



# Gamified Values Education For Fostering Migrant Integration at Schools

2021-1-ES01-KA220-SCH-000032607



Co-funded by  
the European Union

## PR1. Analyse der Bedingungen Erhebung unter den Lernern

GRIAL Research Group (USAL)

2023 November

## Versionen: Übersicht

Version	Korrektur	Datum	Autor	Modifikationen
1	0	10/11/2023	Lucía García-Holgado	Übersetzung der spanischen Fassung
2	0	16/02/2024	Ralf Sieberg	Übersetzung ins Deutsche

# Inhalt

<b>1.</b>	<b>EINFÜHRUNG</b> .....	<b>5</b>
1.1.	ZIELE UND VORGABEN .....	5
<b>2.</b>	<b>METHODIK</b> .....	<b>7</b>
2.1.	TEILNEHMERKREIS.....	7
2.2.	INSTRUMENT .....	7
2.3.	AUSGESTALTUNG DER STUDIE UND DATENERHEBUNG .....	8
2.4.	AUSWERTUNG DER DATEN .....	9
<b>3.</b>	<b>ERGEBNISSE</b> .....	<b>10</b>
3.1.	DARSTELLUNG DER ERHOBENEN DATEN .....	10
3.2.	EMPIRISCHEN VALIDIERUNG.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3.3.	ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN .....	12
<b>4.</b>	<b>DISKUSSION</b> .....	<b>15</b>
<b>5.</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNGEN</b> .....	<b>20</b>
5.1.	GRENZEN .....	20
5.2.	EMPFEHLUNGEN UND AUSBLICK .....	20
<b>6.</b>	<b>LITERATUR</b> .....	<b>22</b>

# Liste der Grafiken

ABB. 1. VERTEILUNG DER ANTWORTEN NACH LAND UND GESCHLECHTSROLLE .....	10
ABB. 2. BESCHREIBENDE ANALYSE IN BEZUG AUF DIE DIMENSIONEN .....	13
ABB. 3. VERGLEICH DER DURCHSCHNITTSWERTE MITTELS GENDER-ANALYSE . .....	17
ABB. 4. VERGLEICH DER DURCHSCHNITTSWERTE, BEZOGEN AUF DIE BILDUNGSINSTITUTIONEN.....	18
ABB. 5. VERGLEICH DER LERNENDEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND, NACH LÄNDERN, BASIEREND AUF DURCHSCHNITTSWERTEN .....	18
ABB. 6. VERGLEICH DER IM AUFENTHALTSLAND GEBORENEN, NACH LÄNDERN, BASIEREND AUF DURCHSCHNITTSWERTEN .....	20

## 1. Einführung

Das hier vorliegende Dokument ist ein Teil der Analyse der Ziele und der Vorgaben (PR1) des Gamigration-Projekts. Diese Untersuchung setzt sich mit der Frage auseinander, wie die Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Integrationsmaßnahmen in Bildungseinrichtungen erfahren. Die Einrichtungen, die an dieser Studie teilnehmen, sind in das GAMIGRATION-Projekt (Ref. 2021-1-ES01-KA220-SCH-000032607) eingebunden, das im Zuge der Erasmus + KA2 Kooperationspartnerschaft für schulische Bildung entstand (García-Holgado et al., 2023).

Das Projekt wurde vom Komitee für Forschungsethik der Universität Salamanca genehmigt und es ist an den Ethik-Empfehlungen der Helsinki-Erklärung ausgerichtet.

### 1.1. Ziele und Vorgaben

Das vornehmliche Ziel der Studie besteht darin herauszufinden, mit welchen Schwierigkeiten Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern zu kämpfen haben, wenn sie sich erfolgreich in bestehende Klassen der Schulen des aufnehmenden Landes integrieren wollen. Die Länder Spanien, Deutschland und die Türkei sind ständig mit der Migrationsproblematik konfrontiert und haben je ganz eigene Erfahrungen damit. Gleichwohl mangelt es an einem systematischen Überblick über die Ursachen für Integrationsprobleme von migrantischen Lernern. Um hier besseren Einblick zu bekommen, wurde diese auf Fragebögen basierende Studie an den beteiligten Partnerschulen und angeschlossenen Institutionen realisiert. Sie untersucht Unterricht in einer großen Bandbreite verschiedener Fächer. Dieser Vorgang ist nötig sowohl für die Planung weiterführender Schritte als auch als Basis für zukünftige Studien. Die Projektergebnisse werden Faktoren enthüllen, die bewirken, dass sich migrantische Lernende in ihrer jeweiligen Unterrichtsumgebung ausgeschlossen fühlen müssen. Damit wird deutlich werden, wie sich kulturelle Anpassungsschwierigkeiten und mangelnde Kenntnisse über die Wertewelt von EU-Bürgern gegenseitig bedingen.

Lehrkräfte an Schulen, deren Schülerinnen und Schüler ganz verschiedene kulturelle Prägungen haben, Wissen um die Herausforderung im Umgang damit – und dies umso mehr, wenn gleichzeitig mehrere oder gar viele Muttersprachen in der Klasse gesprochen werden. (Vigren et al., 2022).

Die Zielsetzung dieses Teils der Studie besteht folglich darin, mehr über die Einflüsse zu erfahren, die die Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler behindern – basierend auf den Erfahrungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler – sowohl der in der Bundesrepublik geborenen als auch der neu zugezogenen Lerner. Dabei geht es darum, verbesserte digital unterstützte Lehrmethoden im Unterricht des Englischen als Zweitsprache zu erproben.

Dabei gilt es, die verschiedenen Faktoren zu betrachten, die den Lernprozess beeinflussen. Und hierbei ist vor allem zugrunde zu legen, wie die Lernenden und die Lehrkräfte den Sprachlernprozess wahrnehmen. Auf der Basis dieser Erkenntnisse lassen sich Verbesserungsvorschläge für die Sprachvermittlung in schulischen Kontexten machen, gerade wenn es um die Sprachvermittlung in multi-ethnischen Gesellschaften geht. Es geht also darum, ein



solides Verständnis der Einflussgrößen zu erlangen, die einer erfolgreichen Integration der Lernenden mit Migrationshintergrund entgegenstehen.

Daher leiten uns die folgenden Erkenntnisinteressen:

- Frage 1: Welche Faktoren wirken als Lern- bzw. Integrationshindernisse auf die Lernenden?
- Frage 2: Nehmen Lernende mit Migrationshintergrund den Sprachintegrationsprozess anders wahr als solche Lernende, die im Zielsprachland geboren und aufgewachsen sind?
- Frage 3: Welche Verbesserungsvorschläge für schulische Sprachintegration gibt es und welche davon werden in der Bildungsinstitution angewendet?

