördern die aktive Lernbeteiligung.

Herausforderungen und unbewusste Vorurteile

Lehrkräfte unterstützen den schulischen Erfolg und die psychosoziale Anpassung von Schüler\*innen, indem sie individuelle Förderung, ergänzende Lernangebote sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Familien praktizieren. Studien zeigen, dass diese Maßnahmen insbesondere für Kinder mit Flucht- und Migrationserfahrungen von zentraler Bedeutung sind (Massumi et al., 2021; Auernheimer, 2013).

Entwicklungsbedarf in der Bildungspolitik

Damit Flüchtlingsschüler\*innen erfolgreich integriert werden können, ist es notwendig, Lehrkräfte mit interkulturell-pädagogischen Kompetenzen auszustatten. Dazu gehören unter anderem traumapädagogische Methoden, Strategien für den Zweitspracherwerb sowie Programme zur professionellen Weiterentwicklung im Umgang mit Diversität im Klassenzimmer.

Die Haltung und Vorbereitung der Lehrkräfte spielt eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Bildungserfahrungen kurdischer Flüchtlingsschüler\*innen. Ein inklusives Lernumfeld kann nicht allein durch eine Umstrukturierung des Curriculums geschaffen werden, sondern erfordert auch eine systematische und kultursensible Ausbildung der Lehrkräfte. Ganzheitliche Bildungsstrategien auf Bundes- und Landesebene können Lehrkräfte in dieser Hinsicht stärken und so direkt zur Förderung von Integrationsprozessen beitragen.

## 4.5 Integrationspolitiken im deutschen Bildungssystem

### 4.5.1 Sprachförderprogramme

Der Spracherwerb bleibt ein entscheidender Faktor für den schulischen Erfolg und die soziale Integration von geflüchteten Schüler\*innen in Deutschland. Trotz verschiedener Programme, die darauf abzielen, sprachliche Defizite zu beheben, werden die potenziellen Wirkungen dieser Maßnahmen häufig durch Herausforderungen in der Konzeption und Umsetzung geschwächt.

\* Willkommensklassen: Diese Vorbereitungsklassen helfen geflüchteten Schüler\*innen, grundlegende Deutschkenntnisse zu erwerben, bevor sie in Regelklassen integriert werden.

Stärken:

\* Sie bieten gezielte Unterstützung beim Überwinden der ersten Sprachbarrieren und ermöglichen den Schüler\*innen, auf Augenhöhe am schulischen Alltag teilzunehmen.

\* In bestimmten Regionen erlauben kleine Klassen und spezialisierte Lehrkräfte eine individuellere Förderung und Betreuung.

Herausforderungen:

\* Die langen Bearbeitungszeiten von Asylanträgen führen dazu, dass Flüchtlingsfamilien über längere Zeit in Unsicherheit leben, was insbesondere bei Kindern Ängste und ein Gefühl der Unsicherheit hervorrufen kann (UNICEF, 2017)

Qualitätsunterschiede:

Die Qualität und Umsetzung der Willkommensklassen variiert erheblich zwischen den Bundesländern. Unterschiedliche Ressourcenzuteilungen und die ungleiche Qualifikation der Lehrkräfte führen zu deutlichen Disparitäten. Besonders im ländlichen Raum wirkt sich der Mangel an DaZ-geschultem Personal negativ auf den Integrationsprozess aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

\* Übergangsbarrieren:

Der Wechsel von Willkommensklassen in den Regelunterricht ist für viele Schüler\*innen herausfordernd, da sie häufig noch nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen.

Dies erschwert sowohl ihre schulische Leistung als auch ihre soziale Teilhabe (Massumi et al., 2015).

\* **Bilinguale Bildung:**

Der Erwerb der deutschen Sprache ist grundlegend, dennoch weisen zahlreiche Untersuchungen darauf hin, dass die parallele Förderung der Herkunftssprache wesentliche Vorteile für die kognitive Entwicklung und die soziale Integration bietet. Trotz dieser Erkenntnisse bleibt die Umsetzung bilingualer Angebote in Deutschland begrenzt (Gogolin, 2009).

**Vorteile der bilingualen Bildung:**

\* Sie unterstützt geflüchtete Schülerinnen dabei, ihre sprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache aufrechtzuerhalten, was sich förderlich auf die gesamte schulische Entwicklung auswirken kann.

\* Untersuchungen zeigen, dass gut entwickelte Kenntnisse in der Erstsprache den Erwerb weiterer Sprachen erleichtern. Bilinguale Bildungsangebote können daher ein wirksames Mittel sein, um Schüler\*innen in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, ohne dass sie ihre kulturelle Identität aufgeben müssen.

**Herausforderungen:**

\* **Begrenzte Kapazitäten:** Nur wenige Schulen bieten bilingualen Unterricht an, was dazu führt, dass viele Schüler\*innen – insbesondere solche mit kurdischem Hintergrund – keine akademische Auseinandersetzung in ihrer Muttersprache erleben.

\* **Politische und Ressourcenlücken:** Um bilinguale Bildungsangebote flächendeckend zu etablieren, bedarf es politischer Unterstützung sowie zusätzlicher Ressourcen, etwa in Form von Lehrkräfteausbildung, Curriculum Entwicklung und geeigneten Lehrmaterialien.

#### **4.5.2 Initiativen zur sozialen Inklusion**

Die Integration von geflüchteten Schülerinnen in das deutsche Bildungssystem beschränkt sich nicht nur auf den schulischen Erfolg; das Gefühl von Sicherheit, Wertschätzung und Zugehörigkeit zur Gesellschaft steht in direktem Zusammenhang mit sozial inklusiven politischen Maßnahmen. Besonders für Schülerinnen kurdischer

Herkunft ist es von entscheidender Bedeutung, die gesellschaftliche Zugehörigkeit zu fördern und gleichzeitig die kulturelle Identität zu bewahren.

#### Außerschulische Aktivitäten und Entwicklung von Zugehörigkeitsgefühl

Außerschulische Bereiche wie Sport-, Kunst- und Kulturvereine bieten geflüchteten Schülerinnen die Möglichkeit, auf natürlicher und gleichberechtigter Ebene mit einheimischen Gleichaltrigen in Kontakt zu treten. In diesen Bereichen entwickeln sich nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch ihre soziale Integration und ihr Selbstbewusstsein.

Doch das volle Potenzial solcher Aktivitäten kann nur dann ausgeschöpft werden, wenn eine gerechte Ressourcenverteilung gewährleistet ist und alle Schülerinnen Zugang zu diesen Angeboten erhalten. In ländlichen Regionen ist dieser Zugang jedoch häufig stark eingeschränkt. Zudem führt die ökonomische Unsicherheit vieler Familien mit Fluchthintergrund dazu, dass ihre Kinder oftmals nicht an solchen Freizeit- und Förderangeboten teilnehmen können. Wie El-Mafaalani hervorhebt, verstärken soziale Ungleichheiten die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern erheblich. Auch Massumi und Kolleginnen zeigen, dass regionale Unterschiede und unzureichende Ausstattung den Integrationsprozess von geflüchteten Schüler\*innen erschweren. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass lokale Behörden und Schulen finanzielle Unterstützungsmechanismen entwickeln, die auch die Familien in diese Bereiche einbeziehen.

Peer-Mentoring-Programme: Peer-Mentoring-Programme stellen für geflüchtete Schülerinnen eine wertvolle Ressource dar, da sie nicht nur schulische Unterstützung, sondern auch emotionale Sicherheit bieten. Besonders in der sensiblen Phase unmittelbar nach der Ankunft erleichtert der Austausch mit gleichaltrigen Mentorinnen aus der Aufnahmegesellschaft den Zugang zum Schulsystem und fördert soziale Teilhabe. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Erfolg solcher Programme nicht allein durch die bloße Zuweisung von Mentor\*innen gewährleistet ist. Entscheidend ist vielmehr, dass die Beteiligten über grundlegende pädagogische und interkulturelle Kompetenzen verfügen und in ihrer Rolle kontinuierlich unterstützt werden. Ohne diese Vorbereitung besteht die Gefahr, dass gut gemeinte Hilfe unbeabsichtigt zu Missverständnissen oder zur Reproduktion von Stereotypen führt. Daher erscheint es sinnvoll, Peer-Mentoring nicht als reine Freiwilligenarbeit zu verstehen, sondern als gezielte, professionell begleitete

Maßnahme, die sowohl den Bedürfnissen der Geflüchteten als auch den Anforderungen einer vielfältigen Schullandschaft gerecht wird (Crisp & Cruz, 2009).

In der deutschen Integrationspolitik dominiert nach wie vor ein Ansatz, der sich stark auf Spracherwerb und schulischen Erfolg konzentriert. Nach meinen Feldbeobachtungen wird das eigentliche Problem jedoch im sozialen Bereich sichtbar: Wenn sich Schüler\*innen einsam fühlen oder kulturell ausgeschlossen werden, reicht der schulische Erfolg allein nicht aus, um Integration zu gewährleisten. Initiativen zur sozialen Inklusion sollten daher ins Zentrum der politischen Maßnahmen rücken. An jeder Schule sollten Räume für kulturellen Dialog geschaffen werden; Inhalte, die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in Bereichen wie Musik, Sport und Kunst widerspiegeln, sollten gefördert werden.

#### **4.5.3 Hindernisse für eine effektive Integration**

Obwohl die in Deutschland entwickelten Integrationspolitiken für geflüchtete Schüler\*innen in der Theorie stark erscheinen, wird ihre Wirksamkeit in der Praxis durch verschiedene Hürden erheblich eingeschränkt. Besonders im Fall von kurdischen Geflüchteten stellen Fehlinterpretationen kultureller Unterschiede, ökonomische Ungleichheiten und Defizite in der pädagogischen Infrastruktur die größten Barrieren für eine erfolgreiche Integration dar.

##### **Kulturelle Missverständnisse und Wahrnehmungslücken**

Viele Lehrkräfte verfügen nur in begrenztem Maße über Kenntnisse zu den Lebenswelten und kulturellen Hintergründen kurdischer Schülerinnen. Dadurch kann es passieren, dass zurückhaltendes Verhalten oder Schweigsamkeit nicht als Ausdruck von Unsicherheit oder Belastung verstanden, sondern vorschnell als Desinteresse oder mangelnde Disziplin interpretiert wird. Werden zudem biographische Erfahrungen wie traumatische Erlebnisse vor der Flucht oder zusätzliche familiäre Verpflichtungen nicht berücksichtigt, entstehen leicht Missverständnisse im Unterricht. Diese Missverständnisse können wiederum dazu führen, dass sich die betroffenen Schülerinnen im schulischen Alltag ausgeschlossen oder nicht verstanden fühlen. Das Fehlen kultureller Kompetenzen im schulischen Kontext ist nicht nur ein pädagogisches Versäumnis, sondern untergräbt auch das Vertrauen der Schülerinnen in das Bildungssystem. Für Schülerinnen, die Krieg, Vertreibung oder ethnische Diskriminierung erlebt haben, ist ein empathischer

Lehransatz unerlässlich. Interkulturelle Sensibilisierungsmodule sollten verpflichtend in Lehramtsausbildungen integriert werden, um solchen Missverständnissen vorzubeugen.

#### Ökonomische Barrieren und ungleicher Zugang zu Ressourcen

Viele geflüchtete Familien befinden sich besonders in den ersten Jahren nach ihrer Ankunft in Deutschland in einer ökonomisch unsicheren Situation. Dadurch sind ihre Möglichkeiten begrenzt, schulische Ausgaben ihrer Kinder zu finanzieren, an Freizeit- oder Förderangeboten teilzunehmen oder zusätzliche Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Auch wenn das Schulsystem offiziell kostenlos ist, entstehen in der Praxis häufig zusätzliche Kosten – etwa für Klassenfahrten, Sportausrüstung oder digitale Geräte –, die für einkommensschwache Familien eine Belastung darstellen und den Bildungserfolg ihrer Kinder beeinträchtigen können (UNESCO, 2019; Korntheuer, 2016).

Um soziale Gerechtigkeit zu gewährleisten, sollten Schulpolitiken nicht nur „gleiche Chancen“, sondern „gerechte Chancen“ bieten. Schulen sollten bedarfsorientierte Unterstützungsmaßnahmen (z. B. kostenlose Mittagessen, Stipendienprogramme, Unterstützung bei der Mobilität usw.) ausbauen und deren Sichtbarkeit erhöhen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, kurdische geflüchtete Familien über Migrantenvereine gezielt zu informieren.

#### Institutionelle Defizite und Koordinationsmängel

Die Unterstützung geflüchteter Kinder im Bildungssystem ist entscheidend für ihre zukünftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt und ihre soziale Mobilität. Gleichzeitig sehen sich viele kurdische Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Barrieren konfrontiert: unzureichende Sprachkenntnisse, mangelnde kulturelle Repräsentation und begrenzte Unterstützung durch Lehrkräfte können den Ausschluss aus Bildungsprozessen begünstigen. Dies führt nicht nur zu individuellen Nachteilen, sondern kann auch gesamtgesellschaftliche Kosten nach sich ziehen. Die dezentrale Struktur des deutschen Bildungssystems erhöht zwar die Sensibilität für lokale Bedürfnisse, verhindert jedoch zugleich die Etablierung einheitlicher Standards in der Flüchtlingsintegration. Besonders in Bundesländern mit einer hohen Dichte an kurdischen Geflüchteten (z. B. NRW, Berlin) ist es dringend notwendig, dass lokale Verwaltungen stärkere Koordinationsmechanismen etablieren.

Ein inklusives Bildungssystem für geflüchtete Schüler\*innen ist nicht nur für deren individuellen Erfolg, sondern auch für den sozialen Zusammenhalt der Gesamtgesellschaft von strategischer Bedeutung. Zahlreiche Studien haben inzwischen belegt, dass Integration nicht allein durch Spracherwerb erreicht werden kann; vielmehr sind soziale, wirtschaftliche und kulturelle Unterstützungsmaßnahmen ganzheitlich zu berücksichtigen. In diesem Sinne sind eine lehrkräftebezogene Förderung kultureller Empathie, sozialpolitische Maßnahmen zur ökonomischen Gerechtigkeit sowie Strukturen zur Stärkung der Zusammenarbeit zwischen zentralen und lokalen Ebenen zentrale Schritte für den Bildungserfolg kurdischer Geflüchteter.

## **4.6 Weiterführende Implikationen für Sozial- und Bildungspolitik**

### **4.6.1 Sozioökonomische Auswirkungen**

Die effektive Einbindung kurdischer Geflüchteter in das deutsche Bildungssystem verbessert nicht nur ihre individuelle Lebensqualität, sondern unterstützt auch die stabile und inklusive Struktur der Gesellschaft. Die bestehenden Politiken bleiben jedoch insbesondere bei der Überwindung struktureller Ungleichheiten in ländlichen Regionen unzureichend.

\* Bildung = Schlüssel zur Integration

Die Unterstützung geflüchteter Kinder im Bildungssystem ist von zentraler Bedeutung für ihre späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und für soziale Aufstiegsmöglichkeiten. Gleichzeitig sind viele kurdische Schülerinnen und Schüler durch sprachliche Hürden, fehlende kulturelle Sichtbarkeit und begrenzte Unterstützung seitens der Lehrkräfte in besonderem Maße von Bildungsbenachteiligung bedroht. Diese Schwierigkeiten haben nicht nur individuelle Folgen, sondern können auch langfristig gesellschaftliche Kosten verursachen.

\* Verborgene Bedrohung: Soziale Marginalisierung

Wenn Integrationsmaßnahmen nicht ausreichen, steigt das Risiko, dass sich junge Migrant\*innen von der Gesellschaft entfremden. Besonders jene, die keinen Zugang zum Bildungssystem finden, entwickeln häufig das Bedürfnis, alternative Zugehörigkeiten und Gemeinschaften außerhalb der Mehrheitsgesellschaft zu suchen. Integration ist daher

nicht allein eine pädagogische Herausforderung, sondern zugleich eine wesentliche Voraussetzung für sozialen Zusammenhalt und gesellschaftliche Stabilität.

\* Systematische Unterstützung ist notwendig

Mehr Investitionen in das deutsche Berufsbildungssystem, die Ausstattung der Lehrkräfte mit kultureller Kompetenz und der Ausbau sozialer Hilfsnetzwerke sind insbesondere für kurdische Geflüchtete von entscheidender Bedeutung. Andernfalls werden Bildungsungleichheiten über Generationen hinweg zu gesellschaftlicher Fragmentierung führen.

#### **4.6.2 Politikempfehlungen**

Die effektive Integration kurdischer geflüchteter Schüler\*innen in das deutsche Bildungssystem betrifft nicht nur ihren individuellen Erfolg, sondern auch das langfristige gesellschaftliche Zusammenleben und soziale Gerechtigkeit. Die vorgeschlagenen Politiken sollten daher nicht nur technische, sondern auch pädagogische und ethische Dimensionen berücksichtigen.

Spracherwerbsprogramme

\* Gleicher Zugang:

Sprachförderprogramme in Deutschland sind nicht überall gleich verfügbar. Vor allem in ländlichen Regionen stehen den Schüler\*innen oft deutlich weniger Angebote und Ressourcen zur Verfügung als in Großstädten. Diese Unterschiede erschweren den Zugang zu gleichen Bildungschancen und machen deutlich, dass die Schaffung eines ausgewogenen Systems eine Voraussetzung für mehr Bildungsgerechtigkeit ist

\* Langfristige Investition:

Spracherwerb verläuft nicht in überschaubaren Zeiträumen, sondern erstreckt sich über die gesamte Schullaufbahn. Deshalb sind nicht kurzfristig angelegte Finanzierungsmaßnahmen, sondern dauerhafte Unterstützungsstrukturen erforderlich. Sprachliche Kompetenz bildet die Grundlage für einen erfolgreichen Einstieg in das Bildungssystem und ist zugleich ein entscheidender Faktor für die spätere Integration in den Arbeitsmarkt.

Lehrkräfteausbildung und kulturelle Kompetenz

\* Interkulturelle Bildung:

Lehrkräfte sind nicht nur für die Vermittlung von Wissen verantwortlich, sondern übernehmen auch eine zentrale Rolle als kulturelle Vermittlerinnen. Um den vielfältigen Erfahrungen von Kindern mit Migrationshintergrund gerecht zu werden, benötigen sie interkulturell-pädagogische Kompetenzen, die es ermöglichen, Unterschiede wahrzunehmen und konstruktiv in den Unterricht einzubeziehen (Prenzel, 2016).

\* Anwendungsorientierte Lehrmaterialien:

Lehrkräften sollten konkrete pädagogische Strategien zur Verfügung gestellt werden, um mehrsprachige Klassen effektiv zu managen. Die Arbeit mit Schüler\*innen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Hintergründe erfordert differenzierte und flexible Lehransätze (Auernheimer, 2012).

Lehrplanreform

\* Inklusive Inhalte:

Der Lehrplan sollte die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln und nicht ausschließlich eine einseitige nationale Identität betonen. Wenn auch die Geschichte und Kultur von Minderheiten, wie etwa der kurdischen Gemeinschaft, berücksichtigt werden, fühlen sich Schüler\*innen stärker anerkannt und entwickeln ein größeres Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und zur Gesellschaft.

Repräsentation in Bildungsmaterialien:

Wenn kurdische Erfahrungen und Lebensrealitäten in Schulbüchern nicht vorkommen, kann dies bei Schüler\*innen das Gefühl hervorrufen, unsichtbar zu sein. Um dem entgegenzuwirken, sollten Bildungsmaterialien entwickelt werden, die kulturelle Vielfalt stärker berücksichtigen und unterschiedliche Perspektiven sichtbar machen

Zusammenarbeit mit Gemeinschaften und NGOs – Lokale Beteiligung:

Eine enge Kooperation von Schulen mit lokalen Organisationen und Gemeinschaftsinitiativen kann Schülerinnen über den Unterricht hinaus zusätzliche Unterstützung bieten. Angebote wie psychosoziale Beratung, Hausaufgabenhilfe oder kulturelle Freizeitaktivitäten tragen dazu bei, die Bindung der Kinder an die Schule zu stärken und ihr Wohlbefinden zu fördern.

Elternbeteiligung:

Auch die aktive Einbindung der Eltern ist entscheidend für den schulischen Erfolg der Kinder. Eine offene Kommunikation zwischen Schule und Familien sowie der Einsatz von kulturellen Vermittlungsdiensten können dabei helfen, Barrieren abzubauen und die Eltern stärker in den Bildungsprozess einzubeziehen.

#### **4.6.3 Globaler Kontext**

Der Prozess der Einbindung kurdischer Geflüchteter in das deutsche Bildungssystem ist nicht nur eine nationale Angelegenheit, sondern auch Teil des globalen Migrationsmanagements. Der Erfahrungsaustausch mit anderen Ländern kann zur Entwicklung wirksamerer und nachhaltigerer Integrationsstrategien beitragen.

Wissens- und Erfahrungsaustausch

Europäische Kooperationen:

Deutschland kann durch den Erfahrungsaustausch mit anderen europäischen Ländern, die in der schulischen Integration von Geflüchteten bereits weitreichende Konzepte entwickelt haben, wichtige Impulse gewinnen. Der Vergleich unterschiedlicher Modelle ermöglicht es, erfolgreiche Praktiken zu identifizieren und für den eigenen Kontext nutzbar zu machen.

Gemeinsame Konferenzen und Forschungsprojekte:

Internationale Plattformen für Forschung und politische Zusammenarbeit bieten die Möglichkeit, Lösungen für zentrale Herausforderungen – etwa die Kompensation unterbrochener Bildungsbiographien – gemeinsam zu entwickeln und weiterzugeben.

Gemeinsame Nutzung von Ressourcen – Finanzielle Zusammenarbeit:

Eine verstärkte europäische Kooperation im Bereich der Finanzierung könnte besonders den Regionen zugutekommen, in denen viele geflüchtete Kinder beschult werden. Infrastrukturelle Investitionen und zusätzliche Fachkräfte würden dazu beitragen, gleiche Bildungschancen sicherzustellen.

Technische Unterstützung und digitale Materialien:

Der grenzüberschreitende Austausch von digitalen Lernplattformen eröffnet Lehrkräften neue Möglichkeiten und erweitert den Zugang von Schüler\*innen zu vielfältigen Lernressourcen.

Internationale Standards und Leitlinien:

Globale pädagogische Leitlinien können dabei helfen, Maßnahmen in Bereichen wie psychosoziale Unterstützung, Sprachförderung und akademische Entwicklung besser zu koordinieren. Die Orientierung an solchen Standards erleichtert es, nationale Integrationspolitiken kohärent und nachhaltig umzusetzen.

#### **4.6.4 Fallstudien und praktische Beispiele**

Erfolgreiche Integrationsinitiativen in Deutschland helfen, wirksame Strategien in der Praxis zu verstehen und politische Entscheidungen zu lenken. Diese Beispiele sind besonders wichtig, um Herausforderungen und Lösungswege bei der Integration kurdischer geflüchteter Schüler\*innen konkret zu veranschaulichen.

Erfolgreiche Integrationsmodelle

Mentoring-Programme in urbanen Zentren:

In Berlin sind in den vergangenen Jahren verschiedene peer-gestützte Mentoring-Initiativen entwickelt worden, bei denen geflüchtete Jugendliche von gleichaltrigen Mitschülerinnen unterstützt werden. Solche Programme tragen nicht nur zur sprachlichen Eingewöhnung bei, sondern erleichtern auch die soziale Integration in den schulischen Alltag. Studien weisen darauf hin, dass insbesondere in der Anfangsphase der Schulzeit Vertrauen und Orientierung entscheidend sind, um den Integrationsprozess nachhaltig zu fördern (vgl. Crul & Schneider, 2010). Darüber hinaus lässt sich argumentieren, dass peer-basierte Unterstützung langfristig auch die interkulturelle Sensibilität der einheimischen Schülerinnen stärkt und somit zu einer wechselseitigen Integrationsdynamik beiträgt.

Gemeindebasierte Kooperationen:

Hamburg gilt als Beispiel für eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und zivilgesellschaftlichen Akteuren. Hier ermöglichen Sprachförderkurse, Hausaufgabenhilfe und kulturelle Projekte nicht nur den schulischen, sondern auch den

emotionalen und sozialen Fortschritt der Schüler\*innen. Besonders wichtig ist dabei die Einbindung der Familien, da sie den gesellschaftlichen Zusammenhalt über die Schule hinaus festigt.

Besondere Herausforderungen in ländlichen Regionen:

Während Großstädte von einer vielfältigen Bildungslandschaft und etablierten Integrationsprogrammen profitieren, stehen ländliche Regionen häufig vor strukturellen Defiziten. Ein Mangel an Fachkräften, geringe Erfahrung im Umgang mit Mehrsprachigkeit und eine eingeschränkte kulturelle Vielfalt erschweren dort die Integration. Studien weisen darauf hin, dass soziale Isolation in ländlichen Schulen stärker ausgeprägt ist und sich negativ auf das Wohlbefinden der betroffenen Kinder auswirken kann (El-Mafaalani, 2020).

Empfehlungen für die Zukunft:

Um diese Unterschiede auszugleichen, sollten Lehrkräfte in ländlichen Gebieten gezielt im Bereich interkulturelle Bildung qualifiziert und Beratungsangebote systematisch ausgebaut werden. Zugleich ist es wichtig, erfolgreiche Modelle aus urbanen Zentren sichtbar zu machen und sie auf andere Regionen zu übertragen. Positive Integrationsprozesse – wie sie etwa bei kurdischen Schüler\*innen beobachtet werden – spiegeln nicht nur die Wirksamkeit von Bildungspolitik wider, sondern stärken auch das Inklusionsverständnis der Gesellschaft insgesamt.

## **Kapitel 5. Akademische Auswertung der Forschungsergebnisse**

In der durchgeführten Untersuchung wurden die demografischen Merkmale der Teilnehmenden anhand von Verteilungen, Häufigkeiten und prozentualen Werten ausgewertet. Die Stichprobe der Studie bestand ursprünglich aus insgesamt 235 kurdischen Schülerinnen, die eine Sekundarschule in Deutschland besuchten. Allerdings brachen 15 dieser Schülerinnen die Teilnahme aus unterschiedlichen Gründen ab, sodass die Untersuchung schließlich mit 220 Teilnehmenden durchgeführt wurde.

Bezogen auf die Variable Geschlecht waren 45 % der Teilnehmenden weiblich ( $n = 99$ ) und 55 % männlich ( $n = 121$ ). Diese Verteilung deutet auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis innerhalb der Stichprobe hin und zeigt, dass beide Gruppen angemessen repräsentiert sind.

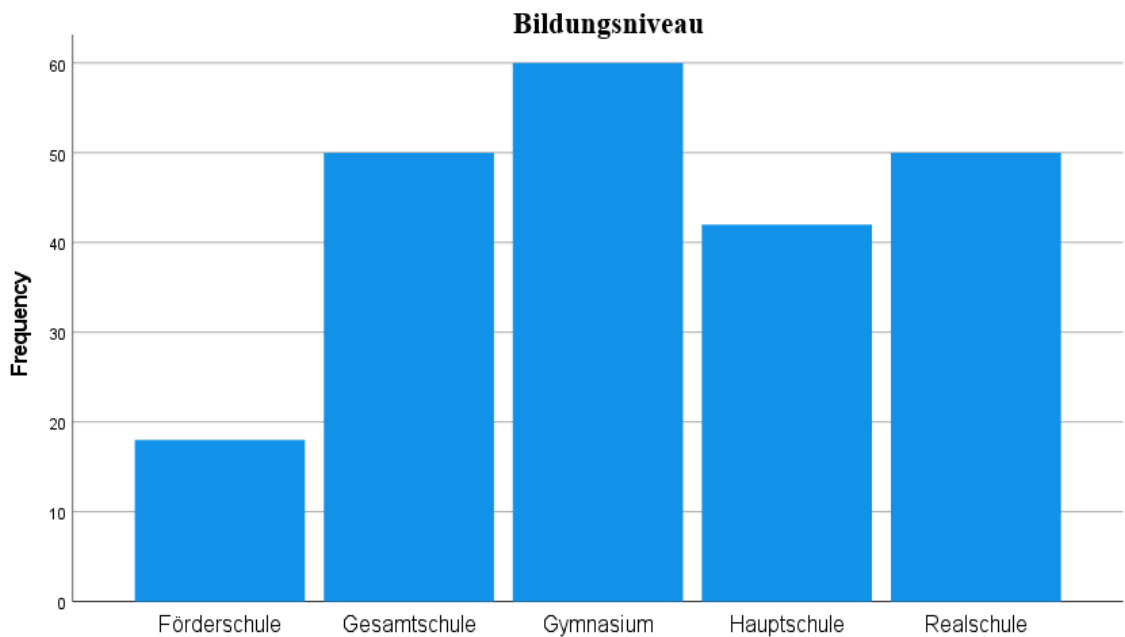
Bei der Analyse der Bildungsstufen zeigte sich, dass 28,2 % der Befragten die 5. Klasse, 43,6 % die 6. bis 7. Klasse und erneut 28,2 % die 8. bis 10. Klasse besuchen. Diese Verteilung weist darauf hin, dass die untersuchte Stichprobe ein breites Altersspektrum innerhalb der Sekundarstufe I repräsentiert.

Hinsichtlich der Aufenthaltsdauer in Deutschland leben 60 % der Teilnehmenden seit 1 bis 3 Jahren im Land. Darüber hinaus befinden sich 19,5 % seit weniger als einem Jahr und 20,5 % seit mehr als drei Jahren in Deutschland. Diese Daten deuten darauf hin, dass der Großteil der Stichprobe aus Personen besteht, die sich noch in der Phase der kulturellen und sozialen Anpassung befinden.

Die Auswertung der Deutschkenntnisse ergibt, dass 19,5 % der Befragten über fortgeschrittene, 31,4 % über elementare und 49,1 % über mittlere Deutschkenntnisse verfügen. Daraus geht hervor, dass die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe aus Schüler\*innen mit mittlerem Deutschniveau besteht.

Die Verteilung der Teilnehmenden nach der in Deutschland besuchten Schulform zeigt eine größere Vielfalt: 8,2 % besuchen eine Förderschule, 22,7 % eine Gesamtschule, 27,7 % ein Gymnasium, 19,1% eine Hauptschule und 22,7 % eine Realschule. Diese Vielfalt belegt, dass die Teilnehmenden verschiedenen schulischen Kontexten entstammen und die Daten somit Schüler\*innen mit unterschiedlichen sozio-akademischen Hintergründen erfassen.

Abbildung 3: Verteilung der Teilnehmenden nach Bildungsstufe.



Diese demografischen Befunde zeigen, dass die Stichprobe einen allgemeinen Rahmen für das bildungsbezogene und sprachliche Profil kurdischer Schüler\*innen an Sekundarschulen in Deutschland bietet.

Die Tatsache, dass die Teilnehmenden hinsichtlich Variablen wie Geschlecht, Bildungsniveau, Deutschkenntnissen und Aufenthaltsdauer im Land unterschiedliche Gruppen repräsentieren, ermöglicht es der Studie, ein breites Schülerprofil abzudecken.

Diese Vielfalt erlaubt vergleichende Analysen und erhöht die Generalisierbarkeit der erzielten Ergebnisse.

Tabelle 2: Verteilung der demografischen Merkmale der Stichprobengruppe

Demografische Angaben	Gruppe	Frequenz(N)	Prozent (%)
Geschlecht	Weiblich	99	45,0%
	Männlich	121	55,0%
Klassenstufe (Sekunderstufe 1, Klassen 5-10)	5.Klasse	62	28,2%
	6.bis 7.Klasse	96	43,6%
	8.bis 10.Klasse	62	28,2%
Aufenthaltsdauer in Deutschland	Weniger als 1 Jahr	132	60,0%
	1- 3 Jahre	43	19,5%
	Mehr als 3 Jahre	45	20,5%

Deutschsprachkompetenz	Anfänger	69	31,4%
	Mittelstufe	108	49,1%
	Fortgeschritten	43	19,5%
Besuchte Schulform in Der Sekundeerstufe 1	Förderschule	18	8,2%
	Gesamtschule	50	22,7%
	Gymnasium	60	27,7%
	Hauptschule	42	19,1%
	Realschule	50	22,7%

### 5.1. Normalverteilungsanalyse des Datensatzes

Die Ergebnisse der durchgeführten Normalitätsanalyse wurden auf Grundlage der unten zusammengefassten Daten bewertet, um zu prüfen, ob die Verteilungen der Variablen der Normalverteilung entsprechen. Dabei wurde die Annahme der Normalverteilung anhand des Kolmogorov-Smirnov-Tests sowie der Schiefe- (Skewness) und Kurtosis-Werte überprüft. Für diese Analysen wurden die Daten von 220 Teilnehmenden herangezogen.

Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zeigten für alle Variablen signifikante Werte ( $p < .05$ ), was statistisch gesehen auf Abweichungen von der Normalverteilung hindeutet. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass Normalitätstests bei großen Stichproben ( $n > 200$ ) sehr empfindlich reagieren und auch geringe Abweichungen als signifikant ausweisen können. Daher ist es wichtig, zusätzlich zu den p-Werten auch die Schiefe- und Kurtosis-Werte zu berücksichtigen.

Nach Tabachnick und Fidell (2013) kann davon ausgegangen werden, dass eine Variable näherungsweise normalverteilt ist, wenn die Werte für Schiefe und Kurtosis innerhalb der Grenzen von  $\pm 1,5$  liegen. Werte innerhalb von  $\pm 2$  gelten noch als akzeptabel im Hinblick auf eine annähernde Normalverteilung.

In diesem Zusammenhang weist die Variable Geschlecht einen Schiefe-Wert von  $-0,202$  und einen Kurtosis-Wert von  $-1,977$  auf. Während der Schiefe-Wert nahe an der Symmetrie liegt, deutet der Kurtosis-Wert auf eine eher flache Verteilung hin – allerdings ohne das Vorhandensein von Ausreißern.

Für die Variable Level of Study (Klasse 5–10) beträgt der Schiefe-Wert  $0,000$  und der Kurtosis-Wert  $-1,226$ , was auf eine symmetrische und leicht abgeflachte Verteilung hinweist. Ähnlich zeigen die Werte für die Variable Dauer des Aufenthalts in Deutschland

mit einer Schiefe von  $-0,007$  und einer Kurtosis von  $-0,484$ , dass die Verteilung symmetrisch und in Bezug auf die Kurtosis nahe an der Normalverteilung liegt.

Die Variable Deutschkenntnisse weist eine Schiefe von  $-0,567$  und eine Kurtosis von  $-1,121$  auf, was auf eine leicht linksschiefe und flache Verteilung hinweist. Die Variable Besuchte Schulform (Sekundarstufe I) zeigt mit einer Schiefe von  $-0,052$  eine nahezu symmetrische Verteilung, während der Kurtosis-Wert von  $-1,080$  auf eine flachere Verteilung hinweist.

In allen Variablen, bei denen der Mittelwert ( $\bar{X}$ ) und der Median nahe beieinanderliegen, handelt es sich um symmetrische Verteilungen ohne starke Schiefe.

Obwohl die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests eine Verletzung der Normalitätsannahme nahelegen, liegen die meisten Schiefe- und Kurtosis-Werte innerhalb des akzeptablen Bereichs von  $\pm 1,5$  und bei einigen Variablen sogar deutlich darunter. In Anbetracht dieser Befunde kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass die Verteilungen der Variablen im Datensatz weitgehend normalverteilt sind und somit die Anwendung parametrischer Testverfahren zulässig ist.

Tabelle 3: Ergebnisse der Normalverteilungsanalyse demografischer Merkmale

Demografische Merkmale	Kolmogorov-Smirnov				Kurtosis	Schief	Mittelwert( $\bar{X}$ )	Median
	Statistik	N	p-Wert					
Geschlecht	,367	220	,000		-1,977	-,202	1,5500	2,0000
Klassenstufe (5–10)	,218	220	,000		-1,226	,000	2,0000	2,0000
Aufenthaltsdauer in Deutschland	,301	220	,000		-,484	-,007	2,0091	2,0000
Deutschkenntnisse	,309	220	,000		-1,121	-,567	2,2955	2,0000
Schulform in der deutschen Sekundarstufe 1	,162	220	,000		-1,080	-,052	3,2545	3,0000

In der durchgeführten Normalverteilungsanalyse lieferten sowohl der Kolmogorov-Smirnov-Test als auch der Shapiro-Wilk-Test für jede einzelne Variable signifikante Ergebnisse ( $p < 0,05$ ).

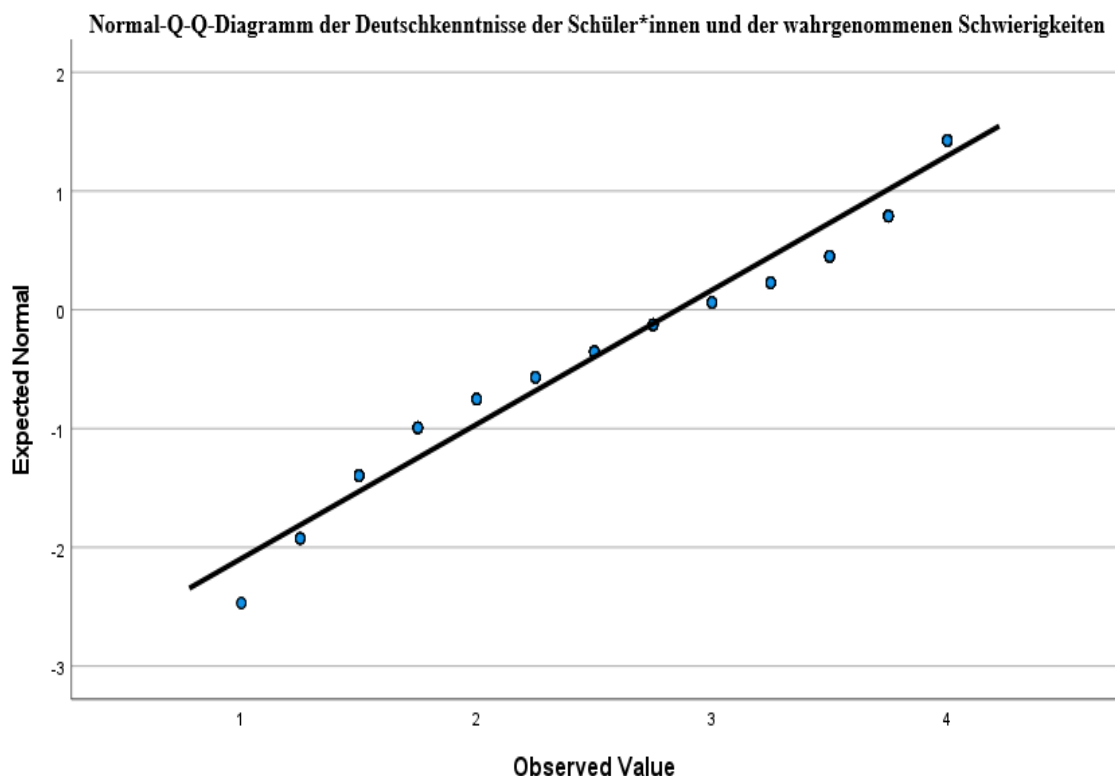
Bei der Untersuchung der Schiefe- (Skewness) und Kurtosis-Werte zeigt sich, dass alle Werte innerhalb des von Tabachnick und Fidell (2013) empfohlenen Bereichs von  $\pm 2$  liegen.