Angesichts der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Studie – aus dem Primar-, Sekundar- und Berufsschulsektor in Deutschland, Spanien und der Türkei ergeben sich für uns die folgenden Hypothesen:

- Hypothese 1: Die Art und Weise, wie Lernende den Sprachintegrationsprozess erleben, ist abhängig von der Geschlechtsrolle.
- Hypothese 2: Der Faktor Sprache steht der Integration migrantischer Lerner im Klassenraum entgegen.
- Hypothese 3: Im Aufenthaltsland geborene Lernende können die Sprache dieses Landes leichter und erfolgreicher anwenden.
- Hypothese 4: Wie die Lernenden die schulische (Sprach-)Integration erleben, das hängt vom jeweiligen Aufenthaltsland ab.



## 2. Methodik

Diese Studie ist quantitativ ausgerichtet. Sie besteht in einer nicht-experimentellen Querschnittserhebung zu einem gegebenen Zeitpunkt (Sampieri, 2018). Es geht darum, Zusammenhänge herauszufinden zwischen sozio-demographischen Einflussfaktoren und dem Integrationsniveau, so, wie sie von im Zielsprachland geborenen Lernern und Lernern mit Migrationshintergrund erlebt werden. Im Vordergrund stehen dabei drei Betrachtungsebenen: Fairness und Wohlergehen im schulischen Kontext, die Lernleistung und die auf Integration zielenden Strukturen und Abläufe in der jeweiligen Bildungsinstitution.

### 2.1. Teilnehmerkreis

An der Untersuchung nahmen ab dem Jahr 2001 geborene Schülerinnen und Schüler teil, die an Bildungseinrichtungen in Spanien, der Türkei und Deutschland lernen – an der IES Ruiz de Alda, der Gazi İlkokulu, der Nesrin Fuat Bursalı İlkokulu und an der Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten.

Für die Erhebung wurde ein nicht-probabilistisches Verfahren verwendet, durchgeführt durch die Lehrenden der jeweiligen Einrichtung. Die Teilnahme war freiwillig: Je nach Alter war entweder die Einwilligung der Eltern oder die der volljährigen Schüler maßgeblich. Insgesamt 376 Rückmeldungen wurden gesammelt, von denen 232 Rückmeldungen valide und damit verwertbar waren.

Legt man einen theoretisch unendlich viele Elemente umfassenden Teilnehmerkreis (N) zugrunde, so hätten die Studienergebnisse dann als repräsentativ bezeichnet werden können, wenn 385 valide Rückmeldungen vorgelegen hätten. Angesichts der im Vergleich dazu relativ niedrigen Rate verwertbarer Antwortbögen wurde der Fehlertoleranzbereich auf 6,5% festgesetzt.

### 2.2. Instrument

Für die Lernenden wurde ein spezieller Fragebogen erstellt. Er enthält eine Untergruppe von Fragen aus dem "Survey on Inclusive Education in ten Primary Schools of Kosovo" (Agani-Destani et al., 2015), um zu erheben, wie die schulische Umgebung und die schulische Sprachintegration wahrgenommen wird – auch im Hinblick auf Mitlernende und das Lehrpersonal. Zusätzlich wurden sozio-demographische Faktoren und Dimensionen betrachtet wie "Individuelle Lernerfolgserwartung und tatsächliche schulische Leistungen" und "Katalog möglicher Verbesserungsmaßnahmen" (aus der Erhebung des Projekts "STEMS: Supporting Teachers And Immigrant Students At School" (STEMS, 2017).

Im Erhebungsbogen ebenfalls enthalten sind Items, mit denen die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden erhoben werden – in der geläufigerweise verwendeten Sprache, in der Sprache der Bildungsinstitution sowie der Familiensprache (Kalter et al., 2013).

Die Validierung des Fragebogens erfolgte anschließend in einer direkten Befragung mit zwanzig Experten, unterteilt in drei Gruppen, aus den drei Teilnehmerländern. Die schließlich gültige Version des Fragebogens umfasst Fragen nach sozio-demographischen Faktoren einschließlich solcher Variablen wie Bildungsinstitution, Geschlechtsrolle, Geburtsjahr,



Geburtsland, Dauer des aktuellen Aufenthalts im Land sowie Angaben zur Herkunft der Eltern, zu ihrer Bildung und zu ihrem Beruf. Der Fragebogen ist diesem Text als Anhang 1 beigelegt.

Die abhängigen Variablen, unterteilt in die Bereiche A bis E, nutzen eine Likert-Skalierung mit der zusätzlichen Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ in einigen der Bereiche. Bereich A widmet sich der Frage, wie die Lernenden die Aufnahme in die Schule erleben, Bereich B erfasst die Praxis der Integration im Schulalltag, Bereich C erfasst den Grad der Zufriedenheit mit der Schule, Bereich D erfasst die Bildungsansprüche der Lernenden an sich selbst und ihre tatsächlichen schulischen Leistungen, Bereich E zielt darauf, welche Verbesserungsmöglichkeiten für die Integrationspraxis im Schulalltag die Lernenden sehen.

Die validierte und genehmigte Fragebogenvariante war in englischer Sprache erstellt und geprüft worden; sie wurde dann in die Sprachen der Teilnehmerländer, Spanisch, Türkisch und Deutsch übersetzt. Die Datenerhebung wurde von denselben Personen realisiert, die auch für die Validierung des Fragebogens zuständig gewesen waren.

### 2.3. Ausgestaltung der Studie und Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurde ein quantitativer Ansatz verfolgt. Ein quantitatives Erhebungsinstrument wurde an einem definierten Zeitpunkt angewendet, dem Jahr 2023, um den wahrgenommenen Stand der sprachlichen Integrationsarbeit im Schulzusammenhang zu prüfen. Anzumerken ist, dass hierbei keine Kontrollgruppen betrachtet wurden; lediglich die Lehrkräfte und die Lernenden der jeweils an der Studie beteiligten Schulen waren beteiligt. In jeder der genannten Institutionen nahm nur eine begrenzte Zahl von Lernenden teil – gemessen an der jeweiligen Schüler-Gesamtzahl (im Schnitt 58 Lernende pro Bildungseinrichtung). Folglich ist die Erhebung nicht als Studie im großen Maßstab wertbar; sie wurde mit Genehmigung des Komitees für Forschungsethik der Universität Salamanca realisiert, unter der Registriernummer 918.