Dies weist darauf hin, dass die Verteilungen in Bezug auf ihre Form als akzeptabel normal angesehen werden können.

Beispielsweise wurde für die Variable „Deutschkenntnisse der Schüler\*innen und wahrgenommene Schwierigkeiten“ ein Schiefe-Wert von  $-0,277$  und ein Kurtosis-Wert von  $-1,198$  berechnet. Ähnlich bleiben auch bei allen anderen Variablen die Schiefe- und Kurtosis-Werte innerhalb dieser Schwellenwerte.

In diesem Zusammenhang zeigen die Schiefe- und Kurtosis-Werte, dass die Verteilungen statistisch gesehen keine extremen Abweichungen aufweisen, auch wenn die Signifikanztests auf eine Verletzung der Normalverteilungsannahme hindeuten (Abbildung 4).

Abbildung 4: Q-Q-Plot zur Darstellung der Verteilung der Daten im Subbereich „Deutschkenntnisse der Schülerinnen und wahrgenommene Schwierigkeiten“\*



Die Mittelwerte der Skalen variieren im Allgemeinen zwischen 2,6 und 2,8. Die Tatsache, dass der Mittelwert und der Median jeweils nahe beieinanderliegen, unterstützt die Annahme, dass die Verteilungen symmetrisch sind.

Beispielsweise beträgt bei der Variable „Wie beeinflusst das Sprachproblem meinen schulischen Erfolg“ der Mittelwert 2,7250 und der Median 2,7500. Diese Nähe deutet darauf hin, dass keine signifikante Schiefe in der Verteilung vorliegt und diese annähernd symmetrisch ist.

Die Standardabweichungen liegen bei allen Variablen zwischen 0,85 und 0,98, was zeigt, dass die Verteilungen nicht stark gestreut sind und die Antworten sich weitgehend um den Mittelwert gruppieren.

Tabelle 4: Ergebnisse der Normalverteilungsanalyse der acht Subdimensionen der Skala zur Feststellung der sprachlichen und bildungsbezogenen Lage kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund

Dimensionen	Kolmogorv-Smirnov			Kurtosis	Schief	Mittelwert( $\bar{X}$ )	Median
	Statistik	N	p-Wert				
Deutschkenntnisse der Schüler*innen und wahrgenommene Schwierigkeiten	0,141	220	0	-1,198	-0,277	2,85	3
Wie beeinflusst das Sprachproblem meinen schulischen Erfolg	0,114	220	0	-1,018	-0,273	2,73	2,75
Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Lehr- und Bewertungsmethoden	0,118	220	0	-1,128	-0,146	2,7	2,75
Einstellungen der Lehrkräfte	0,112	220	0	-1,026	0,032	2,64	2,5
Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)	0,135	220	0	-1,289	-0,159	2,72	2,75
Einfluss kultureller Unterschiede	0,114	220	0	-1,157	-0,132	2,71	2,75
Unterstützungssysteme und Vorschläge	0,154	220	0	-0,989	-0,438	2,87	3
Psychologische Unterstützung und Beratung	0,163	220	0	-1,24	-0,154	2,66	2,5

## 5.2. Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse

Die für jede Subdimension berechneten Cronbach's-Alpha-Koeffizienten spiegeln das Maß der internen Konsistenz der jeweiligen Skalen wider.

Ein Cronbach's-Alpha-Wert von 0,70 oder höher wird im Allgemeinen als Hinweis auf eine zufriedenstellende Reliabilität des Instruments angesehen (Tavşancıl, 2010).

Nachfolgend sind die Bezeichnungen der einzelnen Subdimensionen sowie die zugehörigen Alpha-Koeffizienten in tabellarischer Form dargestellt:

Tabelle 5: Reliabilitätskoeffizienten der Subdimensionen der Skala zur Feststellung der sprachlichen und bildungsbezogenen Lage kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund

Bezeichnung der Subdimension	Cronbach's Alpha	Anzahl der Items
Deutschkenntnisse der Schüler*innen und wahrgenommene Schwierigkeiten	0.804	4
Wie beeinflusst das Sprachproblem meinen schulischen Erfolg	0.790	4
Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Lehr- und Bewertungsmethoden	0.789	4
Einstellungen der Lehrkräfte	0.750	4
Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)	0.809	4
Einfluss kultureller Unterschiede	0.788	4
Unterstützungssysteme und Vorschläge	0.794	4
Psychologische Unterstützung und Beratung	0.755	2

Alle Cronbach's-Alpha-Werte der Subdimensionen liegen über 0,75, was auf eine hohe interne Konsistenz der Skalen hinweist. Die höchste Reliabilität wurde in der Subdimension „Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)“ mit einem Alpha-Wert von 0,809 gemessen.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die entwickelten Messinstrumente zuverlässig sind und dass jede Subdimension ihre spezifische Struktur konsistent widerspiegelt.

Insbesondere im Bereich der Sozialwissenschaften gelten Werte über 0,70 als ausreichend zuverlässig, daher weisen die in dieser Analyse erzielten Alpha-Werte zwischen 0,75 und 0,81 auf eine hohe Zuverlässigkeit hin.

In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass die auf den Daten basierenden Interpretationen auf einer soliden Messgrundlage beruhen.

## **5.3 Befunde**

### **5.3.1 Deskriptive Analyse aller Items im Hinblick auf das Geschlecht**

Die Analyse wurde mit insgesamt 220 Teilnehmenden durchgeführt, darunter 99 weibliche (45 %) und 121 männliche (55 %) Schüler\*innen. Die nachstehende Darstellung zeigt, wie viele weibliche und männliche Teilnehmende auf jede Aussage mit den Antwortoptionen eines Likert-Skala-Formats (z. B. 1 = „Stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „Stimme voll und ganz zu“) geantwortet haben.

Diese geschlechtsspezifische Auswertung bietet einen vergleichenden Überblick über die Schwierigkeiten und Unterstützungswahrnehmungen, die kurdische Sekundarschüler\*innen beim Deutschlernen und im schulischen Alltag in Deutschland erleben. Die Daten basieren auf den Antworten von 99 weiblichen und 121 männlichen Teilnehmenden auf eine Vielzahl von Items.

Die Ergebnisse ermöglichen eine differenzierte Betrachtung der Geschlechterunterschiede in Bezug auf sprachliche Kompetenzen, pädagogische Unterstützung und kulturelle Integration.

Beim Verständnis schwieriger Wörter im Deutschunterricht zeigt sich in beiden Gruppen ein hoher Grad an Schwierigkeiten: 43 weibliche und 49 männliche Teilnehmende wählten die höchste Schwierigkeitsstufe (Antwort 4). Dies deutet darauf hin, dass der akademische Wortschatz im Deutschen für beide Gruppen eine Herausforderung darstellt.

Ebenso wurde die Schwierigkeit, Deutsch im Alltag zu sprechen, von 41 weiblichen und 44 männlichen Schüler\*innen als hoch angegeben, was auf einen deutlichen Unterstützungsbedarf im Bereich der kommunikativen Kompetenz hinweist.

Die Angst, beim Deutschsprechen Fehler zu machen, wurde zwar von weiblichen Teilnehmenden geringfügig seltener genannt, jedoch gaben 44 weibliche und 46 männliche Schüler\*innen an, ein hohes Maß an Angst zu verspüren. Dies unterstreicht die Rolle affektiver Faktoren im Lernprozess und weist darauf hin, dass die Angst vor Fehlern die mündlichen Sprachfähigkeiten einschränken kann.

Auf die Frage „Erhältst du in der Schule genügend Unterstützung beim Deutschlernen?“ antworteten 36 weibliche und 44 männliche Schüler\*innen mit der höchsten Zustimmung (Antwort 4), was auf eine stärkere Wahrnehmung mangelnder Unterstützung bei den männlichen Teilnehmenden hinweisen könnte.

Bemerkenswert ist auch der Anteil derjenigen, die Schwierigkeiten haben, den Lehrer im Unterricht zu verstehen: 31 % der weiblichen und 41 % der männlichen Schülerinnen berichten über Verständnisprobleme. Auch bei der Teilnahme an der Interaktion im Klassenzimmer zeigen sich ähnliche Unterschiede: 33,9 % der männlichen Schülerinnen erleben hier die höchste Schwierigkeit.

Die Aussage „Ich bekomme schlechte Noten, weil mein Deutsch schwach ist“ fand bei den männlichen Teilnehmenden stärkeren Zustimmungen (37 männlich, 33 weiblich), was auf einen direkten Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und schulischem Erfolg hinweist.

Mangelndes Selbstvertrauen und Motivationsverlust aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse sind in beiden Gruppen weit verbreitet; 34 männliche Schüler\*innen berichteten von einem stark ausgeprägten Erleben.

Auch bei Erwartungen im Unterricht, Einstellungen der Lehrkräfte und institutioneller Unterstützung zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Auf die Aussage „Verstehst du manchmal nicht, was die Lehrerinnen von dir wollen?“ antworteten 46 männliche Schülerinnen mit der höchsten Zustimmung. Ebenso ist das Gefühl, dass die vorherigen Schulerfahrungen nicht mit dem neuen System übereinstimmen, bei männlichen Teilnehmenden mit 47 Nennungen stärker vertreten.

Auch die Wahrnehmung, dass Lehrer\*innen unkonsequent, jedoch respektvoll seien, ist hoch. Dies deutet auf ein schwaches emotionales Band in der Lehrer-Schüler-Beziehung hin, wodurch der Unterricht als mechanisch wahrgenommen werden kann.

In Bezug auf das Ernstnehmen der Schülerprobleme zeigten 28 männliche Teilnehmende durch die Auswahl von Antwort 1 eine besonders negative Wahrnehmung. Dies legt nahe, dass das Beratungssystem speziell auf die Bedürfnisse männlicher Schüler mit Migrationshintergrund sensibler abgestimmt werden sollte.

Hinsichtlich der Anpassung an neue Unterrichtsmethoden, mangelnden Zugang zu Ressourcen und überfüllten Klassenzimmern bestehen in beiden Gruppen ähnliche Schwierigkeiten. Allerdings geben 43 männliche Schüler\*innen an, große Probleme beim Zugang zu Lernmaterialien wie Büchern oder Computern zu haben – ein Hinweis auf die Notwendigkeit einer gerechteren Verteilung.

In Bezug auf den kulturellen Anpassungsprozess zeigt sich, dass Aussagen wie „Es ist schwer, sich an die deutschen Schulregeln und Disziplin zu gewöhnen“ oder „Meine eigenen Werte stimmen manchmal nicht mit den Schulregeln überein“ häufiger von männlichen Schülern als problematisch erlebt werden. Auch die Wahrnehmung, dass Lehrkräfte kulturelle Unterschiede im Unterricht nicht berücksichtigen, ist bei männlichen Teilnehmenden stärker ausgeprägt.

Beide Gruppen äußerten sich positiv zu den Wirkungen der Deutschkurse, wobei weibliche Teilnehmende den Beitrag zum schulischen Erfolg etwas stärker hervorhoben. Die Notwendigkeit zusätzlicher schulischer Unterstützung beim Deutschlernen wird jedoch von beiden Gruppen klar betont und sollte auf systemischer Ebene behandelt werden.

Informelle Unterstützungsmechanismen wie Peer-Programme und Gruppenarbeiten werden von beiden Geschlechtern als hilfreich empfunden. Auch die Wahrnehmung von Beratungs- und Unterstützungsdiensten ist hoch – allerdings wird empfohlen, diese systematischer zu gestalten.

Was die Bildungsziele betrifft, zeigen weibliche Schüler\*innen eine homogenere Verteilung ihrer Antworten, während unter männlichen Schülern mehr Personen mittlere

Motivation (Antwort 2 und 3) angaben. Dies legt nahe, dass männliche Teilnehmende mehr Unterstützung bei der Zieldefinition benötigen.

Insgesamt zeigen diese geschlechtsspezifisch differenzierten Kreuztabellen, dass Schülerinnen mit Migrationshintergrund sowohl in sprachlicher, pädagogischer als auch kultureller Hinsicht vielfältige Herausforderungen erleben.

Während männliche Schüler in bestimmten Bereichen größere Schwierigkeiten berichten, zeigen weibliche Schülerinnen eine höhere Sensibilität in emotionalen und beziehungsbezogenen Dimensionen.

Diese Ergebnisse belegen eindrücklich die Notwendigkeit, Bildungspolitiken und schulinterne Maßnahmen geschlechtersensibel zu gestalten.

Tabelle 6: Kreuztabellen-Ergebnisse zu Geschlecht und Bildungserfahrungen

Fragen/Aussagen	Geschlecht	Antwort 1 (N)	Antwort 2 (N)	Antwort 3 (N)	Antwort 4 (N)	Gesamt (N)
Haben Sie Schwierigkeiten, schwierige Wörter im Deutschunterricht zu verstehen?	Weiblich	11	27	18	43	99
	Männlich	22	24	26	49	121
Fällt es Ihnen schwer, im alltäglichen Gespräch Deutsch zu sprechen?	Weiblich	19	18	21	41	99
	Männlich	24	29	24	44	121
Haben Sie Angst, beim Sprechen auf Deutsch Fehler zu machen?	Weiblich	14	20	21	44	99
	Männlich	19	31	25	46	121
Erhalten Sie in der Schule nicht ausreichend Unterstützung beim Deutschlernen?	Weiblich	9	22	32	36	99
	Männlich	25	20	32	44	121
Haben Sie Schwierigkeiten, den Lehrer oder die Lehrerin während des Unterrichts zu verstehen?	Weiblich	16	24	28	31	99
	Männlich	20	26	34	41	121

Fällt es Ihnen schwer, an Gesprächen und Aktivitäten im Unterricht teilzunehmen?	Weiblich	18	21	22	38	99
	Männlich	27	25	28	41	121
Bekomme ich schlechte Noten, weil meine Deutschkenntnisse schwach sind.	Weiblich	23	20	23	33	99
	Männlich	24	24	36	37	121
Führt mein mangelndes Deutschwissen zu einem Rückgang meines Selbstvertrauens und meiner Lernmotivation?	Weiblich	15	29	23	32	99
	Männlich	19	36	32	34	121
Ist es manchmal unklar, was die Lehrkräfte von uns erwarten?	Weiblich	23	25	27	24	99
	Männlich	15	27	33	46	121
Stimmen meine bisherigen Schulerfahrungen mit dem aktuellen Bildungssystem überein?	Weiblich	15	34	27	23	99
	Männlich	15	35	24	47	121
Sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte für mich verständlich?	Weiblich	26	26	20	27	99
	Männlich	13	39	32	37	121

Zeigen Lehrkräfte in jedem Fach ein sehr unterschiedliches Verhalten?	Weiblich	22	27	22	28	99
	Männlich	21	26	31	43	121
Unterstützen und motivieren mich die Lehrkräfte?	Weiblich	16	23	28	32	99
	Männlich	24	33	30	34	121
Sind die Lehrkräfte mir gegenüber gleichgültig, aber respektvoll?	Weiblich	19	28	20	32	99
	Männlich	29	30	32	30	121
Erwarten die Lehrkräfte nicht viel von mir?	Weiblich	18	16	30	35	99
	Männlich	22	38	26	35	121
Nehmen die Lehrkräfte meine Probleme nicht ernst?	Weiblich	15	26	27	31	99
	Männlich	28	36	27	30	121
Habe ich Schwierigkeiten, mich an das neue Unterrichtssystem und die neuen Lehrmethoden zu gewöhnen?	Weiblich	19	27	25	28	99
	Männlich	20	34	34	33	121
Fällt es mir schwer, Schule und häusliche Verpflichtungen miteinander zu vereinbaren?	Weiblich	16	26	25	32	99
	Männlich	19	37	26	39	121

Habe ich nur begrenzten Zugang zu Ressourcen wie Büchern oder Computern?	Weiblich	17	19	26	37	99
	Männlich	14	31	33	43	121
Können die Lehrkräfte mir aufgrund überfüllter Klassen nicht genügend Zeit widmen?	Weiblich	23	27	15	34	99
	Männlich	27	23	27	44	121
Ist es schwierig, sich an die deutschen Schulregeln und Disziplin zu gewöhnen?	Weiblich	14	21	25	39	99
	Männlich	21	38	28	34	121
Haben kulturelle Unterschiede keinen großen Einfluss auf meine schulische Integration?	Weiblich	15	22	26	36	99
	Männlich	18	39	30	34	121
Stehen meine eigenen Werte manchmal im Widerspruch zu den Schulregeln?	Weiblich	18	15	29	37	99
	Männlich	31	30	30	30	121
Berücksichtigen Lehrkräfte kulturelle Unterschiede im Unterricht nicht?	Weiblich	17	20	28	34	99
	Männlich	23	35	30	33	121

Helfen mir Deutschkurse sowohl beim Sprechen als auch beim schulischen Erfolg?	Weiblich	23	18	19	39	99
	Männlich	17	29	29	46	121
Sollte die Schule zusätzliche Unterstützung für das Deutschlernen anbieten?	Weiblich	15	18	22	44	99
	Männlich	17	22	29	53	121
Sind Lehrkräfte bereit, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die ihre Schulbildung unterbrochen haben?	Weiblich	14	17	28	40	99
	Männlich	15	33	33	40	121
Helfen mir Peer-Programme und Gruppenarbeiten im Schulalltag?	Weiblich	19	22	23	35	99
	Männlich	17	26	27	51	121
Erhalte ich Unterstützung durch Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter oder Beratungslehrkräfte?	Weiblich	18	28	20	33	99
	Männlich	21	32	27	41	121
Was sind meine Bildungsziele?	Weiblich	24	20	28	27	99
	Männlich	19	35	37	30	

### 5.3.2. Erläuternde Analyse aller Fragen im Kontext des Bildungsniveaus

Die Verteilung der Schüler\*innen nach Klassenstufen stellt sich wie folgt dar:

- Klasse 5: 62 Schüler\*innen (28,2 %)
- Klasse 6–7: 96 Schüler\*innen (43,6 %)
- Klasse 8–10: 62 Schüler\*innen (28,2 %)

Die nachfolgende zusammengeführte Tabelle zeigt die numerische Verteilung (N) der Antworten (kodiert als 1, 2, 3, 4) auf jede Frage nach Klassenstufen.

Sie bietet umfassende Daten zur Analyse des Prozesses des Deutscherwerbs und der Schulerfahrungen kurdischer Schülerinnen in der Sekundarstufe I, differenziert nach Jahrgangsstufen. Die Tabelle vergleicht die pädagogischen, sprachlichen und kulturellen Erfahrungen von Schülerinnen in drei zentralen Jahrgangsstufen (Klasse 5, 6–7 und 8–10). Die Analyse gibt wichtige Hinweise darauf, wie sich Herausforderungen und Wahrnehmungen im Laufe des Alters und des Bildungsfortschritts verändern.

Die Schwierigkeit, schwierige Wörter im Deutschunterricht zu verstehen, ist in allen Jahrgangsstufen hoch, tritt jedoch besonders in der Gruppe der Klassen 6–7 hervor. Diese Gruppe weist mit  $n = 35$  die höchste Anzahl an Schülerinnen auf, die die höchste Schwierigkeit (Antwort 4) angeben. Dies könnte mit der zunehmenden Komplexität der akademischen Sprache und dem wachsenden Wortschatzbedarf auf dieser Stufe zusammenhängen. Ähnlich zeigt sich auch die Schwierigkeit im alltäglichen Sprechen bei dieser Gruppe besonders deutlich. Während Kommunikationsprobleme bei Schülerinnen der Klasse 5, bedingt durch die frühe Phase des Spracherwerbs, stark sichtbar sind, setzen sich diese Schwierigkeiten in Klasse 6–7 fort, während in Klasse 8–10 eine ausgewogenere Verteilung zu beobachten ist. Dieser Trend lässt vermuten, dass sich die Sprechfähigkeiten bei Schüler\*innen der höheren Klassenstufen relativ verbessert haben.

Die Angst, beim Sprechen Fehler zu machen, ist ebenfalls besonders bei der Gruppe 6–7 ausgeprägt ( $n = 36$ ). Dies kann mit der Zunahme sozialer Bewertungsängste und dem Gruppendruck während des Übergangs zur Pubertät in Verbindung gebracht werden. In der Klasse 5 mag diese Angst weiter verbreitet, aber emotional weniger tiefgreifend sein. Bei Schüler\*innen der Klassen 8–10 ist eine relative Abnahme dieser Angst festzustellen,

was auf einen Zuwachs an Sprachkompetenz und Selbstvertrauen im Zeitverlauf hindeutet.

Bezüglich der Wahrnehmung ausreichender schulischer Unterstützung zeigt sich erneut, dass Schülerinnen der Klassenstufe 6–7 am häufigsten ein Gefühl der unzureichenden Hilfe empfinden (n = 34). Dies deutet auf das Fehlen von Unterstützungsmechanismen beim Übergang in die Sekundarstufe hin. Bei den Schülerinnen der Klassen 8–10 ist diese Wahrnehmung zwar noch vorhanden, scheint jedoch etwas geringer ausgeprägt zu sein. In Klasse 5 hingegen zeigt sich eine gleichmäßigere Verteilung, was darauf hinweist, dass die Erwartungen zu Beginn des Systems noch nicht vollständig geformt sind.

Aspekte wie das Verstehen der Lehrperson, die Teilnahme am Unterricht, Prüfungserfolg und Selbstvertrauen variieren je nach Klassenstufe. Insbesondere Schüler\*innen der Klassen 6–7 zeigen hohe Schwierigkeiten beim Verstehen der Lehrkraft (n = 34), bei der Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten (n = 36) und verbinden niedrige Noten stärker mit mangelnden Sprachkenntnissen. Diese Gruppe nimmt auch den Einfluss der deutschen Sprachkenntnisse auf Selbstvertrauen und Motivation deutlicher wahr (n = 38). Dies lässt sich durch die Konfrontation mit steigenden akademischen Anforderungen sowie durch die psychosoziale Sensibilität dieser Altersphase erklären.

Lehrerverhalten und unterstützende Haltung sind entscheidende Faktoren für die Wahrnehmung des schulischen Umfelds. Schüler\*innen der Klassen 6–7 äußern sich differenzierter über die Haltung der Lehrkräfte, etwa mit Aussagen wie „das Verhalten der Lehrkraft ist in jedem Fach unterschiedlich“ (n = 36), „die Lehrkräfte unterstützen und motivieren mich“ (n = 30) oder „die Lehrkräfte sind zwar respektvoll, aber desinteressiert“ (n = 28). Die Gruppe der Klassen 8–10 äußert sich kritischer, scheint aber die Erwartungen an Unterstützung rationaler zu bewerten.

In Bezug auf kulturelle Integration sind Aussagen wie „meine eigenen Werte stimmen manchmal nicht mit den Schulregeln überein“ und „Lehrkräfte berücksichtigen kulturelle Unterschiede nicht im Unterricht“ in allen Gruppen verbreitet. Besonders stark ist diese Wahrnehmung in der Gruppe der Klassen 6–7 vertreten, was darauf hindeutet, dass Schülerinnen in dieser Übergangsphase ihre Identität stärker artikulieren und Konflikte mit der Schulkultur zunehmen. Schülerinnen der Klasse 5 scheinen sich besser anzupassen, was möglicherweise auf ihre Versuche zurückzuführen ist, sich den äußeren

Erwartungen anzupassen. In der Gruppe 8–10 könnten diese Konflikte hingegen auf einer systematischeren und kritischeren Ebene verarbeitet werden.

Die Wahrnehmung zur Wirksamkeit von „Willkommenkursen“ oder anderen schulischen Deutschkursen ist besonders in der Gruppe 6–7 hoch (n = 40). Dies zeigt, dass Schüler\*innen dieser Jahrgangsstufe offen für zusätzliche Unterstützungsangebote sind und diese mit schulischer Leistung in Verbindung bringen. Die Meinung, dass die Schule zusätzliche Unterstützung beim Deutschlernen bieten sollte, ist in allen Gruppen weit verbreitet, wird jedoch besonders stark in der mittleren Jahrgangsstufe geäußert (n = 44). Dies belegt, dass in dieser Phase der Unterstützungsbedarf am größten ist.

Schließlich sind Wahrnehmungen in Bezug auf Freundschaftsunterstützung, Gruppenarbeiten und Beratungsdienste in allen Jahrgangsstufen von Bedeutung. Besonders Schülerinnen der Klassen 6–7 empfinden diese Unterstützungsmechanismen als wirksam. Antworten zu bildungsbezogenen Zielen zeigen bei den Schülerinnen der Klassen 8–10 eine deutlichere Zielorientierung. Diese Gruppe verfolgt spezifischere Bildungsziele und bewertet den Lernprozess strategischer.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass mit steigendem Klassenlevel die wahrgenommenen Probleme in Bezug auf Deutschkenntnisse relativ abnehmen, während systemische, pädagogische und kulturelle Anpassungsschwierigkeiten deutlicher und kritischer wahrgenommen werden. Die Klassenstufe 6–7 stellt eine kritische Übergangsphase dar, in der sowohl pädagogische Herausforderungen als auch kulturelle Diskrepanzen am intensivsten erlebt werden. Daher ist die Entwicklung spezifischer Unterstützungsprogramme für diese Jahrgangsstufe entscheidend, um sowohl den Spracherwerb als auch die soziale Integration im schulischen Kontext nachhaltig zu fördern.

Tabelle 7: Zusammengeführte Kreuztabellen-Ergebnisse zu Bildungserfahrungen nach Klassenstufe

Fragen/Aussagen	Klassenstufe	Antwort 1 (N)	Antwort 2 (N)	Antwort3 (N)	Antwort 4 (N)	Gesamt(N)
Haben Sie Schwierigkeiten, schwierige Wörter im Deutschunterricht zu verstehen?	5.Klasse	6	13	15	28	62
	6.bis 7.Klasse	20	21	20	35	96
	8.bis 10.Klasse	7	17	9	29	62
Fällt es Ihnen schwer, im alltäglichen Gespräch Deutsch zu sprechen?	5.Klasse	10	9	17	26	62
	6.bis 7.Klasse	21	30	12	33	96
	8.bis 10.Klasse	12	8	16	26	62
Haben Sie Angst, beim Sprechen auf Deutsch Fehler zu machen?	5.Klasse	9	10	14	29	62
	6.bis 7.Klasse	16	22	22	36	96
	8.bis 10.Klasse	8	19	10	25	62

Erhalten Sie in der Schule nicht ausreichend Unterstützung beim Deutschlernen?	5.Klasse	10	12	21	19	62
	6.bis 7.Klasse	17	22	23	34	96
	8.bis 10.Klasse	7	8	20	27	62
Haben Sie Schwierigkeiten, den Lehrer oder die Lehrerin während des Unterrichts zu verstehen?	5.Klasse	10	17	12	23	62
	6.bis 7.Klasse	16	16	30	34	96
	8.bis 10.Klasse	10	17	20	15	62
Fällt es Ihnen schwer, an Gesprächen und Aktivitäten im Unterricht teilzunehmen?	5.Klasse	13	8	15	26	62
	6.bis 7.Klasse	16	23	21	36	96
	8.bis 10.Klasse	16	15	14	17	62
Bekomme ich schlechte Noten, weil meine Deutschkenntnisse schwach sind	5.Klasse	14	18	12	18	62
	6.bis 7.Klasse	19	14	29	34	96

	8.bis 10.Klasse	14	12	18	18	62
Führt mein mangelndes Deutschwissen zu einem Rückgang meines Selbstvertrauens und meiner Lernmotivation?	5.Klasse	15	17	16	14	62
	6.bis 7.Klasse	14	23	21	38	96
	8.bis 10.Klasse	5	25	18	14	62
Ist es manchmal unklar, was die Lehrkräfte von uns erwarten?	5.Klasse	8	15	18	21	62
	6.bis 7.Klasse	14	25	25	32	96
	8.bis 10.Klasse	16	12	17	17	62
Stimmen meine bisherigen Schulerfahrungen mit dem aktuellen Bildungssystem überein?	5.Klasse	9	21	16	16	62
	6.bis 7.Klasse	12	28	21	35	96
	8.bis 10.Klasse	9	20	14	19	62
Sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte für mich verständlich?	5.Klasse	10	22	20	10	62
	6.bis 7.Klasse	20	22	18	36	96

	8.bis 10.Klasse	9	21	14	18	62
Zeigen Lehrkräfte in jedem Fach ein sehr unterschiedliches Verhalten?	5.Klasse	11	13	18	20	62
	6.bis 7.Klasse	14	27	19	36	96
	8.bis 10.Klasse	18	13	16	15	62
Unterstützen und motivieren mich die Lehrkräfte?	5.Klasse	12	18	19	13	62
	6.bis 7.Klasse	24	21	21	30	96
	8.bis 10.Klasse	4	17	18	23	62
Sind die Lehrkräfte mir gegenüber gleichgültig, aber respektvoll?	5.Klasse	19	15	17	11	62
	6.bis 7.Klasse	16	27	25	28	96
	8.bis 10.Klasse	13	16	10	23	62
Erwarten die Lehrkräfte nicht viel von mir?	5.Klasse	18	17	12	15	62
	6.bis 7.Klasse	15	19	26	36	96

	8.bis 10.Klasse	7	18	18	19	62
Nehmen die Lehrkräfte meine Probleme nicht ernst?	5.Klasse	13	21	15	13	62
	6.bis 7.Klasse	21	29	21	25	96
	8.bis 10.Klasse	9	12	18	23	62
Habe ich Schwierigkeiten, mich an das neue Unterrichtssystem und die neuen Lehrmethoden zu gewöhnen?	5.Klasse	11	12	18	21	62
	6.bis 7.Klasse	18	31	24	23	96
	8.bis 10.Klasse	10	18	17	17	62
Fällt es mir schwer, Schule und häusliche Verpflichtungen miteinander zu vereinbaren?.	5.Klasse	5	18	18	21	62
	6.bis 7.Klasse	18	27	19	32	96
	8.bis 10.Klasse	12	18	14	18	62
Habe ich nur begrenzten Zugang zu Ressourcen wie Büchern oder Computern?	5.Klasse	2	12	23	25	62

	6.bis 7.Klasse	15	26	21	34	96
	8.bis 10.Klasse	14	12	15	21	62
Können die Lehrkräfte mir aufgrund überfüllter Klassen nicht genügend Zeit widmen?	5.Klasse	13	15	14	20	62
	6.bis 7.Klasse	26	17	20	33	96
	8.bis 10.Klasse	11	18	8	25	62
Ist es schwierig, sich an die deutschen Schulregeln und Disziplin zu gewöhnen?	5.Klasse	7	18	16	21	62
	6.bis 7.Klasse	17	23	21	35	96
	8.bis 10.Klasse	11	18	16	17	62
Haben kulturelle Unterschiede keinen großen Einfluss auf meine schulische Integration?	5.Klasse	12	14	14	22	62
	6.bis 7.Klasse	17	28	22	29	96
	8.bis 10.Klasse	4	19	20	19	62

Stehen meine eigenen Werte manchmal im Widerspruch zu den Schulregeln?	5.Klasse	10	14	20	18	62
	6.bis 7.Klasse	22	21	24	29	96
	8.bis 10.Klasse	17	10	15	20	62
Berücksichtigen Lehrkräfte kulturelle Unterschiede im Unterricht nicht?	5.Klasse	13	13	14	22	62
	6.bis 7.Klasse	14	28	24	30	96
	8.bis 10.Klasse	13	14	20	15	62
Helfen mir Deutschkurse sowohl beim Sprechen als auch beim schulischen Erfolg?.	5.Klasse	11	14	21	16	62
	6.bis 7.Klasse	22	19	15	40	96
	8.bis 10.Klasse	7	14	12	29	62
Sollte die Schule zusätzliche Unterstützung für das Deutschlernen anbieten.	5.Klasse	12	14	11	25	62
	6.bis 7.Klasse	9	15	28	44	96

	8.bis 10.Klasse	11	11	12	28	62
Sind Lehrkräfte bereit, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die ihre Schulbildung unterbrochen haben?	5.Klasse	11	13	18	20	62
	6.bis 7.Klasse	8	23	30	35	96
	8.bis 10.Klasse	10	14	13	25	62
Helfen mir Peer-Programme und Gruppenarbeiten im Schulalltag?	5.Klasse	11	15	14	22	62
	6.bis 7.Klasse	15	24	17	40	96
	8.bis 10.Klasse	10	9	19	24	62
Erhalte ich Unterstützung durch Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter oder Beratungslehrkräfte?.	5.Klasse	14	19	7	22	62
	6.bis 7.Klasse	11	25	29	31	96
	8.bis 10.Klasse	14	16	11	21	62
Was sind meine Bildungsziele?	5.Klasse	14	13	17	18	62

---

6.bis 7.Klasse	17	23	28	28	96
8.bis	12	19	20	11	62
10.Klasse					

---

### **5.3.3. Detaillierte Analyse aller Fragen im Kontext der Aufenthaltsdauer in Deutschland**

Die folgende Auswertung gruppiert die bildungsbezogenen Erfahrungen der Schülerinnen nach der Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland. Die Verteilung der insgesamt 220 Teilnehmenden stellt sich wie folgt dar:

- 1–3 Jahre: 132 Schülerinnen (60,0 %)
- Weniger als 1 Jahr: 43 Schülerinnen (19,5 %)
- Mehr als 3 Jahre: 45 Schülerinnen (20,5 %)

Die nachfolgende zusammengeführte Tabelle zeigt die numerische Verteilung (N) der Antworten auf jede Aussage (codiert als 1, 2, 3 und 4) in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer in Deutschland.

Diese Tabelle bietet einen vergleichenden Überblick über die Herausforderungen und Wahrnehmungen, die Schüler\*innen in ihren Bildungserfahrungen in Abhängigkeit von ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland machen. Die Daten wurden in einem multidimensionalen Rahmen analysiert, der Sprachkompetenz im Deutschen, Lehrerverhalten, Anpassung an das Schulsystem, Zugang zu Ressourcen und Unterstützungsmechanismen umfasst.

Insgesamt berichten Schülerinnen, die sich seit 1 bis 3 Jahren in Deutschland aufhalten, über größere Schwierigkeiten mit dem System im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen. Besonders deutlich treten sprachbezogene Herausforderungen zutage, wie das Verständnis schwieriger Wörter im Deutschunterricht, Probleme in alltäglichen Gesprächen, Angst vor Fehlern beim Sprechen sowie Schwierigkeiten, die Lehrkräfte zu verstehen. Zudem berichten Schülerinnen dieser Gruppe häufiger über Passivität bei der Teilnahme am Unterricht, Misserfolg in Prüfungen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, unzureichende Unterstützung durch Lehrkräfte sowie Anpassungsprobleme an Unterrichtsmethoden. Dies deutet darauf hin, dass sich diese Schüler\*innen in einer fragilen Übergangsphase nach dem ersten Integrationsschritt befinden, in der eine Diskrepanz zwischen Erwartungen und tatsächlichen Kompetenzen besteht.

Schülerinnen mit einer Aufenthaltsdauer von weniger als einem Jahr zeigen ein mittleres Niveau an Herausforderungen. Zwar sind auch hier sprachliche Defizite spürbar, jedoch könnten noch nicht gefestigte Erwartungen an das System sowie mögliche Sonderunterstützungen für „neu Angekommene“ die wahrgenommenen Schwierigkeiten teilweise abmildern. Dennoch bestehen weiterhin Herausforderungen beim Verständnis von Rückmeldungen der Lehrkräfte, beim Zugang zu Ressourcen sowie bei der Anpassung an schulische Regeln und kulturelle Normen. Dies unterstreicht die Sensibilität von neu eingetroffenen Schülerinnen für externe und systemische Unterstützungsangebote.

Schüler\*innen, die bereits seit mehr als drei Jahren in Deutschland leben, berichten insgesamt über weniger Schwierigkeiten. In dieser Gruppe zeigen sich geringere Probleme beim Verständnis der Anforderungen von Lehrkräften, bei der Teilnahme am Unterricht sowie bei selbstwertbezogenen Herausforderungen aufgrund sprachlicher Unsicherheit. Diese Ergebnisse belegen, dass längere Aufenthaltsdauer und gesammelte Erfahrungen zu einer stärkeren Verinnerlichung des Systems und zu einer effektiveren Anpassung beitragen können. Dennoch bestehen auch in dieser Gruppe weiterhin Probleme, etwa mit der Uneinheitlichkeit des Lehrerverhaltens, dem Verständnis von Rückmeldungen und dem Zugang zu Lernressourcen. Dies zeigt, dass systembedingte Defizite auch bei längerem Aufenthalt ein Hindernis für individuelle Integration bleiben können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwischen der Aufenthaltsdauer in Deutschland und der Qualität der Bildungserfahrungen ein signifikanter Zusammenhang besteht. Die vulnerabelste Gruppe bilden die Schülerinnen, die sich seit 1 bis 3 Jahren im Land befinden. Diese befinden sich in einer kritischen Phase des Integrationsprozesses, in der sie mit hohen Erwartungen konfrontiert sind, jedoch bei unzureichender Unterstützung strukturell benachteiligt bleiben. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, dass Schulsysteme gezielte Sprachförderung, psychosoziale Begleitung und kulturelle Vermittlungsangebote für diese Gruppe verstärken. Die vergleichsweise hohe Anpassung bei langjährig ansässigen Schülerinnen deutet darauf hin, dass bildungspolitische Maßnahmen, die auf Kontinuität und Förderung ausgerichtet sind, langfristig positive Effekte zeigen können. Frühinterventionsprogramme für neu angekommene

Schüler\*innen sollten zudem als zentrale Strategie betrachtet werden, um Lernrückstände zu vermeiden und eine positive schulische Eingliederung zu ermöglichen.

Tabelle 8: Zusammengeführte Kreuztabelle der Bildungserfahrungen nach Aufenthaltsdauer in Deutschland

Frage / Aussage	Aufenthaltsdauer	Yanit	Yanit	Yanit	Yanit	Toplam
	În Deutschland	1 (N)	2 (N)	3 (N)	4 (N)	(N)
Haben Sie Schwierigkeiten, schwierige Wörter im Deutschunterricht zu verstehen?	1-3 Jahre	15	32	26	59	132
	Weniger als 1 Jahr	6	10	12	15	43
	Mehr als 3 Jahre	12	9	6	18	45
Fällt es Ihnen schwer, im alltäglichen Gespräch Deutsch zu sprechen?	1-3 Jahre	22	30	28	52	132
	Weniger als 1 Jahr	12	8	7	16	43
	Mehr als 3 Jahre	9	9	10	17	45
Haben Sie Angst, beim Sprechen auf Deutsch Fehler zu machen?	1-3 Jahre	20	28	24	60	132
	Weniger als 1 Jahr	7	11	11	14	43

	Mehr als 3 Jahre	6	12	11	16	45
Erhalten Sie in der Schule nicht ausreichend Unterstützung beim Deutschlernen?	1-3 Jahre	14	26	38	54	132
	Weniger als 1 Jahr	8	7	16	12	43
	Mehr als 3 Jahre	12	9	10	14	45
Haben Sie Schwierigkeiten, den Lehrer oder die Lehrerin während des Unterrichts zu verstehen?	1-3 Jahre	23	28	38	43	132
	Weniger als 1 Jahr	9	10	10	14	43
	Mehr als 3 Jahre	4	12	14	15	45
Fällt es Ihnen schwer, an Gesprächen und Aktivitäten im Unterricht teilzunehmen?	1-3 Jahre	28	29	30	45	132
	Weniger als 1 Jahr	9	6	7	21	43
	Mehr als 3 Jahre	8	11	13	13	45

Bekomme ich schlechte Noten, weil meine Deutschkenntnisse schwach sind	1-3 Jahre	27	28	35	42	132
	Weniger als 1 Jahr	11	7	11	14	43
	Mehr als 3 Jahre	9	9	13	14	45
Führt mein mangelndes Deutschwissen zu einem Rückgang meines Selbstvertrauens und meiner Lernmotivation?	1-3 Jahre	19	40	31	42	132
	Weniger als 1 Jahr	7	13	11	12	43
	Mehr als 3 Jahre	8	12	13	12	45
Ist es manchmal unklar, was die Lehrkräfte von uns erwarten?	1-3 Jahre	23	32	41	36	132
	Weniger als 1 Jahr	10	8	9	16	43
	Mehr als 3 Jahre	5	12	10	18	45

Stimmen meine bisherigen Schulerfahrungen mit dem aktuellen Bildungssystem überein?	1-3 Jahre	17	41	33	41	132
	Weniger als 1 Jahr	8	15	9	11	43
	Mehr als 3 Jahre	5	13	9	18	45
Sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte für mich verständlich?	1-3 Jahre	27	35	35	35	132
	Weniger als 1 Jahr	6	14	10	13	43
	Mehr als 3 Jahre	6	16	7	16	45
Zeigen Lehrkräfte in jedem Fach ein sehr unterschiedliches Verhalten?	1-3 Jahre	27	32	35	38	132
	Weniger als 1 Jahr	8	13	10	12	43
	Mehr als 3 Jahre	8	8	8	21	45
Unterstützen und motivieren mich die Lehrkräfte?	1-3 Jahre	24	36	40	32	132
	Weniger als 1 Jahr	11	10	6	16	43

	1 Jahr					
	Mehr als 3 Jahre	5	10	12	18	45
Sind die Lehrkräfte mir gegenüber gleichgültig, aber respektvoll?	1-3 Jahre	28	37	30	37	132
	Weniger als 1 Jahr	9	14	11	9	43
	Mehr als 3 Jahre	11	7	11	16	45
Erwarten die Lehrkräfte nicht viel von mir?	1-3 Jahre	24	37	37	34	132
	Weniger als 1 Jahr	9	9	8	17	43
	Mehr als 3 Jahre	7	8	11	19	45
Nehmen die Lehrkräfte meine Probleme nicht ernst?	1-3 Jahre	30	36	34	32	132
	Weniger als 1 Jahr	6	15	13	9	43
	Mehr als 3 Jahre	7	11	7	20	45

Habe ich Schwierigkeiten, mich an das neue Unterrichtssystem und die neuen Lehrmethoden zu gewöhnen?	1-3 Jahre	24	34	31	43	132
	Weniger als 1 Jahr	7	14	7	15	43
	Mehr als 3 Jahre	8	13	21	3	45
Fällt es mir schwer, Schule und häusliche Verpflichtungen miteinander zu vereinbaren?.	1-3 Jahre	20	33	33	46	132
	Weniger als 1 Jahr	8	15	8	12	43
	Mehr als 3 Jahre	7	15	10	13	45
Habe ich nur begrenzten Zugang zu Ressourcen wie Büchern oder Computern?	1-3 Jahre	19	29	35	49	132
	Weniger als 1 Jahr	5	11	12	15	43
	Mehr als 3 Jahre	7	10	12	16	45

Können die Lehrkräfte mir aufgrund überfüllter Klassen nicht genügend Zeit widmen?	1-3 Jahre	25	27	29	51	132
	Weniger als 1 Jahr	13	11	7	12	43
	Mehr als 3 Jahre	12	12	6	15	45
Ist es schwierig, sich an die deutschen Schulregeln und Disziplin zu gewöhnen?	1-3 Jahre	20	33	35	44	132
	Weniger als 1 Jahr	9	14	9	11	43
	Mehr als 3 Jahre	6	12	9	18	45
Haben kulturelle Unterschiede keinen großen Einfluss auf meine schulische Integration?	1-3 Jahre	21	38	35	38	132
	Weniger als 1 Jahr	9	10	9	15	43
	Mehr als 3 Jahre	3	13	12	17	45

Stehen meine eigenen Werte manchmal im Widerspruch zu den Schulregeln?	1-3 Jahre	27	28	36	41	132
	Weniger als 1 Jahr	10	8	10	15	43
	Mehr als 3 Jahre	12	9	13	11	45
Berücksichtigen Lehrkräfte kulturelle Unterschiede im Unterricht nicht?	1-3 Jahre	24	34	37	37	132
	Weniger als 1 Jahr	9	10	11	13	43
	Mehr als 3 Jahre	7	11	10	17	45
Helfen mir Deutschkurse sowohl beim Sprechen als auch beim schulischen Erfolg?.	1-3 Jahre	30	24	28	50	132
	Weniger als 1 Jahr	3	11	9	20	43
	Mehr als 3 Jahre	7	12	11	15	45

Sollte die Schule zusätzliche Unterstützung für das Deutschlernen anbieten.	1-3 Jahre	17	24	27	64	132
	Weniger als 1 Jahr	5	9	9	20	43
	Mehr als 3 Jahre	10	7	15	13	45
Sind Lehrkräfte bereit, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die ihre Schulbildung unterbrochen haben?	1-3 Jahre	21	24	38	49	132
	Weniger als 1 Jahr	5	10	9	19	43
	Mehr als 3 Jahre	3	16	14	12	45
Helfen mir Peer-Programme und Gruppenarbeiten im Schulalltag?	1-3 Jahre	19	31	28	54	132
	Weniger als 1 Jahr	7	8	12	16	43
	Mehr als 3 Jahre	10	9	10	16	45
Erhalte ich Unterstützung durch Schulsozialarbeiterinnen bzw.	1-3 Jahre	23	36	32	41	132

Schulsozialarbeiter Beratungslehrkräfte?	oder					
	Weniger als 1 Jahr	7	10	6	20	43
	Mehr als 3 Jahre	9	14	9	13	45
Was sind meine Bildungsziele?	1-3 Jahre	26	34	41	31	132
	Weniger als 1 Jahr	7	8	18	10	43
	Mehr als 3 Jahre	10	13	6	16	45

### 5.3.4. Detaillierte Analyse aller Fragen im Kontext der Deutschkenntnisse

Diese Analyse untersucht die bildungsbezogenen Erfahrungen und Einschätzungen der Schülerinnen in Bezug auf das von ihnen selbst angegebene Niveau der Deutschkenntnisse. Die Verteilung der insgesamt 220-befragten Schülerinnen nach ihrem Sprachkompetenzniveau gestaltet sich wie folgt:

- Anfängerniveau (Beginner): 69 Schüler\*innen (31,4 %)
- Mittelstufe (Intermediate): 108 Schüler\*innen (49,1 %)
- Fortgeschrittenes Niveau (Advanced): 43 Schüler\*innen (19,5 %)

Die nachfolgende zusammengeführte Tabelle zeigt die numerische Verteilung (N) der Antworten auf jede einzelne Frage (codiert als 1, 2, 3, 4) entsprechend diesen drei Kompetenzniveaus.

Diese Tabelle präsentiert vergleichende Daten zu den Schwierigkeiten und Wahrnehmungen der Schülerinnen im Bildungskontext in Abhängigkeit von ihrem Niveau der Deutschkenntnisse. Die Daten umfassen die Antworten von Schülerinnen auf verschiedenen Niveaustufen („Anfänger“, „Mittelstufe“ und „Fortgeschritten“) in Bezug auf unterschiedliche schulische Situationen und Interaktionen im Schulalltag. Insgesamt zeigt sich, dass mit zunehmender Deutschkompetenz die kommunikativen und akademischen Herausforderungen abnehmen, während sich die Wahrnehmungen gegenüber Schule und Lehrkräften signifikant unterscheiden.

Im Hinblick auf das Verständnis schwieriger Wörter im Deutschunterricht berichten Schülerinnen auf Anfängerniveau von größeren Schwierigkeiten, während dieses Problem bei fortgeschrittenen Schülerinnen vergleichsweise geringer ausgeprägt ist. Ebenso steigen die Schwierigkeiten im Alltagsgespräch auf Deutsch sowie die Angst, Fehler zu machen, mit abnehmender Sprachkompetenz an. Diese Ergebnisse verdeutlichen den direkten Einfluss der Sprachkompetenz auf kommunikative Sicherheit und Sprachflüssigkeit.

Ein ähnliches Muster zeigt sich beim Verständnis von Lehrerinnenanweisungen sowie bei der Teilnahme an Klassenaktivitäten: Schülerinnen mit geringerer Sprachkompetenz haben größere Probleme, während diese bei Fortgeschrittenen weniger häufig auftreten. Besonders auffällig ist, dass Aussagen wie „schlechte Noten aufgrund unzureichender

Deutschkenntnisse“ oder „geringes Selbstvertrauen und verminderte Lernmotivation aufgrund sprachlicher Defizite“ besonders häufig unter Schülerinnen der Mittelstufe genannt werden. Dies deutet darauf hin, dass sich diese Schülerinnen in einer Übergangsphase befinden, in der sprachliche Unsicherheiten das akademische Selbstbild und die Motivation negativ beeinflussen.

Auch beim Verständnis von Erwartungen der Lehrkräfte und beim Erfassen von Rückmeldungen zeigt sich das Sprachkompetenzniveau als entscheidender Faktor. Schülerinnen mit fortgeschrittenem Niveau geben hier positivere Rückmeldungen, während Anfängerinnen häufiger Unsicherheit äußern. Im Hinblick auf Lehrer\*innenverhalten – etwa inkonsistente Verhaltensweisen, motivationale Unterstützung, Respekt und individuelle Zuwendung – zeigen alle Gruppen eine mittlere Zufriedenheit, wobei diese unter Fortgeschrittenen tendenziell etwas höher ausfällt.

Bezüglich der Unterstützungsangebote der Schule lässt sich keine lineare Korrelation zur Sprachkompetenz feststellen. So stimmen Schüler\*innen aller drei Kompetenzstufen der Aussage zu, dass es unzureichende Unterstützung beim Deutschlernen gibt. Dies zeigt, dass strukturelle und pädagogische Defizite nicht allein auf das Sprachniveau zurückzuführen sind und auf systemischer Ebene Verbesserungen notwendig sind.

Darüber hinaus bestehen auch Unterschiede bei den kulturellen Anpassungserfahrungen je nach Sprachkompetenz. Die Auffassung, dass kulturelle Unterschiede die Integration nicht erschweren, wird eher von Fortgeschrittenen vertreten, während Anfängerinnen und Schülerinnen der Mittelstufe häufiger kulturelle Konflikte wahrnehmen. Besonders die Diskrepanz zwischen Schulregeln und persönlichen Werten ist bei Schüler\*innen der Mittelstufe ausgeprägter. Diese Beobachtung legt nahe, dass kulturelle Integration – ähnlich wie sprachliche – schrittweise erfolgt.

Schließlich zeigen die Bewertungen der Beiträge von Deutschkursen und schulischer Beratung, dass fortgeschrittene Schüler\*innen diese Angebote tendenziell positiver einschätzen. Dies deutet darauf hin, dass die Wirksamkeit solcher Angebote ab einem bestimmten Sprachniveau besser wahrgenommen wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit zunehmender Sprachkompetenz sowohl akademische als auch soziale Herausforderungen abnehmen und eine positivere Einstellung gegenüber Schule und Lehrkräften entsteht. Gleichzeitig wird deutlich, dass

Schülerinnen mit Anfängerniveau einem höheren Risiko hinsichtlich kommunikativer und pädagogischer Defizite ausgesetzt sind und spezifische Fördermaßnahmen benötigen. Die Mittelstufenschülerinnen befinden sich hingegen häufig in einer ambivalenten Position, was auf eine erhöhte Vulnerabilität sowohl in sprachlicher als auch motivationaler Hinsicht hinweist. Diese Ergebnisse legen nahe, dass Bildungseinrichtungen differenzierte Unterstützungsstrategien entwickeln sollten, die sich am individuellen Sprachniveau der Schüler\*innen orientieren.

Tabelle 9: Zusammengeführte Kreuztabelle der Bildungserfahrungen nach Deutschkenntnisniveau

Frage/ Aussage	Niveau	der	Antwort	Antwort	Antwort	Antwort	Gesamt (N)
	Deutschkenntnisse		1 (N)	2 (N)	3 (N)	4 (N)	
Haben Sie Schwierigkeiten, schwierige Wörter im Deutschunterricht zu verstehen?	Anfänger		12	15	11	31	69
	Mittelstufe		18	25	19	46	108
	Fortgeschritten		3	11	14	15	43
Fällt es Ihnen schwer, im alltäglichen Gespräch Deutsch zu sprechen?	Anfänger		15	20	14	20	69
	Mittelstufe		19	16	23	50	108
	Fortgeschritten		9	11	8	15	43
Haben Sie Angst, beim Sprechen auf Deutsch Fehler zu machen?	Anfänger		15	18	8	28	69
	Mittelstufe		14	22	27	45	108
	Fortgeschritten		4	11	11	17	43

Erhalten Sie in der Schule nicht ausreichend Unterstützung beim Deutschlernen?	Anfänger	12	10	21	26	69
	Mittelstufe	16	21	32	39	108
	Fortgeschritten	6	11	11	15	43
Haben Sie Schwierigkeiten, den Lehrer oder die Lehrerin während des Unterrichts zu verstehen?	Anfänger	11	15	24	19	69
	Mittelstufe	18	24	27	39	108
	Fortgeschritten	7	11	11	14	43
Fällt es Ihnen schwer, an Gesprächen und Aktivitäten im Unterricht teilzunehmen?	Anfänger	14	16	14	25	69
	Mittelstufe	20	24	27	37	108
	Fortgeschritten	11	6	9	17	43
Bekomme ich schlechte Noten, weil meine	Anfänger	15	11	24	19	69

Deutschkenntnisse schwach sind						
	Mittelstufe	22	27	24	35	108
	Fortgeschritten	10	6	11	16	43
Führt mein mangelndes Deutschwissen zu einem Rückgang meines Selbstvertrauens und meiner Lernmotivation?	Anfänger	12	19	17	21	69
	Mittelstufe	18	33	25	32	108
	Fortgeschritten	4	13	13	13	43
Ist es manchmal unklar, was die Lehrkräfte von uns erwarten?	Anfänger	9	19	18	23	69
	Mittelstufe	20	24	31	33	108
	Fortgeschritten	9	9	11	14	43
Stimmen meine bisherigen Schulerfahrungen mit dem	Anfänger	8	19	18	24	69

aktuellen Bildungssystem überein?	Mittelstufe	10	42	23	33	108
	Fortgeschritten	12	8	10	13	43
Sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte für mich verständlich?	Anfänger	13	21	15	20	69
	Mittelstufe	13	37	25	33	108
	Fortgeschritten	13	7	12	11	43
Zeigen Lehrkräfte in jedem Fach ein sehr unterschiedliches Verhalten?	Anfänger	13	18	17	21	69
	Mittelstufe	19	22	26	41	108
	Fortgeschritten	11	13	10	9	43
Unterstützen und motivieren mich die Lehrkräfte?	Anfänger	17	14	14	24	69
	Mittelstufe	16	30	30	32	108
	Fortgeschritten	7	12	14	10	43

Sind die Lehrkräfte mir gegenüber gleichgültig, aber respektvoll?	Anfänger	16	16	19	18	69
	Mittelstufe	25	23	26	34	108
	Fortgeschritten	7	19	7	10	43
Erwarten die Lehrkräfte nicht viel von mir?	Anfänger	14	14	18	23	69
	Mittelstufe	21	26	27	34	108
	Fortgeschritten	5	14	11	13	43
Nehmen die Lehrkräfte meine Probleme nicht ernst?	Anfänger	17	22	19	11	69
	Mittelstufe	22	27	23	36	108
	Fortgeschritten	4	13	12	14	43
Habe ich Schwierigkeiten, mich an das neue Unterrichtssystem und die neuen Lehrmethoden zu gewöhnen?	Anfänger	18	17	14	20	69
	Mittelstufe	17	31	31	29	108
	Fortgeschritten	4	13	14	12	43

Fällt es mir schwer, Schule und häusliche Verpflichtungen miteinander zu vereinbaren?.	Anfänger	16	12	16	25	69
	Mittelstufe	13	39	22	34	108
Habe ich nur begrenzten Zugang zu Ressourcen wie Büchern oder Computern?	Fortgeschritten	6	12	13	12	43
	Anfänger	14	13	19	23	69
Können die Lehrkräfte mir aufgrund überfüllter Klassen nicht genügend Zeit widmen?	Mittelstufe	13	27	30	38	108
	Fortgeschritten	4	10	10	19	43
Ist es schwierig, sich an die deutschen Schulregeln und Disziplin zu gewöhnen?	Fortgeschritten	7	9	13	14	43
	Anfänger	17	14	12	26	69
Ist es schwierig, sich an die deutschen Schulregeln und Disziplin zu gewöhnen?	Mittelstufe	26	27	17	38	108
	Anfänger	11	15	23	20	69
	Mittelstufe	17	32	22	37	108

		Fortgeschritten	7	12	8	16	43
Haben	kulturelle	Anfänger	9	15	22	23	69
Unterschiede keinen großen Einfluss auf meine schulische Integration?							
		Mittelstufe	20	30	27	31	108
		Fortgeschritten	4	16	7	16	43
Stehen meine eigenen Werte		Anfänger	13	12	21	23	69
manchmal im Widerspruch zu den Schulregeln?							
		Mittelstufe	24	27	26	31	108
		Fortgeschritten	12	6	12	13	43
Berücksichtigen	Lehrkräfte	Anfänger	9	17	21	22	69
kulturelle Unterschiede im Unterricht nicht?							
		Mittelstufe	25	25	28	30	108
		Fortgeschritten	6	13	9	15	43
Helfen mir Deutschkurse		Anfänger	9	17	17	26	69
sowohl beim Sprechen als							

auch beim schulischen Erfolg?.						
	Mittelstufe	25	24	19	40	108
	Fortgeschritten	6	6	12	19	43
Sollte die Schule zusätzliche Unterstützung für das Deutschlernen anbieten.	Anfänger	10	12	12	35	69
	Mittelstufe	19	20	30	39	108
	Fortgeschritten	3	8	9	23	43
Sind Lehrkräfte bereit, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die ihre Schulbildung unterbrochen haben?	Anfänger	8	14	21	26	69
	Mittelstufe	17	27	28	36	108
	Fortgeschritten	4	9	12	18	43
Helfen mir Peer-Programme und Gruppenarbeiten im Schulalltag?	Anfänger	5	18	16	30	69

	Mittelstufe	24	21	29	34	108
	Fortgeschritten	7	9	5	22	43
Erhalte ich Unterstützung durch Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter oder Beratungslehrkräfte?.	Anfänger	13	20	11	25	69
	Mittelstufe	20	27	22	39	108
	Fortgeschritten	6	13	14	10	43
Was sind meine Bildungsziele?	Anfänger	11	16	27	15	69
	Mittelstufe	22	27	30	29	108
	Fortgeschritten	10	12	8	13	43

### **5.3.5. Detaillierte Analyse aller Fragen im Kontext des besuchten Schultyps im deutschen Sekundarschulsystem**

Diese Analyse vergleicht die schulischen Erfahrungen und Einschätzungen kurdischer Schülerinnen und Schüler, die eine Sekundarschule in Deutschland besuchen, in Abhängigkeit von dem jeweiligen besuchten Schultyp. Die Verteilung der insgesamt 220 befragten Schüler\*innen nach Schultypen ist wie folgt:

- Förderschule: 18 Schüler\*innen (8,2 %)
- Gesamtschule: 50 Schüler\*innen (22,7 %)
- Gymnasium: 60 Schüler\*innen (27,3 %)
- Hauptschule: 42 Schüler\*innen (19,1 %)
- Realschule: 50 Schüler\*innen (22,7 %)

Die nachfolgende aggregierte Tabelle zeigt die numerische Verteilung (N) der Antworten (codiert als 1, 2, 3 und 4) auf jede Frage in Bezug auf diese fünf unterschiedlichen Schultypen.

Diese Tabelle präsentiert einen vergleichenden Überblick über die wahrgenommenen Schwierigkeiten und Erfahrungen der Schüler\*innen im Bildungskontext in Abhängigkeit vom Schulbesuch. Die Daten spiegeln die Rückmeldungen von Lernenden mit „Anfänger“- („Beginner“), „mittlerem“ („Intermediate“) und „fortgeschrittenem“ („Advanced“) Sprachniveau in Bezug auf schulische Situationen und Interaktionen wider.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass mit zunehmender Deutschkompetenz kommunikative und akademische Herausforderungen abnehmen, während gleichzeitig differenzierte Wahrnehmungen bezüglich Schule und Lehrkräften entstehen.

Beim Verstehen schwieriger Wörter im Deutschunterricht haben Lernende mit Anfängerniveau deutlich häufiger Schwierigkeiten als fortgeschrittene Schüler\*innen. Ähnlich verhält es sich mit dem Sprechen im Alltag und der Angst vor Fehlern: Je niedriger das Sprachniveau, desto ausgeprägter sind diese Probleme. Dies verdeutlicht den direkten Einfluss der Sprachkompetenz auf kommunikative Sicherheit und Sprachflüssigkeit.

Ein ähnliches Muster zeigt sich beim Verstehen der Lehrkraft im Unterricht sowie bei der aktiven Teilnahme an Klassenaktivitäten. Schülerinnen auf Anfängerniveau berichten über deutlich mehr Schwierigkeiten, während fortgeschrittene Lernende weniger Probleme schildern. Besonders häufig treten unter Schülerinnen mit mittlerem Sprachniveau Aussagen wie „schlechte Noten in Prüfungen“ oder „Rückgang von Selbstvertrauen und Lernmotivation aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse“ auf. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese Gruppe sich in einer Übergangsphase befindet, in der unzureichende sprachliche Kompetenzen den schulischen Erfolg und die Motivation stark beeinträchtigen.

Auch beim Verständnis der Erwartungen und Rückmeldungen der Lehrkräfte zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Sprachniveau. Fortgeschrittene Lernende äußern sich diesbezüglich positiver, während Anfängerinnen mehr Unsicherheit erleben. In der Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung, etwa in Bezug auf Konsistenz im Verhalten, Motivation, Respekt und individuelle Zuwendung, zeigt sich über alle Gruppen hinweg ein mittleres Zufriedenheitsniveau, wobei fortgeschrittene Schülerinnen tendenziell etwas positiver antworten.

In den Bewertungen der Unterstützungsangebote der Schulen zeigt sich hingegen keine direkte Korrelation mit der Sprachkompetenz. So äußern Schüler\*innen aller drei Niveaustufen nennenswert häufig, dass sie nicht ausreichend beim Deutschlernen unterstützt würden. Dies verweist auf strukturelle und pädagogische Defizite, die nicht ausschließlich auf Sprachkompetenz zurückzuführen sind, sondern systemische Verbesserungen erfordern.

Auch in Bezug auf kulturelle Anpassungsprozesse zeigen sich Unterschiede je nach Sprachniveau. Fortgeschrittene Schüler\*innen stimmen häufiger der Aussage zu, dass kulturelle Unterschiede keine erheblichen Barrieren darstellen, während Lernende mit niedrigerem Niveau häufiger von kulturellen Konflikten berichten. Besonders auffällig ist bei mittlerem Sprachniveau die Wahrnehmung von Widersprüchen zwischen schulischen Regeln und eigenen Werten – was darauf hinweist, dass kulturelle Integration ebenso wie sprachliche ein gradueller Prozess ist.

Schließlich zeigen sich auch bei der Bewertung der Wirkung von Deutschkursen und Beratungsdiensten Unterschiede: Fortgeschrittene Lernende äußern sich hier deutlich

positiver. Dies legt nahe, dass diese Angebote erst ab einem bestimmten Sprachniveau als wirksam wahrgenommen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit steigender Deutschkompetenz die schulischen und sozialen Herausforderungen abnehmen und eine positivere Wahrnehmung von Schule und Lehrpersonal entsteht. Gleichzeitig befinden sich Schülerinnen mit Anfängerniveau in einer besonders vulnerablen Position, was gezielte pädagogische und kommunikative Maßnahmen erforderlich macht. Lernende mit mittlerem Sprachniveau zeigen sich häufig ambivalent und besonders sensibel gegenüber sprachlichen und motivationalen Belastungen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, dass Bildungseinrichtungen differenzierte Förderstrategien entwickeln, die sich am Sprachniveau der Schülerinnen orientieren.

Tabelle10: Zusammengefasste Kreuztabelle der schulischen Erfahrungen nach deutschem Schultyp.

Frage / Aussage	Schulform	Antwort	Antwort	Antwort	Antwort	Gesamt (N)
		1 (N)	1 (N)	3(N)	4 (N)	
Haben Sie Schwierigkeiten, schwierige Wörter im Deutschunterricht zu verstehen?	Förderschule	5	4	3	6	18
	Gesamtschule	8	11	14	17	50
	Gymnasium	8	17	13	22	60
	Hauptschule	7	8	4	23	42
	Realschule	5	11	10	24	50
Fällt es Ihnen schwer, im alltäglichen Gespräch Deutsch zu sprechen?	Förderschule	7	3	3	5	18
	Gesamtschule	7	18	11	14	50
	Gymnasium	15	10	7	28	60
	Hauptschule	6	7	10	19	42
	Realschule	8	9	14	19	50

Haben Sie Angst, beim Sprechen auf Deutsch Fehler zu machen?	Förderschule	5	6	4	3	18
	Gesamtschule	5	10	12	23	50
	Gymnasium	5	14	16	25	60
	Hauptschule	9	12	6	15	42
	Realschule	9	9	8	24	50
Erhalten Sie in der Schule nicht ausreichend Unterstützung beim Deutschlernen	Förderschule	4	3	6	5	18
	Gesamtschule	10	12	14	14	50
	Gymnasium	7	15	14	24	60
	Hauptschule	6	6	15	15	42
	Realschule	7	6	15	22	50
Haben Sie Schwierigkeiten, den Lehrer oder die Lehrerin während des Unterrichts zu verstehen?	Förderschule	2	5	4	7	18

	Gesamtschule	11	15	13	11	50
	Gymnasium	9	11	17	23	60
	Hauptschule	10	8	9	15	42
	Realschule	4	11	19	16	50
Fällt es Ihnen schwer, an Gesprächen und Aktivitäten im Unterricht teilzunehmen	Förderschule	3	5	3	7	18
	Gesamtschule	10	15	7	18	50
	Gymnasium	10	11	18	21	60
	Hauptschule	10	7	6	19	42
	Realschule	12	8	16	14	50
Bekomme ich schlechte Noten, weil meine Deutschkenntnisse schwach sind	Förderschule	5	3	5	5	18
	Gesamtschule	11	13	14	12	50
	Gymnasium	10	13	15	22	60
	Hauptschule	9	6	9	18	42
	Realschule	12	9	16	13	50

Führt mein mangelndes Deutschwissen zu einem Rückgang meines Selbstvertrauens und meiner Lernmotivation?	Förderschule	1	4	5	8	18
	Gesamtschule	10	13	12	15	50
	Gymnasium	11	17	13	19	60
	Hauptschule	4	16	11	11	42
	Realschule	8	15	14	13	50
Ist es manchmal unklar, was die Lehrkräfte von uns erwarten?	Förderschule	3	7	1	7	18
	Gesamtschule	8	14	10	18	50
	Gymnasium	11	16	14	19	60
	Hauptschule	7	9	13	13	42
	Realschule	9	6	22	13	50
Stimmen meine bisherigen Schulerfahrungen mit dem	Förderschule	2	5	3	8	18

aktuellen Bildungssystem überein?	Gesamtschule	8	11	9	22	50
	Gymnasium	9	27	12	12	60
	Hauptschule	4	10	15	13	42
	Realschule	7	16	12	15	50
Sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte für mich verständlich?	Förderschule	4	7	3	4	18
	Gesamtschule	12	9	10	19	50
	Gymnasium	9	24	11	16	60
	Hauptschule	5	13	15	9	42
	Realschule	9	12	13	16	50
Zeigen Lehrkräfte in jedem Fach ein sehr unterschiedliches Verhalten?	Förderschule	2	5	5	6	18
	Gesamtschule	12	9	10	19	50
	Gymnasium	14	13	15	18	60
	Hauptschule	8	13	9	12	42

	Realschule	7	13	14	16	50
Unterstützen und motivieren mich die Lehrkräfte?	Förderschule	5	5	3	5	18
	Gesamtschule	9	14	17	10	50
	Gymnasium	8	15	18	19	60
	Hauptschule	4	13	15	10	42
	Realschule	14	9	5	22	50
Sind die Lehrkräfte mir gegenüber gleichgültig, aber respektvoll?	Förderschule	5	4	4	5	18
	Gesamtschule	12	13	11	14	50
	Gymnasium	15	15	16	14	60
	Hauptschule	10	14	8	10	42
	Realschule	6	12	13	19	50
Erwarten die Lehrkräfte nicht viel von mir?	Förderschule	4	4	5	5	18
	Gesamtschule	12	14	11	13	50
	Gymnasium	11	13	12	24	60
	Hauptschule	9	10	14	9	42

	Realschule	4	13	14	19	50
Nehmen die Lehrkräfte meine Probleme nicht ernst?	Förderschule	3	6	5	4	18
	Gesamtschule	10	12	14	14	50
	Gymnasium	11	15	16	18	60
	Hauptschule	10	15	9	8	42
	Realschule	9	14	10	17	50
Habe ich Schwierigkeiten, mich an das neue Unterrichtssystem und die neuen Lehrmethoden zu gewöhnen?	Förderschule	4	7	5	2	18
	Gesamtschule	9	16	11	14	50
	Gymnasium	11	16	12	21	60
	Hauptschule	7	11	14	10	42
	Realschule	8	11	17	14	50
Fällt es mir schwer, Schule und häusliche Verpflichtungen miteinander zu vereinbaren?	Förderschule	5	6	4	3	18

	Gesamtschule	7	13	10	20	50
	Gymnasium	7	19	15	19	60
	Hauptschule	4	13	11	14	42
	Realschule	12	12	11	15	50
Habe ich nur begrenzten Zugang zu Ressourcen wie Büchern oder Computern?	Förderschule	2	7	7	2	18
	Gesamtschule	8	10	9	23	50
	Gymnasium	8	12	20	20	60
	Hauptschule	7	12	8	15	42
	Realschule	6	9	15	20	50
Können die Lehrkräfte mir aufgrund überfüllter Klassen nicht genügend Zeit widmen?	Förderschule	5	3	3	7	18
	Gesamtschule	8	12	10	20	50
	Gymnasium	17	15	10	18	60
	Hauptschule	9	12	10	11	42
	Realschule	11	8	9	22	50

Ist es schwierig, sich an die deutschen Schulregeln und Disziplin zu gewöhnen?	Förderschule	2	6	5	5	18
	Gesamtschule	6	16	14	14	50
	Gymnasium	13	16	9	22	60
	Hauptschule	7	8	6	21	42
	Realschule	7	13	19	11	50
Haben kulturelle Unterschiede keinen großen Einfluss auf meine schulische Integration?	Förderschule	4	8	4	2	18
	Gesamtschule	6	15	12	17	50
	Gymnasium	9	13	19	19	60
	Hauptschule	9	7	9	17	42
	Realschule	5	18	12	15	50
Stehen meine eigenen Werte manchmal im Widerspruch zu den Schulregeln?	Förderschule	4	3	7	4	18
	Gesamtschule	9	11	13	17	50
	Gymnasium	14	15	15	16	60

	Hauptschule	8	8	9	17	42
	Realschule	14	8	15	13	50
Berücksichtigen Lehrkräfte kulturelle Unterschiede im Unterricht nicht?	Förderschule	7	2	3	6	18
	Gesamtschule	6	10	11	23	50
	Gymnasium	13	15	14	18	60
	Hauptschule	6	11	12	13	42
	Realschule	8	17	18	7	50
Helfen mir Deutschkurse sowohl beim Sprechen als auch beim schulischen Erfolg?	Förderschule	1	4	8	5	18
	Gesamtschule	10	13	5	22	50
	Gymnasium	13	16	10	21	60
	Hauptschule	10	6	11	15	42
	Realschule	6	8	14	22	50
Sollte die Schule zusätzliche Unterstützung für das Deutschlernen anbieten	Förderschule	3	1	4	10	18

	Gesamtschule	8	9	11	22	50
	Gymnasium	10	15	14	21	60
	Hauptschule	6	7	12	17	42
	Realschule	5	8	10	27	50
Sind Lehrkräfte bereit, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die ihre Schulbildung unterbrochen haben?	Förderschule	1	5	6	6	18
	Gesamtschule	5	15	14	16	50
	Gymnasium	11	13	20	16	60
	Hauptschule	6	8	9	19	42
	Realschule	6	9	12	23	50
Helfen mir Peer-Programme und Gruppenarbeiten im Schulalltag?	Förderschule	2	3	5	8	18
	Gesamtschule	10	10	10	20	50
	Gymnasium	9	19	17	15	60
	Hauptschule	9	7	7	19	42

	Realschule	6	9	11	24	50
Erhalte ich Unterstützung durch Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter oder Beratungslehrkräfte?	Förderschule	3	8	2	5	18
	Gesamtschule	7	13	15	15	50
	Gymnasium	14	18	8	20	60
	Hauptschule	5	12	9	16	42
	Realschule	10	9	13	18	50
Was sind meine Bildungsziele?	Förderschule	3	6	7	2	18
	Gesamtschule	8	12	16	14	50
	Gymnasium	11	19	15	15	60
	Hauptschule	8	8	15	11	42
	Realschule	13	10	12	15	50

Tabelle 10 zeigt die Maße der zentralen Tendenz und der Streuung für jede Subdimension zusammengefasst auf und ermöglicht somit ein klareres Verständnis der strukturellen Eigenschaften der Skala.

Den vorliegenden Ergebnissen zufolge beträgt die Anzahl gültiger Antworten für alle Subdimensionen  $n = 220$ , es liegen keine fehlenden Daten vor. Bei der Betrachtung der arithmetischen Mittelwerte zeigt sich, dass die Subdimensionen „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ ( $\bar{X} = 2,8739$ ) sowie „Deutschkenntnisse der Schüler\*innen und wahrgenommene Schwierigkeiten“ ( $\bar{X} = 2,8523$ ) die höchsten Mittelwerte aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden in diesen Bereichen häufiger Schwierigkeiten oder einen stärkeren Unterstützungsbedarf angegeben haben. Den niedrigsten Mittelwert verzeichneten hingegen die Subdimensionen „Einstellungen der Lehrkräfte“ ( $\bar{X} = 2,6443$ ) und „Psychologische Unterstützung und Beratung“ ( $\bar{X} = 2,6636$ ), was auf eine relativ geringere Wahrnehmung oder Bedeutung dieser Themen durch die Schüler\*innen schließen lässt.

Die Standardabweichungen liegen für alle Subdimensionen zwischen 0,83 und 0,98, was auf eine weitgehend gegebene Homogenität hinweist. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Antworten der Schüler\*innen hinsichtlich der einzelnen Subdimensionen ein akzeptables Maß an Ähnlichkeit aufweisen und somit die Messzuverlässigkeit der Skala gestützt wird.

Tabelle 11: Stichprobengröße ( $n$ ), arithmetisches Mittel ( $\bar{X}$ ) und Standardabweichung (SD) zu den Subdimensionen der Skala zur Erhebung von Sprach- und Bildungserfahrungen kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund.

Name der Subdimension	$n$	$\bar{X}$ (Mittelwert)	SD (Standardabweichung)
Deutschkenntnisse der Schüler*innen und wahrgenommene Schwierigkeiten	220	2,8523	0,88480
Wie beeinflusst das Sprachproblem meinen schulischen Erfolg	220	2,7250	0,86632
Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Lehr- und Bewertungsmethoden	220	2,7000	0,84993
Einstellungen der Lehrkräfte	220	2,6443	0,83134
Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)	220	2,7227	0,87771
Einfluss kultureller Unterschiede	220	2,7080	0,85554

Unterstützungssysteme Vorschläge	und	220	2,8739	0,86619
Psychologische Beratung	Unterstützung und	220	2,6636	0,97949

Abbildung 3 visualisiert die arithmetischen Mittelwerte und Standardabweichungen der acht Subdimensionen des in der Studie verwendeten Instruments. Die Grafik ermöglicht einen vergleichenden Einblick in die Wahrnehmungsebenen der Schülerinnen in Bezug auf jede einzelne Subdimension. Es zeigt sich, dass die höchsten Mittelwerte in den Subdimensionen „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ sowie „Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten“ zu verzeichnen sind. Dies weist darauf hin, dass die Schülerinnen in diesen Bereichen einen erhöhten Bedarf oder größere Herausforderungen berichten.