Die Teilnehmergebung erfolgte seitens der Lehrkräfte jeder der beteiligten Bildungseinrichtungen - in den je aktuell unterrichteten Klassen. Nach erfolgter Einwilligung in die Teilnahme wurden die Lernenden über die Rahmenbedingungen, die Ziele und den Ablauf des Projekts informiert – mündlich und schriftlich in einer entsprechend detaillierten Einwilligungserklärung. Sodann waren die Lehrkräfte für das Sammeln der Einwilligungserklärungen zuständig, für die Unterschriften der Eltern von Minderjährigen sowie die Unterschriften der volljährigen Lernenden. Nach Abschluss dieser Formalia erhielten die Lernenden einen Link zur Nutzung des online verfügbaren Fragebogens. Die Teilnahme war gänzlich freiwillig, die Lernenden entschieden selbst, ob und inwieweit sie den Fragebogen ausfüllten. Diese Datenerhebung war anonym, nur die jeweilige Bildungseinrichtung bekam jene Daten, die nötig waren zu erfassen, wie die Lernenden die internen Integrationsmaßnahmen wahrnehmen.

Die Studie zielt darauf ab, ein besseres Verständnis solcher Faktoren zu Erlangen, die die Integration migrantischer Lerner negativ beeinflussen. Der Fokus liegt hierbei auf der Wahrnehmung der Alltagspraxis durch die Schülerinnen und Schüler.



## 2.4. Auswertung der Daten

Zur Datenanalyse wurden die Antworten ins CSV-Format umgewandelt und der Datenpool wurde für die weitere Analyse aufbereitet. Nach Bestimmung der Anzahl der gültigen Antworten und der jeweiligen Wertezuordnung wurden die Daten zur Auswertung in IBM SPSS Statistics 28 importiert (unter Lizenz der Universität Salamanca).

Nach der Aufbereitung in SPSS wurde der Datenpool zwecks Analyse nach JASP importiert. Das erfolgte hauptsächlich zum Abgleich der vordefinierten Analysedimensionen mit den empirisch gelieferten Dimensionen. Zur empirischen Validierung des Vorgehens wurden die Exploratory Factor Analysis (EFA), die Correlational Analysis (CA) und die Reliability Analysis (FA) ausgeführt.



## 3. Ergebnisse

### 3.1. Darstellung der erhobenen Daten

Insgesamt wurden 232 verwertbare Rückmeldungen gesammelt, von jeder der beteiligten Bildungsinstitutionen gleich viele. Im Fall von IES Ruiz de Alda (Spanien), wurden 34.91% verwendet, gefolgt von der Wirtschaftsschule am Oswaldgarten (Deutschland) mit 21.98%, Nesrin Fuat Bursali Ilkokulu (Türkei) mit 20.69% und Gazi Ilkokulu (Türkei) mit 22.41%. Aus Spanien kamen 81 Rückmeldungen, 48 aus Deutschland und 100 aus der Türkei. Im Hinblick auf die Geschlechtsrollen waren diese Rückmeldungen in etwa gleichmäßig verteilt: 108 Antworten (46.55%) von sich als männlich bezeichnenden Personen, 122 (52.59%) von sich als weiblich bezeichnenden Personen und 3 (0,86%) von Personen, die sich als nicht-binär bezeichneten. Schaut man sich diese Verteilung länderspezifisch an, ist die Verteilung ähnlich (siehe Abb. 1).

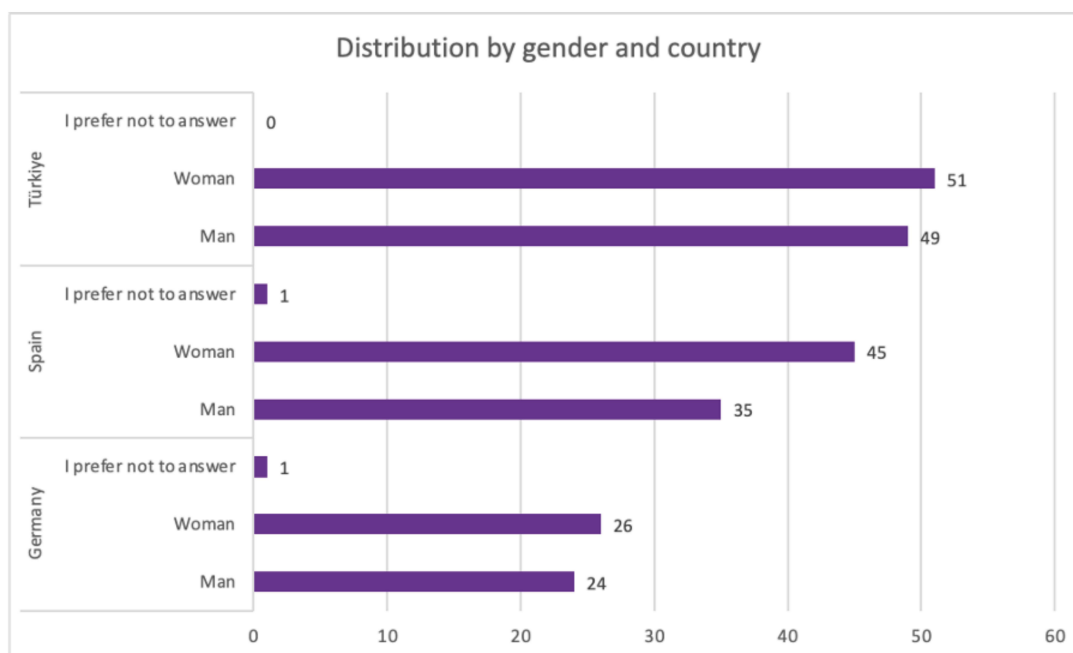


Abb. 1. Verteilung der Antworten nach Land und Geschlechtsrolle

Unter dem Gesichtspunkt des Zusammenhangs von Geburtsland und aktuellem Aufenthaltsland, also der Frage, ob die Teilnehmer zur lokalen Bevölkerung des Aufenthaltslands gehören bzw. ob sie Immigranten der ersten Generation sind, ergibt sich folgendes Bild: Von den 51 validen Rückantworten der deutschen Bildungsinstitution stammen 27,45% von Lernern, die zur lokalen Bevölkerung gehören. Und 72,55% der 51 Rückmeldungen waren solche von Immigranten. In Spanien stammen 88.89% von 81 verwertbaren Rückantworten Angehörigen der lokalen Bevölkerung, 11.11% von Immigranten; aus der Türkei stammen von insgesamt 100 verwertbaren Rückantworten 92% von Angehörigen der lokalen Bevölkerung 8% von Immigranten. Insgesamt gesehen, kommen 76,72% der verwertbaren Rückantworten von Angehörigen der lokalen Bevölkerung, 23.28% von aktuell zugezogenen Immigranten.