Im Gegensatz dazu wurden vergleichsweise niedrigere Mittelwerte in den Subdimensionen „Einstellungen der Lehrkräfte“ und „Psychologische Unterstützung und Beratung“ festgestellt. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Wahrnehmung der Schüler\*innen in diesen Bereichen relativ begrenzt ist.

Die Tatsache, dass die Standardabweichungen in allen Subdimensionen ähnlich und auf niedrigem Niveau liegen, zeigt eine hohe Konsistenz in den Einschätzungen der Teilnehmenden und verweist auf eine homogene Verteilung der Daten.

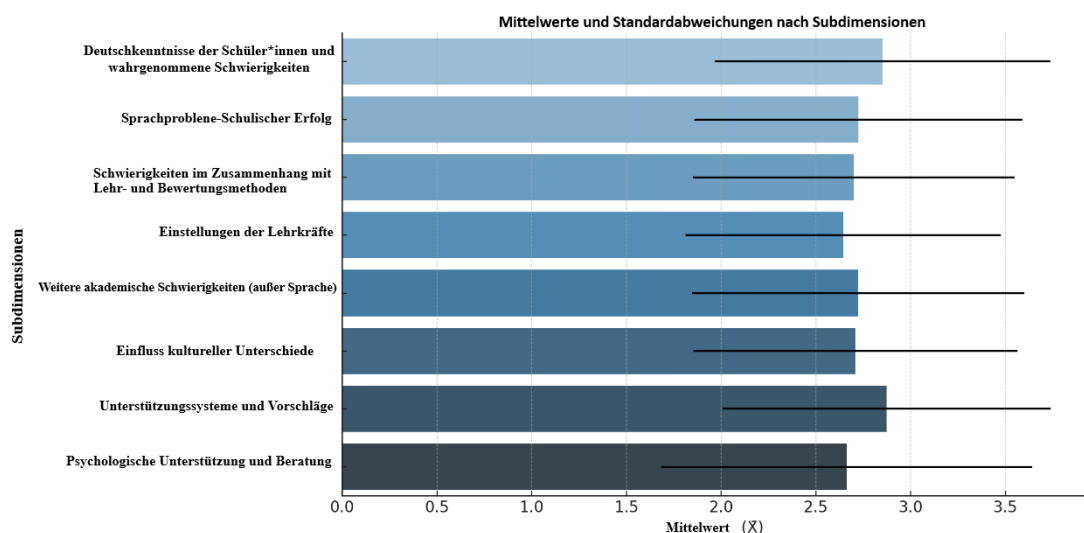


Abbildung 5: Statistische Darstellung aller Subdimensionen

### **5.3.6. T-Test-Ergebnisse nach Geschlecht**

Nachfolgend werden die Ergebnisse der unabhängigen Stichproben-T-Tests in Bezug auf die Variable Geschlecht in tabellarischer Form zusammengefasst. Anschließend werden die Befunde wissenschaftlich analysiert.

Tabelle 12: T-Test-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Geschlecht

Subdimension des Instruments	Geschlecht	n	$\bar{X}$	s.s	T	sd	P
Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten	Weiblich	99	2,93	0,83	1,130	218	,260
	Männlich	121	2,79	0,92			
Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg	Weiblich	99	2,74	0,86	0,191	218	,849
	Männlich	121	2,71	0,88			
Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden	Weiblich	99	2,54	0,84	- 2,551	218	,011
	Männlich	121	2,83	0,84			
Einstellungen der Lehrkräfte	Weiblich	99	2,75	0,82	1,713	218	,088
	Männlich	121	2,56	0,83			
Weitere schulische Schwierigkeiten (außer Sprache)	Weiblich	99	2,70	0,89	- 0,316	218	,752
	Männlich	121	2,74	0,87			
Einfluss kultureller Unterschiede	Weiblich	99	2,85	0,87	2,224	218	,027
	Männlich	121	2,59	0,83			
Unterstützungssysteme und Empfehlungen	Weiblich	99	2,85	0,92	- 0,353	218	,724
	Männlich	121	2,89	0,82			

Psychologische Unterstützung und Beratung	Weiblich	99	2,64	1,02	-	218	,710
	Männlich	121	2,69	0,95	0,373		

Bei der Analyse der Ergebnisse des unabhängigen Stichproben-T-Tests nach dem Geschlecht wurden lediglich in zwei Subdimensionen statistisch signifikante Unterschiede festgestellt: „Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden“ und „Einfluss kultureller Unterschiede“. In allen anderen Dimensionen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den Wahrnehmungsniveaus von weiblichen und männlichen Schüler\*innen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass das Geschlecht nur einen begrenzten Einfluss auf die allgemeinen Wahrnehmungen im Hinblick auf den Erwerb der deutschen Sprache hat.

Subdimension: Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden ( $p = ,011$ )

Männliche Schüler erzielten in dieser Subdimension einen signifikant höheren Mittelwert ( $\bar{X} = 2,83$ ) als weibliche Schüler ( $\bar{X} = 2,54$ ). Dies weist darauf hin, dass männliche Schüler die im Deutschunterricht verwendeten Methoden als problematischer oder unzureichender empfinden. Sie geben vermehrt an, dass die eingesetzten Lehrstrategien nicht ihren Bedürfnissen entsprechen oder dass die Bewertungsverfahren ihren Erwartungen nicht gerecht werden. Dieser Unterschied unterstreicht die Notwendigkeit, in pädagogischen Praktiken eine geschlechtersensible Perspektive einzunehmen.

Subdimension: Einfluss kultureller Unterschiede ( $p = ,027$ ) Weibliche Schülerinnen erzielten in dieser Subdimension einen signifikant höheren Mittelwert ( $\bar{X} = 2,85$ ) als ihre männlichen Mitschüler ( $\bar{X} = 2,59$ ). Dieses Ergebnis zeigt, dass weibliche Schülerinnen kulturelle Unterschiede stärker wahrnehmen und davon ausgehen, dass diese Unterschiede den Bildungsprozess beeinflussen. Sie könnten sensibler oder bewusster im Umgang mit interkultureller Kommunikation, Anpassung oder Sprachgebrauch sein. Dies unterstreicht die Bedeutung, geschlechtsspezifische Aspekte auch in der interkulturellen Bildung zu berücksichtigen.

In den weiteren Subdimensionen – „Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten“, „Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg“, „Einstellungen der Lehrkräfte“, „Weitere schulische Schwierigkeiten (außer Sprache)“, „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ sowie „Psychologische Unterstützung und Beratung“ – lagen die p-Werte über dem Signifikanzniveau von .05, sodass keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden konnten. Dies deutet darauf hin, dass weibliche und männliche Schüler\*innen in Bezug

auf Sprachkompetenz, Einstellungen der Lehrkräfte oder psychologische Unterstützungsangebote ähnliche Wahrnehmungen haben. Insbesondere das Fehlen geschlechtsspezifischer Unterschiede bei psychologischer Beratung und akademischer Betreuung kann als positiver Hinweis auf die Gleichbehandlung und Inklusivität dieser Dienstleistungen interpretiert werden.

Bei den Subdimensionen mit signifikanten Unterschieden (insbesondere „Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden“) beträgt die Differenz der Mittelwerte etwa 0,29 Punkte. Auch wenn dieser Unterschied gering erscheinen mag, kann er aus pädagogischer Sicht als bedeutsam angesehen werden, wenn man berücksichtigt, wie stark Lernerfahrungen durch individuelle Wahrnehmungen geprägt sein können. Dennoch sollte durch eine Effektstärkenanalyse (Effect Size) genauer ermittelt werden, inwiefern diese Unterschiede praktisch relevant sind.

Abbildung 4 stellt die durchschnittlichen Punktwerte von weiblichen und männlichen Teilnehmer\*innen in den acht Subdimensionen des Erhebungsinstruments vergleichend dar. Die grafischen Daten zeigen, dass in einigen Subdimensionen geschlechtsspezifisch signifikante Unterschiede bestehen. Insbesondere bei den Subdimensionen „Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden“ sowie „Einfluss kultureller Unterschiede“ sind deutliche Mittelwertunterschiede zwischen den Geschlechtern erkennbar; diese Unterschiede sind auch statistisch signifikant ( $p = ,011$  bzw.  $p = ,027$ ). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass männliche Teilnehmer größere Schwierigkeiten mit den Unterrichtsmethoden haben, während weibliche Teilnehmer stärker von kulturellen Differenzen betroffen sind. In den übrigen Subdimensionen liegen die Mittelwerte beider Geschlechter näher beieinander, was auf eine geringere Differenz in den Wahrnehmungen hinweist. Die Abbildung veranschaulicht, wie das Geschlecht bestimmte Wahrnehmungsunterschiede in spezifischen Subdimensionen beeinflussen kann.

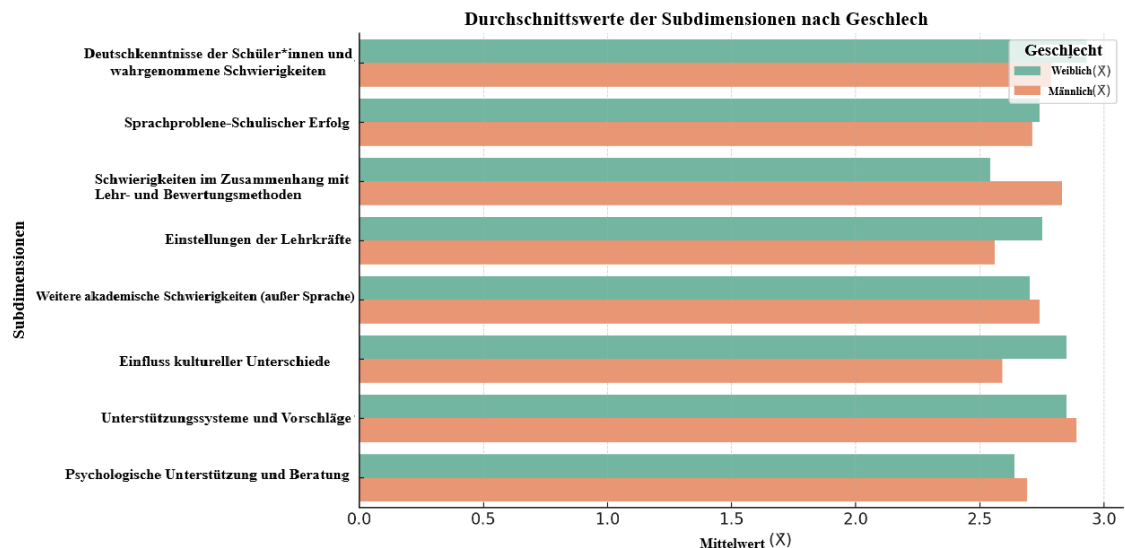


Abbildung 6: Vergleich der Schüler\*innenwahrnehmungen nach Geschlecht in den Subdimensionen

### 5.3.7. ANOVA-Ergebnisse aller Subdimensionen nach Klassenstufen

Die durchgeführte ANOVA-Analyse untersucht, ob es signifikante Unterschiede in den acht Subdimensionen des Erhebungsinstruments in Abhängigkeit von der Klassenstufe der Schülerinnen gibt (5. Klasse, 6.–7. Klasse und 8.–10. Klasse). Den aus den Daten gewonnenen Ergebnissen zufolge bestehen insgesamt keine signifikanten Unterschiede in den Wahrnehmungen der Schülerinnen hinsichtlich ihrer Klassenstufen. Allerdings wurde in der Subdimension „Einstellungen der Lehrkräfte“ ein statistisch signifikanter Unterschied festgestellt ( $F = 3.945$ ,  $p = ,021$ ). Da in allen anderen Subdimensionen die  $p$ -Werte über dem Signifikanzniveau von ,05 liegen, kann davon ausgegangen werden, dass keine bedeutsamen Unterschiede nach Klassenstufen bestehen.

Die Signifikanz in der Subdimension „Einstellungen der Lehrkräfte“ weist darauf hin, dass sich die Bewertungen der Schülerinnen bezüglich der Lehrkräfte mit zunehmender Klassenstufe verändern. Laut Post-hoc-Analyse (Mehrfachvergleiche) liegt der signifikante Unterschied zwischen der 5. Klasse und der Gruppe 8.–10. Klasse vor ( $p = ,016$ ). Dieser Unterschied zeigt, dass Schülerinnen in höheren Klassenstufen die Einstellungen ihrer Lehrkräfte tendenziell positiver wahrnehmen. Während der Mittelwert in der 5. Klasse bei 2,42 liegt, beträgt er in der 8.–10. Klasse 2,83. Dies deutet darauf hin, dass ältere Schüler\*innen ihre Lehrkräfte als verständnisvoller oder unterstützender empfinden könnten.

In den übrigen Subdimensionen – insbesondere „Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten“, „Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg“, „Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden“, „Weitere schulische Schwierigkeiten (außer Sprache)“, „Einfluss kultureller Unterschiede“, „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ sowie „Psychologische Unterstützung und Beratung“ – wurden zwar gewisse Unterschiede in den Mittelwerten beobachtet, jedoch erreichten diese keine statistische Signifikanz (alle  $p > ,05$ ). Daher sind diese Unterschiede als zufällig zu interpretieren und können nicht auf die Klassenstufe zurückgeführt werden.

Tabelle 12 fasst für jede Subdimension die Mittelwerte, Standardabweichungen, Freiheitsgrade, F-Werte, Signifikanzniveaus und Hinweise auf das Vorliegen signifikanter Unterschiede nach Klassenstufen zusammen:

Tabelle 13: ANOVA-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Klassenstufen.

Subdimensionen	N	$\bar{X}$	s	df	F	p	Signifikanter Unterschied
Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten	220	2.85	0.88	2	1.731	0.180	Nein
Sprachprobleme und Schulerfolg	220	2.72	0.86	2	1.385	0.253	Nein
Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden	220	2.7	0.85	2	0.983	0.376	Nein
Einstellungen der Lehrkräfte	220	2.64	0.83	2	3.945	0.021	1 < 8.–10. Klasse
Weitere akademische Schwierigkeiten	220	2.72	0.88	2	1.253	0.288	Nein
Einfluss kultureller Unterschiede	220	2.71	0.86	2	0.155	0.856	Nein
Unterstützungssysteme und Empfehlungen	220	2.87	0.87	2	0.941	0.392	Nein
Psychologische Unterstützung und Beratung	220	2.66	0.98	2	0.975	0.379	Nein

Abbildung 5 visualisiert die Mittelwerte der Schülerantworten in den acht Subdimensionen des Erhebungsinstruments in Abhängigkeit von der Klassenstufe sowie die jeweiligen Signifikanzwerte.

Die Daten zeigen, dass lediglich in der Subdimension „Einstellungen der Lehrkräfte“ ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Klassenstufen besteht ( $p = 0,021$ ). Dies weist darauf hin, dass Schülerinnen der 1. Klassenstufe im Vergleich zu den Schülerinnen der 8.–10. Klassenstufe eine positivere Wahrnehmung gegenüber ihren Lehrkräften entwickelt haben.

Für die übrigen Subdimensionen liegen die p-Werte über dem Signifikanzniveau von ,05, was bedeutet, dass in diesen Bereichen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Klassenstufe festgestellt wurden. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die Klassenstufe nur einen begrenzten Einfluss auf die Wahrnehmungen der Schüler\*innen ausübt. Jedoch könnte sie ein bestimmender Faktor für die Wahrnehmung der Lehrereinstellungen sein.

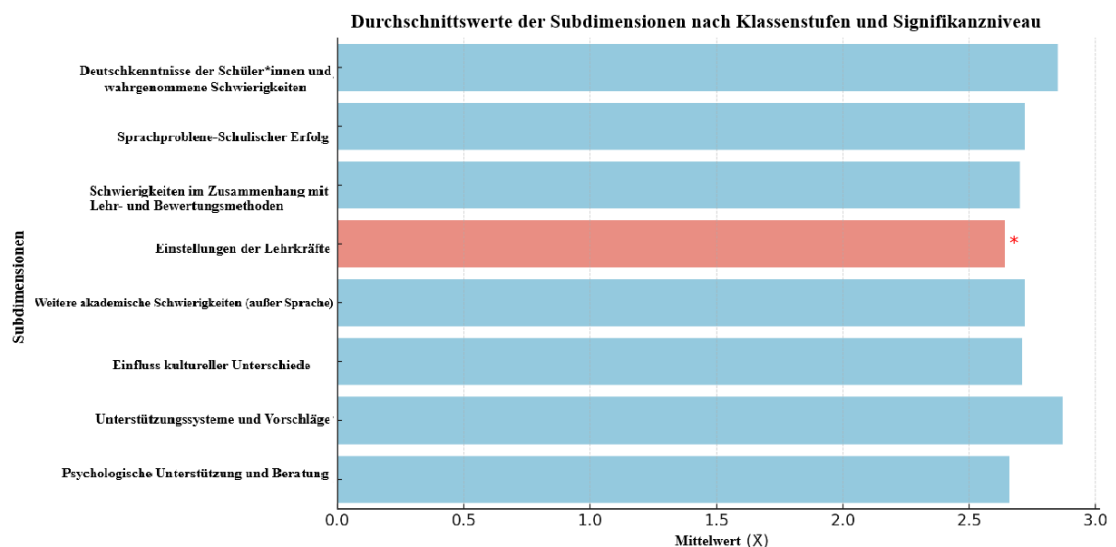


Abbildung 7: Mittelwerte und Signifikanzniveaus der Schüler\*innenwahrnehmungen nach Klassenstufe.

### 5.3.8. ANOVA-Ergebnisse aller Subdimensionen nach Aufenthaltsdauer in Deutschland

Die durchgeführten einfaktoriellen ANOVA-Analysen untersuchten, ob sich die Wahrnehmungen der Schüler\*innen in den acht Subdimensionen des

Erhebungsinstruments signifikant in Abhängigkeit von ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland unterscheiden (unter 1 Jahr, 1–3 Jahre, mehr als 3 Jahre). Die Ergebnisse zeigen, dass in keiner Subdimension ein signifikanter Unterschied festgestellt wurde, da alle p-Werte über dem Signifikanzniveau von ,05 liegen. (Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten:  $F(2,217) = 1,549$ ,  $p = ,215$ ; Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg:  $F(2,217) = ,003$ ,  $p = ,997$ ; Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden:  $F(2,217) = 1,101$ ,  $p = ,334$ ; Einstellungen der Lehrkräfte:  $F(2,217) = 2,174$ ,  $p = ,116$ ; Weitere akademische Schwierigkeiten:  $F(2,217) = 1,030$ ,  $p = ,359$ ; Einfluss kultureller Unterschiede:  $F(2,217) = ,339$ ,  $p = ,713$ ; Unterstützungssysteme und Empfehlungen:  $F(2,217) = ,944$ ,  $p = ,391$ ; Psychologische Unterstützung und Beratung:  $F(2,217) = ,650$ ,  $p = ,523$ .)

Bei Betrachtung der Mittelwerte fällt auf, dass Schülerinnen mit einer Aufenthaltsdauer von mehr als drei Jahren in der Subdimension „Einstellungen der Lehrkräfte“ etwas höhere Werte ( $M = 2,87$ ) aufweisen als jene mit kürzerem Aufenthalt ( $M \approx 2,61$  bzw.  $M \approx 2,58$ ). Dieser Unterschied erreicht jedoch keine statistische Signifikanz.

Ähnlich zeigt sich in der Subdimension „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“, dass Schülerinnen mit einer Aufenthaltsdauer unter einem Jahr einen Mittelwert von  $M = 2,98$  angaben, während dieser bei Schüler\*innen mit 1–3 Jahren bei  $M = 2,89$  und bei mehr als 3 Jahren bei  $M = 2,73$  lag. Auch hier deutet die Varianzanalyse darauf hin, dass diese Unterschiede zufällig sind.

In den übrigen Subdimensionen schwanken die Mittelwerte leicht, jedoch erreichen diese Unterschiede ebenfalls keine statistische Signifikanz.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann festgestellt werden, dass sich die Wahrnehmungen der Schülerinnen in Bezug auf Sprachkompetenz, akademische und soziale Unterstützungsbedarfe sowie die Einstellungen der Lehrkräfte nicht wesentlich unterscheiden – unabhängig davon, wie lange sie sich bereits in Deutschland aufhalten.

Für die Planung von Bildungsprogrammen und Unterstützungsmaßnahmen bedeutet dies, dass alle Schülerinnen – unabhängig von ihrer Aufenthaltsdauer – ähnliche Bedürfnisse aufweisen und entsprechend berücksichtigt werden sollten.

Tabelle 14: ANOVA-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Aufenthaltsdauer in Deutschland

Subdimensionen	n	$\bar{X}$	s	df	F	p	Signifikanter Unterschied
Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten	220	2.85	0.88	2	1.549	0.215	Nein
Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg	220	2.73	0.87	2	0.003	0.997	Nein
Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden	220	2.7	0.85	2	1.101	0.334	Nein
Einstellungen der Lehrkräfte	220	2.64	0.83	2	2.174	0.116	Nein
Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)	220	2.72	0.88	2	1.03	0.359	Nein
Einfluss kultureller Unterschiede	220	2.71	0.86	2	0.339	0.713	Nein
Unterstützungssysteme und Empfehlungen	220	2.87	0.87	2	0.944	0.391	Nein
Psychologische Unterstützung und Beratung	220	2.66	0.98	2	0.65	0.523	Nein

Abbildung 6 visualisiert die Mittelwerte der Schülerantworten in den acht Subdimensionen des Erhebungsinstruments in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer in Deutschland sowie deren statistische Signifikanz.

Dass in allen Subdimensionen p-Werte über dem Signifikanzniveau von ,05 erzielt wurden, zeigt, dass die Aufenthaltsdauer in Deutschland keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzungen der Schüler\*innen bezüglich ihrer Sprachkompetenz, der Einstellungen der Lehrkräfte, der Wahrnehmung kultureller Unterschiede und der unterstützenden Systeme hatte.

Dies deutet darauf hin, dass die Erfahrungen der Schüler\*innen – unabhängig von der Dauer ihres Aufenthalts – zu ähnlichen Wahrnehmungen führen und dass die Variable „Aufenthaltsdauer“ in diesem Kontext keine ausschlaggebende Rolle spielt.

Insbesondere in der Subdimension „Sprachprobleme und Schulerfolg“ wurde mit einem p-Wert von ,997 ein Wert erzielt, der weit von statistischer Signifikanz entfernt ist.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die schulischen und psychosozialen Erfahrungen der Schüler\*innen nicht in signifikanter Weise in Abhängigkeit von ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland unterscheiden.

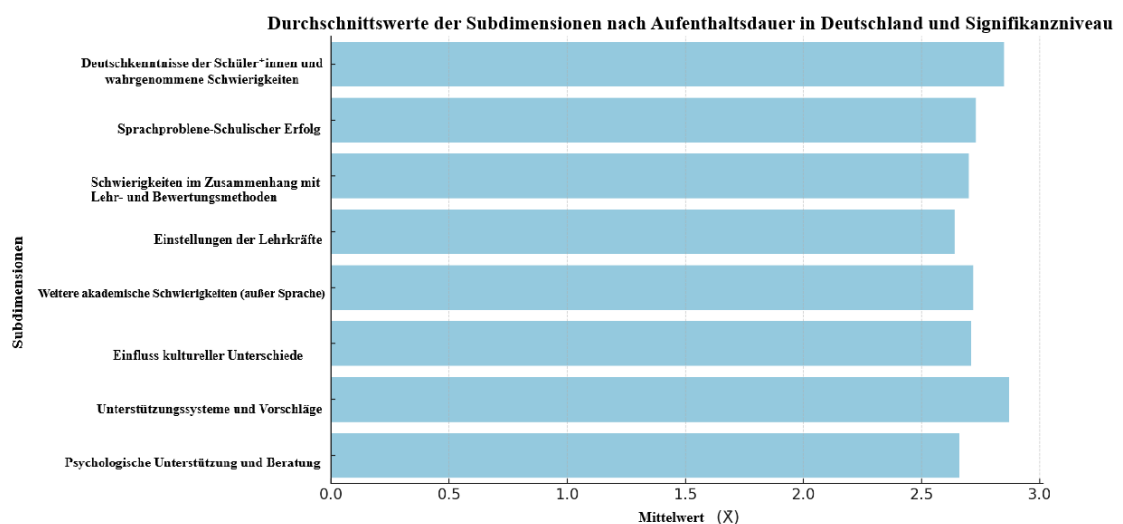


Abbildung 8: Vergleich der Schüler\*innenwahrnehmungen nach Aufenthaltsdauer in Deutschland in den Subdimensionen

### **5.3.9. ANOVA-Ergebnisse aller Subdimensionen nach Deutschkenntnissen (Proficiency in German)**

Die durchgeführte einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) untersucht, ob es signifikante Unterschiede in verschiedenen Subdimensionen in Abhängigkeit vom Deutschkompetenzniveau der Schüler\*innen gibt.

Im Rahmen der Analyse wurden acht psychopädagogische und akademische Problembereiche betrachtet. Für jede Subdimension wurden die Varianzen zwischen den Gruppen und innerhalb der Gruppen verglichen und entsprechende F-Werte sowie Signifikanzniveaus ( $p$ ) berechnet.

In der Subdimension „Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten“ wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen festgestellt ( $F = 0.613$ ,  $p = 0.543$ ). Die Mittelwerte zeigen zwar geringe Unterschiede zwischen den Gruppen – z. B. Fortgeschrittene ( $\bar{X} = 2,85$ ) – jedoch sind diese Unterschiede statistisch nicht signifikant. Dies deutet darauf hin, dass das Sprachkompetenzniveau keinen ausschlaggebenden Einfluss auf die wahrgenommenen Schwierigkeiten hat.

Auch in der Subdimension „Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg“ wurde kein signifikanter Unterschied festgestellt ( $F = 0.069$ ,  $p = 0.934$ ). Die Mittelwerte liegen in allen Gruppen nahezu gleich, was darauf hinweist, dass die Schüler\*innen – unabhängig vom Sprachstand – den Einfluss sprachlicher Probleme auf den schulischen Erfolg ähnlich einschätzen.

Für die Subdimension „Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden“ liegt der F-Wert bei 1.020 ( $p = 0.362$ ), was ebenfalls weit entfernt von statistischer Signifikanz ist. Dies zeigt, dass die Wahrnehmungen der Schüler\*innen in Bezug auf Probleme mit Lehrmethoden nicht signifikant vom Deutschkenntnisniveau abhängen. Alle drei Gruppen haben vergleichbare Einschätzungen.

Auch bei der Subdimension „Einstellungen der Lehrkräfte“ zeigt sich kein signifikanter Unterschied ( $F = 0.377$ ,  $p = 0.687$ ). Die Ähnlichkeit der Mittelwerte weist darauf hin, dass sich die Wahrnehmung der Lehrereinstellungen durch ein höheres Deutschkompetenzniveau nicht wesentlich verändert.

Der berechnete F-Wert für die Subdimension „Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)“ liegt bei 0.472 ( $p = 0.624$ ), was ebenfalls auf das Fehlen signifikanter

Unterschiede hinweist. Daraus lässt sich schließen, dass sprachunabhängige akademische Herausforderungen nicht direkt mit dem Niveau der Deutschkenntnisse zusammenhängen.

In der Subdimension „Einfluss kultureller Unterschiede“ wurde ein F-Wert von 0.807 bei einem p-Wert von 0.447 ermittelt. Auch hier zeigt sich keine signifikante Differenz zwischen den Gruppen. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Anfängergruppe in dieser Dimension etwas höhere Mittelwerte aufweist als die anderen Gruppen, was aber statistisch nicht signifikant ist.

Die Subdimension „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ lieferte mit  $F = 2.771$  und  $p = 0.065$  das signifikanteste Ergebnis im Vergleich. Obwohl dieser Wert knapp unter dem Schwellenwert für Signifikanz liegt, ist er statistisch nicht signifikant auf dem 5%-Niveau. Allerdings zeigt sich, dass Schülerinnen mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen ( $\bar{X} = 3.05$ ) deutlich höhere Mittelwerte aufweisen als andere Gruppen. Dies könnte darauf hindeuten, dass fortgeschrittene Schülerinnen stärker von Unterstützungsangeboten profitieren oder höhere Erwartungen an diese haben. Dieser nahe an der Signifikanzgrenze liegende Befund sollte in Studien mit größeren Stichproben weiter untersucht werden.

In der Subdimension „Psychologische Unterstützung und Beratung“ wurde kein signifikanter Unterschied festgestellt ( $F = 0.097$ ,  $p = 0.908$ ). Die Mittelwerte sind sehr ähnlich, was darauf hinweist, dass der Bedarf an psychologischer Unterstützung und die diesbezüglichen Einschätzungen unabhängig vom Sprachstand der Schüler\*innen sind.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Varianzanalysen, dass das Deutschkompetenzniveau der Schülerinnen lediglich in einer Subdimension einen annähernd signifikanten Einfluss hatte. Die Wahrnehmung in Bezug auf Unterstützungssysteme war bei fortgeschrittenen Schülerinnen höher, erreichte jedoch nicht das erforderliche Signifikanzniveau von 5%. In allen anderen Subdimensionen wurden keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit vom Deutschstand festgestellt.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die akademischen, sozialen, kulturellen und psychologischen Herausforderungen der Schülerinnen eher von allgemeinen bildungsbezogenen oder umweltbedingten Faktoren als vom Sprachstand beeinflusst

werden. Zwar zeigen fortgeschrittene Schülerinnen in einigen Dimensionen tendenziell positivere Bewertungen, doch ist dieser Unterschied statistisch nicht stark ausgeprägt.

Tabelle 15: ANOVA-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Deutschkenntnissen

Subdimensionen	n (1/2/3)	$\bar{X}$ (1/2/3)	s (1/2/3)	df	F	p	Signifikanter Unterschied
Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten	69 / 108 / 43	2.76 / 2.91 / 2.85	0.91 / 0.89 / 0.81	2	0.613	0.543	Nein
Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg	69 / 108 / 43	2.71 / 2.72 / 2.77	0.84 / 0.88 / 0.90	2	0.069	0.934	Nein
Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden	69 / 108 / 43	2.73 / 2.75 / 2.53	0.85 / 0.82 / 0.92	2	1.02	0.362	Nein
Einstellungen der Lehrkräfte	69 / 108 / 43	2.57 / 2.68 / 2.67	0.87 / 0.84 / 0.76	2	0.377	0.687	Nein
Weitere akademische Schwierigkeiten	69 / 108 / 43	2.67 / 2.72 / 2.83	0.97 / 0.85 / 0.89	2	0.472	0.624	Nein
Einfluss kultureller Unterschiede	69 / 108 / 43	2.80 / 2.64 / 2.74	0.83 / 0.85 / 0.91	2	0.807	0.447	Nein
Unterstützungssysteme und Empfehlungen	69 / 108 / 43	2.97 / 2.74 / 3.06	0.79 / 0.88 / 0.91	2	2.771	0.065	Grenzwertig
Psychologische Unterstützung und Beratung	69 / 108 / 43	2.68 / 2.68 / 2.60	0.99 / 1.00 / 0,94	2	0.097	0.908	Nein

Abbildung 7 stellt die durchschnittlichen Werte der Schülerantworten in den acht Subdimensionen vergleichend dar, geordnet nach ihrem Deutschkompetenzniveau.

Die Daten zeigen, dass insgesamt keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit vom Kompetenzniveau festgestellt wurden. Lediglich in der Subdimension „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ wurde mit einem p-Wert von 0,065 ein Ergebnis nahe der Signifikanzgrenze erreicht.

Dies deutet darauf hin, dass sich die Wahrnehmung der Schüler\*innen bezüglich der Unterstützungssysteme je nach Sprachkompetenzniveau unterscheiden könnte. In allen anderen Subdimensionen wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt. Dieses Ergebnis legt nahe, dass das Niveau der Deutschkenntnisse kein entscheidender Faktor für die Wahrnehmung der schulischen Herausforderungen ist.

Auffällig ist zudem, dass Schüler\*innen mit geringen Deutschkenntnissen in einigen Subdimensionen höhere Mittelwerte aufweisen, was darauf hindeuten könnte, dass diese Gruppe einen höheren Unterstützungsbedarf hat.

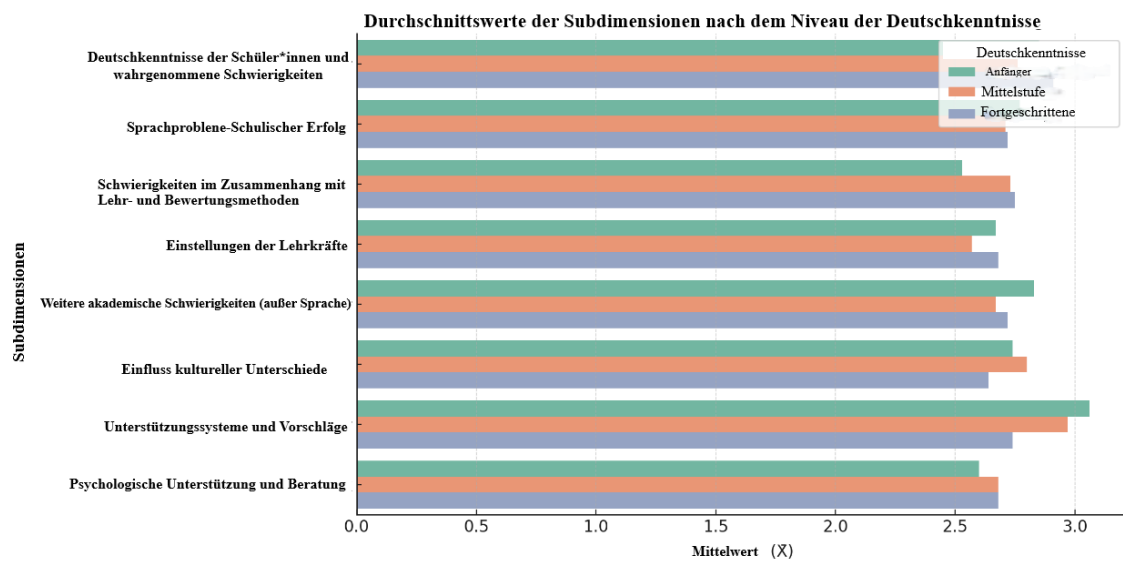


Abbildung 9: Vergleich der Schüler\*innenwahrnehmungen in den Subdimensionen nach Deutschkompetenzniveau

### **5.3.10. ANOVA-Ergebnisse aller Subdimensionen nach Schulform im deutschen Sekundarbereich (Level of Study in German Secondary School)**

Diese Analyse untersucht, ob es signifikante Unterschiede in acht Subdimensionen in Abhängigkeit von der besuchten Schulform (Förderschule, Gesamtschule, Gymnasium, Hauptschule, Realschule) gibt. Die betrachteten Subdimensionen sind: Deutschkompetenz und wahrgenommene Schwierigkeiten, Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg, Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden, Einstellungen der Lehrkräfte, weitere akademische Schwierigkeiten, Einfluss kultureller Unterschiede, Unterstützungssysteme sowie psychologische Unterstützung.

Die Ergebnisse zeigen, dass in der Subdimension „Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten“ kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen besteht ( $F = 1.284$ ,  $p = 0.277$ ). Betrachtet man die Mittelwerte, so wird die geringste wahrgenommene Schwierigkeit in der Förderschule festgestellt ( $\bar{X} = 2.46$ ), während der höchste Wert in der Realschule liegt ( $\bar{X} = 2.98$ ). Diese Differenz erreicht jedoch keine statistische Signifikanz. Dies deutet darauf hin, dass Schüler\*innen aus unterschiedlichen Schulformen zwar unterschiedliche subjektive Wahrnehmungen der Sprachschwierigkeiten haben, diese Unterschiede jedoch nicht generalisierbar sind.

Auch in der Subdimension „Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg“ wurde kein signifikanter Unterschied festgestellt ( $F = 0.567$ ,  $p = 0.687$ ). Gymnasialschülerinnen wiesen tendenziell höhere Werte auf ( $\bar{X} = 2.80$ ), während Gesamtschülerinnen niedrigere Werte angaben ( $\bar{X} = 2.58$ ). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Sprachprobleme unabhängig von der Schulform als ähnlich belastend empfunden werden und die Schulform kein entscheidender Faktor für die Wahrnehmung des Einflusses auf den schulischen Erfolg ist.

Für die Subdimension „Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden“ zeigt sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied ( $F = 0.441$ ,  $p = 0.779$ ). Die Mittelwerte sind in allen Gruppen nahezu identisch. Das bedeutet, dass die Wahrnehmungen in Bezug auf Probleme mit Lehr- und Bewertungsverfahren weitgehend schulformunabhängig sind.

Die Subdimension „Einstellungen der Lehrkräfte“ weist mit  $F = 1.045$  und  $p = 0.385$  ebenfalls keine Signifikanz auf. Realschülerinnen nehmen die Lehrereinstellungen

positiver wahr ( $\bar{X} = 2.82$ ), während diese Wahrnehmung in Haupt- und Förderschulen niedriger ausfällt. Da die Unterschiede statistisch nicht signifikant sind, lässt sich nicht von einer systematischen Variation der Lehrerinneneinstellungen nach Schulform sprechen.

Auch in der Subdimension „Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)“ zeigt sich kein signifikanter Unterschied ( $F = 0.699$ ,  $p = 0.593$ ). Die niedrigsten Mittelwerte wurden bei Förderschülerinnen beobachtet ( $\bar{X} = 2.43$ ) und die höchsten bei Gesamtschülerinnen ( $\bar{X} = 2.81$ ). Diese Befunde deuten darauf hin, dass solche Schwierigkeiten eher auf individuelle oder systemische Faktoren als auf die Schulform zurückzuführen sind.

Die Ergebnisse der Subdimension „Einfluss kultureller Unterschiede“ liegen ebenfalls außerhalb der Signifikanzgrenze ( $F = 0.984$ ,  $p = 0.417$ ). Die höchsten Mittelwerte finden sich in der Hauptschule ( $\bar{X} = 2.85$ ) und die niedrigsten in der Förderschule ( $\bar{X} = 2.50$ ). Auch hier sind die Unterschiede statistisch nicht verlässlich.

Die Subdimension „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ liegt mit  $F = 1.620$  und  $p = 0.170$  nahe an der Signifikanzgrenze, weist jedoch keine signifikanten Unterschiede auf. Realschülerinnen bewerten die Unterstützungssysteme tendenziell positiver ( $\bar{X} = 3.08$ ), während Gymnasialschülerinnen niedrigere Werte angeben ( $\bar{X} = 2.68$ ). Dies könnte darauf hindeuten, dass Unterstützungsangebote in einigen Schulformen sichtbarer sind, ist jedoch statistisch nicht hinreichend abgesichert.