71.98% der wertbaren Rückantworten stammen von Muttersprachlern (der Sprache des jew. Teilnehmerlandes), 28.08% sprechen eine andere Sprache. 49.56% der Rückantworten kommen von Teilnehmern, die keine weitere Sprachen sprechen, 43.53% sprechen eine weitere Sprache, 4.31% sprechen zwei weitere Sprachen (10 der Rückmeldungen), 1.29% sprechen drei weitere Sprachen (3 Rückmeldungen) und eine Person gab an, fünf verschiedene Sprachen zu sprechen.

### 3.2. Empirische Validierung

Ein Überblick über den vollständigen Validierungsprozess ist erhältlich unter (García-Holgado, 2023).

Während der Probeanalyse erwiesen sich einige Größen des Instruments als unterrepräsentiert (unter 0.4), sodass auf sie verzichtet werden musste.

Im Validierungsprozess bestätigte sich die Dreidimensionalität des empirischen Modells. Die Übereinstimmung der Variablen innerhalb jeder der drei Dimensionen bestätigte sich – und damit das Modell. Nach allen Tests für die empirische Validierung bestätigte sich die Widerspruchsfreiheit der drei Dimensionen ebenfalls.

Folglich ergeben sich die empirischen Dimensionen der Untersuchung wie folgt:

#### Dimension 1: Gleichheit und Wohlbefinden in der Schule

- SA[Q30]. Fühlen Sie sich an der Schule willkommen?
- SB[Q32]. Sind die anderen Lernenden freundlich zu Ihnen?
- SB[Q33]. Sind die Lehrkräfte freundlich?
- SB[Q34]. Haben Sie den Eindruck, bei den Klassenregeln mitbestimmen zu können?
- SB[Q35]. Wenn Sie Schwierigkeiten haben – helfen Ihnen die anderen?
- SB[Q36]. Wenn Sie Schwierigkeiten haben – helfen Ihnen die Lehrkräfte?
- SB[Q38]. Denken Sie, dass Integration in der Schule etwas Wichtiges ist?
- SB[Q40]. Denken Sie, dass der Schule etwas daran liegt, dass alle Schüler integriert sind?
- SB[Q42]. Denken Sie, dass alle Schüler von den Lehrkräften gleich behandelt werden?
- SB[Q43]. Sind die Bewertungen durch die Lehrkräfte fair/korrekt?
- SB[Q44]. Fühlen Sie sich in der Klasse sicher?
- SB[Q45]. Fühlen Sie sich außerhalb der Klasse (auf Toiletten, Gängen, dem Schulhof etc.) sicher?
- SC[Q47]. Wie viele gute Freunde in der Klasse haben Sie?
- SC[Q48]. Haben Sie den Eindruck, in der Schule dazuzugehören (akzeptiert und gemocht zu werden)?

#### Dimension 2: Integrationsmaßnahmen

- SE[Q57]. Sprachliche Unterstützung beim Erlernen der Landessprache
- SE[Q58]. Zusätzliche Hilfe beim Üben/Hausaufgabenmachen
- SE[Q59]. Lernaktivitäten, die Spaß machen
- SE[Q62]. Mehr anschauliche Beispiele dafür, wie wichtig die Inhalte, die ich in der Schule lerne, im realen Leben sind.



- SE[Q60]. Mehr Gelegenheiten zur Begegnung (Sport, Theater, Musik ...)
- SE[Q61]. Mehr direkte Zuwendung für mich durch die Lehrkräfte
- SE[Q63]. Mehr Unterstützung beim Einleben/Eingewöhnen

### **Dimension 3: Lernleistungen**

- SD[Q49]. Ich gehe regelmäßig in den Unterricht.
- SD[Q50]. Ich nehme regelmäßig aktiv am Unterricht teil.
- SD[Q51]. Ich bekomme gute Bewertungen.
- SD[Q52]. Ich übe regelmäßig.
- SD[Q54]. Ich will lernen.

### **3.3. Überprüfung der Hypothesen**

Nach erfolgter Validierung wurden unsere eingangs dargestellten Hypothesen überprüft. Alle Dimensionen wurden mittels einer fünf-Punkt Likert-Skala abgefragt, um den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung zu den einzelnen Fragen/Aussagen zu erheben. Für die empirische Dimension 1 wird die folgende Skalierung benutzt: (1) gar nicht, (2) kaum, (3) ein wenig, (4) etwas, (5) viel, mit der zusätzlichen Antwortmöglichkeit "Ich weiß nicht". Für die Dimensionen 2 and 3 lautet die Skala wie folgt: (1) starke Ablehnung, (2) Ablehnung, (3) weder ... noch, (4) Zustimmung, (5) starke Zustimmung.



Dimension	Variable	N	Mean	Standard Deviation
<b>Dimension 1.</b> <i>Equality and well-being in schools</i>	SAQ30	206	4,291	1,037
	SBQ32	214	4,402	0,948
	SBQ33	216	4,519	0,925
	SBQ34	207	4,232	1,095
	SBQ35	218	3,812	1,329
	SBQ36	214	4,079	1,244
	SBQ38	199	4,377	1,061
	SBQ40	179	4,056	1,184
	SBQ42	208	3,769	1,416
	SBQ43	211	4,066	1,209
	SBQ44	215	4,498	0,891
	SBQ45	208	4,221	1,187
	SCQ47	214	3,944	1,217
	SCQ48	212	4,321	0,914
<b>Dimension 2.</b> <i>Inclusive practices</i>	SEQ57	232	3,470	1,265
	SEQ58	231	3,437	1,181
	SEQ59	232	3,905	1,077
	SEQ60	232	3,647	1,240
	SEQ61	232	3,621	1,185
	SEQ62	232	3,897	1,088
	SEQ63	232	3,685	1,040
<b>Dimension 3.</b> <i>School learning achievement</i>	SDQ49	232	4,500	0,843
	SDQ50	232	4,142	1,007
	SDQ51	232	3,944	1,024
	SDQ52	232	3,875	1,123
	SDQ54	232	4,237	0,993

Abb. 2. Beschreibende Analyse in Bezug auf die Dimensionen

Der Durchschnittswert für Dimension 1 lag bei 4,19, womit sich zeigt, dass die Teilnehmenden die Fragen nach Gleichheit und Wohlbefinden in der Schule überwiegend positiv beantworten. Für die Dimension 2 (Integrationsmaßnahmen, die ergriffen werden sollten) ergibt sich ein Durchschnittswert von 3,66. Damit bewegen sich die Einschätzungen für die genannten Maßnahmen im Bereich von “weder ... noch” bis “Zustimmung”. Für die Dimension 3 (Lernleistungen) ergibt sich ein höherer Durchschnittswert: 4,14, woran ein grundsätzliches Einverständnis mit den dort genannten Aussagen ablesbar ist.

In einem ersten Durchgang wurden mögliche Einflüsse der Geschlechtsrolle auf die Wahrnehmung der Praxis schulischer Sprachintegration durch die Lernenden untersucht. Dies erfolgte in einem Mann-Whitney U-Test, um signifikante Unterschiede der Wahrnehmung von männlichen und von weiblichen Teilnehmenden zu untersuchen. Gemäß den Richtlinien für gendersensitive Forschung erlaubte untersuchte Material nicht, die Option der non-binären Geschlechtsrolle zu berücksichtigen. Daher wurde entschieden, lediglich die Antworten der sich als weiblich oder männlich bezeichnenden Teilnehmer zu verwenden. Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede bei der Hälfte der Items der Dimension 1, die sich auf die Faktoren der Gleichheit und des Wohlbefindens in der Schule bezieht. In Bezug auf die Dimension 2 (Integrationsmaßnahmen) waren keine Unterschiede der Wahrnehmung zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden festzustellen. In Bezug auf die

Dimension 3 (Schulische Leistungen) zeigten sich Unterschiede der Wahrnehmung zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden bei den Items SD[Q52] (Lern- bzw. Übungs-routinen) und SD[Q54] (Lernmotivation).

Diese Ergebnisse stützen unsere Hypothese 1, indem sie zeigen, dass die Geschlechtsrollen einen Einfluss darauf haben, wie die an der Untersuchung teilnehmenden Lerner den Bereich Integration an ihren jeweiligen Schulen wahrnehmen.

Bezüglich Hypothese 2 („Der Faktor Sprache steht der Integration migrantischer Lerner im Klassenraum entgegen.“) wurde das Item Q21 (die unabhängige Variable der Muttersprache der/des Lernenden) wichtig. Dieses Item, die Frage nach dem Gebrauch anderer Sprachen als der des aktuellen Aufenthaltslandes, ist zweiseitig. Auch hier wurde der Mann-Whitney U-Test verwendet. Hier zeigten sich bei den meisten Items keine signifikanten Unterschiede – außer bei SB [Q34] und SC [Q48] (Dimension 1: Gleichheit und Wohlbefinden in der Schule), SD [Q49] (Dimension 2: Integrationsmaßnahmen) und SE [Q58] (Dimension 3: Zusätzliche Hilfe beim Üben).

Zusätzlich wurde die unabhängige Variable Q18 genutzt, um festzustellen, ob es signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden Muttersprachlern und den Immigrierten gibt. Der Mann-Whitney U-Test ergab solche Unterschiede nur bei den oben genannten Items.

Die Hypothesen 3 und 4, zum Einfluss von Aufenthaltsland und Herkunftsland der Lernenden zielen darauf ab festzustellen, inwieweit der Integrationsgrades an den beteiligten Schulen einen Einfluss hat auf die Wahrnehmung dieser Vorgänge durch die Lernenden. Zu ihrer Untersuchung wurde der Kruskal-Wallis-Test verwendet (vgl. Abb. 3). Dies erlaubte es, die Unterschiede zwischen im Aufenthaltsland Geborenen und immigrierten Lernenden aus den verschiedenen Teilnehmerländern zu vergleichen. Durch dieses Vorgehen wurde nötig, weil sich mittels des Mann-Whitney U-Tests die Unterschiede zwischen im Aufenthaltsland Geborenen und immigrierten Lernenden nur in Bezug auf die Items SB[Q34] und SD[Q49] ermitteln lassen würden. Die Ergebnisse falsifizieren die Hypothese 3, denn es konnten keine Unterschiede zwischen im Aufenthaltsland Geborenen und immigrierten Lernenden ermittelt werden.

Wenn man mittels des Kruskal-Wallis-Tests auf die Unterschiede zwischen den im Aufenthaltsland Geborenen und den immigrierten Lernenden der verschiedenen Teilnehmerstaaten schaut, zeigen sich zahlreiche Unterschiede zwischen den lokal Geborenen der verschiedenen Länder. Am deutlichsten zeigen sich diese Unterschiede in der Dimension 2 (Integrationsmaßnahmen) und der Dimension 3 (schulische Leistungen). Betrachtet man dagegen die immigrierten Lernenden der verschiedenen Teilnehmerländer, so erweisen sich beim Blick auf die Dimension 3 die Unterschiede deutlich geringer. Diese Resultate unterstützen unsere Hypothese 4 (dass das Aufenthaltsland das von den Lernenden wahrgenommene Integrationsniveau beeinflusst).

Der Kruskal-Wallis-Test ergab schließlich auch, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den vier teilnehmenden Bildungsinstitutionen gibt (vgl. Abb. 5). Diese Unterschiede sind tatsächlich in Bezug auf fast alle Items aller drei Dimensionen festzustellen, die wir untersuchten. Der Gesamtüberblick zur Untersuchung der Validität unserer vier Hypothesen findet sich unter (García-Holgado, 2023).

## 4. Diskussion

Im Verlauf dieser Studie sprechen wir eine Reihe von Forschungsfragen an, die sich auf die Faktoren beziehen, durch welche die Wahrnehmung des Integrationsprozesses seitens der Lernenden beeinflusst wird – im Primarschul-, Sekundarschul- und Berufsschulbereich in verschiedenen europäischen Ländern. Das Ziel ist es, eine empirische Grundlage für die Entwicklung von games-basierten Online-Lernwerkzeugen zu erarbeiten – um in der Europäischen Union geltende Grundwerte im Englischunterricht zu vermitteln. Dazu gehört es, die zentralen Verstehenshürden der Lernenden zu bestimmen und institutionelle Maßnahmen zur Verminderung der wechselseitigen Negativeinflüsse von Sprache, Geschlechtsrolle und Herkunftsländern der Lernenden vorzuschlagen.

Im Hinblick auf unsere Forschungsfrage Q1 (Welche Faktoren bewirken Integrationsprobleme für migrantische Lernende?) ergibt sich beim Überprüfen unserer Hypothesen die Antwort, dass die Geschlechtsrolle deutlichen Einfluss auf die Art und Weise hat, wie Integration im Schulkontext durch Lernende wahrgenommen wird. Es zeigt sich deutlich, dass Lernende, die sich als weiblich definieren, fast alle Aspekte im Zusammenhang mit Gleichheit und Wohlbefinden in der Schule positiver empfinden als solche Lernende, die sich als männlich definieren. Statistisch signifikante Unterschiede lassen sich im Zusammenhang mit den folgenden Items feststellen: Das Gefühl von Wertschätzung und Sicherheit in der Schule (SA[Q30] and SB[Q45]), die Wahrnehmung von freundlicher Zugewandtheit seitens der Lehrkräfte und der anderen Lernenden in der Klasse (SB[Q32] and SB[Q33]), Übertragung von Verantwortung beim Aufstellung der Klassenregeln (SB[Q34]), Unterstützung durch Lehrkräfte (SB[Q36]) sowie der Sinn dafür, dass schulische Integration generell etwas Wichtiges ist (SB[Q38]).