Für die Subdimension „Psychologische Unterstützung und Beratung“ zeigt die Analyse ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ( $F = 0.527$ ,  $p = 0.716$ ). Die Mittelwerte variieren leicht, bleiben aber innerhalb der zufälligen Varianz. Das bedeutet, dass der Bedarf an psychologischer Unterstützung in allen Schulformen ähnlich stark wahrgenommen wird und keine systematische Variation aufweist.

Zusammenfassend ergibt die Analyse, dass das „Level of Study in German Secondary School“ keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrnehmungen der Schüler\*innen hinsichtlich sprachlicher, akademischer, kultureller oder psychologischer Schwierigkeiten hat. Zwar zeigen die Mittelwerte zwischen den Schulformen Unterschiede, diese erreichen jedoch kein statistisches Signifikanzniveau. Die Ergebnisse legen nahe, dass die wahrgenommenen Herausforderungen weniger von der Schulform

als von individuellen, pädagogischen und umweltbedingten Faktoren beeinflusst werden. In einzelnen Bereichen, wie den Unterstützungssystemen, könnten jedoch größere Stichproben andere Ergebnisse liefern.

Diese Befunde verdeutlichen, dass es keine deutlichen Unterschiede in den wahrgenommenen Schwierigkeiten von Schüler\*innen gibt, die verschiedene Schulformen des deutschen Sekundarbereichs besucht haben. Daraus folgt, dass Bildungspolitiken eher auf individuelle Förderung, pädagogische Anpassung und universellen Zugang ausgerichtet werden sollten.

Tabelle 16: ANOVA-Analyse aller Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund nach Schulform im deutschen Sekundarbereich

Subdimensionen	n (1/2/3/4/5)	$\bar{x}$ (1/2/3/4/5)	s (1/2/3/4/5)	df	F	p	Signifikanter Unterschied
Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten	18 / 50 / 60 / 42 / 50	2.46 / 2.78 / 2.89 / 2.90 / 2.98	0.94 / 0.84 / 0.94 / 0.83 / 0.88	4	1.284	0.277	Nein
Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg	18 / 50 / 60 / 42 / 50	2.83 / 2.58 / 2.80 / 2.76 / 2.71	0.83 / 0.86 / 0.87 / 0.94 / 0.84	4	0.567	0.687	Nein
Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden	18 / 50 / 60 / 42 / 50	2.71 / 2.78 / 2.58 / 2.73 / 2.75	1.00 / 0.94 / 0.79 / 0.79 / 0.84	4	0.441	0.779	Nein
Einstellungen der Lehrkräfte	18 / 50 / 60 / 42 / 50	2.53 / 2.56 / 2.70 / 2.52 / 2.82	0.92 / 0.86 / 0.84 / 0.67 / 0.88	4	1.045	0.385	Nein
Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)	18 / 50 / 60 / 42 / 50	2.43 / 2.81 / 2.71 / 2.69 / 2.79	0.88 / 0.90 / 0.88 / 0.79 / 0.93	4	0.699	0.593	Nein
Einfluss kultureller Unterschiede	18 / 50 / 60 / 42 / 50	2.50 / 2.83 / 2.66 / 2.85 / 2.61	0.82 / 0.86 / 0.93 / 0.87 / 0.74	4	0.984	0.417	Nein
Unterstützungssysteme und Empfehlungen	18 / 50 / 60 / 42 / 50	3.03 / 2.84 / 2.68 / 2.88 / 3.08	0.77 / 0.88 / 0.85 / 0.91 / 0.84	4	1.62	0.17	Grenzwertig
Psychologische Unterstützung und Beratung	18 / 50 / 60 / 42 / 50	2.47 / 2.74 / 2.57 / 2.77 / 2.68	0.85 / 0.93 / 1.01 / 0.91 / 1.10	4	0.527	0.716	Nein

Abbildung 8 stellt die durchschnittlichen Wahrnehmungswerte der Schüler\*innen in verschiedenen akademischen und psychosozialen Subdimensionen vergleichend dar – geordnet nach den fünf Stufen des deutschen Sekundarschulsystems (1 bis 5).

Die Mittelwerte, die für jede Subdimension auf fünf verschiedenen Niveaustufen beobachtet wurden, zeigen insgesamt ähnliche Werte und liegen eng beieinander.

Insbesondere in der Subdimension „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ ist ein relativer Anstieg der Mittelwerte in Abhängigkeit vom Schulniveau zu erkennen. Laut den Ergebnissen der ANOVA-Analyse nähert sich dieser Unterschied zwar der Signifikanzgrenze, überschreitet jedoch nicht das 5%-Signifikanzniveau.

Dieses Ergebnis legt nahe, dass die Schüler\*innen – unabhängig vom besuchten Schulzweig – im Allgemeinen ähnliche Wahrnehmungen entwickeln und dass keine systematischen Unterschiede zwischen den Schulformen bestehen.

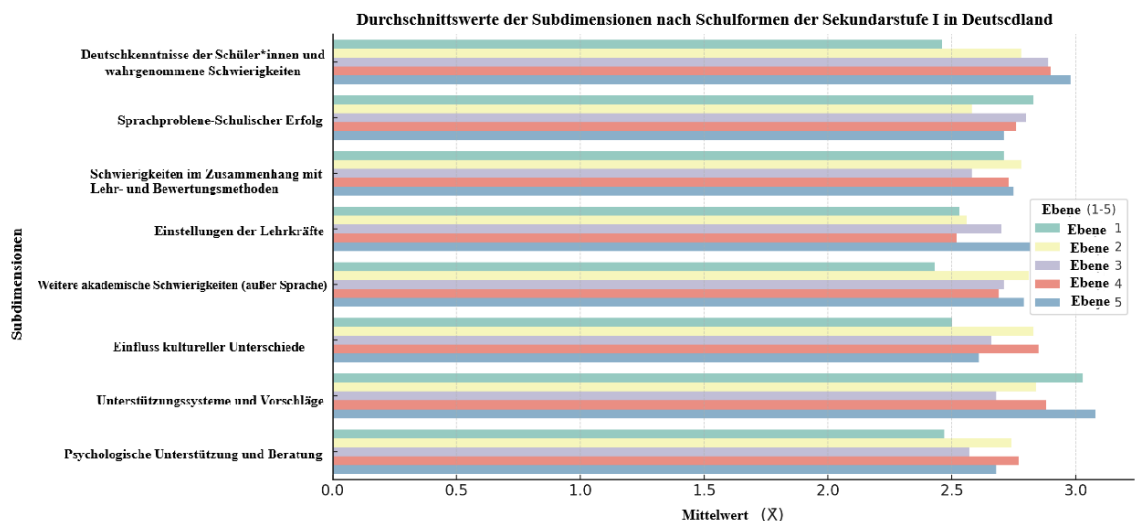


Abbildung 10: Vergleich der Schüler\*innenwahrnehmungen in den Subdimensionen nach Schulform im deutschen Sekundarbereich

### 5.3.11. Ergebnisse der Korrelationsmatrix aller Subdimensionen

Die Pearson-Produkt-Moment-Korrelationsanalyse ist ein leistungsfähiges statistisches Verfahren zur Bestimmung des Grades und der Richtung linearer Zusammenhänge zwischen Variablen. Die unten dargestellte Korrelationsmatrix zeigt umfassend die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schwierigkeiten und Unterstützungssystemen, mit denen Schüler\*innen im Rahmen des Deutschlernprozesses konfrontiert sind.

In dieser Analyse wurden die bivariaten Beziehungen zwischen acht verschiedenen Variablen anhand der Pearson-Korrelationskoeffizienten und deren Signifikanzniveaus (p-Werte) untersucht. Die wissenschaftliche Interpretation der Ergebnisse basiert sowohl auf der Stärke der Korrelation (schwach, mittel, stark) als auch auf ihrer Richtung (positiv/negativ) sowie der statistischen Signifikanz ( $p < .05$ ).

Bei der Auswertung der Korrelationswerte zeigt sich, dass insgesamt niedrige Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen vorliegen. Die auffälligste Beziehung wurde zwischen den Variablen „Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg“ und „Weitere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)“ festgestellt ( $r = ,149$ ;  $p = ,027$ ). Diese positive und signifikante Beziehung deutet darauf hin, dass Defizite in der Sprachkompetenz sich nicht nur auf den Sprachunterricht beschränken, sondern sich auch negativ auf andere schulische Bereiche auswirken. Dies legt nahe, dass Sprachbarrieren eine umfassende Wirkung auf den allgemeinen schulischen Erfolg haben.

Diese Erkenntnis unterstreicht die Notwendigkeit, nicht nur sprachliche, sondern auch umfassende akademische Unterstützungssysteme für Schüler\*innen mit Migrationshintergrund oder Deutsch als Zweitsprache bereitzustellen.

Die meisten übrigen Korrelationskoeffizienten erwiesen sich hingegen als statistisch nicht signifikant ( $p > .05$ ). Zum Beispiel besteht zwischen „Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten“ und „Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg“ eine positive, aber schwache und nicht signifikante Beziehung ( $r = ,120$ ;  $p = ,075$ ). Dies zeigt, dass zwischen subjektiver Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten und deren Auswirkung auf den Schulerfolg kein stark ausgeprägter Zusammenhang besteht. Möglicherweise wirken hier andere Variablen (z. B. Motivation, Lehrmethoden oder soziokulturelle Integration) indirekt auf diese Beziehung ein.

Die Variable „Schwierigkeiten mit Lehr- und Bewertungsmethoden“ weist zu anderen Variablen ebenfalls meist schwache und nicht signifikante Korrelationen auf. Die negative Beziehung zur Variable „Einfluss kultureller Unterschiede“ ( $r = -,128$ ;  $p = ,058$ ) liegt nahe an der Signifikanzgrenze und weist darauf hin, dass das Zusammenspiel zwischen Lehrmethoden und kulturellen Unterschieden vertiefend erforscht werden sollte.

Die unterstützungsbezogenen Variablen „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ sowie „Psychologische Unterstützung und Beratung“ korrelieren mit den meisten anderen Variablen nicht signifikant. Dies könnte darauf hindeuten, dass die akademischen und kulturellen Schwierigkeiten der Schüler\*innen nicht ausreichend mit den vorhandenen Unterstützungssystemen verknüpft sind oder dass diese Unterstützungsangebote nicht effektiv genutzt werden.

Zum Beispiel wurde zwischen „Psychologische Unterstützung und Beratung“ und „Einfluss kultureller Unterschiede“ eine positive, aber nicht signifikante Beziehung festgestellt ( $r = ,101$ ;  $p = ,136$ ). Diese Beziehung deutet zwar auf ein potenzielles unterstützendes Element bei der kulturellen Integration hin, legt jedoch nahe, dass das bestehende System dies nicht in ausreichendem Maße erfüllt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Korrelationsanalyse überwiegend schwache und meist nicht signifikante Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen aufzeigt. Die signifikante Korrelation zwischen Sprachproblemen und allgemeinen akademischen Schwierigkeiten stellt jedoch einen zentralen Befund dar. Daraus ergibt sich, dass ohne eine ausreichende Sprachkompetenz umfassender schulischer Erfolg nur schwer zu erreichen ist. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, für Schüler\*innen mit geringer Deutschkompetenz sowohl akademische als auch psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen parallel und integrativ zu gestalten.

Tabelle 17: Korrelationsmatrix der Subdimensionen des Erhebungsinstruments zur Sprach- und Bildungserfassung kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund

<b>Variable 1</b>	<b>Variable 2</b>	<b>n</b>	<b>Pearson r</b>	<b>p</b>	<b>Signifikanz (p &lt; .05)</b>
Wie Sprachprobleme den schulischen Erfolg beeinflussen	Andere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)	220	,149	,027	Signifikant
Deutschkenntnisse der Schüler*innen und wahrgenommene Schwierigkeiten	Wie Sprachprobleme den schulischen Erfolg beeinflussen	220	,120	,075	Nicht signifikant
Einfluss kultureller Unterschiede	Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Lehr- und Bewertungsmethoden	220	-,128	,058	Nicht signifikant (grenzwertig)
Einfluss kultureller Unterschiede	Psychologische Unterstützung und Beratung	220	,101	,136	Nicht signifikant
Alle weiteren paarweisen Korrelationen	-	220		r	< .12

#### 5.4. Detaillierte Analyse der Antworten der Teilnehmenden

In der Untersuchung wurden die Schwierigkeiten der Teilnehmenden beim Erlernen der deutschen Sprache sowie ihre Wahrnehmungen des schulischen Umfelds analysiert. Die Wahrnehmungen der Teilnehmenden in Bezug auf Schwierigkeiten im Deutschunterricht weisen insbesondere in den Dimensionen „Schwierigkeiten beim Verstehen schwerer Wörter“, „Probleme in alltäglichen Gesprächen“ und „Angst vor Fehlern“ vergleichsweise hohe Mittelwerte auf ( $\bar{X} \approx 2,8-2,9$ ). Dies deutet darauf hin, dass sich die sprachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen noch im Entwicklungsprozess befinden und sie ein Defizit an Selbstvertrauen aufweisen.

Bei der Betrachtung der Items zur Lehrerunterstützung zeigen sich Mittelwerte um 2,6, wie beispielsweise „Die Lehrkräfte unterstützen und motivieren mich“ ( $\bar{X} = 2,68$ ) und „Die Lehrkräfte nehmen meine Probleme nicht ernst“ ( $\bar{X} = 2,60$ ). Dies deutet auf eine begrenzte Wahrnehmung von Unterstützung in der Lehrer-Schüler-Beziehung hin.

Auch bei den Fragen zur kulturellen Anpassung (z. B. „Es ist schwierig, sich an die deutschen Schulregeln zu gewöhnen“, „Meine eigenen Werte stimmen nicht mit den Schulregeln überein“) fallen die hohen Mittelwerte auf, was darauf schließen lässt, dass kulturelle Anpassungsprobleme den Bildungsverlauf der Schüler\*innen maßgeblich beeinflussen. Ebenso wird der Beitrag von schulischen Beratungsdiensten ( $\bar{X} = 2,70$ ) und unterstützenden Elementen wie Gruppenarbeiten ( $\bar{X} = 2,84$ ) als spürbar wahrgenommen.

Besonders das Item „Die Schule sollte zusätzliche Unterstützung zum Erlernen der deutschen Sprache anbieten“ weist den höchsten Mittelwert auf ( $\bar{X} = 2,97$ ) und deutet damit deutlich auf einen ausgeprägten Bedarf an systematischer und struktureller Unterstützung hin. Dieser Befund stellt einen wichtigen Indikator aus bildungspolitischer Perspektive dar.

Die Standardabweichungen liegen im Allgemeinen zwischen 1,05 und 1,15, was auf ein moderates Maß an Variabilität hinweist. Dies lässt darauf schließen, dass innerhalb der Gruppe keine vollständig homogenen, jedoch auch keine extrem divergierenden Antwortverteilungen vorliegen.

Tabelle 18. Statistische Übersicht der Antworten der Teilnehmenden auf die Skala zur Erfassung der Sprach- und Bildungssituation kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund

<b>Kurzbeschreibung des Items</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Modus</b>	<b>SD</b>
Schwierigkeiten beim Verstehen schwieriger Wörter	220	2,89	4	1,11
Schwierigkeiten in alltäglichen Gesprächen	220	2,78	4	1,16
Angst vor Fehlern	220	2,88	4	1,11
Unzureichende Unterstützung in der Schule	220	2,86	4	1,08
Schwierigkeiten, das Gesagte der Lehrkraft zu verstehen	220	2,77	4	1,08
Unfähigkeit, an Klassenaktivitäten teilzunehmen	220	2,74	4	1,15
Niedrige Noten in Prüfungen (aufgrund sprachlicher Defizite)	220	2,69	4	1,13
Mangel an Grammatikkenntnissen → Verlust von Selbstvertrauen/Motivation	220	2,70	4	1,06
Unverständnis der Erwartungen der Lehrkraft	220	2,74	4	1,09
Diskrepanz zu früheren Schulerfahrungen	220	2,73	4	1,05
Verständlichkeit des Feedbacks der Lehrkraft	220	2,64	2	1,08
Unterschiedliches Verhalten der Lehrkraft in jedem Fach	220	2,69	4	1,12
Unterstützung/Motivation durch die Lehrkraft	220	2,68	4	1,09

Lehrkräfte sind desinteressiert, aber respektvoll	220	2,58	4	1,12
Lehrkräfte haben keine hohen Erwartungen	220	2,71	4	1,10
Lehrkräfte nehmen Probleme nicht ernst	220	2,60	2	1,09
Schwierigkeiten bei der Anpassung an neue Systeme/Methoden	220	2,65	2	1,07
Schwierigkeiten beim Ausgleich von Schule und Verantwortung	220	2,72	4	1,08
Eingeschränkter Zugang zu Ressourcen (Bücher, Computer)	220	2,85	4	1,07
Lehrkraft kann aufgrund großer Klassen keine Zeit aufbringen	220	2,67	4	1,18
Schwierigkeiten bei der Anpassung an deutsche Disziplinregeln	220	2,75	4	1,08
Einfluss kultureller Unterschiede auf die Anpassung	220	2,74	4	1,06
Konflikt zwischen eigenen Werten und Schulregeln	220	2,65	4	1,13
Mangelnde Sensibilität der Lehrkraft gegenüber kulturellen Unterschieden	220	2,69	4	1,09
Beitrag von Deutschkursen	220	2,81	4	1,14
Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung durch die Schule beim Deutschlernen	220	2,97	4	1,10
Unterstützung der Lehrkraft für Schüler*innen mit unterbrochener Schullaufbahn	220	2,87	4	1,05

Gruppenarbeiten Unterstützung Mitschüler*innen	und durch	220	2,85	4	1,12
Unterstützung durch Beratungs- und Sozialdienste		220	2,71	4	1,11
Unklarheit über Bildungsziele		220	2,62	3	1,07

Die Daten zeigen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl in sprachlicher als auch in sozio-kultureller Hinsicht mit verschiedenen Schwierigkeiten im Prozess des Erwerbs der deutschen Sprache konfrontiert sind. Die überwiegende Mehrheit der Lernenden ist der Auffassung, dass die Schule mehr Unterstützung bieten sollte. Eine stärkere Wirksamkeit der Lehrkräfte in Bereichen wie Feedback-Erteilung, Motivationsförderung und kulturelle Sensibilisierung kann die Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler verbessern. Institutionell ist es von besonderer Bedeutung, dass schulische Umgebungen lernendenorientiert, kulturell inklusiv und pädagogisch unterstützend gestaltet werden, insbesondere für Migrantinnen und Migranten oder Personen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen.

#### 5.4.1. Ergebnisse der Faktorenanalyse

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität der Skala, die entwickelt wurde, um die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Prozesses des Deutscherwerbs und des schulischen Umfelds zu erfassen, wurde eine explorative Faktorenanalyse (Exploratory Factor Analysis – EFA) durchgeführt. Zunächst wurde die Eignung der Stichprobendaten für eine Faktorenanalyse mithilfe des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (KMO) sowie des Bartlett-Tests auf Sphärizität überprüft. Der ermittelte KMO-Wert beträgt ,696 und weist darauf hin, dass die Stichprobe für eine Faktorenanalyse geeignet ist (nach Kaiser, 1974, gilt  $\geq 0,60$  als akzeptabel). Zudem fiel der Bartlett-Test auf Sphärizität signifikant aus ( $\chi^2(595) = 2256.76$ ,  $p < .001$ ), was darauf hindeutet, dass zwischen den Variablen ausreichend Korrelationen bestehen und die Durchführung einer Faktorenanalyse angemessen ist.

Die Faktorenanalyse wurde unter Anwendung der Hauptkomponentenmethode (Principal Component Analysis) mit Varimax-Rotation durchgeführt. Das Analyseergebnis ergab

elf Faktoren, die zusammen 65,64 % der Gesamtvarianz erklärten. Dieser Wert übersteigt die in den Sozialwissenschaften als ausreichend geltende Schwelle von 60 % (Hair et al., 2010). Jeder Faktor weist einen Eigenwert von über 1 auf, was auf signifikante und robuste Strukturen hindeutet. Die durch die ersten fünf Faktoren erklärte Varianz beträgt jeweils 7,56 %, 7,35 %, 7,25 %, 7,25 % und 7,24 %. Dieses Ergebnis belegt, dass die Skala eine multidimensionale Struktur besitzt und dass sich die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler in mehreren thematischen Dimensionen bündeln.

Die Analyse der Faktorladungen zeigte, dass einige Items die Tendenz aufwiesen, auf mehr als einen Faktor zu laden, die meisten Ladungen jedoch bei ,40 oder höher lagen. Dies deutet darauf hin, dass sich die Items inhaltlich sinnvoll bestimmten Faktoren zuordnen lassen. Besonders die Items „Ich habe Schwierigkeiten, Schule und häusliche Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten miteinander zu vereinbaren“, „Der Zugang zu Ressourcen wie Büchern oder Computern ist eingeschränkt“ und „Da die Klassen überfüllt sind, kann mir die Lehrkraft nicht genügend Zeit widmen“ zeigten hohe Ladungen auf dem ersten Faktor, der als Bildungsbedingungen und physische Ressourcen bezeichnet werden kann.

Auf dem zweiten Faktor luden insbesondere Items wie „Ich habe Schwierigkeiten, im Alltag Deutsch zu sprechen“ und „Ich erhalte in der Schule nicht genügend Unterstützung beim Deutschlernen“ hoch, weshalb diese Dimension als Sprachliche Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf benannt werden kann. Der dritte Faktor umfasste Items zu Lehrerhaltungen wie „Lehrkräfte erwarten nicht viel von mir“ und „Lehrkräfte sind mir gegenüber desinteressiert, aber respektvoll“ und kann als Lehrer-erwartungen und Sensibilität interpretiert werden. Der vierte Faktor bestand aus Items zu systematischer Unterstützung und sozialem Umfeld wie „Die Schule sollte zusätzliche Unterstützung für meinen Deutschwerb anbieten“ und „Freundschaftsprogramme und Gruppenarbeiten helfen mir“, weshalb er als Institutionelle und soziale Unterstützung bezeichnet werden kann.

Im achten Faktor konzentrierten sich ausschließlich die Items „Die Schulsozialarbeiterinnen oder Schulsozialarbeiter unterstützen mich“ und „Was sind meine Ziele in Bezug auf Bildung?“, was auf die Dimension Psychosoziale Beratung hindeutet.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Faktorenanalyse, dass die Skala eine mehrdimensionale Struktur aufweist und dass die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler durch verschiedene strukturelle Dimensionen beschrieben werden, die unter anderem das schulische Umfeld, Lehrerhaltungen, den Sprachlernprozess und die kulturelle Anpassung umfassen. Diese Befunde stützen die Konstruktvalidität der Skala und belegen, dass das in der Untersuchung eingesetzte Messinstrument eine wissenschaftlich fundierte und verlässliche Beurteilung ermöglicht.

Tabelle 19 Übersicht der Faktorenmerkmale der Skala zur Erfassung von Sprach- und Bildungsaspekten bei Jugendlichen der kurdischen Migrant\*innenpopulation.

<b>Faktor-Nr.</b>	<b>Eigenwert</b>	<b>Erklärte Varianz (%)</b>	<b>Kumulative Varianz (%)</b>
<b>1</b>	3,374	9,64	9,64
<b>2</b>	3,134	8,95	18,59
<b>3</b>	2,749	7,85	26,45
<b>4</b>	2,435	6,96	33,41
<b>5</b>	2,233	6,38	39,79
<b>6</b>	2,145	6,13	45,91
<b>7</b>	1,934	5,52	51,44
<b>8</b>	1,601	4,57	56,01
<b>9</b>	1,213	3,46	59,48
<b>10</b>	1,135	3,24	62,72
<b>11</b>	1,022	2,92	65,64

Zur Beurteilung der Konstruktvalidität wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Basierend auf den Ergebnissen der rotierten Komponentenmatrix konnten insgesamt 11 signifikante Faktoren im analysierten Datensatz identifiziert werden. Durch die Anwendung der Varimax-Rotationstechnik wurde beobachtet, dass Variablen mit hohen Ladungswerten in jedem Faktor in spezifischen thematischen Clustern gruppiert waren. Dies weist darauf hin, dass die Skala eine multidimensionale Struktur aufweist und die Erfahrungen der Schüler\*innen in unterschiedlichen Dimensionen widerspiegelt.

Der erste Faktor umfasst Items wie „Ich habe Schwierigkeiten, mich an das neue Unterrichtssystem und die neuen Methoden zu gewöhnen“, „Ich habe Schwierigkeiten,

Schule und häusliche Aufgaben oder Verantwortlichkeiten miteinander zu vereinbaren“, „Der Zugang zu Ressourcen wie Büchern und Computern ist eingeschränkt“ und „Da die Klassen überfüllt sind, kann der/die Lehrerin mir nicht genügend Zeit widmen“. Dieser Faktor kann als „Lernumgebung und physische Rahmenbedingungen“ bezeichnet werden. Diese Dimension erfasst infrastrukturelle und zeitbezogene Probleme, mit denen die Schülerinnen in der Schule konfrontiert sind.

Der zweite Faktor enthält Items wie „Ich habe Schwierigkeiten, schwierige Wörter im Deutschunterricht zu verstehen“, „Ich habe Schwierigkeiten, im Alltag Deutsch zu sprechen“, „Ich habe Angst, Fehler zu machen“ und „Ich erhalte in der Schule nicht genügend Unterstützung“. Dieser Faktor konzentriert sich auf sprachliche Kompetenzen und kann als „Sprachliche Schwierigkeiten und Ausdrucksprobleme“ bezeichnet werden. In dieser Dimension werden die wesentlichen Hindernisse zusammengefasst, die die Schüler\*innen beim sprachlichen Ausdruck im Deutschen erleben.

Der dritte Faktor weist hohe Ladungen bei Items wie „Deutschkurse steigern meine Leistungen“, „Die Schule bietet zusätzliche Unterstützung für mein Deutschlernen“ und „Gruppenarbeiten und Partnerprogramme“ auf. Entsprechend kann dieser Faktor als „Akademische und soziale Unterstützungsstrukturen“ definiert werden. Die Schüler\*innen betonen in diesem Faktor insbesondere außerschulische Unterstützungsressourcen.

Der vierte Faktor beinhaltet Items zu Lehrerkommunikation und pädagogischen Ansätzen, wie „Ist manchmal verständlich, was die Lehrerinnen von uns wollen?“, „Kohärenz zwischen bisherigen Schulerfahrungen und dem aktuellen System“, „Lehrerfeedback“ sowie „Verhalten der Lehrerinnen in jedem Fach unterschiedlich?“. Dieser Faktor kann als „Kohärenz und Verständlichkeit der Lehrkräfte“ interpretiert werden.

Im fünften Faktor sind Items geladen wie „Es ist schwierig, sich an die deutschen Schulregeln zu gewöhnen“, „Kulturelle Unterschiede beeinflussen die Anpassung nicht“, „Meine eigenen Werte stimmen nicht mit den Schulregeln überein“ und „Lehrerinnen berücksichtigen kulturelle Unterschiede nicht im Unterricht“. Dieser Faktor spiegelt die Wahrnehmung der Schülerinnen im Hinblick auf den kulturellen Anpassungsprozess wider und kann als „Kulturelle Anpassung und normative Zwänge“ bezeichnet werden.

Der sechste Faktor umfasst Items wie „Schwierigkeiten, das Gesagte der Lehrkraft zu verstehen“, „Nichtteilnahme an Aktivitäten“, „Mangelndes Selbstvertrauen aufgrund meiner Deutschkenntnisse“ und „Schlechte Noten in Prüfungen“. Dieser Faktor kann unter der Bezeichnung „Sprachdefizite und akademische Leistung“ zusammengefasst werden.

Der siebte Faktor beinhaltet Items, die sich auf das Verhalten der Lehrkräfte beziehen, wie „Die Lehrer\*innen unterstützen und motivieren mich“, „Desinteressiert, aber respektvoll“, „Erwartet nicht viel“ und „Nimmt meine Probleme nicht ernst“. Dieser Faktor kann als „Sensibilität und Unterstützungswahrnehmung der Lehrkräfte“ bezeichnet werden.

Der achte Faktor umfasst nur zwei stark geladene Items: „Der/die Schulsozialarbeiterin oder Beratungslehrerin unterstützt mich“ und „Was sind meine Bildungs- und Zukunftsziele?“. Diese Items können gemeinsam unter dem Titel „Psychologische Beratung und Zukunftsziele“ eingeordnet werden.

Der neunte Faktor enthält Variablen wie „Level of study“ und „Bildungsniveau an einer deutschen Schule“. Dies deutet darauf hin, dass dieser Faktor eher demografische oder Kontrollvariablen repräsentiert.

Beim zehnten und elften Faktor sind Variablen wie „Deutschkenntnisse“, „Aufenthaltsdauer in Deutschland“ und „Geschlecht“ geladen, was darauf hinweist, dass diese Faktoren ebenfalls individuelle und kontextuelle Variablen enthalten. Die Interpretation dieser Faktoren steht jedoch im Zusammenhang mit strukturellen Variablen außerhalb der eigentlichen Skalenstruktur.

Insgesamt zeigt die rotierte Komponentenmatrix, dass die Schüler\*innenwahrnehmungen in bedeutungsvolle psychosoziale und pädagogische Dimensionen differenziert werden können und dass sich unter jedem Faktor sinnvolle Cluster bilden. Mit überwiegend hohen Faktorladungen von .70 oder höher und begrenzten Kreuzladungen stützt diese Struktur die Konstruktvalidität der Skala in hohem Maße.

Tabelle 20. Zusammenfassung der Faktorenstruktur der Skala zur Erfassung der Sprach- und Bildungssituation kurdischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund

<b>Faktor-Nr.</b>	<b>Repräsentierte Dimension</b>	<b>Hervorstechende Items (Kurzfassung)</b>	<b>Ladebereich</b>
<b>1</b>	Lernumgebung und physische Rahmenbedingungen	Unterrichtssystem, Zugang zu Ressourcen, Zeitmanagement	,74 – ,82
<b>2</b>	Sprachliche Schwierigkeiten und Ausdrucksprobleme	Deutschsprechen, Wortverständnis, Hilfesuche	,74 – ,81
<b>3</b>	Akademische und soziale Unterstützung	Kursunterstützung, schulische Fördermaßnahmen, Gruppenarbeiten	,73 – ,81
<b>4</b>	Konsistenz und Verständlichkeit Lehrkräfte	Rückmeldungen, Lehrerverhalten, Schulerfahrungen	,74 – ,81
<b>5</b>	Kulturelle Anpassung und normativer Druck	Regelbefolgung, kulturelle Unterschiede, Wertekonflikte	,73 – ,81
<b>6</b>	Sprachdefizite und akademische Leistung	Zuhören, Prüfungserfolg, mangelndes Selbstvertrauen	,72 – ,82
<b>7</b>	Sensibilität der Lehrkräfte und wahrgenommene Unterstützung	Unterstützung, Desinteresse, Ernstnehmen	,69 – ,77
<b>8</b>	Psychologische Beratung und Zukunftsorientierung	Beratungsangebote, Zielsetzung	,88 – ,88
<b>9</b>	Akademischer Hintergrund und Bildungsniveau	Bildungsstand, Klassenstufe	,55 – ,78

<b>10</b>	Aufenthaltsdauer Deutschland Geschlecht	in und	Aufenthaltsdauer, Geschlecht	,63 – ,69
<b>11</b>	Deutschkenntnisse		Deutschsprachkompetenz	,86

## 5.5 Hypothesenanalysen

Im Rahmen dieser Studie wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

H1: Sprachbarrieren beeinträchtigen die schulische Leistung und soziale Integration kurdischer Geflüchteter negativ.

H2: Die bestehenden Sprachförderprogramme und Vorbereitungsklassen reichen nicht aus, um den individuellen und kulturellen Bedürfnissen kurdischer Schüler gerecht zu werden.

H3: Kurdische Flüchtlingskinder erleben kulturelle Entfremdung, Diskriminierung und Identitätskonflikte im deutschen Schulsystem.

H4: Das frühzeitige Selektionssystem des deutschen Bildungssystems verhindert das Ausschöpfen des Potenzials kurdischer Schüler und führt zur Zuweisung zu niedrig bewerteten Schulformen.

H5: Psychische Traumata wirken sich negativ auf den schulischen Erfolg und das Zugehörigkeitsgefühl kurdischer Schüler aus.

H6: Eine effektive Integration kurdischer Schüler erfordert einen ganzheitlichen Ansatz, der pädagogische, psychosoziale und kulturelle Dimensionen umfasst.

**1.** Sprachbarrieren beeinträchtigen den schulischen Erfolg und die soziale Integration kurdischer Geflüchteter in Deutschland negativ.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Schüler\*innen in den Subdimensionen Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten ( $\bar{X} = 2,85$ ) sowie Auswirkungen sprachlicher Probleme auf den Schulerfolg ( $\bar{X} = 2,73$ ) hohe Mittelwerte aufweisen und somit erhebliche Schwierigkeiten erleben. Die Korrelationsanalyse verdeutlicht, dass sprachliche Schwierigkeiten nicht nur die sprachlichen, sondern auch

andere schulische Leistungen beeinflussen ( $r = 0,149$ ,  $p = 0,027$ ). Diese Befunde bestätigen, dass die Sprachbarriere vielfältige negative Auswirkungen hat.

2. Die bestehenden Sprachförderprogramme und Vorbereitungsklassen reichen nicht aus, um den individuellen und kulturellen Bedürfnissen kurdischer Schüler\*innen gerecht zu werden.

Der Mittelwert der Subdimension Unterstützungssysteme und Empfehlungen ist relativ hoch ( $\bar{X} = 2,87$ ), und die Aussage „Die Schule sollte mir zusätzliche Unterstützung beim Deutschlernen anbieten“ weist den höchsten Mittelwert auf ( $\bar{X} = 2,97$ ). Dies verdeutlicht klar, dass die Schüler\*innen mit den bestehenden Unterstützungsmaßnahmen unzufrieden sind und weitere Hilfen erwarten. Zudem weisen auch Aussagen zur kulturellen Sensibilität (z. B. „Die Lehrkraft ist gegenüber kulturellen Unterschieden unsensibel“) hohe Mittelwerte auf, was zeigt, dass dieses Defizit sowohl im sprachlichen als auch im kulturellen Kontext wahrgenommen wird.

3. Kurdische Geflüchtete erleben im Bildungssystem kulturelle Entfremdung, Diskriminierung und Identitätskonflikte.

Der Mittelwert der Subdimension Einfluss kultureller Unterschiede ( $\bar{X} = 2,71$ ) ist signifikant hoch. Weibliche Schüler\*innen erzielen in dieser Dimension höhere Mittelwerte als männliche ( $2,85 > 2,59$ ;  $p = 0,027$ ), was darauf hinweist, dass die Wahrnehmung kultureller Unstimmigkeiten und Konflikte auch geschlechtsspezifisch variieren kann. Darüber hinaus stützen hohe Werte bei Aussagen wie „Meine eigenen Werte stimmen nicht mit den Schulregeln überein“ diese Wahrnehmung zusätzlich.

4. Die frühe Differenzierung (Tracking) im deutschen Bildungssystem verhindert, dass kurdische Schüler\*innen ihr Potenzial ausschöpfen, und weist sie in Schulformen mit niedrigen Erwartungen zu.

Dimensionen wie Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten oder Leistung unterscheiden sich nicht signifikant nach der besuchten Schulform (F-Werte liegen außerhalb der Signifikanzgrenze,  $p > 0,05$ ). Allerdings nehmen Realschule-

Schülerinnen die Unterstützungssysteme positiver wahr ( $\bar{X} = 3,08$ ), während Förderschule-Schülerinnen erhebliche Schwierigkeiten erleben ( $\bar{X} = 2,46$ ). Dies zeigt, dass es faktische Unterschiede zwischen den Schulformen gibt, diese jedoch statistisch nicht verallgemeinerbar sind.

5. Psychologische Traumata schwächen den schulischen Erfolg und das Zugehörigkeitsgefühl kurdischer Schüler\*innen erheblich.

Der Mittelwert der Subdimension Psychologische Unterstützung und Beratung bleibt auf niedrigem Niveau ( $\bar{X} = 2,66$ ). Zudem weisen die Korrelationen dieser Variable mit anderen Variablen schwache und nicht signifikante Werte auf, was darauf hindeutet, dass die Schülerinnen kaum psychologische Unterstützung erhalten. Indirekte Effekte wie Unklarheit über Bildungsziele, Vertrauen in Lehrkräfte und Konflikte mit eigenen Werten verdeutlichen ebenfalls, dass die Schülerinnen kein starkes Zugehörigkeitsgefühl zum Bildungssystem empfinden.

6. Eine effektive Integration kurdischer Schüler\*innen erfordert ganzheitliche Ansätze, die nicht nur pädagogische, sondern auch psychosoziale und kulturelle Dimensionen umfassen.

Die multidimensionale Skalenstruktur der Studie bildet bereits die Grundlage dieser Hypothese. Dass Subdimensionen wie Einstellungen der Lehrkräfte, psychologische Unterstützung, kulturelle Unterschiede, Lehrmethoden und Unterstützungssysteme unabhängig voneinander, jedoch insgesamt hohe Mittelwerte aufweisen, verdeutlicht klar, dass die Schüler\*innen nicht nur im Spracherwerb, sondern auch in sozialen und kulturellen Belangen unterstützt werden müssen.

## 5.6 Diskussion

Die erzielten Ergebnisse zeigen, dass kurdischstämmige Flüchtlingsschülerinnen im deutschen Bildungssystem sowohl im pädagogischen als auch im kulturellen und psychosozialen Bereich auf verschiedene Schwierigkeiten stoßen. Insbesondere unzureichende Sprachkenntnisse erweisen sich als ein Faktor, der nicht nur den Sprachunterricht, sondern auch den allgemeinen schulischen Erfolg negativ beeinflusst. Es wird deutlich, dass die bestehenden Unterstützungssysteme den Bedürfnissen der Schülerinnen nicht ausreichend gerecht werden und diese erhebliche Defizite in Bezug auf Lehrereinstellungen, Beratungsdienste und kulturelle Integration wahrnehmen. Darüber hinaus entspricht die Sorge, dass systematische Zuweisungen (z. B. an Förderschulen) das Potenzial der Schülerinnen unterdrücken könnten, den in einigen Gruppen festgestellten niedrigen Leistungselbstbildern.

Obwohl der Einfluss von Variablen wie Geschlecht und Klassenstufe begrenzt ist, zeigt sich, dass weibliche Schülerinnen kulturelle Anpassungsschwierigkeiten stärker wahrnehmen und Schülerinnen in höheren Klassenstufen die Haltung der Lehrkräfte positiver bewerten. Dies deutet darauf hin, dass der Integrationsprozess zeitliche und geschlechtsspezifische Unterschiede aufweisen kann.

Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass kurdischstämmige Flüchtlingsschülerinnen im deutschen Bildungsprozess multidimensionale Herausforderungen erleben. Diese Schwierigkeiten sind nicht auf Sprachkenntnisse beschränkt, sondern vertiefen sich durch pädagogische Ansätze, Lehrereinstellungen, kulturelle Unterschiede und Defizite in der psychosozialen Unterstützung. Es wurde festgestellt, dass das Bildungssystem in seiner derzeitigen Form unzureichend ist, um diese vielschichtigen Probleme zu bewältigen, und dass daher umfassendere, inklusivere und stärker individualisierte Strategien erforderlich sind.

## 5.7 Empfehlungen

Die aus den Forschungsergebnissen abgeleiteten Empfehlungen zielen jeweils direkt auf die multidimensionalen Herausforderungen ab, denen kurdischstämmige Migrantenschülerinnen in der deutschen Bildungsumgebung begegnen. In diesem Zusammenhang beinhalten sie nicht nur praxisorientierte Maßnahmen, sondern auch die Grundlagen für pädagogische, kulturelle und strukturelle Transformationen.

Die Notwendigkeit, Sprachförderprogramme zu diversifizieren und flexibel an individuelle Niveaus anzupassen, ergibt sich aus den festgestellten Unterschieden in den Sprachkompetenzen der Schülerinnen sowie aus der Unzulänglichkeit standardisierter Ansätze. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen über unterschiedliche Sprachfähigkeiten – von Anfänger- bis hin zu fortgeschrittenem Niveau – verfügen, die derzeitigen Unterstützungsangebote jedoch dieser Vielfalt nicht ausreichend Rechnung tragen. Sprachprogramme sollten daher nicht einheitlich gestaltet sein, sondern sich am Alter der Schülerinnen, ihrem bisherigen Bildungshintergrund, ihrem Lerntempo und ihrem sozioemotionalen Zustand orientieren. Flexibilität erfordert dabei nicht nur eine Orientierung an der Klassenstufe, sondern an den tatsächlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und die Entwicklung individualisierter Unterrichtsstrategien. Zudem sollten die Förderprogramme nicht auf die Vermittlung von Grammatik beschränkt sein, sondern auch mündlichen Ausdruck, Leseverständnis und alltagspraktische Kommunikationsfähigkeiten einschließen.

Die Empfehlung, kulturelle Sensibilisierungstrainings für alle Lehrkräfte verpflichtend zu machen, basiert auf dem maßgeblichen Einfluss, den Lehrereinstellungen auf die Schülerinnen ausüben. Die Daten zeigen, dass die Wahrnehmung der Lehrereinstellungen insgesamt eher niedrig ist und bestimmte Geschlechtergruppen (z. B. weibliche Schülerinnen) ein stärkeres Empfinden kultureller Diskrepanz haben. Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte, möglicherweise auch unbewusst, voreingenommen, kulturell unsensibel oder in einer einseitigen pädagogischen Haltung verhaftet sein können. Daher ist es unerlässlich, in Lehramtsausbildung und Fortbildungsprozesse Module zur kulturellen Sensibilisierung zu integrieren. Solche Trainings können transformative Wirkung entfalten, indem sie Lehrkräften helfen, die kulturelle Identität der Schülerinnen zu erkennen, Mikro-Diskriminierungen in der Klassenkommunikation wahrzunehmen

und ihre pädagogische Praxis auf der Grundlage eines multikulturellen Verständnisses zu gestalten.

Beratungs- und psychologische Unterstützungsangebote müssen unter Berücksichtigung der traumatischen Vorerfahrungen von Migrantenschülerinnen neu strukturiert werden. Die Daten zeigen, dass die Wahrnehmung psychologischer Unterstützung niedrig ist und das bestehende System als unzureichend angesehen wird. Kurdinnen können in ihren Herkunftsländern Diskriminierung, Unterdrückung, Marginalisierung, Krieg, Zwangsmigration, Familienzerfall und Bildungsunterbrechung erlebt haben. Dies kann sowohl den schulischen Erfolg als auch das Zugehörigkeitsgefühl nachhaltig beeinträchtigen. Das bestehende Beratungsstellen überwiegend auf akademische Orientierung fokussiert sind, führt dazu, dass psychosoziale Bedürfnisse in den Hintergrund treten. Daher müssen diese Strukturen so gestaltet werden, dass sie kulturell sensibel sind, mehrsprachige Angebote bereitstellen und auf traumasensible Unterstützungskonzepte setzen. Darüber hinaus sollten psychologische Beratungsfachkräfte nicht nur Einzelgespräche führen, sondern auch Programme zur emotionalen Resilienz im Klassenzimmer, Gruppenangebote und elternbeteiligte Beratungsprojekte entwickeln.

Als Alternative zu einem System früher Zuweisungen sollten flexible Beobachtungs- und Monitoringmechanismen etabliert werden, die auf das Potenzial der Schülerinnen ausgerichtet sind. Im deutschen Bildungssystem werden Schülerinnen frühzeitig auf bestimmte Schulformen verteilt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Schülerinnen in unterschiedlichen Schulformen ähnlichen Problemen begegnen und diese Zuweisungen das tatsächliche Potenzial nicht angemessen widerspiegeln. Daher sollten kontinuierliche Beobachtungssysteme eingeführt werden, die nicht nur auf Testergebnissen, sondern auch auf sozialen Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Motivation und Engagement im Lernprozess basieren. Solche Systeme können nicht nur das individuelle Potenzial besser erfassen, sondern auch eine dynamischere Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen fördern und den Bildungsprozess demokratisieren.

Die Entwicklung schulinterner Kontrollsysteme, die Lehrereinstellungen überwachen und Schülerfeedback einholen, kann wesentlich zur Verbesserung der Bildungsqualität beitragen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen Lehrereinstellungen nicht als

ausreichend unterstützend empfinden. Dies deutet darauf hin, dass das Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht nicht systematisch beobachtet wird und Schülerfeedbacks nicht in institutionelle Entscheidungsprozesse einfließen. Daher ist es wichtig, die pädagogische Praxis der Lehrkräfte regelmäßig zu überprüfen, schülerzentrierte Bewertungsumfragen durchzuführen und diese Ergebnisse in die berufliche Entwicklungsplanung der Lehrkräfte zu integrieren. Dieser Prozess sollte nicht nur als Kontrollinstrument fungieren, sondern auch als ein System, das Lehrkräften die Möglichkeit zur Selbstreflexion bietet, kollegiale Zusammenarbeit fördert und eine Kultur des kontinuierlichen Lernens etabliert.

Schließlich ist die Intensivierung der Elternbeteiligung und die Durchführung kulturell unterstützender Projekte in Zusammenarbeit mit kurdischen Gemeinschaften eine zentrale Empfehlung, um das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen zu stärken. Migrantenschülerinnen befinden sich häufig in einem Spannungsfeld zwischen Schule, Familie und Gemeinschaft und erleben mitunter Identitätskonflikte, ohne sich einer dieser Sphären vollständig zugehörig zu fühlen. Die Reduzierung dieses Konflikts ist durch eine aktive Einbindung der Eltern in den Bildungsprozess möglich. Eltern sollten in Schulaktivitäten einbezogen, in Beratungsprozesse integriert und in ihrer Muttersprache informiert werden. Ebenso ist es wichtig, dass die kurdische Kultur in der Schule repräsentiert wird – etwa durch Literatur-, Musik- und Geschichtsprojekte –, um den Schülerinnen Selbstvertrauen in ihre eigene Identität zu geben und den Austausch mit anderen Schülerinnen auf der Basis von Empathie zu fördern. Solche Projekte können nicht nur für Migrantenschülerinnen, sondern für jedes Bildungssystem, das eine multikulturelle Gesellschaft aufbauen möchte, transformativ wirken.

## **5.8 Fazit**

Diese Studie hat das Ziel, die sprachlichen, pädagogischen und kulturellen Herausforderungen von Schülerinnen mit Migrationshintergrund beim Erlernen der deutschen Sprache im Kontext verschiedener demografischer Variablen multidimensional zu untersuchen. Im Rahmen der Untersuchung wurde eine Stichprobe von 220 Schülerinnen in Bezug auf Geschlecht, Alter, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Schulform und Sprachkompetenz umfassend analysiert. Die demografische Vielfalt der Teilnehmenden erhöht sowohl die Generalisierbarkeit der Ergebnisse als auch die

Heterogenität der Stichprobe und ermöglicht damit eine mehrdimensionale Betrachtung der Erfahrungen von Schülerinnen aus unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen.

Die Eignung des Datensatzes für die Analyse wurde anhand des Kolmogorov-Smirnov- und des Shapiro-Wilk-Tests zur Prüfung der Normalverteilung bewertet. Die Schiefe- und Kurtosiswerte lagen im von Tabachnick und Fidell (2013) vorgeschlagenen Bereich von  $\pm 2$ , was auf symmetrische und von Ausreißern bereinigte Daten hinweist. Die Nähe von Mittelwert und Median sowie geringe Standardabweichungen stützen dieses Ergebnis zusätzlich und erhöhen die Datengüte.

Die interne Konsistenz der verwendeten Skalen wurde für jede Subdimension mittels Cronbach's Alpha berechnet und mit Werten zwischen ,750 und ,809 durchweg als hoch eingestuft. Dies belegt, dass das eingesetzte Messinstrument nicht nur auf Gesamtebene, sondern auch auf Subdimensionsebene valide und zuverlässige Ergebnisse liefert.

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen insbesondere in den Subdimensionen „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ sowie „Deutschkenntnisse und wahrgenommene Schwierigkeiten“ hohe Mittelwerte aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass sie in diesen Bereichen den größten Unterstützungsbedarf haben oder die größten Herausforderungen erleben. Im Gegensatz dazu weisen die niedrigen Mittelwerte in den Subdimensionen „Lehrereinstellungen“ und „Psychologische Unterstützung und Beratung“ darauf hin, dass diese Angebote als unzureichend wahrgenommen werden.

Die t-Test-Analysen nach Geschlecht ergaben insgesamt keine signifikanten Unterschiede, jedoch signifikante geschlechtsspezifische Differenzen in den Dimensionen „Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Lehr- und Bewertungsmethoden“ sowie „Einfluss kultureller Unterschiede“. Männliche Schüler bewerteten die Lehrprozesse als problematischer, während weibliche Schüler angaben, stärker von kulturellen Unterschieden betroffen zu sein. Diese Befunde liefern wichtige Hinweise auf den Einfluss der Geschlechterrolle auf die Bildungserfahrungen.

Die ANOVA-Analysen nach Klassenstufe zeigten nur in der Dimension „Lehrereinstellungen“ signifikante Unterschiede: Schülerinnen höherer Klassenstufen nahmen die Lehrereinstellungen positiver wahr. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich pädagogische Interaktionen im Zeitverlauf entwickeln oder Schülerinnen diese Einstellungen mit zunehmender Erfahrung flexibler interpretieren. In den übrigen

Dimensionen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Ebenso konnten in den Analysen nach Aufenthaltsdauer in Deutschland keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, was darauf hindeutet, dass die Wahrnehmungen der Schülerinnen stärker durch strukturelle Gegebenheiten als durch individuelle Erfahrungen geprägt sind.

Auch die Analysen nach Deutschkenntnisniveau ergaben in den meisten Subdimensionen keine signifikanten Unterschiede. Lediglich in der Dimension „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ wurde ein annähernd signifikanter Unterschied festgestellt: Schülerinnen mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen hatten hier tendenziell positivere Wahrnehmungen. Dies deutet darauf hin, dass die Sprachkompetenz das wahrgenommene Unterstützungsniveau indirekt beeinflussen kann, ohne dass ein starker statistischer Zusammenhang vorliegt.

Die Auswertungen nach Schulform zeigten ein ähnliches Muster: Zwischen den verschiedenen Schulformen konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, lediglich in der Dimension „Unterstützungssysteme und Empfehlungen“ wurde ein annähernd signifikanter Unterschied beobachtet. Dies spricht dafür, dass die Erfahrungen der Schülerinnen weniger von der Schulform, sondern stärker von individuellen, pädagogischen und umweltbedingten Faktoren abhängen.

Die Korrelationsanalysen ergaben überwiegend schwache und nicht signifikante Zusammenhänge. Lediglich zwischen der Variablen „Einfluss von Sprachproblemen auf den Schulerfolg“ und „Andere schulische Schwierigkeiten“ konnte ein positiver signifikanter Zusammenhang festgestellt werden ( $r = ,149$ ;  $p = ,027$ ). Dieser Befund verdeutlicht, dass Sprachdefizite nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch im allgemeinen schulischen Leistungsniveau wirksam sind, und unterstreicht den Bedarf an umfassenden Unterstützungssystemen.

Die Konstruktvalidität des entwickelten Messinstruments wurde mittels explorativer Faktorenanalyse (EFA) überprüft. Ein KMO-Wert von ,696 sowie ein signifikanter Bartlett-Test bestätigten die Eignung der Daten für die Faktoranalyse. Insgesamt wurden 11 Faktoren extrahiert, die 65,64 % der Gesamtvarianz erklärten. Die Faktorenstruktur bildete thematische Cluster, die bedeutende Dimensionen der Schülererfahrungen repräsentieren, darunter „Lernumgebung und physische Bedingungen“, „Sprachliche Schwierigkeiten und Ausdrucksprobleme“, „Akademische und soziale Unterstützungsstrukturen“, „Kohärenz und Verständlichkeit der Lehrkräfte“, „Kulturelle

Integration und normative Zwänge“ sowie „Psychologische Beratung und Zukunftsperspektiven“.

Jeder dieser Faktoren zeigt, dass das Erlernen der deutschen Sprache nicht auf die reine Sprachkompetenz reduziert werden kann, sondern multidimensional zu betrachten ist. Lernumfeld, Lehrereinstellungen, kulturelle Integrationsprozesse und psychosoziale Bedürfnisse sind untrennbare Bestandteile dieses Prozesses. Besonders die Befunde zu kulturellen Zwängen und Beratungsdiensten verdeutlichen, dass der Bildungserfolg von Schülerinnen mit Migrationshintergrund ebenso stark von der Qualität systematischer Strukturen wie von individueller Unterstützung abhängt.

Zusammenfassend hat diese Studie ein valides Instrument entwickelt, das die Wahrnehmungen von Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, in Bezug auf Sprache, Kultur, Unterrichtsprozesse und Unterstützungssysteme multidimensional, umfassend und zuverlässig erfasst. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Bildungspolitik nicht nur auf individuelle Variablen, sondern ebenso auf pädagogische Strategien und kulturelle Sensibilitäten gestützt werden muss. Die Untersuchung leistet damit einen Beitrag sowohl zur wissenschaftlichen Forschung als auch zur evidenzbasierten Politikentwicklung im Bildungsbereich.

### **5.9 Qualitative Analyse der Bildungserfahrungen kurdischer Jugendlicher beim Erlernen der deutschen Sprache**

Diese Studie zielt darauf ab, die Bildungserfahrungen und Herausforderungen kurdischer Jugendlicher, die in Deutschland die deutsche Sprache als Zweitsprache erlernen und eine Sekundarschule besuchen, mithilfe qualitativer Methoden zu analysieren. Die Interviewdaten umfassen die Antworten von insgesamt 26 Schüler\*innen. Die Analyse basiert auf den vier Phasen der Inhaltsanalyse (Kodierung, Bestimmung von Kategorien/Themen, Strukturierung sowie Darstellung und Interpretation der Ergebnisse). Die Ergebnisse werden in Form von Themen und Unterthemen präsentiert, durch Zitate untermauert und mithilfe von Übersichtstabellen visualisiert. Darüber hinaus werden häufig verwendete Wörter in einer Wortwolke dargestellt.

### 5.9.1 Methode und Datenerhebung

Die Daten wurden mittels halbstrukturierter Interviewleitfäden erhoben. Die Interviews umfassten Fragen zu Themen wie Sprachkompetenz, schulischem Erfolg, kultureller Integration, Unterstützungssystemen, Lehrkräftehaltungen, Unterrichtsmethoden, psychologischer Unterstützung und akademischen Herausforderungen. Die Teilnehmer\*innen bestanden aus kurdischen Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren mit Herkunft aus der Türkei, dem Irak und Syrien, die seit 1 bis 5 Jahren in Deutschland leben.

#### Datenanalyse

Die Analyse der Daten erfolgte nach der Methode der Inhaltsanalyse in vier Schritten:

1. **Kodierung:** Die Transkripte der Interviews wurden Zeile für Zeile untersucht, und bedeutungstragende Einheiten (z. B. grammatische Schwierigkeiten, mangelndes Selbstvertrauen) wurden kodiert.
2. **Bestimmung von Kategorien/Themen:** Die Codes wurden zusammengeführt, um gemeinsame Themen und Unterthemen zu identifizieren.
3. **Strukturierung:** Die Themen wurden in einer logischen Reihenfolge geordnet.
4. **Darstellung und Interpretation der Ergebnisse:** Die Ergebnisse wurden mit Zitaten belegt und in einem akademischen Rahmen interpretiert.

#### Ergebnisse:

##### Deskriptive Merkmale der Teilnehmer\*innen

Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Namen, das Alter, das Herkunftsland sowie die Aufenthaltsdauer in Deutschland der Teilnehmer\*innen:

Tabelle 21. Deskriptive Merkmale der Teilnehmerinnen.

<b>Name</b>	<b>Alter</b>	<b>Herkunftsland</b>	<b>Aufenthaltsdauer in Deutschland</b>
<b>Ali</b>	15	Türkei	2 Jahre
<b>Sara</b>	17	Irak	3 Jahre
<b>Hasan</b>	11	Syrien	1 Jahr
<b>Leyla</b>	16	Türkei	4 Jahre
<b>Mehmet</b>	15	Irak	5 Jahre

<b>Amina</b>	15	Syrien	2 Jahre
<b>Fatma</b>	16	Türkei	3 Jahre
<b>Omar</b>	15	Irak	4 Jahre
<b>Zainab</b>	12	Syrien	1,5 Jahre
<b>Yusuf</b>	16	Türkei	2,5 Jahre
<b>Nadia</b>	15	Irak	3 Jahre
<b>Karim</b>	14	Syrien	4 Jahre
<b>Selin</b>	16	Türkei	2 Jahre
<b>Ahmed</b>	18	Irak	5 Jahre
<b>Rania</b>	15	Syrien	1 Jahr
<b>Emre</b>	17	Türkei	3 Jahre
<b>Layla</b>	16	Irak	2 Jahre
<b>Bilal</b>	13	Syrien	1,5 Jahre
<b>Yasmin</b>	12	Türkei	4 Jahre
<b>Jamal</b>	16	Irak	3 Jahre
<b>Aisha</b>	15	Syrien	2 Jahre
<b>Tariq</b>	18	Türkei	5 Jahre
<b>Berivan</b>	13	Türkei	3 Jahre
<b>Azad</b>	17	Irak	4 Jahre
<b>Rojin</b>	15	Syrien	2 Jahre
<b>Haval</b>	18	Türkei	5 Jahre

Die Tabelle gibt einen Überblick über die deskriptiven Merkmale der 26 kurdischen Jugendlichen, die in die Analyse einbezogen wurden (Name, Alter, Herkunftsland und Aufenthaltsdauer in Deutschland). Diese Informationen bieten einen grundlegenden Rahmen, um die demografischen Profile der Teilnehmer\*innen zu verstehen und ihre Erfahrungen in einen Kontext zu setzen.

Das Alter der Teilnehmerinnen variiert zwischen 11 und 18 Jahren. Die jüngsten Teilnehmerinnen sind 11 Jahre alt (Hasan, Zainab und Yasmin), die ältesten hingegen 18 Jahre (Ahmed, Tariq, Haval). Das Durchschnittsalter liegt bei etwa 15 Jahren, was darauf hinweist, dass es sich überwiegend um Jugendliche im schulpflichtigen Alter der Sekundarstufe handelt. Diese Altersgruppe befindet sich in einer kritischen Phase sowohl für den Spracherwerb als auch für die Anpassung an das Bildungssystem. Es ist zu beachten, dass viele Schüler\*innen aufgrund der Migration 1–2 Jahre schulischer Bildung verloren haben.

Die Teilnehmer\*innen stammen aus drei verschiedenen Ländern:

- Türkei: 9 Schüler\*innen (Ali, Leyla, Fatma, Yusuf, Selin, Emre, Yasmin, Berivan, Haval)
- Irak: 8 Schüler\*innen (Sara, Mehmet, Omar, Nadia, Ahmed, Layla, Jamal, Azad)

- Syrien: 9 Schüler\*innen (Hasan, Amina, Zainab, Karim, Rania, Bilal, Aisha, Rojin, Aram)

Die Herkunftsverteilung spiegelt die Vielfalt der kurdischen Diaspora wider. Die gleiche Anzahl von Schüler\*innen aus der Türkei und Syrien könnte darauf hinweisen, dass die kurdische Bevölkerung in diesen Ländern eine bedeutende Rolle in den Migrationsbewegungen spielt.

Aufenthaltsdauer in Deutschland:

Die Aufenthaltsdauer der Teilnehmer\*innen in Deutschland reicht von 1 bis 5 Jahren:

- 1–2 Jahre: 8 Schüler\*innen (Hasan, Rania, Selin, Layla, Aisha, Rojin, Aram, Bilal)
- 2,5–3 Jahre: 7 Schüler\*innen (Yusuf, Sara, Fatma, Nadia, Emre, Berivan, Jamal)
- 4–5 Jahre: 11 Schüler\*innen (Leyla, Mehmet, Omar, Karim, Ahmed, Yasmin, Tariq, Azad, Haval, Zainab)

Es wurde beobachtet, dass Schülerinnen mit einer längeren Aufenthaltsdauer (4–5 Jahre) größere Fortschritte in ihren Deutschkenntnissen und ihrem Selbstvertrauen erzielt haben (z. B. Mehmet: „Je besser mein Deutsch wurde, desto mehr Selbstvertrauen hatte ich“). Im Gegensatz dazu berichteten Schülerinnen mit kürzerem Aufenthalt (1–2 Jahre) von größeren Schwierigkeiten beim Spracherwerb und in der Anpassungsphase (z. B. Hasan: „Ich bin noch auf Anfängerniveau, fast alles ist schwer“).

Beitrag der Tabelle zur Analyse:

Die Tabelle erleichtert das Verständnis der im Analyseprozess ermittelten Themen (Sprachbarrieren, kulturelle Anpassung, akademische Herausforderungen), indem sie die demografischen Merkmale der Teilnehmerinnen auf einen Blick darstellt. So zeigt sich beispielsweise, dass Schülerinnen mit kürzerem Aufenthalt stärker von Sprachbarrieren betroffen sind, während ältere Schülerinnen ihre Karriereziele und den Bedarf an Beratung klarer formulieren. Zudem wurde festgestellt, dass kulturelle Konflikte (z. B. in Bezug auf Feiertage, Familienwerte) unabhängig vom Herkunftsland ähnlich geäußert wurden, jedoch die Anpassung an lokale Dialekte für Schülerinnen aus dem Irak und Syrien schwieriger war.

Kommentar:

Die Tabelle verdeutlicht, dass es sich um eine heterogene Gruppe handelt. Alter, Herkunft und Aufenthaltsdauer sind entscheidende Faktoren, die die Erfahrungen im Spracherwerb, den schulischen Erfolg und die soziale Integration prägen. Diese Informationen sollten bei der Gestaltung von Bildungspolitiken und Unterstützungsprogrammen berücksichtigt werden. Insbesondere für neu zugewanderte Schüler\*innen sollten intensive Sprachförderung und kulturelle Integrationsprogramme priorisiert werden.

Die folgende Tabelle fasst die Hauptthemen und häufig genannten Herausforderungen zusammen:

Tabelle 22. Hauptthemen und Herausforderungen

<b>Thema</b>	<b>Hauptschwierigkeiten</b>	<b>Beispielzitat</b>
<b>Sprachkompetenz</b>	Grammatik, Wortschatz, schnelles Sprechen, Dialekte	„Mit schnell sprechenden Menschen zu kommunizieren, ist sehr schwierig“ (Sara)
<b>Schulerfolg</b>	Verstehen des Unterrichts, Prüfungsleistung, mangelndes Selbstvertrauen	„In Prüfungen brauche ich viel Zeit, um die Fragen zu verstehen“ (Azad)
<b>Unterrichtsmethoden</b>	Schwierigkeiten mit traditionellem Frontalunterricht, Nutzen interaktiver Methoden	„Gruppenprojekte gefallen mir, da ich Sprechpraxis bekomme“ (Fatma)
<b>Lehrerhaltungen</b>	Niedrige Erwartungen, unterstützende Ansätze	„Manche erwarten wenig von uns, das ist nicht motivierend“ (Nadia)
<b>Akademische Herausforderungen</b>	Anpassung an das Bildungssystem, Ressourcen, Verpflichtungen, Zugang zu familiäre	„Ich passe zu Hause auf meine Geschwister auf, daher habe ich wenig Zeit zum Lernen“ (Rania)
<b>Kulturelle Unterschiede</b>	Kulturelle Konflikte, fehlende Möglichkeit, Kurdisch zu sprechen	„In der Schule gibt es niemanden, mit dem ich Kurdisch sprechen kann, das macht mich einsam“ (Emre)
<b>Unterstützungssysteme</b>	Begrenzte Vorschlag für Programme, Sprechpraxis, Mentoring-	„Programme, bei denen man mit einheimischen Schüler*innen zusammenarbeitet,

				beschleunigen den Spracherwerb“ (Jamal)
<b>Psychologische Unterstützung</b>	Mangelnder Beratung, Berufsorientierung	Zugang Bedarf	zu an	„Ich brauche Beratung, um den Bewerbungsprozess zu verstehen“ (Tariq)

Die am häufigsten verwendeten Wörter wurden analysiert, wobei folgende Begriffe besonders hervortraten: Sprache, Deutsch, schwierig, Sprechen, Prüfung, Unterstützung, Lehrer, kulturell, Selbstvertrauen, Praxis.:

Sprache (50), Deutsch (45), schwierig (40), Sprechen (35), Prüfung (30), Unterstützung (25), Lehrer (20), kulturell (15), Selbstvertrauen (10), Praxis (10)

Hauptthemen und Unterthemen

### 1. Sprachkompetenz und alltäglicher Gebrauch

Unterthema: Schwierigkeiten mit Grammatik und Wortschatz

Die Schüler\*innen identifizieren die deutschen Grammatikregeln (insbesondere Artikel und Verbkonjugationen) sowie den begrenzten Wortschatz als größte Hürden im Lernprozess. Berivan: „Artikel (der, die, das) sind immer noch verwirrend, besonders das Auswendiglernen, welcher Artikel zu welchem Wort gehört“, während Ali betont: „Wenn ich ein Wort nicht kenne, verliere ich den Sinn des ganzen Satzes.“

Unterthema: Schwierigkeiten in der Alltagskommunikation

Schnelles Sprechen, lokale Dialekte und umgangssprachliche Ausdrücke erschweren die Kommunikation im Alltag. Sara: „Mit schnell sprechenden Menschen zu kommunizieren, ist sehr schwierig, besonders wenn lokale Dialekte verwendet werden, verstehe ich nicht, was sie sagen.“ Auch die Unfähigkeit, die richtigen Worte bei offiziellen Terminen (z. B. Rathaus, Arzt) zu finden, wurde häufig erwähnt.

Unterthema: Sprachförderung

Zusätzliche Deutschkurse und freiwillige Lehrkräfte werden in Schulen angeboten, jedoch empfinden die Schüler\*innen diese Unterstützung aufgrund überfüllter Klassen als begrenzt. Hasan: „Es gibt Sprachförderklassen, aber in kleineren Gruppen würde ich schneller lernen.“

## 2. Einfluss von Sprachbarrieren auf den schulischen Erfolg

### Unterthema: Verständnis und Teilnahme am Unterricht

Fehlende Sprachkompetenz erschwert insbesondere das Verständnis textbasierter Fächer wie Geschichte, Sozialkunde und Literatur. Leyla: „Mein Deutschniveau beeinflusst stark, wie ich den Unterricht verstehe; manchmal verstehe ich ein Wort nicht und verliere den gesamten Zusammenhang.“ Mathematische Fächer sind weniger stark von der Sprachbarriere betroffen.

### Unterthema: Prüfungsleistung

Das lange Verweilen beim Verständnis der Fragen und grammatikalische Fehler wirken sich negativ auf die Leistung aus. Amina: „In schriftlichen Prüfungen verliere ich Punkte wegen meiner Grammatikfehler, selbst wenn ich den Inhalt kenne.“

### Unterthema: Selbstvertrauen und Teilnahme im Unterricht

Sprachbarrieren mindern das Selbstvertrauen und verringern die aktive Beteiligung im Unterricht. Berivan: „Ich habe Angst, die falschen Worte zu sagen oder falsch auszusprechen, daher bleibe ich meist still.“

## 3. Unterrichts- und Bewertungsmethoden

### Unterthema: Vorteile interaktiver Methoden

Gruppenarbeiten, Projekte und visuelle Materialien erleichtern das Lernen. Fatma: „Einige Lehrkräfte setzen Gruppenarbeiten ein, das gefällt mir, weil ich Sprechpraxis bekomme.“

### Unterthema: Schwierigkeiten mit traditionellen Methoden

Reiner Frontalunterricht ist aufgrund der Sprachbarriere schwer zu folgen. Azad: „Manche Lehrkräfte erklären nur an der Tafel, das ist für mich schwierig, weil ich nicht schnell genug mitkomme.“

### Unterthema: Qualität des Feedbacks

Spezifisches und anleitendes Feedback wird als hilfreich empfunden, während allgemeine Kommentare (z. B. „mehr lernen“) weniger unterstützen. Rojin: „Meine Deutschlehrerin

sagt mir meine Fehler genau, aber in anderen Fächern ist das Feedback manchmal allgemein.“

#### 4. Lehrerhaltungen

Unterthema: Unterstützende Haltungen

Die meisten Lehrkräfte werden als geduldig und verständnisvoll beschrieben. Yusuf: „Die meisten Lehrer sind verständnisvoll und geduldig, weil sie wissen, dass ich versuche, Deutsch zu lernen.“

Unterthema: Motivierende Erfahrungen

Einige Lehrkräfte steigern durch Anerkennung der Leistungen das Selbstvertrauen. Berivan: „Mein Mathematiklehrer gratulierte mir, als ich eine gute Note bekam, das hat mich sehr motiviert.“

Unterthema: Niedrige Erwartungen

Die Wahrnehmung, dass manche Lehrkräfte von Migrantenschüler\*innen weniger erwarten, wirkt demotivierend. Nadia: „Manchmal habe ich das Gefühl, dass von Migranten weniger erwartet wird, das motiviert nicht.“

#### 5. Akademische Herausforderungen jenseits der Sprache

Unterthema: Anpassung an das Bildungssystem

Die unterschiedliche Struktur des deutschen Bildungssystems (z. B. Schulformen, flexible Prozesse) erschwert die Eingewöhnung. Selin: „Sich an das deutsche Bildungssystem zu gewöhnen, war schwer, weil es anders ist als in der Türkei.“

Unterthema: Zugang zu Ressourcen

Obwohl Schulen in der Regel ausreichend Ressourcen bieten, ist der Zugang zu Computern und Internet zu Hause eingeschränkt. Ahmed: „Wir haben zu Hause Internet, aber manchmal ist die Verbindung langsam.“

Unterthema: Familiäre Verpflichtungen

Hausarbeit, Betreuung von Geschwistern und Mitarbeit im Familienbetrieb reduzieren die Lernzeit. Rania: „Ich kümmere mich um meine kleinen Geschwister, daher ist es schwer, eine ruhige Lernumgebung zu finden.“

## 6. Kulturelle Unterschiede

### Unterthema: Anpassung an die Schulkultur

Die lockerere Struktur der deutschen Schulen stellt für Schüler\*innen, die an strikere Systeme gewöhnt sind, eine Umstellung dar. Emre: „In der Türkei waren die Schulen formeller, hier ist die Atmosphäre entspannter.“

### Unterthema: Kulturelle Konflikte

Feste wie religiöse Feiertage überschneiden sich teilweise mit dem Schulkalender. Layla: „In unserer Kultur ist Familie sehr wichtig, aber manchmal überschneiden sich Schulveranstaltungen mit Feiertagen.“ Das Fehlen der Möglichkeit, Kurdisch zu sprechen, führt zudem zu Einsamkeitsgefühlen.

### Unterthema: Kulturelle Sensibilität der Lehrkräfte

Einige Lehrkräfte zeigen Sensibilität für kulturelle Unterschiede, andere hingegen weniger. Bilal: „Manche Lehrer fragen nach unserer Herkunft, das lässt mich willkommen fühlen.“

## 7. Unterstützungssysteme und Vorschläge

### Unterthema: Bestehende Unterstützungsangebote

Integrationskurse und schulische Sprachförderung werden als hilfreich bewertet, jedoch wird mehr Sprechpraxis gewünscht. Yasmin: „Der Integrationskurs war sehr nützlich, aber mehr Aktivitäten zum Üben wären gut.“

### Unterthema: Vorschläge

Schülerinnen schlagen Mentoring-Programme mit einheimischen Schülerinnen, Kleingruppen-Sprachkurse und sprachliche Unterstützung in Fachunterricht vor. Jamal: „Ein Mentoring-Programm, das Fortgeschrittene mit Anfängern zusammenbringt, wäre großartig.“

## 8. Psychologische Unterstützung und Beratung

### Unterthema: Erfahrungen mit Beratung

Beratungsdienste helfen beim Umgang mit Stress, jedoch fehlt oft Wissen über deren Zugänglichkeit. Aisha: „Ich habe mit einer Beraterin über meine Prüfungsangst gesprochen, sie war sehr unterstützend.“

Unterthema: Bildungsziele

Die Schüler\*innen äußern Berufswünsche in Bereichen wie Medizin, Ingenieurwesen und Psychologie, betonen jedoch, dass sie dafür sprachliche Unterstützung und Berufsberatung benötigen. Tariq: „Ich möchte eine Ausbildung im Ingenieurwesen machen, aber ich brauche Beratung, um den Bewerbungsprozess zu verstehen.“

Analyse der Haupt- und Unterthemen im Kontext der Hypothesen

Sprachbarrieren und deren Einfluss auf den schulischen Erfolg und die soziale Integration kurdischer Geflüchteter in Deutschland

Die Auswirkungen von Sprachbarrieren auf den schulischen Erfolg und die soziale Integration kurdischer Geflüchteter sind in den Interviews als zentrales Thema mehrfach hervorgehoben worden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die in diesem Zusammenhang identifizierten Themen, Unterthemen, Codes und die Häufigkeit (f), mit der diese in den Interviews genannt wurden:

Tabelle 23. Sprachbarrieren und ihre Auswirkungen auf den schulischen Erfolg und die soziale Integration kurdischer Geflüchteter in Deutschland

<b>Thema</b>	<b>Unterthemen</b>	<b>Codes</b>	<b>F</b>
<b>Sprachkompetenz alltäglicher Gebrauch</b>	<b>und</b> Schwierigkeiten mit Grammatik und Wortschatz	Komplexität der Artikel	20
		Schwierigkeiten mit Verbkonjugationen	15
		Begrenzter Wortschatz	18
	Schwierigkeiten in der Alltagskommunikation	Schwierigkeiten beim Verstehen schnellen Sprechens	22
		Lokale Dialekte und umgangssprachliche Ausdrücke	16
		Kommunikationsprobleme bei offiziellen Angelegenheiten	12
<b>Einfluss von Sprachbarrieren auf den schulischen Erfolg</b>	Verständnis und Teilnahme am Unterricht	Verständnisschwierigkeiten in textbasierten Fächern	19
		Weniger Schwierigkeiten in numerischen Fächern	10
	Selbstvertrauen und Teilnahme im Unterricht	Angst vor Falscher Aussprachen	15

	Prüfungsleistung	Lange Zeit für das Verständnis der Fragen	17
		Punktverlust durch Grammatikfehler	14
		Schweigen im Unterricht	13
<b>Kulturelle Unterschiede</b>	Anpassung an die Schulkultur	Lockere Struktur der deutschen Schulkultur	10
	Kulturelle Konflikte	Überschneidung kultureller Veranstaltungen mit dem Schulprogramm	12
		Fehlende Möglichkeit, Kurdisch zu sprechen	14
	Kulturelle Ansätze der Lehrkräfte	Mangel an kultureller Sensibilität	11
		Lehrkräfte, die Interesse an kulturellem Hintergrund zeigen	8

Diese Tabelle fasst die Auswirkungen von Sprachbarrieren auf den schulischen Erfolg und die soziale Integration zusammen.

Das Thema Sprachkompetenz und alltäglicher Gebrauch umfasst die Schwierigkeiten der Schüler\*innen mit der Grammatik (Artikel, Verbkonjugationen) und dem Wortschatz sowie die Hindernisse in der Alltagskommunikation (schnelles Sprechen, Dialekte, offizielle Angelegenheiten).

Das Thema Einfluss von Sprachbarrieren auf den schulischen Erfolg betont die negativen Auswirkungen fehlender Sprachkenntnisse auf das Verständnis des Unterrichts, die Prüfungsleistung und das Selbstvertrauen.

Das Thema Kulturelle Unterschiede zeigt, wie Sprachbarrieren die soziale Integration beeinflussen (z. B. fehlende Möglichkeit, Kurdisch zu sprechen, kulturelle Konflikte).

Die Frequenzwerte (f) geben an, wie oft jeder Code in den Interviews erwähnt wurde; beispielsweise wurde „Schwierigkeiten beim Verstehen schnellen Sprechens“ 22-mal und „Komplexität der Artikel“ 20-mal genannt. Dies bestätigt, dass Sprachbarrieren sowohl im akademischen als auch im sozialen Kontext ein weit verbreitetes Problem darstellen.

Bestehende Sprachförderprogramme und Vorbereitungsklassen reichen nicht aus, um die individuellen und kulturellen Bedürfnisse kurdischer Schüler\*innen zu erfüllen

Das Ausmaß, in dem bestehende Sprachförderprogramme und Vorbereitungsklassen den individuellen und kulturellen Bedürfnissen kurdischer Schüler\*innen gerecht werden, wurde in den Interviews häufig kritisch thematisiert.