Und schließlich ließen sich zwei weitere signifikante Unterschiede bestimmen – bei zwei Items, die sich auf die schulischen Leistungen beziehen: Die Ergebnisse belegen, dass weibliche Lernende ein größeres Interesse fürs Lernen (SD[Q52]) und für den eigenen Lernprozess (SD[Q54]) entwickeln als die männlichen Lernenden.



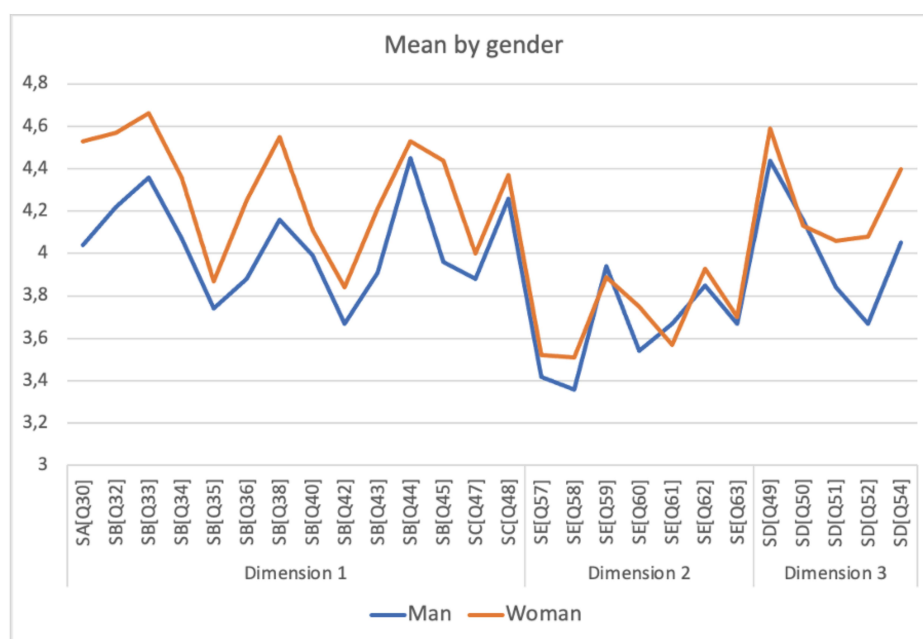


Abb. 3. Vergleich der Durchschnittswerte mittels Gender-Analyse

Andererseits zeigte sich, dass das Sprechen einer anderen Sprache als der des Aufenthaltslandes, auch wenn es die Lernenden zuweilen vor Probleme stellt, keinen signifikanten Einfluss darauf hat, wie sie ihre schulische Integration erleben.

Gleichwohl zeigten sich signifikante Unterschiede der Ergebnisse zwischen den verschiedenen teilnehmenden Schulen (vgl. Abb. 3). Für die Schule aus Murcia, Spanien, ergaben sich weniger günstige Ergebnisse in Bezug darauf, wie die dort Lernenden die schulische Integrationsarbeit erleben. Diese Unterschiede betrafen alle drei untersuchten Dimensionen (Gleichheit und Wohlbefinden in der Schule, schulische Integrationsmaßnahmen, Lernleistungen), besonders deutlich zeigten sie sich in Bezug auf die Bereiche der schulischen Integrationsmaßnahmen und der Lernleistungen.

In Bezug auf die Dimension 3 (Lernleistungen) ergaben sich für die türkischen Schulen vergleichsweise höhere Durchschnittswerte. Generell lässt sich sagen, dass die Lernenden der beiden türkischen Schulen ein größeres Augenmerk auf ihr Lernen und ihre aktive Teilnahme am Unterricht legen. In Bezug auf die regelmäßige Teilnahme am Unterricht ergaben sich



hingegen keine signifikanten Abweichungen der Werte der verschiedenen Teilnehmer-schulen.