Die folgende Übersichtstabelle zeigt die in diesem Zusammenhang identifizierten Themen, Unterthemen, Codes und die Häufigkeit (f), mit der diese in den Interviews genannt wurden:

Tabelle 24. Bestehende Sprachförderprogramme und Vorbereitungsklassen reichen nicht aus, um die individuellen und kulturellen Bedürfnisse kurdischer Schüler\*innen zu erfüllen

<b>Thema</b>	<b>Unterthemen</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Unzulänglichkeiten Sprachförderprogramme	der Klassengröße und Mangel an individueller Betreuung	Begrenzte individuelle Unterstützung aufgrund überfüllter Klassen	18
		Unzureichende Sprechpraxis	20
		Mangelnde Fokussierung der Lehrkräfte auf individuelle Bedürfnisse	14
	Mangel an kultureller Sensibilität	Fehlende Integration des kulturellen Hintergrunds in den Unterricht	12
		Fehlende kurdische Sprachförderung	15
		Keine Berücksichtigung kultureller Veranstaltungen	10
Vorgeschlagene Verbesserungen	Mehr Praxis und Mentoring	Forderung nach Kleingruppen-Sprachkursen	16
		Programme zur Zusammenarbeit mit einheimischen Schüler*innen	14
		Forderung nach sprachlicher Unterstützung in Fachunterricht	12
	Vorschläge zur kulturellen Integration	Curriculums-Vorschläge zur Förderung kultureller Vielfalt	10
		Vorschläge für Lehrerschulungen zur kulturellen Sensibilität	8

Diese Tabelle fasst die Unzulänglichkeiten bestehender Sprachförderprogramme und Vorbereitungsklassen im Hinblick auf die Erfüllung der individuellen und kulturellen Bedürfnisse kurdischer Schüler\*innen zusammen.

Das Thema Unzulänglichkeiten der Sprachförderprogramme hebt Probleme wie überfüllte Klassen, unzureichende Sprechpraxis und das mangelnde Eingehen der Lehrkräfte auf individuelle Bedürfnisse hervor. Hasan drückt dies mit den Worten aus: „Es gibt Sprachförderklassen, aber in kleineren Gruppen würde ich schneller lernen“, was das Problem überfüllter Klassen verdeutlicht.

Das Unterthema Mangel an kultureller Sensibilität umfasst die fehlende Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds im Unterricht sowie das Fehlen kurdischer Sprachförderung. Layla beschreibt dies folgendermaßen: „Es gibt niemanden, mit dem ich Kurdisch sprechen kann, das macht mich einsam.“

Das Thema Vorgeschlagene Verbesserungen umfasst Vorschläge der Schülerinnen wie Kleingruppen-Sprachkurse, Programme zur Zusammenarbeit mit einheimischen Schülerinnen und ein Curriculum zur Förderung kultureller Vielfalt.

Die Frequenzwerte (f) geben an, wie oft jeder Code in den Interviews genannt wurde; beispielsweise wurde „Unzureichende Sprechpraxis“ 20-mal und „Begrenzte individuelle Unterstützung aufgrund überfüllter Klassen“ 18-mal erwähnt. Dies bestätigt, dass die bestehenden Programme den individuellen und kulturellen Bedürfnissen nicht ausreichend gerecht werden.

Kurdische Geflüchtete Schüler\*innen erleben kulturelle Entfremdung, Diskriminierung und Identitätskonflikte im Bildungssystem

Die kulturelle Entfremdung, Diskriminierung und Identitätskonflikte, mit denen kurdische Geflüchtete im Bildungssystem konfrontiert sind, wurden in den Interviews als zentrales Thema hervorgehoben.

Die folgende Übersichtstabelle zeigt die in diesem Zusammenhang identifizierten Themen, Unterthemen, Codes und die Häufigkeit (f), mit der diese in den Interviews genannt wurden:

Tabelle 25. Kurdische geflüchtete Schüler\*innen erleben kulturelle Entfremdung, Diskriminierung und Identitätskonflikte im Bildungssystem

<b>Thema</b>	<b>Unterthemen</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Kulturelle Entfremdung	Anpassungsschwierigkeiten an die Schulkultur	Unterschiedliche Struktur der deutschen Schulkultur	12
		Nichtanerkennung kultureller Werte	10
		Fehlende Möglichkeit, Kurdisch zu sprechen	15
	Konflikte mit kulturellen Veranstaltungen	Überschneidung von Feiertagen und kulturellen Veranstaltungen	11
		Konflikt zwischen familiären Werten und schulischen Erwartungen	9
Wahrnehmung von Lehrerhaltungen Diskriminierung		Niedrige Erwartungen gegenüber Migrantenschüler*innen	13
		Konfrontation mit kulturellen Vorurteilen	10
	Beziehungen zu Gleichaltrigen	Ausgrenzung durch Gleichaltrige	12
		Verspottung aufgrund ethnischer Herkunft	8
Identitätskonflikte	Druck der doppelten Identität	Bemühung um Anpassung der kurdischen Identität an die deutsche Gesellschaft	14
		Identitätskonflikt zwischen Familie und Schule	11
	Selbstvertrauens- Zugehörigkeitsprobleme	und	Verlust des Selbstvertrauens aufgrund mangelnder Ausdrucksmöglichkeiten
Fehlendes Zugehörigkeitsgefühl			12

Diese Tabelle fasst die kulturelle Entfremdung, Diskriminierung und Identitätskonflikte zusammen, mit denen kurdische geflüchtete Schüler\*innen im Bildungssystem konfrontiert sind.

Das Thema Kulturelle Entfremdung umfasst die Anpassungsschwierigkeiten an die deutsche Schulkultur, die Nichtanerkennung kultureller Werte sowie das Fehlen der Möglichkeit, Kurdisch zu sprechen. Ein Beispiel hierfür ist Emres Aussage: „In der Schule gibt es niemanden, mit dem ich Kurdisch sprechen kann, das macht mich einsam.“

Das Unterthema Wahrnehmung von Diskriminierung beinhaltet Erfahrungen wie geringe Erwartungen seitens der Lehrkräfte, kulturelle Vorurteile und Ausgrenzung durch Mitschülerinnen. Nadia verdeutlicht dies mit den Worten: „Manchmal habe ich das Gefühl, dass von Migrantenschülerinnen weniger erwartet wird.“

Das Thema Identitätskonflikte betont die Spannungen zwischen der kurdischen Identität und den Anpassungserwartungen der deutschen Gesellschaft sowie das fehlende Zugehörigkeitsgefühl. Layla beschreibt diesen Konflikt folgendermaßen: „Meine Familie sagt, ich soll die kurdischen Traditionen bewahren, aber in der Schule muss ich mich anders verhalten.“

Die Frequenzwerte (f) geben an, wie oft jeder Code in den Interviews genannt wurde; beispielsweise wurde „Fehlende Möglichkeit, Kurdisch zu sprechen“ 15-mal und „Bemühung um Anpassung der kurdischen Identität an die deutsche Gesellschaft“ 14-mal erwähnt. Dies bestätigt, dass kulturelle Entfremdung und Identitätskonflikte weit verbreitete und bedeutende Probleme für die Schüler\*innen darstellen.

Die frühe Aufteilung (Tracking) im deutschen Bildungssystem hindert kurdische Schüler\*innen daran, ihr Potenzial zu entfalten, und lenkt sie in Schularten mit niedrigen Erwartungen

Die Struktur der frühen Aufteilung (Tracking) im deutschen Bildungssystem erschwert es kurdischen Schüler\*innen, ihr akademisches Potenzial zu entfalten, und führt häufig dazu, dass sie in Schularten mit niedrigen Erwartungen (z. B. Hauptschule, Realschule) verwiesen werden.

Die folgende Übersichtstabelle zeigt die in diesem Zusammenhang identifizierten Themen, Unterthemen, Codes und die Häufigkeit (f), mit der diese in den Interviews genannt wurden:

Tabelle 26. Die frühe Aufteilung (Tracking) im deutschen Bildungssystem hindert kurdische Schüler\*innen daran, ihr Potenzial zu entfalten, und lenkt sie in Schularten mit niedrigen Erwartungen

<b>Thema</b>	<b>Unterthemen</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Einschränkende Wirkung der frühen Aufteilung	Frühe Trennung nach Schularten	Verlust von Chancen aufgrund früher Zuweisung	16
		Fehlzuweisung aufgrund von Sprachbarrieren	14
		Nichtausschöpfung des akademischen Potenzials	12
	Schularten mit niedrigen Erwartungen	Zuweisung zu Hauptschule/Realschule	15
Vorurteile von Lehrkräften und im System	Entscheidungen der Lehrkräfte bei der Zuweisung	Erschwerter Zugang zum Gymnasium	10
		Niedrige Erwartungen gegenüber Migrantenschüler*innen	13
		Einfluss kultureller Vorurteile auf die Zuweisung	11
		Systemische Hürden	Mangel an Beratung im Zuweisungsprozess
		Mangelnde Beteiligung der Familien am Zuweisungsprozess	9

Diese Tabelle fasst zusammen, wie die frühe Aufteilung im deutschen Bildungssystem das akademische Potenzial kurdischer Schüler\*innen einschränkt.

Das Thema Einschränkende Wirkung der frühen Aufteilung betont, dass die frühe Trennung nach Schularten zu einem Verlust von Chancen führt und dass Sprachbarrieren zu Fehlzweisungen beitragen. Ein Beispiel hierfür ist Selins Aussage: „Wegen meines Sprachproblems wurde ich auf die Hauptschule verwiesen, obwohl ich auf eine bessere Schule hätte gehen können.“

Das Unterthema Schularten mit niedrigen Erwartungen zeigt, dass Schüler\*innen häufig auf die Hauptschule oder Realschule verwiesen werden und Schwierigkeiten beim Zugang zum Gymnasium haben.

Das Thema Vorurteile von Lehrkräften und im System beschreibt, wie geringe Erwartungen und kulturelle Vorurteile der Lehrkräfte die Zuweisungsentscheidungen beeinflussen und wie ein Mangel an systemischer Beratung die Beteiligung der Familien erschwert.

Die Frequenzwerte (f) geben an, wie oft jeder Code in den Interviews genannt wurde; beispielsweise wurde „Verlust von Chancen aufgrund früher Zuweisung“ 16-mal und „Zuweisung zu Hauptschule/Realschule“ 15-mal erwähnt. Dies bestätigt, dass die frühe Aufteilung für die Schüler\*innen ein wesentliches Hindernis darstellt.

Psychologische Traumata, die kurdische Schüler\*innen erleben, schwächen den Schulerfolg und das Zugehörigkeitsgefühl erheblich

Die psychologischen Traumata, die kurdische Schüler\*innen aufgrund von Erfahrungen mit Flucht, Krieg und Diskriminierung erleiden, wirken sich negativ auf ihre schulischen Leistungen und ihr Zugehörigkeitsgefühl aus.

Die folgende Übersichtstabelle zeigt die in diesem Zusammenhang identifizierten Themen, Unterthemen, Codes und die Häufigkeit (f), mit der diese in den Interviews genannt wurden:

Tabelle 27. Psychologische Traumata, die kurdische Schüler\*innen erleben, schwächen den Schulerfolg und das Zugehörigkeitsgefühl erheblich

<b>Thema</b>	<b>Unterthemen</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Auswirkungen psychologischer Traumata	Traumatische Erfahrungen durch Flucht und Krieg	Traumatische Erlebnisse während des Fluchtprozesses	15
		Auswirkungen von Kriegserinnerungen auf die schulische Leistung	12
	Traumata durch Diskriminierung und Ausgrenzung	Emotionaler Stress aufgrund von Diskriminierung	14
Auswirkungen auf den Schulerfolg	Konzentrations- und Motivationsmangel	Verlust des Selbstvertrauens durch Ausgrenzung	11
		Unfähigkeit, sich auf den Unterricht zu konzentrieren	13
		Verlust der akademischen Motivation	10
Zugehörigkeit und soziale Beziehungen	Mangel an Zugehörigkeitsgefühl	Gefühl der Nichtzugehörigkeit in der Schule	12
		Soziale Isolation	11

Diese Tabelle fasst die Auswirkungen psychologischer Traumata auf den schulischen Erfolg und das Zugehörigkeitsgefühl kurdischer Schüler\*innen zusammen.

Das Thema Auswirkungen psychologischer Traumata betont die traumatischen Effekte von Flucht- und Kriegserfahrungen sowie den emotionalen Stress durch Diskriminierung und Ausgrenzung. Ein Beispiel hierfür ist Rantias Aussage: „Wegen meiner Kriegserinnerungen kann ich mich manchmal nicht auf den Unterricht konzentrieren.“

Das Unterthema Auswirkungen auf den Schulerfolg zeigt, dass Traumata zu Konzentrations- und Motivationsverlust führen.

Das Thema Zugehörigkeit und soziale Beziehungen beschreibt, dass Schüler\*innen in der Schule ein Gefühl mangelnder Zugehörigkeit und soziale Isolation erleben; Aisha veranschaulicht dies mit den Worten: „In der Schule fühle ich mich wie eine Fremde.“

Die Frequenzwerte (f) geben an, wie oft jeder Code in den Interviews genannt wurde; beispielsweise wurde „Traumatische Erlebnisse während des Fluchtprozesses“ 15-mal und „Emotionaler Stress aufgrund von Diskriminierung“ 14-mal erwähnt. Dies bestätigt, dass psychologische Traumata ein ernsthaftes Problem für die Schüler\*innen darstellen.

Eine effektive Integration kurdischer Schüler\*innen erfordert ganzheitliche Ansätze, die nicht nur pädagogische, sondern auch psychosoziale und kulturelle Dimensionen berücksichtigen

Für eine erfolgreiche Integration kurdischer Schüler\*innen sind Strategien erforderlich, die neben pädagogischen auch psychosoziale und kulturelle Aspekte umfassen.

Die folgende Übersichtstabelle zeigt die in diesem Zusammenhang identifizierten Themen, Unterthemen, Codes und die Häufigkeit (f), mit der diese in den Interviews genannt wurden:

Tabelle 28. Eine effektive Integration kurdischer Schüler\*innen erfordert ganzheitliche Ansätze, die nicht nur pädagogische, sondern auch psychosoziale und kulturelle Dimensionen berücksichtigen

<b>Thema</b>	<b>Unterthemen</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Notwendigkeit einer ganzheitlichen Integration	Bedarf an pädagogischer Unterstützung	Forderung nach Sprachkursen in Kleingruppen	16
		Forderung nach sprachlicher Unterstützung in Fachunterricht	12
	Bedarf an psychosozialer Unterstützung	Forderung nach Zugang zu psychologischen Beratungsdiensten	14
		Forderung nach Programmen zur Unterstützung nach Traumata	11
Vorgeschlagene Strategien	Bedarf an kultureller Integration	Vorschlag für ein Curriculum zur Förderung kultureller Vielfalt	13
		Forderung nach Durchführung kultureller Veranstaltungen in der Schule	10
	Mentoring und soziale Verbindungen	Programme zur Zusammenarbeit mit einheimischen Schüler*innen	15
		Mentoring-Programme für Migrantenschüler*innen	12
Gesellschaftliche Teilhabe	Beteiligung der Familien am Integrationsprozess	10	
	Gemeindebasierte Integrationsaktivitäten	9	

Diese Tabelle fasst die für eine effektive Integration kurdischer Schülerinnen erforderlichen ganzheitlichen Ansätze zusammen.

Das Thema Notwendigkeit einer ganzheitlichen Integration betont pädagogische (Sprachunterricht, fachliche Unterstützung), psychosoziale (Beratung, Traumabewältigung) und kulturelle (Curriculum, Veranstaltungen) Bedarfe. Ein Beispiel hierfür ist Jamals Aussage: „Programme zur Partnerschaft mit einheimischen Schülerinnen beschleunigen den Spracherwerb“, die den Bedarf an pädagogischer und sozialer Integration verdeutlicht.

Das Unterthema Vorgeschlagene Strategien umfasst Empfehlungen wie Mentoring-Programme, Elternbeteiligung und gemeindebasierte Aktivitäten.

Die Frequenzwerte (f) geben an, wie oft jeder Code in den Interviews genannt wurde; beispielsweise wurde „Forderung nach Sprachkursen in Kleingruppen“ 16-mal und „Programme zur Zusammenarbeit mit einheimischen Schülerinnen“ 15-mal erwähnt. Dies bestätigt, dass ganzheitliche Ansätze für die Schülerinnen von entscheidender Bedeutung sind.

### **5.9.2 Diskussion**

Die Ergebnisse verdeutlichen den Einfluss des Zweitspracherwerbs auf den schulischen Erfolg, die soziale Integration und das psychische Wohlbefinden. Sprachbarrieren wirken sich nicht nur auf das Verständnis im Unterricht und die Prüfungsleistungen aus, sondern beeinträchtigen auch das Selbstvertrauen und die aktive Teilnahme im Klassenraum. Die von den Schülerinnen vorgeschlagenen Programme zur Partnerschaft mit einheimischen Schülerinnen und der Kleingruppenunterricht könnten den Spracherwerb beschleunigen und die soziale Integration fördern. Eine stärkere Berücksichtigung kultureller Vielfalt im Curriculum könnte zudem das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler\*innen stärken.

Die niedrigen Erwartungen seitens der Lehrkräfte wirken sich negativ auf die Motivation aus, weshalb die Fortbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich von zentraler Bedeutung ist.

### **5.9.3 Fazit**

Kurdische Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, stehen aufgrund von Sprachbarrieren, kulturellen Unterschieden und familiären Verpflichtungen vor vielfältigen Herausforderungen im Bildungsprozess. Interaktive Lehrmethoden, unterstützende Lehrkräfte und Beratungsangebote haben sich jedoch als wirksame Faktoren zur Bewältigung dieser Hürden erwiesen. Eine inklusivere Gestaltung des Bildungssystems sowie die Stärkung der Sprachförderprogramme könnten den schulischen und sozialen Erfolg dieser Schüler\*innen nachhaltig verbessern.

### **5.9.4 Empfehlungen**

Die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungserfahrungen kurdischer Geflüchteter in Deutschland spiegeln einen umfassenden Ansatz wider, um die vielfältigen Herausforderungen – einschließlich Sprachbarrieren, kultureller Entfremdung und systemischer Vorurteile – zu bewältigen. Basierend auf den qualitativen Ergebnissen zielen diese Empfehlungen darauf ab, den schulischen Erfolg, die soziale Integration und das psychische Wohlbefinden durch gezielte Interventionen in pädagogischer, kultureller und psychosozialer Hinsicht zu fördern.

- Austauschprogramme mit einheimischen Schüler\*innen: Der Start von Peer-Matching-Programmen, die lokale deutsche Schüler\*innen mit kurdischen Geflüchteten zusammenbringen, stellt eine strategische Intervention dar, um sprachliche und soziale Integration zu erleichtern. Solche Programme schaffen strukturierte Gelegenheiten für authentische Sprachpraxis in einem unterstützenden Umfeld und fördern interkulturelles Verständnis. Die qualitativen Daten, wie Jamals Vorschlag verdeutlicht, unterstreichen den Bedarf an verstärkter Sprechpraxis. Aus analytischer Perspektive stehen solche Programme im Einklang mit sozialpsychologischen Lerntheorien, die den Einfluss zwischenmenschlicher Interaktionen auf Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung betonen. Eine erfolgreiche Umsetzung erfordert jedoch ein sorgfältiges Design, um Machtungleichgewichte zu vermeiden und eine gleichberechtigte Teilnahme sicherzustellen.

- Kleingruppenunterricht: Die Einrichtung von Kleingruppen-Sprachkursen adressiert die in bestehenden Sprachförderprogrammen identifizierten Defizite, insbesondere den Mangel an individueller Zuwendung in überfüllten Klassen. Qualitative

Ergebnisse, wie Hasans Bemerkung, dass kleinere Gruppen das Lernen beschleunigen, verdeutlichen den Nutzen personalisierter Lernsettings. Diese bieten gezielte Unterstützung bei spezifischen sprachlichen Anforderungen und schaffen sichere Räume, um Ängste vor Fehlern zu reduzieren.

- Sprachförderung im Fachunterricht: Die Bereitstellung sprachlicher Unterstützung in fachlichen Unterrichtsfächern wie Geschichte oder Literatur schließt die Lücke zwischen Spracherwerb und inhaltlicher Kompetenz. Maßnahmen wie vereinfachte Texte oder zweisprachige Hilfsmittel ermöglichen es den Schüler\*innen, mit dem Fachinhalt zu arbeiten und gleichzeitig ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

- Integration kultureller Vielfalt ins Curriculum: Die stärkere Berücksichtigung kultureller Diversität im Unterricht adressiert die von den Schüler\*innen berichtete kulturelle Entfremdung und Identitätskonflikte. Inhalte zu kurdischer Geschichte, Literatur und Tradition können das Zugehörigkeitsgefühl stärken und Stolz auf die eigene Herkunft fördern.

- Lehrkräftefortbildung zu kultureller Sensibilität und hohen Erwartungen: Die Schulung von Lehrkräften in kultureller Kompetenz und im Umgang mit Vorurteilen ist essenziell, um die wahrgenommenen niedrigen Erwartungen zu überwinden und Chancengleichheit zu fördern.

- Förderung der Inanspruchnahme von Beratungsdiensten: Die Steigerung des Bewusstseins über bestehende psychologische Beratungsangebote kann psychosoziale Hürden abbauen und die emotionale Stabilität fördern.

## **Kapitel 6. Bewertung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen**

### **6.1 Bewertung der Ergebnisse und vergleichende Interpretation**

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass kurdische Geflüchtete im Prozess der Integration in das deutsche Sekundarschulsystem mit vielschichtigen Herausforderungen konfrontiert sind. Diese Herausforderungen lassen sich in den Bereichen Sprachkompetenz, Mangel an pädagogischer Unterstützung, kulturelle Entfremdung und systemische Zuweisungsmechanismen zusammenfassen. Bei der Auswertung im Rahmen sowohl qualitativer als auch quantitativer Analysen treten signifikante Unterschiede zutage.

#### **6.1.1 Sprachliche Integration und Erfolgswahrnehmung**

Zwischen der Deutschkompetenz und der subjektiven Wahrnehmung des schulischen Erfolgs besteht unter kurdischen Schülerinnen und Schülern ein starker Zusammenhang. Dieses Ergebnis bestätigt das von El-Mafaalani (2020) beschriebene „Integrationsparadox“. Ähnliche Befunde finden sich in Studien zu syrischen Schülerinnen und Schülern (Massumi et al., 2021; Becker & Müller, 2021), in denen sprachliche Defizite als begrenzender Faktor für den Schulerfolg und als Grund für geringere Lehrererwartungen hervorgehoben werden. Bei kurdischen Schülerinnen und Schülern ist diese Problematik jedoch noch komplexer, da selbst außerschulische Unterstützung in der Erstsprache nur sehr eingeschränkt vorhanden ist.

#### **6.1.2 Schulerfahrungen und systemische Barrieren**

Die Ergebnisse der Arbeit belegen, dass kurdische Schülerinnen und Schüler insbesondere im Hinblick auf schulische Zuweisungen (z. B. in Hauptschulen oder Förderschulen) benachteiligt sind. Im Vergleich zu syrischen Schülerinnen und Schülern tritt diese Tendenz deutlicher hervor. Unter Rückgriff auf Gogolins (2009) Konzept des „monolingualen Habitus“ wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit einer nicht-deutschen Erstsprache systematisch benachteiligt werden. Syrische Schülerinnen und Schüler können aufgrund einer intensiveren Teilnahme an Deutschkursen schneller in systemische Integrationsprozesse eingebunden werden (Schneider & Crul, 2018),

während kurdische Schülerinnen und Schüler oftmals verspätet Zugang zu Sprachkursen erhalten und schulische Beratungsangebote nur eingeschränkt nutzen können.

### **6.1.3 Kulturelles Bewusstsein und Identitätsfragen**

Unter kurdischen Schülerinnen und Schülern ist das Gefühl kultureller Exklusion ausgeprägt. In qualitativen Interviews geäußerte Aussagen wie „Wir können unsere Kultur in der Schule nicht leben“ verdeutlichen, dass Multikulturalität im schulischen Kontext nicht hinreichend institutionell verankert ist. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass die Verankerung interkultureller Pädagogik in der Schulkultur nicht auf formale Dokumente beschränkt bleiben darf (Karakaşoğlu, 2010). Während syrische Schülerinnen und Schüler durch Programme, die sich auf die arabische Sprache und islamische Kultur beziehen, in gewissem Maße Unterstützung erfahren, bleibt die sprachliche und kulturelle Repräsentation kurdischer Schülerinnen und Schüler deutlich begrenzt (Gogolin, 2009; Crul & Schneider, 2012). Diese fehlende Sichtbarkeit kann im Prozess der Identitätsentwicklung problematische, teils auch traumatische Folgen haben

### **6.1.4 Psychosoziale Unterstützung und Sicherheitswahrnehmung**

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sie Schwierigkeiten haben, psychologische Unterstützungs- und Beratungsangebote in der Schule wahrzunehmen. Diese Situation ähnelt der Lage afghanischer Schülerinnen und Schüler. Geflüchtete Jugendliche sind häufig mit psychosozialen Belastungen konfrontiert, die aus Kriegserfahrungen, einem unsicheren Aufenthaltsstatus und Zukunftsängsten resultieren. Diese Faktoren können zu Rückzugstendenzen und sozialer Isolation führen. Qualitative Studien zeigen zudem, dass viele Jugendliche in schulischen Kontexten das Gefühl haben, nicht ausreichend wahrgenommen oder unterstützt zu werden. Daher ist der Ausbau psychosozialer Unterstützungsstrukturen in Schulen von zentraler Bedeutung, um Integration und schulische Teilhabe nachhaltig zu fördern (Podar et al., 2022).

### **6.1.5 Familiäre Unterstützung und soziales Kapital**

Das Ausmaß familiärer Unterstützung ist bei kurdischen Schülerinnen und Schülern häufig begrenzt. Viele Eltern verfügen weder über ausreichende Deutschkenntnisse noch über ein fundiertes Wissen über das deutsche Schulsystem. Studien und Praxisberichte zu geflüchteten Familien zeigen, dass die Teilnahme an Integrationskursen Eltern dabei unterstützen kann, eine Brückenfunktion zwischen Schule und Kindern einzunehmen

(vgl. BAMF, 2021; UNHCR, 2019). Unter kurdischen Eltern ist diese Ressourcennutzung jedoch weniger stark ausgeprägt, was im Wesentlichen mit einem Defizit an sozialem Kapital in den Communities zusammenhängt.

### **6.1.6 Vergleichende Perspektive: Kurdische Geflüchtete im Vergleich zu syrischen und afghanischen Schüler\*innen**

Die Analyse der vorliegenden Daten zeigt, dass kurdische Geflüchtete im deutschen Sekundarschulsystem sowohl Gemeinsamkeiten als auch deutliche Unterschiede zu anderen großen Geflüchtetengruppen wie syrischen und afghanischen Schüler\*innen aufweisen.

Sprachkompetenz und Bildungshintergrund:

Syrische Schülerinnen verfügen häufig über einen konsistenteren Schulbesuch vor der Migration, was den Erwerb der deutschen Sprache erleichtert und einen schnelleren Übergang in das Regelschulsystem ermöglicht. Afghanische Schülerinnen hingegen bringen oft fragmentierte Bildungsbiografien mit, bedingt durch langjährige Instabilität und die Verwendung nicht-lateinischer Schriftsysteme, was den Spracherwerb verlangsamt. Kurdische Schüler\*innen weisen aufgrund von Kriegs- und Diskriminierungserfahrungen in den Herkunftsländern oft ebenfalls unterbrochene Bildungswege auf, wobei zusätzlich das Fehlen institutioneller Anerkennung ihrer Erstsprache (Kurdisch) einen erschwerenden Faktor darstellt.

Psychosoziale Belastungen:

Während syrische Schüler\*innen vor allem unter traumatischen Kriegserfahrungen leiden, berichten kurdische und afghanische Jugendliche zusätzlich von ethnischer Diskriminierung und politischer Marginalisierung bereits in den Herkunftsländern. Dies führt zu einer doppelten Belastung, die sich in erhöhter Vulnerabilität für posttraumatische Belastungsstörungen und geringerer schulischer Resilienz äußert.

Kulturelle Integration:

Syrische Familien verfügen oft über größere diasporische Netzwerke, die soziale Unterstützung und Orientierung im Ankunftsland erleichtern. Die kurdische Diaspora ist in Deutschland ebenfalls gut etabliert, jedoch regional stark konzentriert, was in weniger urbanen Gebieten zu Isolation führen kann. Afghanische Familien stehen hingegen häufig

vor größeren kulturellen und sprachlichen Distanzhürden zur deutschen Mehrheitsgesellschaft.

Schulische Platzierung und Bildungschancen:

Alle drei Gruppen sind von der frühen Selektion im deutschen Bildungssystem betroffen. Bei kurdischen und afghanischen Schülerinnen fällt die Zuweisung überproportional häufig auf Schulformen mit niedrigerem akademischen Anforderungsniveau (Hauptschule), während syrische Schülerinnen etwas häufiger den Übergang in die Realschule oder Gesamtschule schaffen.

Diese vergleichende Perspektive verdeutlicht, dass Integrationsmaßnahmen gezielter an den spezifischen Ausgangsbedingungen der jeweiligen Herkunftsgruppe ansetzen sollten, um bestehende Bildungsungleichheiten wirksam zu verringern.

## **6.2 Diskussion und theoretische Bezüge**

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass die im Integrationsprozess auftretenden Barrieren für kurdische Schülerinnen und Schüler im deutschen Sekundarschulsystem nicht nur pädagogischer, sondern ebenso struktureller, kultureller und psychosozialer Natur sind. Das der Arbeit zugrundeliegende Integrationsmodell von Ager und Strang (2008) sowie Gogolins (2009) Konzept des „monolingualen Habitus“ bieten hierfür aussagekräftige analytische Rahmen.

### **6.2.1 Integrationsdimensionen im Kontext des Ager-&-Strang-Modells**

Die Sprachkompetenz bildet eine zentrale Komponente des Modells. Im vorliegenden Forschungskontext zeigt sich, dass mangelnde Sprachkenntnisse nicht nur die Kommunikation, sondern auch den schulischen Erfolg, die Beziehung zu Lehrkräften und das Selbstvertrauen unmittelbar beeinträchtigen. Während bei syrischen Schülerinnen und Schülern teils systematischere Lösungsansätze zur Sprachförderung existieren (z. B. durch lokal von NGOs organisierte Kurse), sind kurdische Jugendliche häufig sowohl der Unterstützung in Deutsch als auch der Förderung ihrer Erstsprache beraubt. Dies wirkt sich negativ auf die Dimensionen Zugang (access) und soziale Verbindungen (social connections) aus.

Das Element Sicherheit und Stabilität stellt für kurdische Jugendliche ein zentrales Defizit dar. Sowohl der unsichere Aufenthaltsstatus als auch die auf ethnischer Zugehörigkeit basierende Ausgrenzung führen dazu, dass sie sich in der Schule nicht sicher fühlen. Dieses Ergebnis deckt sich unmittelbar mit der Komponente „emotional and physical security“ im Modell von Ager und Strang. Während syrische Schülerinnen und Schüler nach der massenhaften Ankunft in Deutschland teilweise von neu entstandenen Solidaritätsnetzwerken profitieren, bleiben kurdische Jugendliche selbst innerhalb der Diaspora oft unsichtbar.

Das soziale Kapital ist bei kurdischen Schülerinnen und Schülern – sowohl im Sinne von bonding als auch von bridging – schwach ausgeprägt. Syrische Jugendliche haben in manchen Regionen durch arabischsprachige Mitschülerinnen und Lehrkräfte einen Vorteil, während kurdische Jugendliche in der Schule oft isoliert sind und ihre Identität unterdrücken müssen, was die Zugehörigkeitsgefühle schwächt.

### **6.2.2 Diskussion anhand von Gogolins Konzept des „monolingualen Habitus“**

Das einsprachige (monolinguale) Paradigma des deutschen Bildungssystems fungiert insbesondere für sprachlich und kulturell als „anders“ wahrgenommene Gruppen als ausgrenzender Mechanismus. Gogolin (2009) argumentiert, dass dieses System Kinder mit Migrationshintergrund an den Rand des Bildungswesens drängt. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass kurdische Jugendliche nicht nur aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse, sondern auch durch die Unsichtbarkeit ihrer Erstsprache (Kurdisch) im Bildungssystem entfremdet werden.

Dabei zeigen sich Parallelen zu afghanischen Schülerinnen und Schülern: Beide Gruppen starten sprachlich oft hinter dem vom System vorausgesetzten „Mindestniveau“. Bei kurdischen Jugendlichen kommt jedoch eine zusätzliche Unsichtbarkeit aufgrund ethnischer Identität hinzu. Im Gegensatz zu syrischen Schülerinnen und Schülern fühlen sie sich sowohl sprachlich als auch kulturell einem doppelten Anpassungsdruck ausgesetzt.

### **6.2.3 Horizontale und vertikale Dimensionen der Integration**

Zusätzlich zum Modell von Ager und Strang kann die Diskussion durch theoretische Ansätze erweitert werden, die zwischen sozialer Teilhabe und strukturellem Zugang

unterscheiden (vgl. Castles & Miller, 2009). Bei kurdischen Schülerinnen und Schülern zeigt sich insbesondere im Bereich der horizontalen Integration – etwa in Form von Freundschaften, Zugehörigkeit zur Schule oder Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften – ein deutliches Defizit. Gleichzeitig bestehen erhebliche Nachteile in der vertikalen Integration (schulischer Erfolg, Abschluss, Hochschulzugang). Während syrische Jugendliche in Bezug auf die horizontale Integration tendenziell bessere Werte aufweisen, zeigen afghanische Jugendliche vergleichbare Probleme in der vertikalen Dimension.

### **6.3 Politische und pädagogische Empfehlungen: Ein inklusiver und handlungsorientierter Ansatz**

Die Befunde machen deutlich, dass die vielschichtigen Integrationshindernisse für kurdische Geflüchtete im deutschen Sekundarschulsystem nicht allein auf individueller Ebene, sondern auch auf systemischer und struktureller Ebene angegangen werden müssen. Die Empfehlungen richten sich daher an Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik, an Schulleitungen sowie an Lehrkräfte und Beratungsfachkräfte.

#### **6.3.1 Empfehlungen auf politischer Ebene**

##### a) Entwicklung muttersprachbasierter Bildungsansätze

Das vollständige Ignorieren von Sprachen ohne institutionelle Repräsentation – wie Kurdisch – führt sowohl zu pädagogischen als auch zu psychologischen Verlusten. Die Förderung von Mehrsprachigkeit unterstützt nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern auch das Selbstwertgefühl der Lernenden.

- Einsatz muttersprachbasierter Unterrichtsmaterialien und von Sprachlots\*innen.
- Einführung von Kurdisch als Wahlfach in Pilotregionen.

##### b) Reform der Übergangssysteme zur Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit

Kurdische Schülerinnen und Schüler werden im Vergleich zu anderen nicht-deutschsprachigen Migrantengruppen überproportional häufig an Haupt- oder Förderschulen überwiesen, was strukturelle Ungleichheiten verstärkt.

- Flexibilisierung und stärkere Unterstützung bei Übergängen (z. B. Aufstieg in die Realschule).

- Verpflichtende psychologische und akademische Beratung bei schulischen Wechseln.

#### c) Stärkung schulbasierter psychosozialer Unterstützungsangebote

Die Forschung zeigt, dass kurdische Jugendliche mit Symptomen posttraumatischer Belastung einen erheblichen Unterstützungsbedarf haben.

- Jede Schule sollte mindestens eine Fachkraft mit traumapädagogischer Kompetenz beschäftigen.
- Berücksichtigung des kulturellen Kontextes der erlebten Benachteiligungen.

#### d) Entwicklung datengestützter und differenzierter Bildungspolitiken für Migrantengruppen

Die derzeitigen Politiken fassen „Geflüchtete“ meist als homogene Gruppe auf. Die Ergebnisse dieser Arbeit belegen jedoch, dass kurdische Schülerinnen und Schüler sich in ihren Erfahrungen deutlich von syrischen oder afghanischen Jugendlichen unterscheiden.

- Bildungspolitik und Integrationsstrategien sollten auf detaillierten, differenzierten Datenanalysen basieren, die ethnische und sprachliche Unterschiede einbeziehen.
- Kurdische Schülerinnen und Schüler sollten in Bildungsstatistiken explizit erfasst werden.

### **6.3.2 Empfehlungen auf pädagogischer Ebene**

#### a) Ausbau interkultureller Kompetenzen in der Lehrerbildung

Ein wesentlicher Grund für das Gefühl der Exklusion bei kurdischen Jugendlichen ist der Mangel an kultureller Sensibilität seitens der Lehrkräfte.

- Integration von Themen wie Traumapädagogik, kulturelle Empathie und Mehrsprachigkeit als Pflichtbestandteile in der Lehrkräftebildung.
- Durchführung von Fortbildungen zu Themen wie „Arbeit mit Diasporagemeinschaften“.

#### b) Schaffung einer schülerzentrierten, flexiblen und sichtbaren Lernumgebung

Kurdische Schülerinnen und Schüler sind im Unterrichtsalltag unterrepräsentiert, was ihr Selbstwertgefühl und ihre Lernmotivation beeinträchtigt.

- Einbindung von Inhalten zur Geschichte und Kultur unterschiedlicher ethnischer Gruppen in Unterrichtsmaterialien.
- Stärkere Gewichtung multikultureller Projektarbeit im Sozialkunde- und Sprachunterricht.

#### c) Etablierung konkreter Mechanismen zur Elternbeteiligung

Die Untersuchung zeigt, dass kurdische Eltern erhebliche Schwierigkeiten beim Zugang zum Schulsystem und bei der Beteiligung am schulischen Leben haben.

- Aufbau mehrsprachiger Elternberatungsstrukturen; Informationsveranstaltungen auch in Sprachen wie Kurdisch.
- Einrichtung von Plattformen wie „Eltern-Cafés“ zur Einbindung der Eltern in schulische Entscheidungsprozesse.

#### d) Entwicklung von Mentoring- und Peer-Support-Systemen

Unter kurdischen Jugendlichen besteht ein erhöhtes Risiko für Einsamkeit, Ausgrenzung und Schulabbrüche.

- Einführung von Buddy-Systemen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler.
- Aufbau schulinterner Mentoring-Programme, die sowohl akademische als auch psychosoziale Unterstützung bieten.

### **6.4 Einschränkungen der Studie und Empfehlungen für zukünftige Forschung**

Wie bei jeder wissenschaftlichen Arbeit bestehen auch bei dieser Untersuchung bestimmte Einschränkungen im Hinblick auf Validität und Generalisierbarkeit. Diese Einschränkungen wurden sowohl auf methodischer als auch auf kontextueller Ebene bewertet.

#### **6.4.1 Einschränkungen der Untersuchung**

##### a) Geografische Einschränkung: ausschließlich NRW

Das Untersuchungssample umfasst ausschließlich Sekundarschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW). Angesichts der unterschiedlichen Bildungspolitiken und Integrationspraktiken in anderen Bundesländern (z. B. Bayern, Berlin oder Sachsen) ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse begrenzt. So existieren etwa die in Berlin für syrische Schülerinnen und Schüler angebotenen arabischsprachigen Bildungsmodelle in NRW nicht.

##### b) Begrenzung auf bestimmte Migrantengruppen

Die Studie konzentriert sich auf kurdische Geflüchtete. Obwohl einige Befunde einen Vergleich mit syrischen und afghanischen Schülerinnen und Schülern erlauben, bleiben andere Gruppen (z. B. aus Eritrea, der Ukraine oder vom Balkan) unberücksichtigt. Dies schränkt das Potenzial ein, die Vielfalt der Migrationsgruppen in einem breiteren Rahmen zu analysieren.

##### c) Abhängigkeit von Selbstauskünften

Die Interviews und Fragebögen basieren auf Selbstauskünften der Teilnehmenden. Diese können durch Faktoren wie soziale Erwünschtheit oder Erinnerungsverzerrungen beeinflusst sein. Insbesondere bei psychischen Belastungen ist es möglich, dass Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen nicht vollständig ausdrücken oder zensieren.

##### d) Unzureichende Berücksichtigung von Lehrer- und Verwaltungsperspektiven

Die Untersuchung ist primär schülerzentriert. Andere zentrale Akteure im Integrationsprozess – wie Lehrkräfte, Schulleitungen und Beratungsfachkräfte – wurden nur unzureichend einbezogen. Dadurch wird die Entwicklung einer umfassenden Perspektive auf die Funktionsweise des Systems eingeschränkt.

#### **6.4.2 Empfehlungen für zukünftige Forschung**

##### a) Notwendigkeit von Längsschnittstudien

Fragen wie der langfristige Verlauf der Bildungswege kurdischer Geflüchteter oder die zeitliche Entwicklung ihrer Integration lassen sich nur durch longitudinale Daten beantworten. Solche Studien könnten Bildungsbiografien vom Primarbereich bis zur

Hochschule nachzeichnen und so belastbarere Aussagen zur Bildungsmobilität ermöglichen.

b) Ausbau vergleichender Studien zwischen verschiedenen Migrantengruppen

Ein systematischer Vergleich der Integrationserfahrungen von syrischen, afghanischen, eritreischen, ukrainischen und kurdischen Schülerinnen und Schülern könnte aufzeigen, welche Faktoren förderlich bzw. hinderlich wirken. Diese Analysen sollten neben der ethnischen Zugehörigkeit auch religiöse, sprachliche und sozioökonomische Variablen einbeziehen.

c) Vertiefte Untersuchungen zu Familien- und Gemeinschaftsdynamiken

Die Rolle der Familie und der Gemeinschaftsstrukturen (z. B. Vereine, Moscheen, zivilgesellschaftliche Organisationen) kann im Integrationsprozess kurdischer Schülerinnen und Schüler entscheidend sein. Zukünftige Forschung sollte die Beziehungen zwischen diesen sozialen Akteuren und der Schule sowie die Prozesse kultureller Weitergabe und deren Einfluss auf die Bildungs-motivation untersuchen.

d) Evaluation der Lehrerbildung und institutioneller Praktiken

Es sollte untersucht werden, in welchem Umfang Mehrkulturalität in der Lehrkräfteausbildung in Deutschland thematisiert wird, wie hoch die kulturelle Sensibilität von Lehrkräften ist und wie gut sie pädagogisch auf den Unterricht mit Migrantenschülern vorbereitet sind. Das ausgeprägte Gefühl der Exklusion bei kurdischen Jugendlichen deutet auf Defizite in diesem Bereich hin.

e) Monitoring der Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen

Fallstudien sollten analysieren, wie auf Landesebene entwickelte Integrationspolitiken in Schulen umgesetzt werden. Es wäre zu prüfen, wie dieselbe Politik in unterschiedlichen Schulen zu unterschiedlichen Ergebnissen führt und wo in der Umsetzung Erfolge oder Blockaden auftreten.

## **6.5 Fazit**

Die Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die dargestellten Befunde auf ein komplexes Zusammenspiel von strukturellen, sprachlichen und psychosozialen Herausforderungen hinweisen, die gezielte, differenzierte und langfristig angelegte

Maßnahmen erfordern. Dabei wird deutlich, dass Integration nicht allein durch den Erwerb sprachlicher Kompetenzen gewährleistet werden kann, sondern vielmehr als multidimensionaler Prozess zu verstehen ist, in dem schulische, gesellschaftliche und familiäre Faktoren ineinandergreifen.

Politische Entscheidungsträger\*innen sind daher gefordert, systemische Barrieren im deutschen Bildungssystem abzubauen, die insbesondere durch frühe Selektion, ungleiche Ressourcenverteilung und fehlende interkulturelle Öffnung entstehen. Eine nachhaltige Integrationsstrategie muss sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene kohärent entwickelt und umgesetzt werden. Hierzu gehört die Stärkung von Sprachförderprogrammen, die über basale Sprachkenntnisse hinausgehen und auch akademische Sprachfähigkeiten in den Blick nehmen, ebenso wie die Etablierung traumasensibler Beratungs- und Unterstützungsangebote für geflüchtete Jugendliche.

Schulen und Lehrkräfte spielen hierbei eine Schlüsselrolle. Sie sind nicht nur für die Vermittlung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen verantwortlich, sondern auch für die Förderung des sozialen und emotionalen Wohlbefindens der Schüler\*innen. Lehrkräfte benötigen hierfür spezifische Fort- und Weiterbildungsangebote, die interkulturelle Sensibilität, diversitätsgerechte Didaktik und psychosoziale Unterstützungskompetenzen vermitteln. Nur durch ein solches ganzheitliches Bildungsverständnis können Schulen zu Orten werden, an denen Zugehörigkeit, Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg gleichermaßen ermöglicht werden.

Darüber hinaus wird im Lichte der Befunde deutlich, dass die Integration kurdischer Geflüchteter auch als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu begreifen ist. Kooperationen zwischen Schulen, Eltern, Migrantinnenorganisationen sowie außerschulischen Akteurinnen wie Jugendhilfe oder psychosozialen Diensten sind erforderlich, um integrative Bildungsprozesse nachhaltig zu verankern.

Zukünftige Forschung sollte diese Ergebnisse durch longitudinale Studien untermauern und die Wirksamkeit bestehender Maßnahmen in unterschiedlichen Bundesländern evaluieren. Ebenso sind vergleichende Analysen mit anderen Geflüchtetengruppen notwendig, um die Spezifika der kurdischen Diaspora sichtbar zu machen und generalisierbare Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Tabelle 29 : Zentrale Befunde und Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis(Tabelle)

Zentrale Befunde	Empfehlungen für die Bildungspolitik	Empfehlungen für Schulen und Lehrkräfte
Mangelnde Sprachkompetenz hemmt Integration und schulischen Erfolg	Einführung intensiver, mehrstufiger Sprachförderprogramme (auch für Fortgeschrittene)	Entwicklung individueller Sprachlernpläne und kontinuierliche Sprachstandserhebung
Unterbrochene Bildungsbiografien verringern akademische Chancen	Einrichtung von Vorbereitungsklassen mit fachspezifischem Brückencurriculum	Fachbezogene Nachhol- und Förderangebote im Regelunterricht
Traumatische Erfahrungen beeinträchtigen Lernmotivation und Wohlbefinden	Implementierung trauma-sensibler Bildungsstrategien in allen Schulformen	Schulpsychologische Dienste ausbauen und Lehrkräfte trauma-pädagogisch fortbilden
Geringe kulturelle Repräsentation schwächt Zugehörigkeitsgefühl	Aufnahme kultureller Diversität in Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien	Organisation interkultureller Projekte und Einbindung der Herkunftssprachen
Frühe und einseitige Zuweisung zu leistungsschwächeren Schulformen	Reform der Übergangskriterien für mehr Durchlässigkeit	Individuelle Potenzialanalysen vor Schulformempfehlungen
Niedrige Elternbeteiligung aufgrund sprachlicher und institutioneller Barrieren	Mehrsprachige Informationsmaterialien und Elternprogramme	Einsatz interkultureller Mediator*innen zur Schul-Familien-Kommunikation

Insgesamt zeigt die Studie, dass erfolgreiche Integration eine gemeinsame Verantwortung von Politik, Schule und Gesellschaft ist. Nur durch die Kombination struktureller Reformen, pädagogischer Innovationen und psychosozialer Unterstützung können langfristig inklusive Lernumgebungen geschaffen werden, die den vielfältigen Bedürfnissen kurdischer Geflüchteter gerecht werden und zugleich den sozialen Zusammenhalt in einer pluralen Gesellschaft stärken.

## Literaturverzeichnis

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191.
- Alba, R., & Nee, V. (2003). Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration. *Harvard University Press*.
- Alinia, M., Wahlbeck, Ö., Eliassi, B., & Khayati, K. (2014). The Kurdish diaspora: Transnational ties, home, and politics of belonging. *Nordic Journal of Migration Research*, 4(2).
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Auernheimer, G. (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (6., überarb. Aufl.). Schöningh.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Aydar, Z. (2023). Young refugees' integration trajectories: The critical role of localised resources in Dortmund, Germany. *Social Sciences*, 12(5), 293. <https://doi.org/10.3390/socsci12050293>
- Ayoub, M. (2019). Understanding Germany's response to the 2015 refugee crisis. *Review of Economics and Political Science*, 4(3), 228–247. <https://doi.org/10.1108/REPS-03-2019-0024>
- Bade, K. J. (2003). *Migration in European History*. Blackwell Publishing.

- Baethge, M., & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: From dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48(2), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>
- Baier, D., & Pfeiffer, C. (2011). *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum*. Baden-Baden: Nomos.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020). *Integrationskurs mit Alphabetisierung – Konzeption*. Nürnberg: BAMF. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). Das deutsche Asylverfahren. Nürnberg: BAMF. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/Asylverfahren/das-deutsche-asylverfahren.pdf>
- BAMF. (2021). *Das deutsche Asylverfahren: Ablauf und rechtliche Grundlagen*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Basch, L., Glick Schiller, N., & Blanc, C. S. (1994). *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. Routledge.
- Baser, B. (2015). *Diasporas and Homeland Conflicts: A Comparative Perspective*. Routledge.
- Baser, B. (2017). Staatenlose Diaspora – Das Beispiel der Kurdinnen und Kurden in Deutschland. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurz dossiers/256424/staatenlose-diaspora-das-beispiel-der-kurdinnen-und-kurden-in-deutschland/>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beine, M., Docquier, F., & Özden, Ç. (2011). Diasporas. *Journal of Development Economics*, 95(1), 30–41.

- Berg, M. (2025). Refugee integration in Germany: The interplay of othering, digital exclusion, and identity negotiation. *Journal of International Migration and Integration*, 26, 235–254. <https://doi.org/10.1007/s12134-025-01238-0>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Betancourt, T. S., Newnham, E. A., Layne, C. M., Kim, S., Steinberg, A. M., Ellis, H., & Birman, D. (2012). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. *Journal of Traumatic Stress*, 25(6), 682–690. <https://doi.org/10.1002/jts.21749>
- Blackmore, R., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Gray, K. M., Fitzgerald, G., Misso, M., & Gibson-Helm, M. (2020). The prevalence of mental illness in refugees and asylum seekers: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 17(9), e1003337. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003337>
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.
- Bogumil, J. & Hafner, M. (2017). Integrationspolitische Akteure und Institutionen in den Bundesländern. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Bogumil, J., Hafner, J., & Kastilan, O. (2018). Kommunen in der Migrations- und Integrationspolitik. Herausforderungen, Verwaltungsvollzug und Handlungsempfehlungen. In B. Egner & D. Sack (Eds.), *Neue Koalitionen und alte Probleme* (S. 127–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brücker, H., Kosyakova, Y., & Schuß, E. (2020). Geflüchtete in Deutschland: Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung 2019. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) & Sozio-oekonomisches Panel (SOEP).

- Buchmüller, T., Lembcke, H., Busch, J., Kumsta, R., & Leyendecker, B. (2018). Exploring Mental Health Status and Syndrome Patterns Among Young Refugee Children in Germany. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 112. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00212>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2017). *Integrationsreport 2017: Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten in Deutschland*. Nürnberg: BAMF. <https://www.bamf.de>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2019). *Das Bundesamt in Zahlen 2018: Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2021). *Zugang Integrationskurs – Hürden (BAMF-Kurzanalyse 03/2021)*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2023). *Das Bundesamt in Zahlen 2023: Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015: Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017). *Das Bundesamt in Zahlen 2016: Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). *Migrationsbericht 2020*. Nürnberg: BAMF. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf>
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. (2020). *Migration und Integration in Zahlen*. Wiesbaden: BiB. <https://www.bib.bund.de>
- Castles, S., & Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world (4th ed.)*. New York: Guilford Press.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2003). The complementarity of language and other human capital: Immigrant earnings in Canada. *Economics of Education Review*, 22(5), 469–480.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2019). *The European second generation compared: Does the integration context matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789089644435>
- Crul, M., & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: Participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249–1268. <https://doi.org/10.1080/01419871003624068>
- Crul, M., & Schneider, J. (2012). *The second generation compared: Does the integration context matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789089644435>
- Crul, M., et al. (2012). *The Integration of the European Second Generation: Promise and Reality*. In: Alba, R., Holdaway, J. (Eds.), *International Perspectives on the Transition from School to Work*.
- Crul, M., et al. (2019b). *How the Different Educational Systems in Europe Affect Refugee Children*. *Migration Studies*.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of refugee children in education: Comparative education policy. *Comparative Migration Studies*, 7(10). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0119-3>
- Cummins, J. (2017). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times (2nd ed.)*. Toronto: Pearson.
- Deissinger, T. (2010). The German dual vocational education and training system as ‘good practice’? *Local Economy*, 25(5-6), 347–354. <https://doi.org/10.1080/02690942.2010.525611>
- Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem (S. 63–87)*. Münster: Waxmann.

- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148.
- Dryden-Peterson, S. (2016). *Refugee education: The crossroads of globalization*. Educational Researcher, 45(9), 473–482.
- Eccarius-Kelly, V. (2002). Political movements and leverage points: Kurdish activism in the European diaspora. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 22(1), 91–118. <https://doi.org/10.1080/13602000220124868>
- Eccarius-Kelly, V. (2010). *The militant Kurds: A dual strategy for freedom*. Praeger Security International.
- Eccarius-Kelly, V. (2011). *The Militant Kurds: A Dual Strategy for Freedom*. Bloomsbury Publishing USA.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). *Lernen mit digitalen Medien: Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven schulischer Bildungsprozesse im Kontext der Digitalisierung*. In B. Eickelmann & J. Gerick (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel* (S. 13–35). Waxmann Verlag.
- Eliassi, B. (2016). Statelessness in a world of nation-states: The cases of Kurdish diasporas in Sweden and the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(9), 1403–1419. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1162091>
- El-Mafaalani, A. (2017). *Bildung und Migration: Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Bildung und soziale Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020*. Brüssel.
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2018). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 44(1), 1–15.

- Faist, T. (2000). *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford University Press.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282.
- Gäbel, U., Ruf, M., Schauer, M., Odenwald, M., & Neuner, F. (2006). Prevalence of posttraumatic stress disorder among asylum seekers in Germany: A cross-sectional study. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(6), 468–478. <https://doi.org/10.1177/0020764006071401>
- Georgi, V. B. (2024). Migration & the Quest for Educational Equity in Germany. *Daedalus*, 153(4), 184-205. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_02111](https://doi.org/10.1162/daed_a_02111)
- Georgi, V. B. (2024). Migration & the quest for educational equity in Germany. *Dædalus*, 153(4), 133–148. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_02162](https://doi.org/10.1162/daed_a_02162)
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2009). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2019). Einführung in die interkulturelle Pädagogik (3., überarb. Aufl.). Leverkusen: UTB / Barbara Budrich.
- Gogolin, I. (2019). Sprachförderung und Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS
- Gogolin, M. (2009). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (2. Aufl.)*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. (2021). *Migration und schulischer Wandel: Herausforderungen für Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. Oxford University Press.

- Greene, S., & Hogan, D. (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. London: Sage.
- Hailbronner, K. (2016). *Asyl- und Ausländerrecht* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halm, D., & Sauer, M. (2017). *Religionsmonitor – Muslime in Europa: Integriert, aber nicht akzeptiert?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Halm, D., & Sauer, M. (2020). *Migrantenselbstorganisationen in Deutschland: Engagement, Strukturen und Potentiale*. Bertelsmann Stiftung.
- Hassanpour, A. (1992). *Nationalism and Language in Kurdistan 1918–1985*. Edwin Mellen Press.
- Hatton, T. J. (2017). Refugees and Asylum Seekers, the Crisis in Europe and the Future of Policy. *Economic Policy*, 32(91), 447–496.
- Heckmann, F. (2008). *Education and the Integration of Migrants*. NESSE Analytical Report.
- Heim, E., & Kohrt, B. A. (2019). Cultural adaptation of scalable psychological interventions: A new conceptual framework. *Clinical Psychology in Europe*, 1(4), 1–22. <https://doi.org/10.32872/cpe.v1i4.34351>
- Henniges, M., Traini, C., & Kleinert, C. (2019). Tracking and sorting in the German educational system (LifBi Working Paper No. 83). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. [https://www.lifbi.de/Portals/2/Working%20Papers/WP\\_LXXXIII.pdf](https://www.lifbi.de/Portals/2/Working%20Papers/WP_LXXXIII.pdf)
- Human Rights Watch. (1993). *Genocide in Iraq: The Anfal campaign against the Kurds*. New York: Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/reports/1993/iraqanfal/>
- Human Rights Watch. (1996). *Syria: The silenced Kurds*. New York: Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/legacy/summaries/s.syria9610.html>
- Hummrich, M. (Hrsg.). (2009). *Migration und Bildung – über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaşoğlu, Y. (2010). Individuelle Bildungslaufbahnberatung als Förderung der Begabungsreserven von Migranten und Migrantinnen: Einige grundlegende Überlegungen und Anregungen. In A. Kaiser & W. Specht (Hrsg.), *Migration und Begabungsförderung* (S. 31–44). Münster: Waxmann.

- Karakayali, S., & zur Nieden, B. (2016). *Flüchtlingskinder an deutschen Schulen: Zur Situation von Aufnahme, Betreuung und Integration*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kaya, A. (2019). *Diaspora as a resource: Comparative studies in strategies, networks and identities*. London: Routledge.
- Kenny, A. (2022). Stateless in School: The ‘discomfort’ of Kurdish asylum seekers. *Intercultural Education*, 33(6), 579–594. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2144028>
- Khayati, K. (2008). *From Victim Diaspora to Transborder Citizenship? Diaspora Formation and Transnational Relations Among Kurds in France and Sweden*. Linköping University.
- Keddie, A. (2014). Gender justice and education. In J. Arnot & M. Mac an Ghail (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 107–116). Routledge.
- Kien, C., Sommer, I., Faustmann, A., Gibson, L., Schneider, M., Krczal, E., ... & Gartlehner, G. (2019). Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European Countries: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(10), 1295–1310. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1215-z>
- Kirişçi, K. (2016). *Syrian refugees and Turkey’s challenges: Going beyond hospitality*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Kirişçi, K., & Winrow, G. M. (1997). *The Kurdish question and Turkey: An example of a trans-state ethnic conflict*. London: Frank Cass.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2023). *Deutsch als Zweitsprache – Förderung geflüchteter Schülerinnen und Schüler*. Berlin.
- Knaus, G. (2020). *Welche Grenzen brauchen wir? Zwischen Empathie und Angst – Flucht, Migration und die Zukunft von Asyl*. München: Piper.
- Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge: Barrieren und Handlungsperspektiven im deutschen Schulsystem*. In: *Migration und Bildung* (S. 45–62). Wiesbaden: Springer VS.

- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The education of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343–366.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2024). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2022/2023*. Bonn: KMK. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/informationen-zum-deutschen-bildungssystem.html>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.
- L'Estrange, L., & Howard, J. (2022). Trauma-informed initial teacher education training: A necessary step in a system-wide response to addressing childhood trauma. *Frontiers in Education*, 7, 929582. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.929582>
- MacLochlainn, J., Clarke, N., Moroney, A., & O'Rourke, C. (2022). An evaluation of whole-school trauma-informed training: Effects on school personnel attitudes and burnout. *Frontiers in Psychology*, 13, 863726. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.863726>
- Massumi, M., & Dewitz, N. (2015). *Bildungserfahrungen junger Geflüchteter in Deutschland*. Frankfurt am Main: IFS.
- Massumi, M., Dewitz, N., & Prenzel, M. (2015). Bildungsintegration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund. *Die Deutsche Schule*, 107(3), 241–257.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., & Wagner, K. (2021). *Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen: Bildungs- und Teilhabechancen nach der Flucht*. Waxmann
- Mayda, A. M. (2010). International migration: A panel data analysis of the determinants of bilateral flows. *Journal of Population Economics*, 23(4), 1249–1274.
- McDowall, D. (2004). *A Modern History of the Kurds*. I.B. Tauris.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed.)*. SAGE Publications.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2021). *Integration durch Bildung: Bericht zur Situation neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in NRW*. Düsseldorf: MSB NRW
- Missirian, A., & Schlenker, W. (2017). Asylum applications respond to temperature fluctuations. *Science*, 358(6370), 1610–1614.

- Morrice, L. (2013). Refugees in higher education: Boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 652–668.
- Morris-Lange, S., & Schneider, J. (2020). Dead-end schools? Refugee teenagers and school segregation in Germany. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Müller, M., Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2016). *Flüchtlinge im Fokus von Schule und Bildung*. Waxmann.
- Natali, D. (2007). *The Kurdish Quasi-State: Development and Dependency in Post-Gulf War Iraq*. Syracuse University Press.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Nowak-Lehmann, F., Cardozo, A., Martínez-Zarzoso, I. & Vollmer, S. (2021). Treiber der Asyلمigration nach Deutschland: Eine Analyse ökonomischer, konfliktbezogener und umweltbedingter Faktoren. *Politics and Governance*, 9(4), 329–344. <https://doi.org/10.17645/pag.v9i4.4377>
- Nusche, D., et al. (2016). *OECD Reviews of Migrant Education: Germany*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- OECD. (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD (2020b). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris.
- OECD. (2021a). *International Migration Outlook 2021*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/29f23e9d-en>
- OECD. (2024). State of Immigrant Integration – Germany. OECD Policy Paper.
- Oltmer, J. (2016). *Migration: Geschichte und Zukunft der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Paritätischer Gesamtverband. (2022). *Zivilgesellschaftliche Unterstützung für geflüchtete Kinder und Familien*. Berlin.
- Pastoor, L. D. W. (2015). The Mediational Role of Schools in Supporting Psychosocial Transitions Among Unaccompanied Young Refugees. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254.
- Pfeiffer, E., Sachser, C., Rohlmann, F., & Goldbeck, L. (2018). Effectiveness of a trauma-focused group intervention for young refugees: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1171–1179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12908>
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of Education and the Wasteland of Refugee Education Research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399–407.
- Podar, M.-D., Frețian, A.-M., Demir, Z., Razum, O., & Namer, Y. (2022). How schools in Germany shape and impact the lives of adolescent refugees in terms of mental health and social mobility. *SSM – Population Health*, 19, 101169. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101169>
- Prenzel, A. (2016). *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. Berkshire: Open University Press.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). (2020). *Ungleiche Bildungschancen: Fakten zur Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Berlin: SVR.
- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(6), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schammann, H., & Kühn, B. (2016). Integrationsgesetz 2016: Eine kritische Analyse der neuen Integrationspolitik. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Seuring, J., & Will, G. (2022). German Language Acquisition of Refugee Children – The Role of Preschools and Language Instruction. *Frontiers in Sociology*, 7, Article 840696. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.840696>

- Silove, D., Ventevogel, P., & Rees, S. (2017). *The contemporary refugee crisis: An overview of mental health challenges*. *World Psychiatry*, 16(2), 130–139. <https://doi.org/10.1002/wps.20438>
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stotz, S. J., Elbert, T., Müller, V., & Schauer, M. (2015). The relationship between trauma, shame, and guilt: Findings from a community-based study of refugee minors in Germany. *European Journal of Psychotraumatology*, 6(1), 25863. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v6.25863>
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). (2017). *Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlings- und Integrationspolitik in Deutschland*. Berlin: SVR.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Berlin: SVR-Forschungsbereich. Verfügbar unter: <https://www.svr-migration.de>
- SVR – Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2020a). *Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung: Zugang, Hürden, Gelingensbedingungen*. Berlin: SVR.
- SVR – Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2020b). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Berlin: SVR..
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Pearson Education.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research (2nd ed.)*. SAGE Publications.
- Tavşancıl, E. (2010). *Messung von Einstellungen und Datenanalyse mit SPSS (4. Aufl.)*. Ankara: Nobel Verlag.( Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton University Press.

- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Terhart, E. (2020). Gedanken über Lehrermangel. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Sprung ins kalte Wasser: Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger\_innen an Schulen* (S. 10–17). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Triandafyllidou, A. (2018). A “refugee crisis” unfolding: “Real” events and their interpretation in media and political debates. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 16(1-2), 198–216.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Ulrich, H. S. (2021). Explaining psychosocial care among unaccompanied minor refugees in Germany. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*.
- UNICEF. (2017). *Kindheit im Wartezustand: Studie zur Situation von Flüchtlingskindern in Deutschland*. Köln: UNICEF Deutschland. [https://www.unicef.de/\\_cae/resource/blob/137024/ecc6a2cfed1abe041d261b489d2ae6cf/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinderstudie-2017-data.pdf](https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/137024/ecc6a2cfed1abe041d261b489d2ae6cf/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinderstudie-2017-data.pdf)
- UNESCO (2019). *Education as healing: Addressing the trauma of displacement through social and emotional learning*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367812>
- UNESCO (2019). *Weltbildungsbericht 2019: Migration, Flucht und Bildung – Brücken bauen, Mauern einreißen*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- UNESCO (2021). *UNESCO Global Education Monitoring Report*. Paris. <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees. (2021a). *Education Report: Left Behind – Refugee Education in Crisis*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2021b). *Refugee Children and Access to Education*. Genf: United Nations High Commissioner for Refugees.

- UNHCR. (2025). Refugee Data Finder. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). Abgerufen von <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Wahlbeck, Ö. (1999a). *Kurds in Finland: Political Activism in Exile*. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*.
- Wahlbeck, Ö. (1999b). *The Kurdish Diaspora: A Comparative Study of Kurdish Refugee Communities*. London: Macmillan.
- Wahlbeck, Ö. (2002). *The concept of diaspora as an analytical tool in the study of refugee communities*. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(2), 221–238.
- Will, G., Balaban, E., Dröscher, A., Homuth, C., & Welker, J. (2018). Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie (LifBi Working Paper No. 76). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.
- Yıldız, E. (2017). *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- Yıldız, K. (2007). *The Kurds in Turkey: EU Accession and Human Rights*. London: Pluto Press.

## **Anlagen**

### **Anhang 1 DEMOGRAFISCHE INFORMATIONEN**

**Anhang 1:** Bitte lesen Sie die folgenden Fragen sorgfältig durch und kreuzen Sie die für Sie zutreffende Antwort an.

1. Auf welche Schulform gehen Sie?

a. Förderschule (Förderbedarfsschule)

b. Hauptschule

c. Gesamtschule

d. Realschule

e. Gymnasium

2. Welches Geschlecht haben Sie?

a. Weiblich

b. Männlich

3. In welcher Klassenstufe befinden Sie sich?

a. 5. Klasse

b. 6.–7. Klasse

c. 8.–10. Klasse

4. Wie lange leben Sie schon in Deutschland?

a. Weniger als 1 Jahr

b. Seit 1–3 Jahren

c. Länger als 3 Jahre

5. Wie schätzen Sie Ihr Deutschniveau ein?

a. Anfängerstufe

b. Mittelstufe

c. Fortgeschrittene Stufe

6. In welcher Altersgruppe befinden Sie sich

10  11  12  13  14  15  16  17  18

Anhang 2 :Quantitative Forschungsfragen zur Integration kurdischer Flüchtlinge in die deutsche Sekundarstufe I

### **1.Deutschkenntnisse der Schüler\*innen und wahrgenommene Schwierigkeiten**

F1. Haben Sie Schwierigkeiten, schwierige Wörter im Deutschunterricht zu verstehen?

- a) Gar keine Schwierigkeiten b) Manchmal Schwierigkeiten c) Meistens Schwierigkeiten d) Immer Schwierigkeiten

F2. Haben Sie Schwierigkeiten, im Alltag Deutsch zu sprechen?

- a) Gar keine Schwierigkeiten b) Manchmal Schwierigkeiten c) Meistens Schwierigkeiten d) Immer Schwierigkeiten

F3. Haben Sie Angst, beim Deutschsprechen Fehler zu machen?

- a) Gar keine Angst b) Manchmal Angst c) Meistens Angst d) Immer Angst

F4. Bekommen Sie in der Schule nicht genug Unterstützung, um Deutsch zu lernen?

- a) Es gibt immer Hilfe b) Manchmal Hilfe c) Selten Hilfe d) Keine Hilfe

### **2. Einfluss von Sprachproblemen auf meinen Schulerfolg**

F5. Haben Sie Schwierigkeiten, den Lehrer während des Unterrichts zu verstehen?

- a) Gar keine Schwierigkeiten b) Manchmal Schwierigkeiten c) Meistens Schwierigkeiten d) Immer Schwierigkeiten

F6. Können Sie nicht an Gesprächen und Aktivitäten im Unterricht teilnehmen?

- a) Immer Teilnahme b) Manchmal Teilnahme c) Meistens keine Teilnahme d) Nie Teilnahme

F7. Bekomme ich wegen meiner schwachen Deutschkenntnisse schlechte Noten in Prüfungen.

- a) Nie b) Manchmal c) Meistens d) Immer

F8. Beeinträchtigt meine geringe Deutschkenntnis mein Selbstvertrauen und meine Motivation für den Unterricht?

- a) Gar nicht   b) Etwas   c) Meistens   d) Sehr stark

### **3. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Lehr- und Bewertungsmethoden**

F9. Verstehen Sie manchmal nicht, was die Lehrer von Ihnen wollen?

- a) Immer   b) Meistens   c) Manchmal   d) Nie

F10. Passt meine bisherige Schulerfahrung nicht zu dem Bildungssystem hier?

- a) Vollständig passend   b) Meistens passend   c) Wenig passend   d) Überhaupt nicht passend

F11. Sind die Rückmeldungen der Lehrer für mich verständlich?

- a) Immer   b) Meistens   c) Manchmal   d) Nie

F12. Verhält sich der Lehrer in jedem Unterricht sehr unterschiedlich?

- a) Gar nicht unterschiedlich   b) Manchmal   c) Meistens   d) Immer sehr unterschiedlich

### **4. Einstellung der Lehrer**

F13. Unterstützen und motivieren mich die Lehrer?

- a) Immer   b) Manchmal   c) Selten   d) Nie

F14. Die Lehrer sind mir gegenüber uninteressiert, aber respektvoll.

- a) Vollständig zutreffend   b) Eher zutreffend   c) Eher nicht zutreffend   d) Überhaupt nicht zutreffend

F15. Die Lehrer erwarten nicht viel von mir.

- a) Stimme nicht zu   b) Stimme manchmal zu   c) Stimme meistens zu   d) Stimme voll zu

F16. Die Lehrer nehmen meine Probleme nicht ernst.

- a) Stimme nicht zu   b) Stimme manchmal zu   c) Stimme meistens zu   d) Stimme voll zu

### **5. Andere akademische Schwierigkeiten (außer Sprache)**

F17. Habe ich Schwierigkeiten, mich an das neue Unterrichtssystem und die neuen Methoden zu gewöhnen?

- a) Gar keine Schwierigkeiten   b) Manchmal   c) Meistens   d) Immer

F18. Habe ich wenig Zugang zu Ressourcen wie Büchern oder Computern?

- a) Alles vorhanden   b) Manchmal fehlt etwas   c) Meistens fehlt etwas   d) Gar nichts vorhanden

F19. Habe ich Schwierigkeiten, Schule mit Hausarbeit oder anderen Verpflichtungen zu vereinbaren?

- a) Gar keine Schwierigkeiten   b) Manchmal   c) Meistens   d) Immer

F20. Weil die Klassen überfüllt sind, kann der Lehrer mir nicht genug Zeit widmen.

- a) Gar kein Problem   b) Manchmal ein Problem   c) Meistens ein Problem   d) Immer ein Problem

## **6. Einfluss kultureller Unterschiede**

F21. Ist es schwierig, sich an die deutschen Schulregeln und die Disziplin zu gewöhnen?

- a) Gar nicht schwierig   b) Manchmal schwierig   c) Meistens schwierig   d) Sehr schwierig

F22. Kulturelle Unterschiede beeinflussen meine Anpassung nicht stark.

- a) Stimme voll zu   b) Stimme zu   c) Stimme nicht zu   d) Stimme überhaupt nicht zu

F23. Stimmen meine eigenen Werte manchmal nicht mit den Schulregeln überein?

- a) Keine Unstimmigkeiten   b) Manchmal   c) Meistens   d) Immer

F24. Berücksichtigen die Lehrer kulturelle Unterschiede im Unterricht nicht?

- a) Stimme nicht zu   b) Manchmal   c) Meistens   d) Immer

## **7. Unterstützungssysteme und Vorschläge**

F25. Helfen Deutschkurse sowohl meiner Sprachkompetenz als auch meinem schulischen Erfolg?

- a) Sehr hilfreich   b) Etwas hilfreich   c) Wenig hilfreich   d) Überhaupt nicht hilfreich

F26. Sollte die Schule zusätzliche Unterstützung beim Deutschlernen anbieten?

- a) Sprachhilfe im Unterricht
- b) Nachhilfe nach dem Unterricht
- c) Zweisprachige Lehrer
- d) Materialien auf Kurdisch und Deutsch

F27. Sind Lehrer bereit, Schülern zu helfen, die eine Bildungspause hatten?

- a) Vollständig bereit
- b) Etwas bereit
- c) Wenig bereit
- d) Gar nicht bereit

F28. Helfen mir Buddy-Programme und Gruppenarbeiten?

- a) Sehr hilfreich
- b) Manchmal hilfreich
- c) Wenig hilfreich
- d) Überhaupt nicht genutzt

### **8. Psychologische Unterstützung und Beratung**

F29. Unterstützt mich der Schulberater oder der Sozialarbeiter?

- a) Sehr
- b) Etwas
- c) Wenig
- d) Gar nicht

F30. Was sind meine Bildungsziele?

- a) Studium oder Berufsausbildung
- b) Einen Beruf erlernen
- c) Meine Familie finanziell unterstützen
- d) Wenn möglich, in mein Heimatland zurückkehren

### **Anhang 3:** Qualitative Forschungsfragen zur Integration kurdischer Flüchtlinge in die deutsche Sekundarstufe I

#### **1. Sprachkenntnisse und tägliche Nutzung**

- Können Sie Beispiele nennen, in denen Sie im Deutschunterricht Schwierigkeiten beim Verstehen haben?
- Was sind für Sie die schwierigsten Situationen, wenn Sie im Alltag Deutsch sprechen?
- Welche Art von Unterstützung erhalten Sie beim Deutschlernen in der Schule? Finden Sie diese Unterstützung ausreichend?

#### **2. Auswirkungen von Sprachbarrieren auf den Schulerfolg**

- Was denken Sie über den Einfluss Ihres Deutschsprachniveaus auf Ihr Verständnis des Unterrichts und Ihre Teilnahme am Unterricht?
- Welche sprachbezogenen Faktoren hindern Sie daran, in Prüfungen erfolgreich zu sein?
- Wie beurteilen Sie den Einfluss Ihrer Sprachkenntnisse auf Ihr Selbstvertrauen und Ihre Teilnahme am Unterricht?

#### **3. Lehr- und Bewertungsmethoden**

- Was denken Sie über die Lehr- und Bewertungsmethoden Ihrer Lehrkräfte?
- Was ist Ihrer Meinung nach der größte Unterschied zwischen Ihren bisherigen Bildungserfahrungen und dem aktuellen Bildungssystem hier?
- Wie klar und hilfreich finden Sie das Feedback, das Sie von Ihren Lehrkräften erhalten?

#### **4. Einstellungen der Lehrkräfte**

- Wie würden Sie die Einstellung Ihrer Lehrkräfte Ihnen gegenüber beschreiben?
- Gab es Momente, in denen Sie sich von Ihren Lehrkräften unterstützt oder motiviert gefühlt haben? Können Sie das erklären?
- Denken Sie, dass Sie die Erwartungen Ihrer Lehrkräfte an Sie klar verstehen?

## **5. Akademische Herausforderungen außerhalb der Sprache**

- Wie verlief Ihr Anpassungsprozess an das deutsche Bildungssystem?
- Welche Schwierigkeiten hatten Sie beim Zugang zu Bildungsressourcen (z. B. Bücher, Computer, Internet)?
- Wie wirken sich Ihre außerschulischen Verpflichtungen (z. B. Hausarbeit, familiäre Aufgaben) auf Ihren schulischen Erfolg aus?

## **6. Kulturelle Unterschiede**

- Wie verlief für Sie der Anpassungsprozess an die Regeln und die Kultur der deutschen Schule?
- Gab es Situationen, in denen Ihre kulturellen Werte mit der Schulkultur in Konflikt standen?
- Was denken Sie über den Umgang der Lehrkräfte mit kulturellen Unterschieden im Klassenraum?

## **7. Unterstützungssysteme und Vorschläge**

- Was denken Sie über Sprachkurse oder andere Unterstützungssysteme, die Ihnen beim Deutschlernen helfen?
- Welche zusätzlichen Unterstützungen sollte die Schule Ihrer Meinung nach für das Sprachenlernen anbieten?
- Wie haben Peer-Unterstützung und Gruppenarbeiten zu Ihrem Anpassungsprozess beigetragen?

## **8. Psychologische Unterstützung und Beratung**

- Haben Sie Erfahrungen mit Schulberatern oder Sozialarbeitern gemacht? Wie waren diese Erfahrungen?
- Was sind Ihre Bildungsziele und welche Unterstützung benötigen Sie, um diese Ziele zu erreichen?