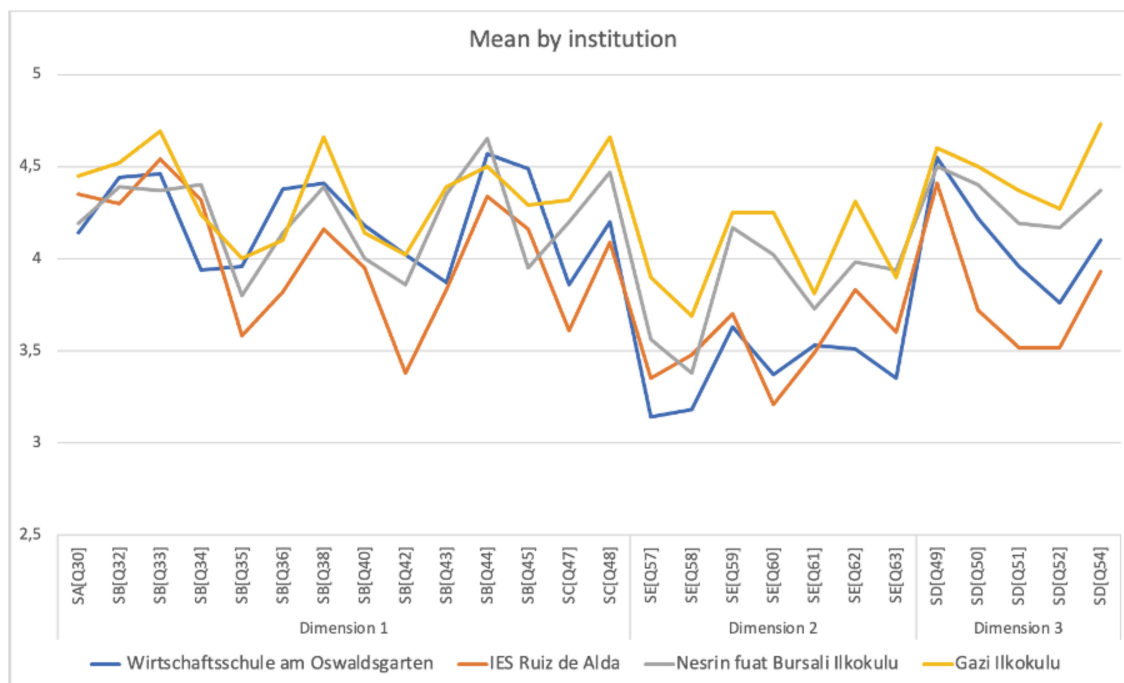


Abb. 4. Vergleich der Durchschnittswerte, bezogen auf die Bildungsinstitutionen

Hinsichtlich der Frage 2 (Nehmen im Aufenthaltsland Geborene und immigrierte Lernende den Integrationsprozess unterschiedlich wahr?) ergeben sich bei der Überprüfung unserer Hypothesen wertvolle Hinweise auf die Kernschwierigkeiten an den unterschiedlichen teilnehmenden Schulen. Die Abbildung 4 zeigt deutlich die Unterschiede bei den Lernenden mit Migrationshintergrund, was den Schluss nahelegt, dass das Aufenthaltsland selbst die Art und Weise beeinflusst, wie diese Lernenden den Integrationsprozess subjektiv erleben. Bemerkenswert ist, dass, verallgemeinernd gesagt, migrantische Lernende in Deutschland den Grad ihres Integriertseins als höher einschätzen als Lernende in der Türkei oder in Spanien. Darüber hinaus zeigt sich eine Abweichung zwischen der deutschen Bildungsinstitution und denen aus Spanien und der Türkei: Die Lernenden aus Deutschland zeigen die positivsten Einschätzungen im Bereich der Lernleistungen. Hier scheint es einen

Zusammenhang mit dem o.g. positiven Eindruck bezüglich des eigenen Integriertseins zu geben.

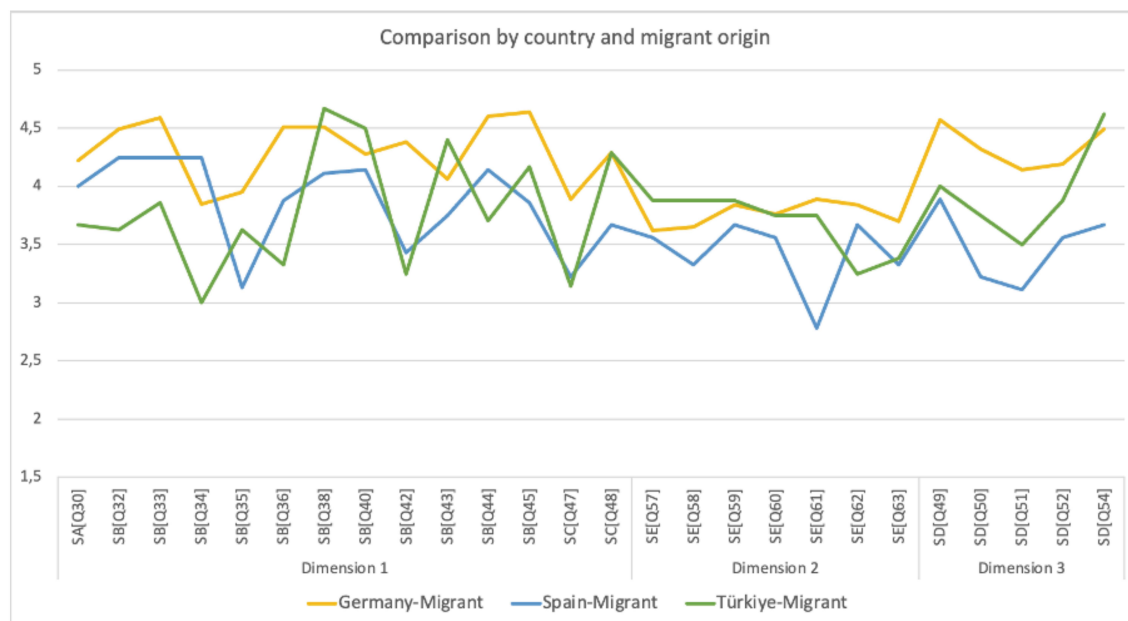


Abb. 5. Vergleich der Lernenden mit Migrationshintergrund, nach Ländern, basierend auf Durchschnittswerten

Bei den im jeweiligen Aufenthaltsland geborenen Lernenden zeigen sich signifikante Unterschiede bei den meisten Items. Die vergleichende Analyse ergibt, dass die in Deutschland geborenen Lernenden Verbesserungen im Bereich der Integration in der Schule nicht für nötig erachten (vgl. Abb. 5). Dieses Ergebnis könnte im Zusammenhang stehen mit dem o.g. positiven Eindruck bezüglich des eigenen Integriertseins, den sowohl die in Deutschland



geborenen Lernenden als auch die immigrierten Lernenden an der deutschen Teilnehmerschule haben.

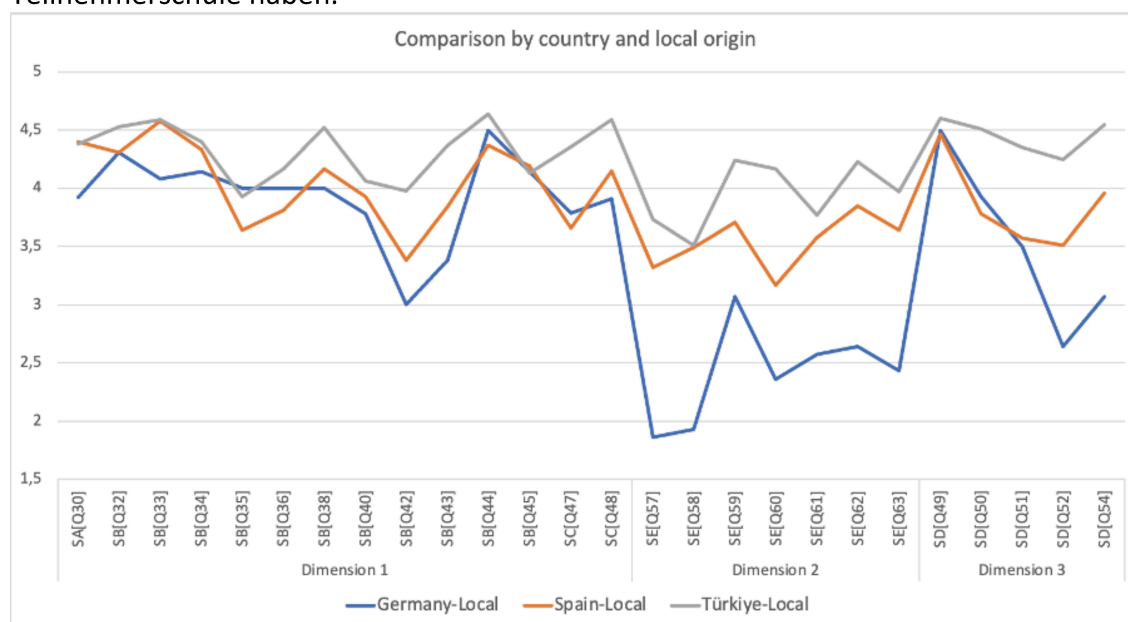


Abb. 6. Vergleich der im Aufenthaltsland Geborenen, nach Ländern, basierend auf Durchschnittswerten

Bei der Forschungsfrage 3 (Welche Faktoren helfen, die Integration in der Schule zu verbessern? Welche existieren bereits an Ihrer Schule?) ergaben sich im Hinblick auf die Dimension 2 (Integrationsmaßnahmen) "Zustimmung" oder "starke Zustimmung" für die Elemente SE[Q59] (Lernaktivitäten, die Spaß machen, 160 positive Reaktionen), SE[Q62] (Mehr anschauliche Beispiele dafür, wie wichtig die Inhalte, die ich in der Schule lerne, im realen Leben sind, 163 positive Reaktionen) und SE[Q63] (Mehr Unterstützung beim Einleben/Eingewöhnen, 160 positive Reaktionen).

Bemerkenswert ist die Reaktion auf Element SE[Q58] (Zusätzliche Hilfe beim Üben bzw. Hausaufgabenmachen): Bei 23 Lernenden stieß dies auf starke Ablehnung, die Mehrheit der Lernenden (70 an der Zahl) reagierte mit "weder ... noch".

Die Integrationsmaßnahme, auf die mit der deutlichsten Ablehnung reagiert wurde, war Element SE[Q57] (sprachliche Unterstützung beim Erlernen der Landessprache). Insgesamt 12.93% der Reaktionen auf dieses Item waren negativ.



## 5. Schlussfolgerungen

Diese Studie liefert eine empirische Grundlage, mittels derer sich die Einführung von Maßnahmen zur Verbesserung von Integrationsmaßnahmen stützen lässt – an Primar-, Sekundar- und Berufsschulen in Spanien, der Türkei und Deutschland. Die Resultate geben Aufschlüsse darüber, wie Lerner die Schule wahrnehmen und was sie sagen, um die schulische Integration in ihrer jeweiligen Lernumgebung verbessern zu helfen. Die Vor-Auswahl solcher Schulen, die mit den verschiedensten Integrationsproblemen konfrontiert sind (z.B. mit einem hohen Anteil von erst kürzlich immigrierten Lernern und den damit verbundenen lebensweltlichen Problemen), erhöht die Validität unserer Aussagen. Der internet-basierte Ansatz trägt zur Werthaltigkeit der Studie bei, sowohl im Hinblick auf die formale Bildung als auch auf die informelle Bildung und auf Initiativen für und von Jugendliche. Es zeigen sich die Notwendigkeit, aufeinander abgestimmte Integrationsmaßnahmen ab dem Kindesalter zu kreieren, um Integrationsräume zu schaffen, die sowohl innerschulisch als auch gesamtgesellschaftlich Wirkung zeigen. Der hohe Anteil von Migranten an den Teilnehmerschulen unterstreicht das.

### 5.1. Grenzen

Problematisch für die Realisierung dieser Studie ist das Ungleichgewicht zwischen den im Aufenthaltsland geborenen und den immigrierten Teilnehmern der beteiligten Schulen. Obwohl Schulen mit hohem Migrantenanteil ausgewählt wurden, gab es daher eine Reihe von Problemen bei der Datenerhebung, z.B. durch Sprachbarrieren oder beim Rücklauf der elterlichen Einwilligungen. Insbesondere für die beiden türkischen Schulen ist festzustellen, dass immigrierte Lernende unterrepräsentiert sind – möglicherweise auf Grund von Finanzierungs- und Zeitplanproblemen während des Studienverlaufs.

Nicht unerwähnt bleiben darf, dass es im Rahmen der Studie nicht möglich war, die berufliche Situation der Eltern einzubeziehen und zu erkunden, ob sie Einfluss darauf hat, wie die Lernenden ihre schulische Integration erleben. Das lag daran, dass die Frage nach diesem Bereich offen, nicht eng geführt, gestellt wurde und es nicht möglich war, die gegebenen Antworten auf eine Weise zu kategorisieren, die es erlaubt hätte, sie wissenschaftlich korrekt auszuwerten.

### 5.2. Empfehlungen und Ausblick

Für die zukünftige Arbeit werden verschiedene Felder vorgeschlagen, in denen schulische Integrationsarbeit ausgebaut bzw. verbessert werden kann. Es ist unerlässlich, die Forschungs- und Studienarbeit bezüglich schulischer Integration fortzusetzen. Die vorliegende Studie wird ergänzt durch eine Parallelstudie zur Wahrnehmung schulischer Integration durch die beteiligten Lehrkräfte.

Ausgehend von den Ergebnissen, die wir im Zusammenhang mit unserer dritten Forschungsfrage (Welche Verbesserungsvorschläge für schulische Sprachintegration gibt es und welche davon werden in der Bildungsinstitution angewendet?) zusammentragen konnten, schlagen wir vor, den Einsatz digitaler Techniken zu verstärken und innovativen Ansätzen mehr Gewicht zu geben, um Initiativen zur Schaffung von Integrationsräumen in

Schulen zu schaffen und zu fördern. Eine solche Initiative ist Teil des GAMIGRATION-Projekts. Um auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Schulen eingehen zu können, ist beabsichtigt, passende digitale Werkzeuge und Anwendungen zu schaffen und games-basierte pädagogische Ansätze zu verfolgen, um die Lernmotivation und das Lernen der Betroffenen zu stärken.



## 6. Literatur

- Agani-Destani, N., Hoxha, L., & Kelmendi, K. (2015). *Survey on Inclusive Education in ten Primary Schools of Kosovo*. .
- García-Holgado, L. (2023). *Estudio sobre la percepción de la inclusión en Instituciones Educativas Europeas* [Master, Universidad de Salamanca].
- García-Holgado, L., Vázquez-Ingelmo, A., García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J., Yiğit, Ö., Ramón-Navarro, C., Pasin, D. G., Aktug, C., & Greilich, A. (2023). *Gamified Values Education for Fostering Migrant Integration at Schools* Proceedings TEEM 2022: Tenth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality: Salamanca, Spain, October 19–21, 2022, Salamanca, Spain. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-0942-1\\_118](https://doi.org/10.1007/978-981-99-0942-1_118)
- Kalter, F., Heath, A., Hewstone, M., Jonsson, J., Kogan, I. I., & Tubergen, F. (2013). Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU). <https://doi.org/10.4232/cils4eu.5353.1.1.0>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <https://books.google.es/books?id=5A2QDwAAQBAJ>
- STEMS, C. (2017). *STEMS Project – O1 Need/Situation Analysis: Technical datasheet for the application of the survey*.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>

